» RÉSZVÉTEL ÉS EGYÜTTMŰKÖDÉS A MŰVÉSZETPEDAGÓGIÁBAN «

fókuszban: a dráma- és színházpedagógia

KONFERENCIA KÖTET

2019|06|20-21
3. MŰVÉSZETPEDAGÓGIAI KONFERENCIA

ELTE
BÁRCZI GUSZTÁV
GYÓGYPEDAGÓGIAI KAR
BUDAPEST

SZERKESZTŐ
NOVÁK Géza Máté

LEKTOROK
BODNÁR Gábor
GAUL Emil
GOLDEN Dániel
HORVÁTH Zsuzsanna
JANURIK Márta
KÁRPÁTI Andrea
KISMARTONY Katalin
KISS Virág
KOLOSAI Nedda
KOVÁCS Hajnalka
NOVÁK Géza Máté
TAMÁS Katalin
TRENCSÉNYI László

TÁMOGATÓK
Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézete,
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tudományos Bizottsága, Magyar Tudományos Akadémia,
A Gyógypedagógia Fejlesztéséért Alapítvány, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

TUDOMÁNYOS PROGRAMBIZOTTSÁG
BODNÁR Gábor, *ELTE BTK Művészetközvetítő és Zenei Intézet*
KÁRPÁTI Andrea, *MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport és Budapesti Corvinus Egyetem*
KISMARTONY Katalin, *ELTE Tanító- és Óvóképző Kar*
KISS Virág, *ELTE BGGYK Általános Gyógypedagógiai Intézet, Eszterházy Károly Egyetem*
KOLOSAI Nedda, *ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Neveléstudományi Tanszék*
NOVÁK Géza Máté, *ELTE BGGYK Általános Gyógypedagógiai Intézet, a konferencia elnöke*
TRENCSÉNYI László, *ELTE Pedagógiai Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet*

SZERVEZŐ BIZOTTSÁG
DARVAI Tibor, *ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar*
JUHÁSZ Tímea, *ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar*
KISS Virág, *ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar*
LOSONCZ Mária, *ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar*
Patrick MULLOWNEY, *ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar*
PÓTHNÉ Krausz Éva, *ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar*
SÁNDOR Katalin, *ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar*
SZAFFNER Gyula, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
TAMÁS Katalin, *ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar*
TORONTÁLI Nóra, *ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar*
TÓTH Krisztina, *ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar*
VARGA Zoltán, *ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar*
és az ELTE BGGYK Hallgatói Önkéntes Team

NEMZETKÖZI TITKÁR
SVASTICS Carmen, *ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar*

ÁLTALÁNOS TITKÁR
HORVÁTH Zsuzsanna, *ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar*

KONFERENCIA ELNÖK
NOVÁK Géza Máté, *ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar*

FELELŐS KIADÓ
az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar dékánja

KIADÓ ELÉRHETŐSÉGE
1097 Budapest, Ecseri út 3.

ISBN: 978-963-7155-87-1

A KONFERENCIA HONLAPJA
http://mpk.elte.hu

AZ ANGOL NYELVŰ WORKSHOP HONLAPJA
http://ewae.elte.hu

WEBMESTER
BETYÁR Gábor

TIPOGRÁFIA
BUBIK Veronika

Előszó
a 3. Művészetpedagógiai Konferencia kötetéhez

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem öt karának (BGGYK, BTK, PPK, TÓK, TTK) hagyományteremtő vándorkonferencia sorozatát a Természettudományi és a Bölcsészettudományi Kar után a Gyógypedagógiai Kar rendezésében folytattuk: 2019. június 20-21. között nemzetközi tudományos konferenciát szerveztünk az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán.

Célunk változatlan: a művészetpedagógia területén születő innovációk és kutatási eredmények bemutatása, a művészeti ágak szakemberei közötti kapcsolatok erősítése és új kutatási, fejlesztési programok szerveződésének elősegítése az Eötvös Loránd Tudományegyetem karokon átívelő együttműködésében és szervezésében.

A konferencia az alábbi főbb témák köré szerveződött 2019-ben:

- A részvétel, az együttműködő alkotás formái a dráma, mozgás és tánc, bábjáték, zene, vizuális kultúra és gyermekkultúra területein
- Inkluzív és participatív művészeti és művészetpedagógiai módszerek, kutatások és képzések
- Intermodális együttműködések a művészetpedagógia oktatásában és kutatásában
- Innovációk és új pedagógiai modellek. STEAM és más integratív oktatási formák
- Határterületek és találkozási pontok a művészetpedagógiai és művészeti terápiák alkalmazásaiban

Konferenciánkra ebben az évben is sikerült olyan neves, nemzetközileg ismert szakértőket, kutatókat megnyernünk, akik a legújabb nemzetközi trendekről és a négy művészeti modalitás mentén releváns kutatói tapasztalataikról plenáris előadásokat tartottak. Az esemény fő témájához illeszkedve megismerhettük az Egyesült Királyság, Finnország és Norvégia dráma- tánc- és színházpedagógiai innovációit. A „részvétel és együttműködés" témáját a tudományos kutatások és művészetpedagógia kontextusában neves külföldi és magyar kutatók vitatták meg, Reading, Oslo, Trondheim, Amsterdam, Tel-Aviv, Helsinki, London, Bukarest, Róma és Bern egyetemeiről érkeztek előadóink.

A kétnapos rendezvényre idén is a művészeti ágak mentén *a színház és dráma, a tánc, a vizuális művészetek, bábjáték és a zene,* valamint *a gyermek- és ifjúsági kultúra* oktatóit, kutatóit és a tanárképző szakembereket hívtuk, s mintegy 150 fős konferencia-közönség érkezett.

Hat nemzetközi plenáris előadás, három nemzetközi workshop és intermodális szerveződésű panel blokkok adták a kétnapos konferencia gerincét, kiegészítő művészeti és kiállítás programelemekkel.

Rendezvényünkön az MTA Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programja művészeti kutatócsoportjainak és az UNI-V-ARTS Konzorcium projekt-beszámolói is elhangoztak.

A szervező Kar 2019-ben a részvételiséget és a kooperativitást állította reflektorfénybe. Míg idén a rendezvény fókuszába vállaltan a dráma- és színházpedagógiát helyeztük, az interdiszciplinaritás és az interdiszciplináris találkozási pontok mindvégig és hangsúlyozottan jelen voltak. A modalitásköziség a pedagógiai és terápiás színterek felületein is megmutatkozott tudományos előadások, képző-, film- és fotóművészeti kiállítások, művészeti alkotások és produkciók, workshopok jelenlétében.

A két nap intenzív energiamezejében több mint száz angol és magyar nyelvű prezentációt befogadva pedagógia és gyógypedagógia, tudomány és művészet, kutatás és gyakorlat metszéspontjain találkoztunk. A korábbi évekhez hasonlóan mindez tükröződött a színvonalas nemzetközi jelenlétben is a tudományos kutatások és a művészetpedagógiai gyakorlat széles spektrumán.

Rendezvényünket a Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézete, az ELTE Tudományos Bizottsága, a Magyar Tudományos Akadémia, a Gyógypedagógia Fejlesztéséért Alapítvány és az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kara támogatta. Köszönjük.

Az ELTE karainak szakértő munkatársaiból álló Tudományos Bizottság és a „bárczis” Szervező Bizottság nevében reméljük, hogy kiadványunk felkelti a tágabb művészetpedagógus közösség érdeklődését, s így az MPK konferenciák idei és majdani résztvevői is informálódhatnak más művészeti ágak kutatási beszámolóiról és a projektek eredményeiről.

Találkozzunk 2020-ban is, részvételre és együttműködésre készen a 4. Művészetpedagógiai Konferencián, az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán!

NOVÁK GÉZA MÁTÉ,
a konferencia elnöke és

HORVÁTH ZSUZSANNA
a konferencia titkára

Általános Gyógypedagógiai Intézet,
ELTE BGGYK

Budapest, 2019. június 22.

Tartalomjegyzék

4 Előszó a 3. Művészetpedagógiai Konferencia kötetéhez

1.

16 TUDOMÁNY ÉS MŰVÉSZET

PLENÁRIS ELŐADÁSOK

18 *MÉRŐ LÁSZLÓ*
Coopetition: kooperáció és versengés egyidejűleg

19 *L. RITÓK NÓRA*
A közös alkotás varázsa

23 *BODNÁR GÁBOR*
Zene, dráma, dharma és drachma – avagy mikor zengi be művészeti élet az iskolát?

29 *BORECZKY ÁGNES*
A mozdulatművészet és a mozdulatpedagógia kezdetei Magyarországon

2.

31 DRÁMA- ÉS SZÍNHÁZPEDAGÓGIA

SZIMPÓZIUMOK

32 **Történetek feldolgozása dramatikus eszközökkel**
ELNÖK: GOLDEN DÁNIEL
OPPONENS: TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

34 *GYOMBOLAI GÁBOR*
1. | Szemközt – személyiség- és közösségfejlesztő dramatikus nevelési program a középiskolák 9. évfolyama számára

36 *TÓTH MIKLÓS*
2. | Színjátékos foglalkozások a 10-14 éves korosztály számára

38 *KÖRÖMI GÁBOR*
3. | Ünnep az iskolában – közösségi élmény és alkotás

40 *PATONAY ANITA*
4. | Hova tovább? – pályaorientáció és életpálya-építés dramatikus eszközökkel

42 **A magyar gyermekkultúra héroszai II.**
ELNÖK: TRENCSÉNYI LÁSZLÓ
OPPONENS: NOVÁK GÉZA MÁTÉ

44 *PORCSIN LÍVIA*
1. | Leveleki Eszter – egy pedagógus az árral szemben

48 *MORVA PÉTER*
2. | A rádiós komolyzenei ismeretterjesztés megújítója – Dimény Judit

54 *SZENTIRMAI LÁSZLÓ*
3. | Bábos Tóth László, a rendíthetetlen álomkatona

56 *KÖRÖMI GÁBOR*
4. | Szakall Judit

59 *BORDÁS JÚLIA*
5. | Rozika néni, a drámapedagógus

62 DRÁMA- ÉS SZÍNHÁZPEDAGÓGIA

ELŐADÁSOK

64 *KISS GABRIELLA*
A Z-generáció színháza. Színháztudományi gondolatok a drámapedagógia színeváltozásáról

67 *LIPKA PÉTER*
Alkalmazott színházi módszerek a javítóintézeti nevelésben

71 *JOZIFEK ZSÓFIA, LENDVAI LILLA*
„Benne vagy?" A színházi nevelés hatása a bullying problémaérzékelésre

75 *DOBAY JÚLIA, NOVÁK GÉZA MÁTÉ, HORVÁTH ZSUZSANNA*
Performansz-alapú részvételi akciókutatás inkluzív középiskolai mozgás- és tánccsoportban

80 *KISS VIRÁG*
Inkluzív közösségépítés művészeti eszközökkel: Dancing Tao (DT) és Joy of Sound (JOS), London

85 *HORVÁTH ZSUZSANNA*
Mozgás- és táncterápiás csoportfolyamatok elemzése sajátos nevelési igényű fiatalokból álló csoportokban

89 *BORDÁS JÚLIA*
Drámapedagógia az óvodában

93 *TRENCSÉNYI LÁSZLÓ*
A drámapedagógia szovjet-orosz hajtásai a húszas években

95 *MIZERÁK BEÁTA*
A médiatudatosság fejlesztése a gimnáziumban

98 *SZÖLLŐSI BARNABÁS*
Narratológia és kreatívírás

100 *SIMON MÁTYÁS, FÜSI ANNA, FARKAS ATILLA, FARKAS-SÁRA ESZTER*
Önállóság a színpadon: vitaszínház és fogyatékosság

102 **DRÁMA- ÉS SZÍNHÁZPEDAGÓGIA**

POSZTEREK

104 *BUROVINCZ LAURA*
Tudod mit? Játsszuk azt...

108 *INCZE ADRIENNE, SZILI KATALIN, VERMES KATALIN*
Pszichodinamikus mozgás- és táncterápia

112 *SZAFFNER GYULA, FÁBIÁN GÁBOR*
Mozgókép installáció

3.

115 **VIZUÁLIS NEVELÉS**

SZIMPÓZIUMOK

116 **Vizuális tehetség, vizuális műveltség**
ELNÖK: KÁRPÁTI ANDREA
OPPONENS: GARAMVÖLGYI BÉLA

117 *KÁRPÁTI ANDREA*
1. | Együttműködő alkotás – A vizuális tehetség értékelése csoportversenyeken

119 *NAGY IMRE*
2. | Alkotóképesség – Kortárs művészet – Nevelés

121 *PÓK TÍMEA*
3. | Védett gyermekkor

122 *PAÁL ZSUZSANNA*
4. | Vizuális értékelő lapok fejlesztése. Együttműködés az értékelésben

124 *BREDÁCS ALICE, GAUL-ÁCS ÁGNES*
5. | A vizuális munkamemóriát 5. és 9. évfolyamon vizsgáló tesztek kidolgozásának folyamatleírása

129 **VIZUÁLIS NEVELÉS**

ELŐADÁSOK

130 *KLIMA GÁBOR*
STEAM oktatási projektek fontos társadalmi problémákról

134 *BÉNYEI JUDIT, ILLÉS ANIKÓ, PALLAG ANDREA, SCHMIDT ANDREA*
A designgondolkodás a közoktatásban – problémamegoldó gondolkodás és kreativitásfejlesztő módszertan

137 *BÍRÓ ILDIKÓ*
A társadalmi média képi kommunikációja, részvétel és kollaboráció

140 *EGERVÁRI JÚLIA*
„Land Art, legjobb!" Land Art és Nature Art a vizuális - és környezetkultúra órákon – környezeti nevelés

144 *PLATTHY ISTVÁN*
„Csillagbölcső" a születés témájának művészetterápiás feldolgozása népi motívumok segítségével

146 *SÁNDOR KATALIN, ILLÉS ANIKÓ*
Különleges? Művész?

150 *BARÁTH ERIKA ANITA, GOMBÁS JUDIT*
Képzőművészet és audionarráció

154 *TAMÁS KATALIN, SÁNDOR KATALIN*
Portré Sándor Évától

157 *KOVÁCS HAJNALKA*
Alsó tagozatos tanulók vizuális képességeinek vizsgálata digitális és analóg térképrajzok tükrében

160 *DARVAI TIBOR*
A magyar szocialista pedagógiai szaksajtó ikonográfiai vizsgálata 1950 és 1989 között az Úttörővezető című folyóirat példáján

177 **VIZUÁLIS NEVELÉS**

POSZTEREK

178 *BAKI GYÖRGYI*
Vizuális kommunikáció, érintkezés, kapcsolatfelvétel

182 *BAKI GYÖRGYI*
A vizuális kommunikáció fejlesztése a 21. Században

186 *GARAI ANNA*
Együttműködési készség fejlesztése vizuális kultúra órán (középkori vár -makettkészítés csapatmunkában)

192 *HAÁSZ ZSUZSA*
Az autizmus spektrum zavarral élő gyermekek fejlesztési lehetőségeinek bővítése művészettel

196 *PAÁL ZSUZSANNA*
Cseresznyevirágzás

198 *STYRNA KATALIN*
Közösséggel a művészetért, művészettel a közösségért

202 *SZALAY IGNÁC*
A művészetről és a (tudományos) megértésről

204 *NEMCSICS ÁKOS*
Hol bukik el a gamification a magyar vizuális kultúra oktatásban? Avagy a gamification széleskörű bevezetése előtt álló akadályokról a vizuális kultúra területén

4.

207 **ZENEI NEVELÉS**

SZIMPÓZIUMOK

208 **Új zenepedagógiai modellek fejlesztése és hatásvizsgálata az MTA tantárgy-pedagógiai kutatási programjában: aktív zenetanulás énekléssel és mozgással**
ELNÖK: NEMES LÁSZLÓ NORBERT
OPPONENS: KÖRMENDY ZSOLT

211 *NEMES LÁSZLÓ NORBERT*
1. | Új zenetanítási modellek fejlesztése egy örökérvényű zenepedagógiai koncepció mentén

212 *MARÓTI EMESE,*
2. | Frekvencia-specifikus agyi válaszok fejlődése ritmusra való mozgás közben

213 *LUKÁCS BORBÁLA, MARÓTI EMESE, ASZTALOS KATA, HONBOLYGÓ FERENC*
3. | Az iskolai zenetanulás rövid távú transzferhatásai első osztályos gyermekeknél

216 *FARNADI TAMARA, BUDA SÁRA, DESZPOT GABRIELLA*
4. | Zenei mozgásból történet születik. Alkotó zenebefogadás a dinamikus ének-zene órákon

218 **Első osztályos tanulókkal folytatott módszertani kutatások**
ELNÖK: JANURIK MÁRTA,
OPPONENS: SOLYMOSI-TARI EMŐKE,

221 *JANURIK MÁRTA, MUCSI GERGŐ, SZABÓ NORBERT, JÓZSA KRISZTIÁN*
1. | Első osztályos tanulókkal folytatott zenei fejlesztőprogram hatása a fonológiai tudatosság, a mentális lexikon és a szóolvasás fejlődésére

224 *MUCSI GERGŐ, PETHŐ VILLŐ, SURJÁN NOÉMI*
2. | Ritmikai játékok és hatásuk az ének-zene órák iránti motivációra első osztályban

227 *SURJÁN NOÉMI, JANURIK MÁRTA, JÓZSA KRISZTIÁN, PETHŐ VILLŐ*
3. | A kottaolvasás, a fonológiai tudatosság, a mentális lexikon és az olvasási készség kapcsolatának vizsgálata kezdő olvasók körében

231 *SZABÓ NORBERT, JANURIK MÁRTA, JÓZSA KRISZTIÁN*
4. | Digitális eszközök énekórai alkalmazásának hatásvizsgálata első évfolyamos tanulókkal

235 **ZENEI NEVELÉS**
ELŐADÁSOK

236 *VARGA ÁGNES*
A zene mint eszköz a kognitív kontroll folyamatok fejlesztésében

242 *GELENCSÉR KINGA VIRÁG*
Az ének-zene tanulás pozitív hatásának vizsgálata harmadik évfolyamos gyerekek körében

244 *CZEMMEL ANTÓNIA MÁRIA*
A pedagógus szerepe és lehetőségei a gyermekek zenei ízlésformálásában

246 *GELLÉRT LÍVIA, GYIMESI NÓRA*
„A furcsák közé tartozom" – út a kommunikációhoz egy autizmusban érintett kisfiú életében a zeneterápia segítségével

248 *TISZAI LUCA*
Látható fogyatékossággal a világot jelentő deszkákon

251 *TAR ÉVA, SZŰCS ANTAL MÓR*
A zenei fejlesztés és zeneterápia szerepe a beszédhanghibák tüneteit mutató gyermekek logopédiai ellátásában

254 *FEKETE ANIKÓ*
Mit nevezünk kreatív zenének? – Sáry László nyomában

256 *VÁRADI JUDIT*
A koncertpedagógia eszközei a művészeti nevelésben

5.
258 **GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI KULTÚRA**
ELŐADÁSOK

260 *BIRÓ FANNI, SZARKA-BÖGÖS RÉKA, KOLOSAI NEDDA*
A társanítás kutatásalapú leírása – tanulók saját értelmezései a társanítás folyamatáról

262 *SZARKA-BÖGÖS RÉKA, BIRÓ FANNI, KOLOSAI NEDDA*
A konstruktív pedagógia gyakorlati megvalósítása a társanítás módszerével – a körkörös tanulás kortársoktatási modell léptékváltása

264 *DARVAY SAROLTA, HILL KATALIN, VENYINGI BEÁTA, VITÁLYOS GÁBOR ÁRON, ZSOFFAY KLÁRA*
A szabadban történő játék lehetősége és jelentősége az óvodában – egy pilot vizsgálat eredményei

266 *MANXHUKA AFRODITA*
Az irodalomtanítás tartalmi megújításának lehetőségei a magyartanárok és a leendő magyartanárok perspektívájából

270 *SZLÁVIK DÓRA, FEDOSZOV JÚLIA*
Múzeumi élmény és művészetpedagógia

272 *VÁRADI EMESE, MAJOR VIRÁG*
Művészeti nevelés és önszerveződés tanulása diákszerkesztőség révén középiskolások körében

1.

TUDOMÁNY ÉS MŰVÉSZET

PLENÁRIS ELŐADÁSOK

Coopetition: kooperáció és versengés egyidejűleg

MÉRŐ LÁSZLÓ
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
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 fel: 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.

A vizuális nevelésben nagyon könnyen élménnyé lehet tenni a tanulást-tanítást. Ebben a tantárgyban ugyanis nagyon sok minden a kezünk alá játszik az élményszerzésben. Már maga a tevékenység, amivel megalkotok, megteremtek valamit, az magában hordozza a sikerélményt. Aztán kapcsolhatom hozzá az egyediség érzését. A legnagyszerűbb megtapasztalását az egyéni hangnak, a kiválasztottság érzésének. Vagy ott a technika adta lehetőség, amit, ha jól alkalmazunk, biztosítja az esztétikai élmény megszerzését.

Alapítványunk, az Igazgyöngy Alapítvány és Alapfokú Művészeti Iskola egy kelet-magyarországi leszakadó országrészben működik, hat településen nyújt művészetoktatást, 650 gyerek számára. A képzéshez kapcsolódók több mint 60%-a hátrányos helyzetű, ezen belül kb. 300 fő a halmozottan hátrányos helyzetű, zömében roma tanulók száma. Az alapítvány az oktatáshoz szociális munkát is társít, ezzel 27 településen vagyunk jelen, és van egy esélyteremtő komplex pilotprogramunk is, egy Told nevű kis zsákfaluban, ahol tanodát is működtetünk.

Az esélyteremtő szemléletű oktatásunk sajátos rálátást enged a problémára, az évek során kialakuló, és ma is fejlődő módszertan egyre határozottabban körvonalaz egy, a személyiségre jobban ható fejlesztést, mely nemcsak a leszakadó társadalmi csoportokban élők, hanem minden gyermek esetében bizonyítottan hatékony. Ma ezt a módszert hármas fókuszú vizuális nevelésnek nevezzük, melyben a vizuális kommuniká-

ciófejlesztés, a hátránykompenzálás és a szociális kompetenciák fejlesztése egyenrangúan van jelen, és minden órán, a tudatos pedagógiai tervezés segítségével mindhárom cél teljesül, és hatása nem marad a tantárgyunk keretein belül.

Hamar felismertük, hogy a sikerélmény kulcsszó a megoldások keresésében. Ezzel lehet a legkönnyebben „behúzni" a tevékenységekbe a gyerekeket, és ha már motiváltan benne vannak, szabad utak nyílnak a fejlesztésekre.

Az élménnyel szerzett ismeret, fejlesztett készség csodálatosan erős beépülést hoz. Nagyon fontos, hogy természetes módon 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 toleranciától 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 óraszámban 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. Tündérországban 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 barátnői párostól túl messzire esik. A kép elkészül, a lányok pedig a kép által létrejött sikerélményben élik meg a befogadás üzenetét. Közben persze teljesül az adott vizuális kommunikációfejlesztési cél is, pl. fantáziafejlesztés Tündérország épületeinek megrajzolásával, vagy épp a kiemelés színkontraszttal, 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 rajzáról a közös képbe. Vázlatokat készítenek, amelyeken montázsszerűen jelennek meg az egyéni alkotások elemei. Ebben a szakaszban a kooperatív tanulásszervezés 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 oldhatatlan 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, ezeknél a közös alkotásoknál is teljesíthető, hiszen a vizuális hatáskeltés eszközeit használják.

Ilyen, sokszor több méter hosszú, murális alkotásokat készítünk több gyerekkel 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 hátterén 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 mindenkié 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 "szerepcsere", 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 szituációkat. 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.

https://igazgyongyalapitvany.hu/

Zene, dráma, dharma és drachma – avagy mikor zengi be művészeti élet az iskolát?

BODNÁR GÁBOR
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 feltápászkodás" kifejezéssel illethetjük. 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 poli-

tika egyre nyitottabb lett, úgy vált mindez ellentettjére 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-csökkentésekben 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 népzenére 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 „féllábbal" 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 mozgáspihenő-logikához, amely „tortaszerűen" rétegzi 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 jobbá, fantáziadúsabbá váljon. A művészeti képzést végzett pedagógusok komplex tehetséggondozását a Psalmus Humanus Művészetpedagógiai Egyesület szervezi – intézetünk támogatásával. (K. Udvari 2018)

Kreatív zenei játékok

A Sáry 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 szülőknek, az igazgatónak és a tanulóknak. 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 Sáry ötleteit kamatoztatni, többek közt a kreatív-improvizatív készség fejlesztésére. (Sáry, 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 „szuggesztopéd" segéderőként szolgáló alkotás főszereplővé? Tanulhatunk-e zenét az iskolában, miközben eleve azért hallgatjuk, hogy egy másik dologra ne figyeljünk görcsösen? Nyitott kérdések.

Ahogyan 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: *Szakmódszertani körkép III. Művészetpedagógiai tanulmányok* (Bölcsészet- és művészetpedagógiai kiadványok 4.). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, 9–23. http://metodika.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/elet/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

BORECZKY ÁGNES
ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet

Mozdulatművészettel - részben a családkutatások egyik elágazásaként - a modernitás és az emancipáció kérdései miatt kezdtem el foglalkozni. A társadalomtörténet és a hálózatkutatás összekapcsolásával rekonstruáltam a mozdulatművészet körül kialakult 2. világháború előtti társadalmi-kulturális teret. Pedagógiai témájú kutatásaim a nemrégiben hirtelen elhunyt táncos-orkesztész, Fenyves Márk korábbi munkásságához kapcsolódtak. Azok folytatásaként a Dienes Valéria által alapított Orkesztikai Iskola történetére, mozdulatművészeti és mozdulattudományi rendszerére irányuló közös kutatásaink egyik célja az volt, hogy a hazai mozdulatművészet a modern tánc nemzetközi történetének részévé váljék.

Mozdulatművészeti írásaim közül a két legutóbbi a *Rejtett történetek* c. kiállításhoz készült kötetben (Egy eltűnt világ nyomában In: Németh András-Ehrenhard Skiera szerk. Rejtett történetek. Budapest: Műcsarnok, 2018) és a *Kellék* c. folyóiratban (Az orkesztika tudományos rendszere és a pedagógia Dienes Valéria korai munkásságában. Kellék, 2018. 60.) jelent meg.

Jelen előadásból írt tanulmány az MPK-EWAE2019 angol nyelvű konferencia-kötetében olvasható.

2.

DRÁMA- ÉS SZÍNHÁZPEDAGÓGIA

SZIMPÓZIUMOK

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 szakgimnáziumokban is. Az Ünnep 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-oktatási 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 beemelhetőek 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-oktatási 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 eszközrendszerével. 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 projekttípusú 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 játéksorrá 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: színjáték; dramatikus nevelés

Programunk kiindulópontja szerint a 18 év alatti korosztályok számára tartott színjátékos 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 színjátszó foglalkozások révén ugyanis különböző szerepek kipróbálásával, egyes (élet)helyzetek több szempontú megközelítésével, vizsgálatával, a közös gondolkodással játszva fejlesztheti alapvető képességeiket – kulcskompetenciáik némelyikét: anyanyelvi kommunikációjukat, esztétikai-művészeti tudatosságukat és kifejezőkészségüket, valamint szociális kompetenciájuk (kritikai gondolkodásuk és vitakultúrájuk), illetve kezdeményezőképességük is gyarapodhat a színjátékos tevékenység intenzív közösségi élménye révén.

E „találkozások" alkalmával terítékre kerülő színházi jelenetek segítségével – készüljenek azok improvizatív vagy tervezéses módon – a színjátszók 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, érzelemkifejező, 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 amellett, hogy semmihez sem hasonlítható módon építi a játszók közösségét, erősíti az egymás iránti nyitottságot, elfogadást, a másik ember megismerésének vágyát is.

A program középpontjában a színjátékos foglalkozások során felmerülő módszertani kérdések, problémák és azok személyes tapasztalatokon, példákon 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 érzelemkifejező 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 válassza 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 kívüliségével 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 történést 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: pályaorientáció; 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 pályaorientáció 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 pályaorientáció 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 maradhasson, újabb és újabb ismereteket kell megtanulnia, elsajátítania.

Ezeket a tendenciákat figyelembe véve alkottuk meg a pályaorientációval 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 pályaorientáció 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 pályaorientációs 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 pályaorientációs 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 reálisabb helyzetfelméréshez.

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, mozgalmai, 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 kultúrpolitikai) 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 szerepjátékok úttörője, a bánki Pipecland alapítója, az „ellenpedagógia" jelképes alakja, Porcsin Lívia horpácsi tanárnő előadásában. Dimény Judit, a rádiós zenei ismeretterjesztés műfajának megújítója Morva Péternek, a „teli bőrönddel" Bajorországból hazatérő egykori doktoranduszom bemutatásában. Tóth László, bábos, az északmagyarországi régió „állhatatos álomkatonája", Szentirmai László, a „bábosok öregapjának" előadásában. Rozika néni, a jászfényszarui iskola- és faluszínházteremtő drámapedagógus unokája, Bordás Juli óvoda- és drámapedagógus előadásában, valamint Szakall Judit, a gyermekszínjátszó-rendező, művelődésiház-igazgató, egyesületszervező, Körömi Gábor drámatanár előadásában.

Van-e közös, van-e „törvényszerű" a jóformán találomra kiválasztott életutakban?

Alighanem a mögöttünk hagyott XX. század jegyeit figyelhetjük meg. A történelmi fordulatok egy rövid időre „összetömörítették", homogenizálták a társadalmat. Így dinamikus lehetőségek nyíltak a „népből" elsőgenerációs értelmiségivé válni úgy, hogy ne kelljen, ne lehessen megtagadni népből jött mivoltukat, s „lesüllyedtek a népbe" olyan korábbi középosztályi sorsok, melyek megőrizték, megőrizhették, alkalmazhatták tudásukat, kultúrájukat. Ez táplálta kultúraképük erős újfolkorizmusát is kulturális értékviláguk középpontjában s a szolidáris-empatikus gyermekszeretetet, filantropizmust, néphez való hűséget másfelől.

Persze, ez hipotézis, nagyobb mintán szorul igazolásra.

1. | Leveleki Eszter – egy pedagógus az árral szemben

PORCSIN LÍVIA
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 lépésről 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 (lsd. 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, súgókártyák, memorizálás), végül pénteken Babszem Jankóvá 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 bekerülhetett Bablandia himnuszába, melyre versíró pályázatot írtunk ki – hexameterben!) „Szerencseszerdát" hirdetett, mely-

Leveleki Eszter ▶

nek keretében más osztályok heteseitől kellett babot kérni. A heteseknek viszont előzetesen meglehetősen eltérő számú 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" rendelkezésünkre 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 egyedülálló 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 tekintenünk, ahogy az ősi szent könyvekre szokás, melyek példázataiból ezredévek nemzedékei egyformán szűrhetik le a számukra éppen legrelevánsabb tanulságot. Eszter magánéletét ismerhetjük így meg; e megközelítés kapcsán idézem Eszter unokaöccsének nyilatkozatát: „Eszterről nem kívánok beszélni, mert én három Esztert ismerek: a bánkit, a Bánkon kívülit 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 személyiségüket, miként alakította életútjukat. Ennek kapcsán szerepet vállalhatnának a módszer népszerűsítésében, akár egy kampány arcai is lehetnének. Távlati terveim között szerepel, hogy Horpácsra költözésünk után az ottani turisztikai központban egy-két hét erejéig magam is megpróbálnék ízelítőt 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 törekvésem lett, vagyis hogy a szűk szakmai körökön túl idővel a nagyközönség is megismerhesse és értékelje ezt a csodálatos, emberi léptékű nevelési módszert, hogy végül 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" élő mai gyerekek számára egyre fontosabb lenne a szabadban töltött játékos-tanulásos-ismeretszerzéses idő, az unatkozás lehetősége – amely a közelmúltbéli 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-hős 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 élő gyermeknek veszítenivalója sincs. Így már nem is olyan nehéz bátornak lenni… Miközben a felnőttnek már ahhoz is össze kell szednie magát, hogy a játékot képes legyen tétlenül figyelni, és igyekezzen tanulni a jövő nemzedéktől, amíg még az szabadon gondolkodik.

2. | A rádiós komolyzenei ismeretterjesztés megújítója – Dimény Judit

MORVA PÉTER

Hochschule für Musik und Theater – München,
Pannon Egyetem – Veszprém

Kulcsszavak: zenei ismeretterjesztés; rádió; konstruktivizmus

Az előadás célja annak ismertetése volt, 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 2018 végén 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 ínnovatőrként sajátságos 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 hangszerismertetők, 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: *„egyformán érdekelt minden egyes gyerek, aki leült velem szemben és egy időre nekem ajándékozta magát: figyelt a szavaimra és a zenére, s közben beavatott saját gondolataiba. Akivel éppen együtt dolgoztam, mindig a legfontosabbá vált, neki szenteltem minden erőmet, minden gondolatomat."*[1] 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

1 Dimény Judit. *Napút,* IX. 10. sz. (2007). 132.

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 tartalmon. 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 mikrofonlázhoz 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 interdisz-

A Magyar Rádió 14-es stúdiója, a Hang-játék című gyermekeknek szóló zenei ismeretterjesztő műsor felvétele. A gyerekek körében Dimény Judit ének-zene tanár, szerkesztő.
A képek 1974-ben készültek a Magyar Rádióban.
Fortepan / Adományozó: Szalay Zoltán

ciplinaritásával 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 ismeretanyagon 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.

Irodalom

Apagyi Mária, Lantos Ferenc (2011): Integratív, komplex művészeti nevelés. *Parlando* 53. 2. 13-18.

Kovács Barna (1970, szerk.): *Audiovizuális Nemzetközi Konferencia, Eger, 1970.* Konferenciakötet. MR, Eger

Cserés Miklós (1963): *A rádiószerű rádió.* A Magyar Rádió és Televízió Szakkönyvtára. Bp.

Dimény Judit. *Napút,* IX. 10. sz. (2007) 131-132.

Dimény Judit (1981): *Hang-játék.* Zeneműkiadó, Budapest.

Falus Iván (2003): Az oktatás stratégiái és módszerei. In: FALUS Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 243-293.

Gombocz János, Trencsényi László (2007): *Változatok a pedagógiára.* Okker, Budapest.

Hanák Katalin (1974): *Az Iskolarádió, az Iskolatelevízió használatáról. Összefoglalás.* Tömegkommunikációs Kutatóközpont. Magyar Rádió és Televízió, Budapest.

Kelemen László (1970): Aktivitásra és szellemi önállóságra nevelés az Iskolatelevízió, az Iskolarádió és az alkotó film segítségével. In: Kiss Árpád (szerk.): *Audiovizuális Nemzetközi Konferencia (1970).* Konferenciakötet. MR, Eger, 27-34.

Kiss Árpád (1970): Zárszó. In: Kiss Árpád (szerk.): *Audiovizuális Nemzetközi Konferencia (1970).* Konferenciakötet. Magyar Rádió és Televízió, Eger. 67-70.

Kron, Friedrich W. (1997): *Pedagógia.* Osiris Kiadó, Budapest.

Kuckartz, Udo (2014): *Qualitative Inhaltsanalyse, Methoden, Praxis, Computerunterstützung,* Beltz Juventa, 2. durchgesehene auflage, Weinheim und Basel.

M. Tímár Ágnes (1976): „Hang-játék”. Dimény Judit műsora alsó tagozatosoknak. *Jel-kép.* 1976. 1. sz. 40.

Morva Péter (2018): *Muzsikáló Gyermekrádió – Elfeledett történet.* MPT, Budapest.

Mosonyi Aliz (1980): Katedra. *Pest Megyei Hírlap. RTV Sajtócsoport, rádiókritikák.* 7. sz. Magyar Rádió Irattára. 1980. február 25.

Mosonyi Aliz: Domino. *Pest Megyei Hírlap. RTV Sajtócsoport – rádiókritikák.* 45. sz. Magyar Rádió Irattára. 1978. november 13.

Nagy Ádám, Trencsényi László (2013): *Szocializációs közegek a változó társasdalomban – A nevelés esélyei: család, iskola, szabadidő, média.* ISZT Alapítvány, Budapest.

Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Sándor Györgyné (1977, szerk.): *Az Iskolarádió az oktatásban-nevelésben. Tapasztalatok, vélemények.* Módszertani kiadvány. Magyar Rádió, Budapest. 5.

Szögi Ágnes (1973): Nyelv Zene Matematika. *Az Iskolarádió az oktatásban – nevelésben. Tapasztalatok, vélemények 1973-1974.* Módszertani kiadvány. 51-71.

Szögi Ágnes (1974): Egy kísérletező műsor alkalmazásáról. *Az Iskolarádió az oktatásban – nevelésben. Tapasztalatok, vélemények 1974-1975. Módszertani kiadvány.* 9-26.

Trencsényi László (2000): *Művészetpedagógia.* Okker, Bp.

Trencsényi László (2007): Az iskola funkcióiról a nevelési intézmények „történeti rendszertanában”. In: Kiss Éva (szerk.): *Pedagógián innen és túl.* Pannon Egyetem, Pécsi Tudományegyetem, Pécs-Veszprém.

Vargha Balázs, Dimény Judit, Loparits Éva (1977): *Nyelv Zene Matematika.* RTV-Minerva, Budapest.

3. | Bábos Tóth László, a rendíthetetlen álomkatona

SZENTIRMAI LÁSZLÓ
Eszterházy Károly Egyetem

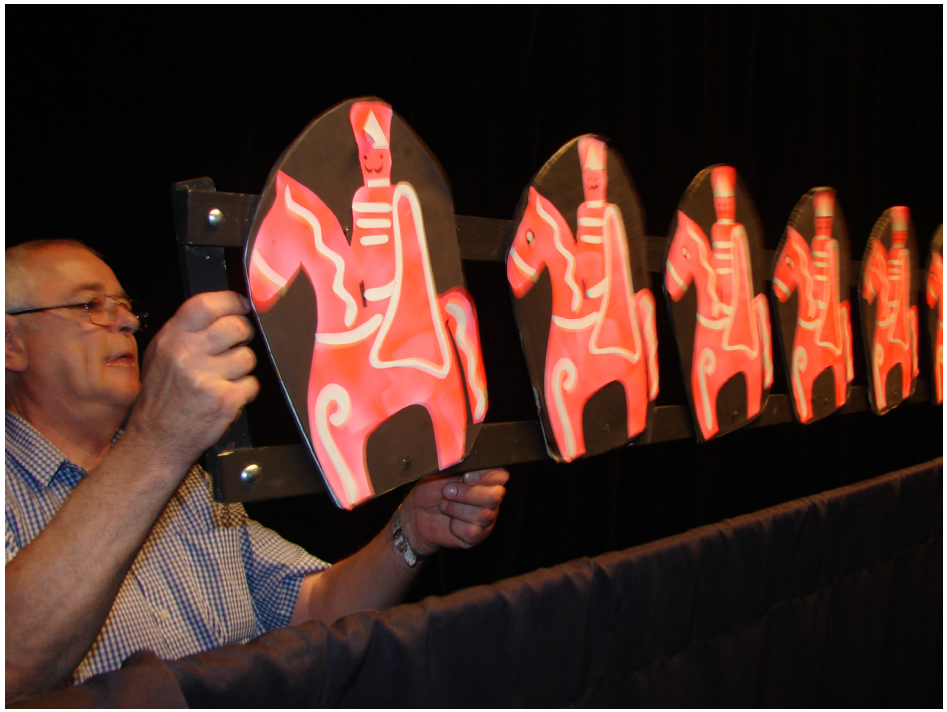
Kulcsszavak: bábjáték; Miskolc; életmű

A vidéki – pláne kisfalusi – 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. Kilépni a megszokott közegből, országos figyelem fókuszába kerülve sikert aratni vadidegen helyen, s az különös szerencse, hogy az „x-faktor" tipusú showk förtelmeiben ne kelljen megmerítkezni. Itt és ma, a XXI. század elején már nem is menne! De hogy mindezek Bartókkal, Kodállyal, 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 tálentumról, 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.

Bábos Tóth László



4. | Szakall Judit

KÖRÖMI GÁBOR
Színház- és Filmművészeti Egyetem

Kulcsszavak: gyermekszínjáték; drámapedagógiai társaság; élet-játék

Szakall Judit népművelő, színjátszó csoportvezető, művelődésiközpont igazgató, a Magyar Drámapedagógiai Társaság volt elnöke, aki meghatározó személyisége a drámapedagógiának és a magyar gyermekszínjátszó 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 „Marczi"-ak becézett II. kerületi művelődési ház, a Marczibányi Téri Művelődési Központ.

Szakall 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 programszervezőként, 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.

Gyermekszínjátszó csoportvezetőként Takács Ágnestől, majd Keleti Istvántól tanult és szerepelt sikeresen fesztiválokon, versenyeken. Gyermekszínjátszó csoportjaival az úgynevezett „élet-játékok" műfaját alapozta meg. Ebben a munkaformában a résztvevő gyerekek saját élményei, tapasztalatai alapján, a fiatalok improvizációinak felhasználásával áll össze a színházi előadás. A saját élményű improvizációkat egy dramaturg-író segítségével rögzítették. Az előadások nem csak a gyerekek világát ábrázolták hitelesen, de szóltak a felnőttek világáról is.

Az első ilyen előadás címe: „Persze, ez csak játék" volt, majd 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. Ezt követte a „Boldogok", szinte ugyanazzal a csapattal. Csoportjaival számos hazai és nemzetközi fellépésük volt, többek között 1990-ben Svájcban az UNICEF világkonferencián Audrey Hepburn előtt léphettek fel, improvizációs játékukkal. Még Újpesten kezdett színjátszó csoportot építeni olyan fiatalokkal, akik tanulásuk, vagy magatartásuk miatt nehezebben tudtak érvényesülni az iskolában. A Kaktusz csoportot kollégája, Juszcák Zsuzsa vette át és máig működik a Marczibányi téren, az Origó Diákszínpad számos tagja ma már a színház és a színházi nevelés élvonalához tartozó szakember.

Színjátszó 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 gyermekszínjátszás ügyét, többek közt az évről évre megrendezett nagy seregszemle, az idén huszonnyolcadik alkalommal

Szakall Judit

meghirdetett Weöres Sándor Gyermekszínjátszó Találkozó alapításával, szervezésével.

A „Marczi” 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 módszertani központja lett nem csak fővárosnak, hanem az egész országnak. Ezt Szakall Judit nem egyedül, hanem egy olyan munkatársi közösség segítségével érte el, akik csapatként álltak mellette az esti, hétvégi programokon éppúgy, mint a nyári táborokban is Bánvölgyétől Velencéig.

Külön öröm számomra, hogy a III. Művészetpedagógiai Konferencián Szakall Judit munkásságát, a drámapedagógiában és a gyermekszínjátszásban betöltött szerepét én méltathatom.

5. | 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 Andrásnét „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 történetei, melyben minden generáció meghatározó kifejezésmódja a drámapedagógia, a színjáték, s mely dinasztia alapítója az előadás „hőse", Kovács Andrásné Rozika néni.

Kovács Andrásné Rozika néni

2. DRÁMA- ÉS SZÍNHÁZPEDAGÓGIA

ELŐADÁSOK

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 **tézis**ből indul ki. E szerint immár vitathatatlannak tűnik, hogy a hatvanas évek Angliájában kialakult drámapedagógia, illetve a hetvenes évek Nyugat-Németországában népszerűvé vált színházpedagógia 21. századi hatástörténete hazánkban olyan diszpozícióban 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 színházpedagógia és *(iii)* a művészszínházzal alteráló posztspektakuláris előadások (Kiss, 2015, 2018 a, b).

Tünetértékű, hogy az In Site Drama koordinálta, alapvetően induktív kutatás eredményét mind az oktatási intézményekben megvalósuló drámapedagógiai gyakorlat, mind a nézői szokásrendek teroetizálásával foglalkozó színháztudomány részéről kritikák érték. Utóbbi elsősorban arra kérdezett rá, hogy az 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 kérdésfeltevései mentén zajlott a korpuszelemzés. (Kricsfalusi, 2016) **Cél**om előadás-elemzésekkel gazdagítani a művészetpedagógiai kutatásnak ezt a teatrológiai kontextusát. Esettanulmányaim egyfelől segítik definiálni a szakma önképének vállaltan fehér foltját, a színházpedagógia fogalmát, (Cziboly, 2017: 204-222) másfelől az Én elsősorban képdramaturgiai optimalizálásra törekvő elmeséltségének elemzésével árnyalják a „Z generáció" ipszilonok és ikszek által konstruált képét (Tecklenburg, 2014: 24-36).

A Színház- és Filmművészeti Egyetem 3. éves rendező osztályának közös vizsgadarabja, a *Secondhand* című „szovjetüdök", a Daoud Dániel, Kliment János, Somló Dávid és Szabó Veronika által moderált *Anymal City* és a TRAFÓ színházpedagógiai programja által megvalósított *#mindenkitörténet* megcsináltságukat tekintve nagyon különböző előadások. Mégis vizsgálati **korpusz-sz**á teszi őket, hogy 2018-ban *(i)* a színpad nagyítóján keresztül teszik láthatóvá a „Z Én" egyik legnehezebben fejleszthető kompetenciáját, a kollektív kreativitás képességét (Kurzenberg, 2012); *(ii)* plakatív tökéletlenségük tematizálja és problematizálja a „Z Én" színrevitelének azt a performatív profizmusát, amely az önmenedzsment mint önkormányozás (Foucault) egyént meg- és túlterhelő imperatívuszát eredményezi; *(iii)* a „zék" figyelmét egyértelműen lekötő ritmusuk leírása során termékenynek bizonyul, ha az előadások etűd-dramaturgiáját a Gavin Bolton-i (nem csak C-típusú) tevékenységtípusok ismeretében elemezzük.

A szociológiai fordulat *[social turn]* **előfeltevés-rendszer**ének ismertében fontos, hogy ezeknek a művészszínházi repertoárok részét alkotó előadásoknak az alkotói egyfelől hallgatóként vagy civilként, másfelől kollektív-kollaboratív munkafolyamatok résztvevőiként csinálnak színházat (Kupp, 2017). Ily módon a másodéves mesterségvizsga, a GondolatGenerátor két hónapos munkájának produktuma illetve a nyilvános drámaóraként inszcenírozott szociálpszichológiai kísérlet különböző keretfeltételek között, de egyaránt reflektál a polgári illúziószínház apparátusában rejlő strukturális erőszak természetére. Elemzéseim **eredmény**eként 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 újabb (ezúttal színházpedagógiai) adalékokkal finomodhat a nézői részvétel politikusságának nemcsak a posztdramatikus színházra (Lehmann, 2009), hanem a posztspektakuláris színház és a színházpedagógia hazai formációi számára is érvényes és inspiratív kérdései (Eiermann, 2009; Warstatt, 2017).

Irodalom

Cziboly, Ádám
2017 Cziboly Ádám (szerk.). *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.

2018a 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.

2018b 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
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.*

Kupp, Johannes
2017 Theaterpädagogik im "Zeitalter der Partizipation"? In. Christoph Scheurle, Melanie Hinz, Norma Köhler (szerk.): *Partizipation: teilhaben/teilnehmen.* München, koaped, 2017. 25-35.

Lehmann, Hans-Thies
2009 *Posztdramatikus színház.* ford. Berecz Zsuzsa, Kricsfalusi Beatrix, Schein Gábor, Budapest, Balassi.

Kurzenberg Hajo
2012 Der kollektive Prozess der Theaterpädagogik. In. Christoph Nix, Dietmar Sachser, Marianne Sterisand (Hrsg): *Theaterpädagogik,* Berlin, Theater der Zeit, 2012. 99-104.

Warstatt, Matthias
2017 Matthias Warstatt, Florian Evers, Kristin Fade, Fabian Lempa, Lilian Seuberling (Hrsg): *Applied Theatre.* Berlin, Theater der Zeit.

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 és javítóintézetekben? Milyen eddig kialakult és jól alkalmazható formája van az alkalmazott színházi módszereknek ezen a területen? Milyen nehézségek vetődnek fel a zárt intézetekben történő dramatikus és 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 vagy fejlesztő célú dramatikus munkában való részvétel? Milyen módszerek integrálhatók erre a területre?

A javító és a zárt gyermekvédelmi intézmények a társadalom és a színházi szakma számára egy szinte láthatatlan területet képeznek. Leginkább akkor hallunk ezekről a helyekről, ha valamilyen extrém esemény miatt címlapra kerülnek. 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. Elsőként az intézményekben dolgozó mentálhigiénés szakemberektől kérdőíves módszer segítségével információt szereztem az alkalmazott színházi eszköztár struktúrába való integráltságáról és elfogadottságáról, hiszen ők azok, akik mind a közösségek, mind az egyének szükségleteivel és lehetőségeivel tisztában vannak. Ezután olyan alkalmazott színházi

szakembereket kérdeztem strukturált interjúk felvételével, akik ezen a területen már dolgoztak és tapasztalatuk van a speciális intézményi körülményekkel és közeggel. Végül, mint mentálhigiénés dolgozó, színész és tréner , a javítóintézetben szerzett tapasztalataimból merítve tudom megmutatni e terület 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, és javítóintézeti tapasztalataim is alátámasztanak. A megkérdezett interjúalanyaim egyetértettek abban, hogy az itt élő fiatalok működésükben, szokásaikban, képzettségükben, figyelmi képességeikben és alap motivációs szintjükben nem közelítik meg az azonos korosztályú átlagos csoportokat. Közös tapasztalat, hogy az itt végzett eredményes munkához hatványozottan több időre van szükség, hiszen először az alap együttműködési szabályokat és normákat kell megerősíteni és csoportnormává tenni, hogy aztán minderre rá épülhessen egy közös alkotó folyamat. Az ideérkező szakember minél több területen képzett és rutinos, annál inkább képes a tudását hasznosítani vagy akár új stratégiákat kialakítani. Kiemelt fontosságú, hogy a máshol megszerzett tapasztalatok és tudások adaptációjához nagyfokú rugalmasságra és kreativitásra is szükség van. A dramatikus és színházi foglalkozásokon végzett munkaformák kapcsán arról számoltak be, hogy elsősorban a mozgásos gyakorlatok működnek jól, és azokat sokkal nagyobb arányban érdemes beépíteni, mint más hasonló korosztályú közegekben. Általánosságban tapasztalható, hogy az itt élő fiatalok szókincse és nyelvi kifejező készsége elmarad az átlagtól, ezért a bonyolultabb instrukciók és többszörösen összetett mondatok gyakran nehézséget, megakadást jelenthetnek a munkafolyamatban, ezért érdemes ezeket elkerülni. Jellemzően fontos elem az intézeti környezet és szervezeti kultúra, amely nagyban meghatározza a munkafolyamat alakulását, sikerét vagy bukását. Az itt végzett munka elkerülhetetlen eleme az intézeti szubkultúra megismerése és részben vagy egészben, annak tiszteletben tartása és munkafolyamatba integrálása. 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 általam megkérdezett mentálhigiénés szakemberek leginkább a pedagógiai célzatú és közösségi színházi módszereket, valamint a színházterápiát látnák szívesen a növendékek fejlesztésében és képzésében.

Az egybehangzó információk és tapasztalataim alapján fontosnak tartom kiemelni és hangsúlyozni, hogy az alkalmazott színházi formák nem csak az intézeti növendékek működésére lehetnek pozitív és fejlesztő hatással, hanem az itt dolgozó pedagógusokra és szakemberekre is. A gyermekvédelem e területén dolgozókra jellemzően a fokozott terhelés esik, a társadalmi és egzisztenciális megbecsültség és a mentálhigiénés támogatás hiányában a kiégés és a magas fluktuáció hétköznapinak mondható jelenség. A dramatikus módszerek nagyban hozzájárulhatnak a magasabb fokú szervezeti és kommunikációs kultúra fejlődéséhez, és ezen keresztül nemcsak az egészséges intézményi mentálhigiénéhez, hanem végsősoron az intézményi célokban megfogalmazott fejlesztési és integrációs célok eléréséhez is.

Az elmúlt időszakban kutatásom és munkám tapasztalatait integrálva a Budapesti Javítóintézetben több alkalmazott színházi projekt előkészítésében vettem részt, valamint kísértem végig, ezzel is támogatva a hatékony és biztonságos fejlesztő munkát és a lehetőséget teremtve a szakmai kérdések tisztázására. Az intézetben dolgozó mentálhigiénés team támogatásával kidolgoztunk egy dramatikus projekt befogadására és támogatására irányuló részletes protokollt, amelyet hatékonyan alkalmaztunk az elmúlt időszakban az intézetben futó alkalmazott színházi folyamatokhoz. A befogadásban három fő irányelvre helyeztük a hangsúlyt: folyamatok kisérése az első pillanattól a zárásig; az intézeti működésbe való lehető legmagasabb fokú integráltság; a hosszú távú fenttarthatóság. A megalapozott és integrált munka következtében mind a növendékek, mind a személyzet számára egyre inkább elfogadott az alkalmazott színházi módszerek jelenléte. Az így létrejövő csoportkultúra fokozatosan támogat és létrehoz egy nyitott kommunikációra és valós szükségletekre épülő hétköznapi munkaformát, amely egyre kevésbé csak hierarchikus viszonyokra épít, hanem a konszenzusok közös keresésére is.

Az alkalmazott színházi műfajok megfelelő támogatással és módszertannal nagy lehetőségeket rejtenek a javítóintézeti

fejlesztő és nevelő munkában valamint a dolgozói mentálhigiénében. Remélhetőleg ezek a módszerek egyre nagyobb teret és támogatottságot kapnak gyermekvédelem e területén.

Irodalom

Bereczki T. (2015) A szociodráma elméleti keretei Pszichodráma újság 52-53 A Magyar Pszichodráma Egyesület folyóirata

Bethlenfalvy Á. (2015): Alkalmazott színház. A drámapedagógia és színházi nevelés különböző formáinak bemutatása.

Biró S. – Juhász S. (szerk)(1991): Nonverbális pszichoterápiák. Budapest Animula könyvek, Magyar Pszichiátriai Társaság.

Blaskó Á. – Horváth K. – Pados E. (2017) Közös „intrapszichés zavaraink" – A szociodráma mint kritikai terápia Kézirat

Blaskó Á. – Horváth K. – Pados E. (2017) Társadalmi felelősség, módszer, aktivizálás Szociodráma Európában hátrányos helyzetű fiatalokkal és segítőikkel Kézirat

Cziboly Á.– Bethlenfalvy Á. (2013) Színházi nevelési programok kézikönyve Budapest L'Harmattan

Di Blasio B.(2016) Armando Punzo börtönszínházi módszertana, A színpadon túl. Az alkalmazott színház és környéke Virágmandula Kft 181-192. old.

Fliegauf G.(2011) Zárt intézményi ártalmak, letartóztatási sokk és ellensúlyozásuk FICE Konferencia http://www.fice.hu/downloads/fliegauf.pdf

Gergely J. (2014)– Megküzdés fiatalkorú bűnelkövetők körében. Szakdolgozat. Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Görcsi P., P. Müller P. Pandur P. Rosner K. (szerk.)(2016) A színpadon túl. Az alkalmazott színház és környéke Kronosz, Pécs.

Hatvani E. – Hegedűs J. (2015) Tapasztalatcsere valamennyi hazai javítóintézetben, a hazai bevált gyakorlatok összegyűjtése és tanulmányban történő bemutató elemzése
http://www.aszod-fi.hu/pdf/jo_szakmai_gyakorlatok_bemutatasa.pdf

Hegedűs J. (2010): *A javítóintézet világa.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest

Hegedűs Judit (2010): Gyermeksorsok, életutak a javítóintézeti világból. Gondolat Kiadó, Budapest.

Kökény V. (2015): A pszichodrámacsoport és alkalmazásai. In: Szőnyi Gábor (szerk): *A pszichoterápia tankönyve.* Medicina, Budapest

László Noémi (2015) Elsőgenerációs bűnözés Eötvös Lóránt Tudományegyetem Állam és Jogtudományi Kar Szakdolgozat

Malgot E. 2013 Malgot E.- (2013) Kalocsai Gyermekvédelmi Szakmai Nap: Fiatalok terápiájának lehetőségei zárt intézet keretein belül c. konferencia előadás.

Novák Géza Máté (2017): Alkalmazott színház Magyarországon, Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv. In (szerk.: Cziboly Ádám): Színházpedagógiai és színházi nevelési kézikönyv. InSite Dráma 22-75.old.

Szokács K. (2013): Börtönszínházak Olaszországban, Színházi Szemle, 2013. február

Szokács K. (2013)A színház és társadalom kapcsolódási pontjai olaszországban a börtönszínházak tükrében ELTE BTK Doktori diszertáció.
http://doktori.btk.elte.hu/lit/szokacskinga/diss.pdf

„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 feltárásra 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. Visszahúzódóvá, motiválatlanná és passzívvá válik, rosszabbul teljesít 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 érkezhetnek a tanulótársak 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 elől 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 jelentkeztek, 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 kérdésfeltevés – megerősíti a néző-részt vevő fiatalokat önértékelésükben és saját véleményük vállalásában, amely a tanárok beszámolói 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. Retrived 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. Retrived 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.

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 tánccsoportban zajló kutatás kereteit, kitérünk annak elméleti hátterére és eddigi eredményeire. A kutatás célja egyrészről, hogy gazdagítsa a művészet-alapú (Horváth és Oblath, 2015), kvalitatív paradigma módszertana felől megközelített, szubjektív megélésekben alapuló, a részvételiséget hangsúlyozó kutatások tárházát. Másrészről a mozgás és tánccsoportok ön- és társismereti, személyiségfejlesztő hatását kívánja hangsúlyozni egy inkluzív középiskolai keretben immár két éve zajló csoport megfigyelésén keresztül.

A dráma, színház és tánc, különböző területeken való alkalmazásait tekintve *folyamatorientált* formák. A tervező és irányító szakember (drámapedagógus/terapeuta, színházpedagógus/terapeuta, tánc- és mozgáspedagógus/terapeuta) segítheti a résztvevőket (tanulókat, klienseket) abban, hogy személyes és társadalmi szinteken megnyilvánuló tapasztalataikat megosszák, értelmezzék és a maguk számára is érthetővé tegyék (Novák, 2016).

Joe Norris és *Patricia Leavy* az elmúlt másfél évtizedben végzett munkáinak köszönhetően körvonalazódik egy alternatív és a kvalitatív kutatások módszertani bázisáról elrugaszkodó kutatási paradigma, ez a művészet alapú kutatások, közelebbről a dráma- és színházalapú kutatások műfaja (Norris, 2009; Leavy, 2015). A művészet alapú kutatási gyakorlat erőssége, hogy új szemléletet hoz a tanulás-támogatásban, s ez minden más kutatási paradigmától különbözik. A metodológia középpontjában egy probléma, egy társadalmi (akár pedagógiai) jelenség vagy egy megvitatandó tétel áll, ahol a kutatás folyamata e probléma eredményes körbejárását, feltárását célozza. „A művészetalapú gyakorlatok főként azoknak a kutatási projekteknek lehetnek hasznosak, amelyek *leíróak, feltáróak, felfedezőek*." (Leavy, 2015, 21).

Továbbmozdulva a kvalitatív metodológia apparátusától, érvel Leavy, a művészetalapú kutatásnak jellemzője, hogy nem kizárólag szövegekkel, hanem képekkel, hangokkal, jelenetekkel, performatív gesztusokkal és történetekkel is dolgozik. Nem kifejezetten diszciplináris, mint a kvantitatív módszertan, nemcsak interdiszciplináris, mint a kvalitatív eljárások, hanem transzdiszciplináris. Nemcsak adatot fedez fel, gyűjt és elemez, hanem a kvalitatív adatokból új tartalmakat és jelentésrétegeket generál. Nem egyszerűen a mérés érdekli, nem is csak a jelentésre fókuszál, hanem előhívja, előidézi a jelentéseket. Értékek tekintetében nem semleges, nem terhelt, hanem politikus, emancipatív és öntudatra ébresztő. Az Arts-Based gyakorlat figyel a rezonanciára, törekszik a hitelességre, bízik az esztétikai kifejezés erejében (Leavy, 2015, 294). Fontos kutatói kompetencia a rugalmasság, nyitottság és az intuíció, elengedhetetlen a tematikus, szimbolikus és képi gondolkodás képessége (Leavy, 2015, 28).

A drámaalapú beavatkozás egy sajátos vonása, hogy a kutatásban résztvevő tanulók és a kutatás kereteit megteremtő tanárok egyaránt alkotókká válnak a színházi nevelési program (TIE) terében és folyamatában. Így ebben az értelmezési keretben a klasszikus kutatói paradigmának megfelelően *„artikulálódik a közös és az előzetes tudás (adatgyűjtés), ez a tudás keretbe szerveződik az improvizációban (analízis), és végül sor kerül a mások előtti prezentációra (disszemináció)"* (Norris, 2000, 44, idézi: Leavy, 2009, 142). A drámatanár (úgyis, mint insider kutató) a tanítási dráma folyamatában az improvizációt belülről (szerepbe lépve) is facilitálhatja, a dramatikus szituáció keretei között lehetőséget biztosítva a játszóknak a tanulási tapasztalatok elmélyítésére. Norris színházi performanszokhoz illeszt kutatási dizájnt. Problémaközpontú kutatási gyakorlatának résztvevői a színészek (dráma- és színházpedagógusok), a kutatók és a tanárok alkotóközössége. Minden (magas szinten bevonódott) résztvevő érintett lesz a kutatásban, mint a folyamatban együttműködő partner, alkotótárs és végül, mint szerzőtárs a kutatási disszeminációkban (Norris, 2009, idézi Leavy, 2015, 191).

A kutatási metodika alappillérei a kvalitatív módszertanból merítve a következők: interjúk a csoportvezetőkkel, fókuszcsoportos 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.

Jelen projektben a táncterápia, táncpedagógia és a drámapedagógia eszköztárával kívánjuk támogatni az inkluzív pedagógiát, valamint a társadalmi befogadást (Novák, 2016; Horváth, 2018). 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 segítőtáncos támogatásával. 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 óráktól, mind a szervezet által korábban létrehozott mozgás- és tánccsoportok folyamatától. A csoport jellegzetességei mellett, az idői és a téri keret sajátossága is formálta a munkamódszert. A mozgás- és tánccsoport struktúrája tágabb értelemben a Pszichodinamikus Mozgás- és Táncterápia (PMT) munkamódját 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 mozgásimprovizáció, a drámapedagógia és a kontakt improvizáció eszköztárának elemei. A munkamódszerek cso-

portra és iskolai körülményekre való adaptálásával, valamint a tapasztalatok integrálásával egy új munkametódus 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 – AnBlokk – ParForum, Bp, 13. Leavy, P. (2015, 2nd ed.): *Method Meets Art. Arts-Based Research Practice.* New York – London: The Guilford Press.
Horváth Zs. (2018): Mozgás és testtudat – egy módszer tükrében. Fogyatékosság és társadalom, 2018/2, 5-13. ELTE BGGYK, Budapest.
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.
Norris, J. (2000): *Drama as research: Realizing the potential of drama in education as a research methodology.* Youth Theatre Journal, 14, 40-51.
Norris, J. (2009): *Playbuilding as qualitative research: A participatory arts-based approach.* Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
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

Inkluzív közösségépítés művészeti eszközökkel: Dancing Tao (DT) és Joy of Sound (JOS), London

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, táncmeditáció illetve közösségi zenélés hoznak és tartanak össze. 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 konkrét 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. London Vauxhall negyedében, mely a parlamenttel szemben található a Temze partján, azaz elég központi elhelyezkedésű, közösségi kerteket, farmot és közösségi működtetésű kávézót is találhatunk, a közösségi működés több területen is megjelenik.

Hasonlóság a két művészetalapú közösség között, hogy többféle művészeti modalitás használata jellemzi a vezető modalitás mellett, mindkét esetben a vizuális művészetek egészítik ki a zene-mozgás illetve másik esetben 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). Ezt a szociális munka területéről vett két fogalmat itt kiterjesztetten és speciálisan a művészeti tevékenységre adaptálva és értelmezve értem, melyre írásom végén még részletesebben kitérek. Emellett saját kereteiket és módszereiket folyamatosan és adaptívan alakítják, mindezt közösségi jelleggel, közösségi jellegű irányítással és döntésekkel.

Különbség a két közösség esetében, hogy egyik esetben (DT) egy többségi célcsoportra szabott tevékenységet tágítanak speciális célcsoportra inkluzív és adaptív működéssel, másik esetben speciális célcsoportra szabott tevékenységbe lehet mindenki másnak is bekapcsolódni (JOS).

A Christian de Sousa által alapított **Dancing Tao** közösségben több száz ember táncol heti rendszerességgel. Van egy mindig nagy létszámú nyitott alkalom heti rendszerességgel csütörtök esténként. London Vauxhall 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 Movement Medicine)
- közösségi művészeti tevékenységek
- több tanár és irányzat együttműködése (egyedülálló)
- közösségi vezetés, több szintű, jól körülírt szerepekkel („sasok" és „ludak" szintje: felülnézet-egészre rálátás és koncepcionális szint illetve földi-gyakorlati szint)
- sokféle szerep, sok önkéntes
- vizualizált rendszer a szerepekről, működésről (mandala), ahol mindenki el tudja magát képszerűen is helyezni
- social enterprize forma

- speciális célcsoportokkal munka, fogyatékos és idős emberek bevonása, adaptáció (pl. szék a tánctérben)
- zenék megosztása, otthoni gyakorlás lehetősége, podcast adás (a vezető Christian de Sousa egyéni projektje)
- 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:

- jellemzősen fogyatékos emberek a résztvevők, de lehet bárki
- egyenlőség (equality) az alkotásban
- mindenkit bevonnak a közös tevékenységbe, zenélésbe
- sok önkéntes működteti
- sokféle szereplehetőség az egyes eseményeken és a közösségben is
- könnyen érthető kommunikáció
- világos, egyszerű instrukciók, kis lépések
- hit s bizalom a testben, a nonverbalitásban és a kapcsolódásban
- mozgás transzformálása zenévé
- adaptív hangszerek, egyénekre is fejlesztve
- sok a húros hangszer egy közös harmóniára hangolva (ez biztosítja a harmonikus hangzást)
- közösségi összehangolódás
- szokások, kiszámíthatóság
- egyéni figyelem: egy-egy mozzanatban hangsúlyozott figyelem kerül egyes személyekre
- reflektálás, visszajelzések
- képessé tétel („enablement" és „empowerment")

Képessé tétel, azaz „Enablement" és „empowerment" a művészeti munkában

Mindkét közösség a részvételi szemlélet és működés illetve az inklúzió magas szintjét valósítja meg, melyhez a művészeti facilitáció területén kifejlesztett módszereik is hozzájárulnak. Tudatosan keresik is az ilyen módszereket, megoldásokat. E módszerek a korábban már emlegetett és a szociális munka terminológiájából átvett képessé tétel „enablement" és „empowerment" fogalmaival írhatóak le, ezeket adaptálom a művészeti facilitációra.

Az „enablement" szintje a képessé tételnek a művészeti facilitáció során olyan instrukciókkal dolgozik, amely mindenki számára megvalósítható, azaz minden résztvevő képes rá, hogy egyenrangú alkotótársként részt vegyen benne. Ez többek közt mindenféle adaptív eszközök (pl. adaptív hangszerek, szék a tánctérben) és részvételi formák segítségével valósul meg a vizsgált két közösség esetében. Hosszabb folyamatot tekintve a rendszeres gyakorlás és megerősítés a konkrét művészeti kifejezőképességet is fejleszti.

Az „empowerment" azaz a „feljogosítás" (más megfogalmazásban „hatalommal felruházás") a művészeti facilitáció esetében sok részvételi belépési pont, illetve szereplehetőség esetenként felszólító jellegű felkínálásával történik. Folyamat szinten szokások kialakítása, a sokféle szereplehetőség felkínálása és azokba való be- és kilépés folyamatos lehetősége, a szerepek folyton változó kiosztása, az egyes szerepekben való működés megerősítése támogatja ezt a funkciót. Például minden alkalommal mindkét esetben időt és figyelmet szánnak arra, hogy név szerint mondjanak elismerő szavakat az egyes szerepekben véghezvitt részvételi tevékenységért. A JOS esetében egy-egy improvizáció során konkrét személy adja a dallamot illetve a ritmust, amit a többiek követnek, és a végén végigsoroljuk, ki adta a dallamot illetve a ritmust, mely egyben memóriagyakorlat is, és az is személyes elismerést kap, aki először meg tudja nevezni őket.

Tapasztalataimat összegezve az inkluzív közösségépítő munka művészeti facilitáció területén a megfelelő attitűd és szemléletmód mellett konkrét és jól megragadható módszereket igényel. Ezek a módszerek illetve a törekvések és a kísérletezés a vizsgált két közösség esetében jól megfigyelhetőek voltak.

A személyes beszélgetések és az átélt közösségi élmények és tapasztalatok meggyőztek arról, hogy az inkluzív és közösségi működés, az egyenlőség, a befogadás és a részvételiség társadalmi szintű megvalósítását a művészeti módszerekkel hatékonyan lehet támogatni.

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.

2.

Mozgás- és táncterápiás 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 kutatásmódszertani 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 alkalmakon 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 kérdésfelvetése – 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 kérdésfelvetései 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 fogyatékossági 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 segítésének jelensége is, a résztvevő fiatalok a mozgás- és táncterápiás alkalmak 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 találkozik, a résztvevő fiataloknak az egymással megosztott élmények segítségével lehetősége volt megtapasztalni szociális készségeik fejlődését és az egyedüllét 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. Fogyatékosság 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.

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 alapdokumentumát, 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, játékait; 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, sulihívogató, szülőkkel való programok, színházi nevelési programok, társterületek), melyek feltérképzése ugyancsak kutatómunkám része.

Eredmények

A szakirodalmi feltárásból kiderült, hogy az óvodásokra vonatkozó szakirodalmi összegzésekből, kutatásokból, tudományos bizonyításokból jóval kevesebb található, mint a hétévesnél 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.

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

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, hpgy 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 pedológiát elítélő 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 közvetlenul a jeles rendező, Meyerhold és köre. (NB a meyerholdi szín-

ház 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.

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?

Gimnáziumuk 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 stábban, 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 önbemutatás szolgálatában.
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 ritmusérzéket, 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 versenyzőjükkel produkciókat 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.*

Narratológia és kreatívírás

SZÖLLŐSI 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 kognitívtudományok, 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 analizálása alapján kell egy történetet megfogalmazni. Vagy éppen egy film élményét egy képleírásba sűríteni. Egy nap eseményeit egy év távlataiba kivetíteni. A lehetőségek tárháza végtelen. Ezen kutatás esetében az input-output a társas létezés aspekutsaira koncentrál. A feladatok mindig a diákok személyes élményeire épülnek, azoknak az áttételes, absztrahált megfogalmazását célozzák. Minden gyakorlatsor részét képzi, 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, filmeleméletről, 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.

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; fogyatékosságügy

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 fogyatékossággal 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 indokoltságát, 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 fogyatékosságügy 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.

2.

DRÁMA- ÉS SZÍNHÁZPEDAGÓGIA

POSZTEREK

Tudod mit? Játsszuk azt...

BUROVINCZ 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 hétköznapokban 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 játékai, 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 önfeledt 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 dementálódik. 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 élősködőkkel 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 szamárpadból palota legyen, az ütött-kopott székek trónná változzanak és bárki lehet királylány, kismadár, betlehemi 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 örömüket.

„Nem eljátszani, megjátszani – hanem átélni, újra merni játszani, örvendeni a szépnek, a jónak, a lélektől-lélekig érő gondolatoknak. Szolgálat" (Környei A. 2012:25).

Pszichodinamikus mozgás- és táncterápia

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

Az összefoglaló célja a pszichodinamikus mozgás- és táncterápia (PMT) rövid bemutatása. Felvázoljuk a módszer s a Magyar Mozgás- és Táncterápiás Egyesület történetét, a pszichodinamikus mozgás- és táncterápia elméleti hátterét, módszertanát és terápiás technikáit, majd kitérünk az alkalmazási területekre és a képződés lehetőségeire is.

A PSZICHODINAMIKUS MÓDSZER ÉS AZ EGYESÜLET TÖRTÉNETE

A pszichodinamikus mozgás- és táncterápia (PMT) csaknem 30 éves folyamatos kísérletező műhelymunka eredményeként jött létre Magyarországon. A Magyar Mozgás- és Táncterápiás Egyesület (MMTE) 1992-ben alakult meg, ennek keretei között fejlődött a módszer. Alapelveinek kidolgozása Merényi Mártához köthető (Merényi 2004, 2015), koherens csoport-módszerré való fejlesztésében számos szakember vett részt. (Incze 2008, Stang 2008, Campos 2008, Szili 2008)

A 90-es évek végétől a PMT a hazai Pszichoterápiás Tanács Szövetség által elismert pszichoterápiás módszer, a többi pszichoterápiás módszerrel szoros kapcsolatban fejlődik. 2010-től az European Association Dance Movement Therapy (EADMT) „full professional" tagja, bekapcsolódott a nemzetközi táncterápiás vérkeringésbe.

2003, 2006, 2009 és 2012, 2018 években az MMTE sikeres konferenciákat tartott, melyekkel bemutatkozott a pszichoterápiás, művészetterápiás, táncos rokonszakmáknak. 2015-ben a European Association Dance Movement Therapy küldöttgyűlésének Budapest adott otthont. Egyesületünk aktívan jelen van a magyar pszichoterápiás és pszichoanalitikus konferenciákon és a nemzetközi (Európa, USA) táncterápiás konferenciákon.

Az MMTE tagjai 50 hazai és nemzetközi tudományos - szakmai publikációt jelentettek meg hazai és nemzetközi folyóiratokban, a PMT hatásmechanizmusát számos szakdolgozat és PhD dolgozat vizsgálja.

A PMT ELMÉLETI HÁTTERE

Elméleti hátterét a filozófiai fenomenológia (Vermes 2019), a kortárs pszichoanalitikus interszubjektív alapú szelffejlődés-elméletek, a kortárs neurofiziológiai elméletek alkotják (Merenyi 2004). 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

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)

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 alkalmai során a megbeszélés és a mozgásos szakasz egymást kiegészítve segítik a múlt és a jelen, a megjelenő érzelmi világ újszerű megértését. Amellett, hogy terápiás, illetve önismereti folyamatra ad lehetőséget, alkalmazásai a pedagógia területén is széleskörű lehetőséget nyújtanak a megfelelően képzett szakember vezetésével.

A PMT ALKALMAZÁSI TERÜLETEI

- Mentálhigiénés, önismereti alkalmazás: főleg magánpraxisban, ambuláns zárt, időhatáros (50/100/300 órás) csoportokban.
- Pszichoterápiás, vagy művészetterápiás alkalmazás: főleg magánpraxisban, ambuláns zárt, időhatáros (50/100/300 órás) csoportokban.

Az egészségügyben a PMT módszer alkalmazásra kerül pszichiátriai, pszichoterápiás, rehabilitációs, addiktológiai osztályok és szakambulanciákon: nyílt, időhatár nélküli csoportokban (pl.: Thalassa Ház Pszichiátriai és Rehabilitációs Központ, Tündérhegyi Pszichoterápiás Osztály, Kiskovácsi Pszichiátriai Intézet)

Határterületi alkalmazások: pedagógia, gyógypedagógia, szomatikus orvoslás

A PMT módszer pedagógiai, gyógypedagógiai alkalmazásra a következő célcsoportok területén került sor az eddigiek során:

- ovistól a kamasz korosztályig egészséges gyermekek, gyermekotthonban élő gyermekek
- felsőoktatás (cél: testtudati és kapcsolati munkával biztonságos keretek között érzelmi tapasztalat a szakmai identitás differenciálására): testnevelő, gyógytornász, gyógypedagógus pedagógiai terapeuta, szociális munkás hallgatók
- pedagógus-továbbképzés: pedagógusok, gyógypedagógusok, zeneművészek, művészetterápia iránt érdeklődő diplomások (ELTE BGGYK)
- posztgraduális zeneterapeuta képzés (ELTE BGGYK)
- értelmi sérült fiatal felnőttek, szociálisan hátrányos helyzetű napközis gyerekek, középiskolás mozgássérültek, fogyatékossággal élő egyetemi hallgatók, súlyosan, halmozottan sérült kora életkorú gyerekek és szüleik, súlyosan, halmozottan fogyatékos gyerekek óvodájában, mozgássérült, súlyosan halmozottan fogyatékos, értelmi sérült, autista kamaszok és felnőttek, kommunikációjukban súlyosan gátolt felnőttek

KÉPZÉS

A pszichodinamikus mozgás- és táncterapeuta módszerspecifikus képzésnek mindezidáig az MMTE adott keretet. Örömmel adjuk hírül, hogy 2019 júniusában az ELTE BGGYK Kari Tanácsa megszavazta a pszichodinamikus mozgás- és táncterapeuta szakképzés létesítését és indítását. Terveink szerint 2021 őszén indulna az első képzés. A felvétel legfontosabb kritériuma itt is és az egyesületi képzésben is: 300 óra PMT sajátélmény csoport elvégzése.

Irodalom

Magyar Mozgás- és Táncterápiás Egyesület https://mozgasterapia.net/
MMTE Módszerspecifikus publikációk: https://mozgasterapia.net/tudomanyos-vizsgalatok-kutatasok/
Campos Jiménez Anna (2008): A test valósága és a fantázia tere a pszichodinamikus mozgás- és táncterápiában. A test valósága és a fantázia tere a pszichodinamikus mozgás- és táncterápiában. Pszichoterápia évfolyam 6. szám; 379-384 .
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-evfolyam/2004-februar/merenyi-marta-mozgas-es-tancterapia/
Merényi Márta (2015) Mozgás- és testélmény alapú pszichoterápiák; más nonverbális módszerek. A pszichoterápia tankönyve, Medicina, 362-379.
Stang Tünde (2008) Kapcsolati munka a mozgás- és táncterápiában. Pszichodráma Újság különszáma a mozgás- és táncterápiáról 2008/20. 81-86
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). 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.

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, örömüket 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 fogyatékossággal 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 fogyatékossággal élő, alkotó szándékú személyek körében indult el pár éve. A filmkészítés folyamata egyben a szakma fortélyainak elsajátítása is. A mi programunk egyrészt a segítőket, 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.

3.

VIZUÁLIS NEVELÉS

SZIMPÓZIUMOK

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 előállítása, 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 gyermeket 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 zsűrik konszenzussal ítéltek, akár az egyéni versenyeken. A bírálók értékelő megbeszéléseinek elemzése azonban jól feltárta egyéni stratégiáikat. Az együttműködő értékelés normáit és a kritériumok tartalmát bemutató bírálói felkészítéssel a csoportversenyes tehetség felismerési módszer hiteles és életszerű nemzetközi innovációja tovább finomítható.

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. | 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 kortás 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 gondolkozásnak, 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 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 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 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.

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 (Bodóczky, 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 késztetik 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 amellett, hogy önértékelésüket is fejleszti.

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.

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 felidézésben 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 főkategóránként további két-két alkategóriából áll. Ezek a következők: 1. A vizuális memória terjedelme hívókategória 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) síndominancia, 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 tesztetek 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 jóságmutatóit. 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 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.

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

3.

VIZUÁLIS NEVELÉS

ELŐADÁSOK

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 hipotézisünkat 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 párokat 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 szabtunk, hogy illeszkednie kell abba a problematikába, amelyet a biológiai tantárgy idevágó tananyag egységei érintenek.

A technika egyszerre volt analóg és digitális. A tanulóknak animációkat kellet 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 kitágítása ilyen irányokba reálisabban modellezi a tanulók valós eszközhasználati gyakorlatait.

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

A bemutatott két program kiválóan illusztrálja egyrészről hogyan képes együttműködni a vizuális kultúra tantárgy a természettudományos tantárgyakkal, másrészről 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 EducationVol. 62, No. 5

Needle, Andrew; Corbo, Christopher; Wong, Densie; Greenfeder, Gery; Raths, 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.

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.

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 kreativitásfejlesztéssel 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 kiindulóhelyzet azáltal szolgáltatja 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 késztet. 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 facilitátori készségeket igényel. A képzés mellé kifejlesztett módszertani könyvek, valamit az e-tananyag, melyek gazdag designmódszertani eszköztárat dolgoznak fel, folyamatos mankót 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 konvergens és divergens 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*

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 elengedhetetlenné vált. Ehhez pedig a vizuális kompetenciák fejlesztése is szükséges, mely a vizuális nevelés és -képességfejlesztés feladata.

Kutatásom elméleti hátterét az adja, hogy a paradigmaváltás nemcsak a kommunikációban, hanem ezzel összefüggésében 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 beleszőtte magát a kamaszok és felnőttek életébe, társas kapcsolataink részévé vált, tudásunk és tanulásunk fontos bázisa lett. Épp ezért megvizsgálom, hogyan

lehet társadalmi médiához kapcsoltan 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, tanulócsoportok, 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 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.

„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 oktatócsomagok, 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 kibővítve 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 óraszáma 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 Yatoo művészeti csoport munkássága, akik kiemelt figyelmet szentelnek a természetművészet népszerűsítésének, és a nemzetközi programjakon 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, már-már emelkedett és egyben elszánt attitűd. A nyomhagyás egyébként is ösztönös, alapvető késztetés, így a nyílt térben, az iskola falai közül kisza-

badulva, 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 valósághű 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 ezekeket 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 programpont tetszett a legjobban. Ő úgy fogalmazta meg, hogy „olyan, mintha festenénk vagy rajzolnánk, de nem papírra, hanem a természetben, és ez különleges”.

„Csillagbölcső” 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 lakásotthonaiban 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 kifejezésmódra, 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 szorosan egymásba kapcsolódó testi-lelki folyamatait. Ez a költőien megjelenített kifejezésmód alkalmas arra, hogy segítségével olyan folyamatokat éljünk 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

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 nagy létszámú, 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 non-formális 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 tanulásnak 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 szükségleteket, és az oda- visszahatást figyelembe véve.

A műhelymunka longitudinális megfigyelésével (résztvevő megfigyelőként), megállapítjuk, hogy az empírián 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 paradigmatikusnak 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. Vonatkozhat 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

Képzőművészet és audionarráció

*BARÁTH ERIKA ANITA *, 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 Fogyatékossággal élő személyek jogairól szóló ENSZ Egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv 30. cikkének értelmében „A részes államok elismerik a fogyatékossággal élő személyek azon jogát, hogy másokkal azonos alapon vegyenek részt a kulturális életben, és minden szükséges intézkedést megtesznek annak biztosítására, hogy a fogyatékossággal 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 hozzáférésének szükségességére 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

A. Az audionarráció nemzetközi szakirodalma egyre bőségesebb, 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 látnivalóról. 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 tárggyal 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 Mediciek 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.

Irodalom

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

Salzhauer Axel, E., Hooper, V., Kardoulias, 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

Portré Sándor Évától

*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 oktatott, 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" szól. 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 fogyatékosság 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 alkalmazkodjék a tanulók fogyatékosságához. 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 kivárás 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 szótalálási

deficittel működő fiatalokkal a művészetről, műalkotásokról és saját alkotásaikról beszélget, kompetens személyek beszélik 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.

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 rajztanterveket 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 mintánkhoz. 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 elemezzük. Kutatásunkban olyan rajzi képességfaktorokat 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 faladat – 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 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.

A magyar szocialista pedagógiai szaksajtó ikonográfiai vizsgálata 1950 és 1989 között az Úttörővezető című folyóirat példáján

DARVAI TIBOR

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

A fényképpel megjelenített individuum vizsgálata néhány évtizede a különböző tudományágak – neveléstudomány, szociológia, antropológia, pszichológia – vizsgálódásainak permanens területe. Jelen kutatás ezen multidiszciplináris terület eleddig kevésbé vizsgált területét mutatja be. A kutatás arra irányul, hogy megvizsgálja, hogy a szocialista-kommunista világképet tükröző szaksajtó egy periodikájának fényképi világában milyen rítusok jelennek meg.

A kutatás forrása az *Úttörővezető* c. periodika, annak is az 1953-as, 1963-as, 1973-as és 1983-as évfolyamai, melynek fényképei az ikonográfia/ikonológia módszerével lettek elemezve. Kutatásunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy a periodika fényképi világban milyen rituális elemek, milyen ritualizációs folyamatok jelennek meg az ideológiailag-politikailag homogén korszakban, illetve ezekben történik e változás, és ha igen, akkor az milyen irányú és tartalmú.

Tanulmányunk hipotézise szerint az Úttörővezetőben a deritualizáció folyamatának lehetünk szemtanúi, ami azt jelenti, hogy az idő előrehaladtával az ideológiai szimbólumokkal megjelenített rítusok és ritualizációs folyamatok fokozatosan kiszorulnak, eltűnnek a periodika fényképi univerzumából.

IKONOLÓGIA/IKONOGRÁFIA METODOLÓGIÁJA

A képi anyag feldolgozásához az ikonológia/ikonográfia módszerét használtuk. Az ikonológia a humán tudományokban bekövetkezett képi fordulat ('pictorial turn') hatására került a vizsgálódások előterébe (Michell, 1994). Gottfried Boehm (1994) már ikonológiai fordulatról ('iconic turn') számol be. Michell és Boehm szerint megnövekedett a kép, a képiség jelentősége, és az élet minden területén előtérbe került a képek és szimbólumok használata.

A társadalomtudományok ugyan gyorsan érzékelték az új tudomány és metodológia jelentőségét (*Schiffler – Winkeler,* 1991; **Wünsche** 1991), de a neveléstudomány viszonylag későn ismeri fel az ikonológia-ikonográfia használatának lehetőségét (*Pilarczyk – Mietzner,* 2010).

A hazai neveléstörténeti kutatások egyik releváns ága az ikonológia-ikonográfia segítségével értelmezi az oktatás és nevelés kérdéskörét, s ezen belül különösen a gyermek képe kerül a vizsgálódások előterébe (Kéri 2008, 2009; Mikonya 2006, Géczi 2006, 2010 a,b, 2012; Géczi-Darvai 2010, Darvai 2011 a,b; Somogyvári 2013). A Gyermeknevelés című folyóirat 2017-es első számában összegzi a hazai kutatók gyermekkortörténeti ikonográfiai kutatásait (Endrődy 2017 a,b; Kéri 2017; Támba 2017; Mucsiné 2017; Somogyvári 2017; Mikonya 2017; Janek–Balog 2017). E kutatások többségükben a kvalitatív megközelítési módot használják, azonban jelen vizsgálatunk inkább a kvantitatív elemzési irány mellett érvel.

A RÍTUS FOGALMA

A fényképi tartalom leírása a kulturális antropológiából ismert rítusok mentén lett elvégezve. A Magyar Néprajzi Lexikon (*Ortutay,* 1981, 356-357.) szerint a rítus(ok) szokáscselekmény(ek), amely(ek) fő funkciója az egyén biztonságérzetének megteremtése, valamint az, hogy az individuum el tudjon igazodni és képes legyen megtalálni helyét a társadalom szövevényében. Jelen tanulmány a rítus fogalmát kibővített értelemben használja. Rítusnak tekint minden olyan társas/társadalmi/egyéni eseményt, ahol a rítushoz szükséges ideológiai szimbólumok megjelennek. Minden rítushoz szükségesek materiális jelképek, amelyek a rítust rítussá teszik, hiszen ezek nélkül a rítus egyszerű társadalmi cselekvés lenne. Vagyis jelen vizsgálódás rítusnak nevezett - amúgy olyan mindennapi - társadalmi cselekvést is, ahol megjelent legalább egy a rítushoz szükséges ideológiai szimbólum is. Például, ha olyan fénykép jelent meg az Úttörővezető hasábjain, ahol két diák olvasott, de rajtuk úttörőnyak-

kendő, vagy úttörőruha volt, akkor ez rítusként lett értelmezve. Mégpedig azért, mert ideológiai szimbólum nélkül az olvasás egyszerű, hétköznapi- mindennapi cselekvés, de az ideológiai jelkép megjelenésével az olvasás aktusa már átértelmeződött, egy magasabb „szférába" – az ideológiai, politikai – lett áthelyezve. A szimbólum által a cselekmény átkonstruálódik, újrateremtődik, ahol a két diák már nemcsak olvas, hanem az ideológiai jelkép által a szocialista-kommunista eszmerendszer vonatkoztatási architektúrájának elemeként cselekszik.

AZ ÚTTÖRŐVEZETŐ ÁLTALÁNOS JELLEMZÉSE

Az *Úttörővezető* című periodika sajátos helyet foglal el a neveléssel foglalkozó szocialista szaksajtó erőterében, hiszen a közösségi nevelés színterével, az úttörők és úttörővezetők tanításával, oktatásával foglalkozik. Nem miniszteriális kiadvány, hanem *„A Magyar Úttörők Szövetségének lapja"*.

A folyóirat 1947 májusában jelenik meg először, főszerkesztője Zsigmondi László. Trencsényi- Waldapfel Imre, aki 1948-ban a folyóirat főszerkesztője, így határozza meg az Úttörővezető feladatát: *„... elengedhetetlenül sürgőssé vált egy lap megindítása, amely szilárd elvi szempontok alapján, de a gyakorlati feladatokról egy pillanatra sem elfordítva figyelmét tartsa napirenden az úttörővezetők legfontosabb kérdéseit, s adjon ezekre magvas és közérthető választ. Olyat, amelyet a pedagógiai képzettséggel még nem rendelkező ifivezető is megért, de amit a pedagógusvezető is szívesen elfogad, mert valóban élő problémát segít megoldani."* (*Záhonyi,* 1980, 86.)

A periodika ezen alap célkitűzései, feladatai nem változtak a vizsgált időszakban.

A magas példányszámban megjelenő kiadvány kiadója az Ifjúsági Lapkiadó Vállalat. A központilag szerkesztett és terjesztett lap ekkori megjelenése 10 500 darab körül mozog. A lap legmagasabb példányszámai 1953-ban 9100, 1963-ban 11 400, 1973-ban 24 900, 1976-ban 27 500 (*Záhonyi,* 1980, 124.).

A folyóirat célja az úttörő és úttörővezető korú népesség ideológiai kiszolgálása, ezért a lap szerkesztői erőteljesen törekedtek az olvasmányosságra, valamint az olvasóközönség képek általi kiszolgálására. A nyomtatványban a képek feladata a szöveg kiegészítése, megtámogatása. Az illusztrációk funkciója a szöveg befogadásának megkönnyítésében merül ki, a képek az adott szövegről referálnak.

AZ ÚTTÖRŐVEZETŐ KÉPSZERKESZTÉSI GYAKORLATA

Az 1953-as évben a periodika impresszuma képszerkesztő nevét nem tartalmazza, a fénykép készítőjére nem található utalás. A lap csak fekete-fehér fényképeket tartalmaz.

1963-ban még szintén nem rendelkezik képszerkesztővel az *Úttörővezető,* a fényképek szerzője csak a címlapok esetében beazonosítható az impresszum alapján. Más fényképeknél az impresszum képkészítői csoportot ad meg, így az egyes fotográfusok alkotásai nem beazonosíthatók. Színes fényképeket csak a fedőlapok tartalmaznak.

1973-ban már megjelenik a tördelő-és képszerkesztő neve, januártól februárig Forrai János, márciustól szeptemberig Szalay Emília, októbertől decemberig Lukács Györgyi. A fényképek alkotói csak a címlapok esetében beazonosítható, a más esetekben csak alkotói csoport lett megadva. Színes fényképek csak a fedőlapokon láthatóak.

1983-ban az impresszumból eltűnik a képszerkesztő titulus, csak a tördelőszerkesztő nevét tartalmazza, aki ebben az évben Gaál László. A fényképek szerzői – az előző évekhez hasonlóan – csak a fedőlapok esetén található meg, más esetekben szintén alkotói csoport van feltüntetve. Valamint színes fényképek csak a fedőlapokon, a belső oldalakon csak fekete-fehér találhatóak.

1. táblázat. **Egyedi és sorozatképek a sajtófotókon (%)**

	Egyedi képek	Sorozatképek
1953	72,4	27,6
1963	58,3	41,7
1973	42,9	57,1
1983	55,3	44,7

A vizsgált években az egyedi képek dominálnak, bár számuk fokozatosan csökken, a sorozatképekkel szemben, sőt az 1973-as évben az utóbbiak lesznek dominánsak. Ez valószínűleg azt jelenti, hogy a szerkesztők kevéssé hisznek az önálló jelentéssel bíró képek magyarázó erejében, inkább a képegyüttessel elmondható és az általuk vizualizálható történetekben bíznak. E tendencia ellentétes előjelű a *Tanító* c. neveléstudományi folyóiratban vizsgáltakkal (vö. *Géczi-Darvai,* 2010), ahol is a fényképi hangsúly fokozatosan az egyedi képekre helyeződött át.

2. táblázat. **Gyermek(ek) és felnőtt(ek) jelenléte a sajtófotókon.**

	Gyerek(ek) (%)	Gyerek(ek)-Felnőtt(ek) (%)	Felnőtt(ek) (%)	Nincs egyén/nem megállapítható (%)
1953	51,7	20,7	13,8	13,8
1963	53,3	28,3	10,1	8,3
1973	37,7	26,6	22,5	13,2
1983	29,8	18,4	47,5	4,3

A kérdéses évfolyamokban az a tendencia rajzolódik ki, hogy gyermekábrázolás dominanciája fokozatosan megszűnik, helyette pedig a felnőttek fényképi megjelenítése kerül a periodika fényképi világának előterébe. Az 1983-as évben azért olyan kiugróan magasa a felnőtteket ábrázoló fényképek aránya, mert ezen év fotói közül nagy számban kerülnek ki az értelmiségiekkel, pártvezetőkkel, pártfunkcionáriusokkal készült interjúkhoz kapcsolódó portréfotók.

RITUALIZÁCIÓ ÉS DERITUALIZÁCIÓ FOLYAMATA A SAJTÓFOTÓKON

A ritualizáció folyamata nemcsak az ideológiai szimbólumokon keresztül és által jöhet létre, hanem más jelképeken, például a tanári szimbólumokon keresztül is.

3. táblázat. **Tanári szimbólumok a sajtófotókon.**

	Tanári köpeny/ruha (%)	Tanári Pálca (%)	Egyéb (%)
1953	0,0	0,0	0,0
1963	0,0	0,0	0,0
1973	0,0	0,0	0,0
1983	1,4	0,0	0,0

Tanári szimbólumok egyáltalán, vagy nagyon kevéssé jelenek meg a fényképek között. Az egyetlen tanári jelkép, amely feltűnik a tanári köpeny, de az is csak egyedül az 1983-as évben, melynek száma alig haladja meg az 1%-ot. Ezek szerint a rituális és nem rituális cselekedetek közül a tanár szerep és a tanári jelképek kiszorultak, illetve meg sem jelentek az úttörők és úttörővezetők életéből – a fényképek tanulsága szerint. Ez nagy valószínűség szerint nem azt jelenti, hogy a tanítók, vagy a tanárok nem vettek részt az úttörők nevelésében, koordinálásában, hanem azt, hogy ugyan jelentős szerepük volt, de nem tanári mivoltukban. Ez pedig az ideológiai, vagy mozgalmi nevelő lehetett, mely nem használt archetipikus tanári jelképeket, hanem inkább a mozgalmi neveléshez köthető ideológiai szimbólumokkal szerelkezett fel.

4. táblázat. **Ideológiai szimbólumok jelenléte a sajtófotókon.**

	Ideológusok (%)	Vörös csillag (%)	Zászló (%)	Idézet (%)	Szobor (%)	Úttörő-egyenruha (%)	Úttörő-Nyakkendő (%)
1953	10,3	0,0	13,8	0,0	3,4	44,8	58,6
1963	0,0	1,7	11,7	0,0	1,7	50,0	58,3
1973	1,0	1,0	20,4	3,1	1,6	46,1	54,5
1983	0,7	0,0	4,3	0,7	0,0	7,1	11,3

Megjegyzés: Egy-egy fényképen több ideológiai szimbólum is megjelenhet.

Az ideológiai szimbólumok a rítusok legmeghatározóbb tárgyi eszközei. Az úttörőélet rítusainak elengedhetetlen kellékei. Enélkül a ritualizáció folyamata nem mehet végbe. A legkevésbé használt szimbólumok a cselekvés helyszínéhez köthetőek közül kerülnek ki, például ideológusok képei-szobrai, a vörös csillag, a zászló vagy idézet formájában. Jellemző rájuk, hogy a fényképi világban fokozatosan háttérbe szorulnak – a kérdéses években. Míg az 1953-as évfolyamon belül az ideológusok képei a fényképek közel 11%-án jelentek meg, addigra ez az 1983-as évekre közel 1%-ra csökkent. A zászló megjelenésének száma annyiban elüt az ideológusok képeinek számától, hogy 1973-ban éri el a legmagasabb megjelenési számot, közel 21%-ot, majd radikálisan csökken, 4%-ra.

A rítusokhoz szükséges ideológiai szimbólumok közül a legnépszerűbbek a gyermeki testhez kapcsolódó mozgalmi jelképek, az úttörőegyenruha- és nyakkendő. E két attribútum közül az úttörőnyakkendő az a szimbólum, mely a legtöbbet szerepel fényképeken. Viszont mindkettőre ugyanaz a tendencia érvényesül: az idő előrehaladtával megjelenésük száma radikálisan csökken. Az úttörőegyenruha tekintetében a kezdeti közel 45%-ról 7,1%-ra zuhan megjelenési száma, míg az úttörőnyakkendő esetében az 1953-as évi közel 59%-ról 1983-ra éppen hogy csak a 11%-ra esik vissza.

5. táblázat. **(Hagyományos) Rituális cselekvések jelenléte a sajtófotókon.**

	Felvonulás (%)	Ünnep-megemlékezés (%)	Kitüntetés átadása (%)	Avatás (%)
1953	0,0	0,0	0,0	0,0
1963	0,0	20,0	0,0	3,3
1973	2,6	7,9	5,8	0,0
1983	0,0	5,0	0,0	0,0

A rituális cselekvések számát tekintve megállapítható, hogy a kérdéses években megjelenő rituális cselekvések közül az 'ünnep/megemlékezés', illetve a 'kitüntetés átadása' jelent meg a legnagyobb számban. Az 1953-as évben a fényképeken nem jelent meg egyetlen rituális esemény sem, míg az 1983-as év fényképein csak 'ünnep/megemlékezés' jelent meg rituális aktusként. Az 1963-as lapszámokban átlagban minden ötödik kép ünnepet/megemlékezést mutatott be, majd ez 1973-ban jelentősen csökkent, később a 1983-ra elérte az 5%-os szintet. Minden kategóriában jelentős csökkenés ment végbe, a deritulizáció folyamatát lehet megállapítani.

6. táblázat. **Nem hagyományosan rituális cselekvések jelenléte a sajtófotókon.**

	Tanóra (%)	Munka (%)	Játék (%)	Kirándulás (%)	Politikai esemény (%)	Ideológiai-mozgalmi nevelés (%)	Egyéb (%)	Nincsen (%)
1953	17,2	6,9	0,0	10,3	3,4	31,0	17,2	6,9
1963	3,3	5,0	10,0	1,7	0,0	11,7	23,3	15,0
1973	2,6	3,7	10,5	4,2	17,8	17,3	9,4	17,3
1983	1,4	11,3	14,2	5,0	2,8	7,1	14,2	39,0

A hagyományosan nem rituális cselekedetekként értelmezett tevékenységek – az *Úttörővezető* kérdéses éveiben a fényképi világban – felül vannak reprezentálva a hagyományos értelemben vett rituális eseményekkel szemben.

A hagyományosan nem rítusként értelmezett cselekvések közül az 'ideológiai nevelés' volt az a szegmens, ahol a legnagyobb csökkenés történt, és a 'játék' kategória az, ahol a legnagyobb emelkedés történt. Az 'egyéb' kategória is a vizsgált négy évfolyamban számottevő megjelenéssel rendelkezik. A fényképek jelentős részén nem látható semmilyen – rituális, vagy nem rituális – cselekvés. Ezek a fotográfiák általában az évfolyamok tekintélyes részét teszik ki. Ezen dokumentumok általában gyermekeket ábrázolnak, illetve jelentős részük értelmiségiekkel, pártvezetőkkel készített interjúkhoz kapcsolódó portréfotók – melyek csak az első antropológiai teret mutatják, így cselekvés nem, vagy ritkán kapcsolódik hozzá.

7. táblázat. **Pedagógiai terek a sajtófotókon.**

	Iskolai tanterem (%)	Tornaterem (%)	Könyvtár (%)	Iskolaudvar (%)	Egyéb iskolaépítészeti tér (%)
1953	20,7	0,0	6,9	0,0	3,4
1963	5,0	6,7	0,0	5,0	6,7
1973	4,7	0,0	0,5	0,0	1,0
1983	8,5	0,0	0,0	4,3	0,7

A tanárhoz kötött szimbólumok is kevéssé jelennek a fényképeken, ugyanez a tendencia rajzolódik ki a pedagógiai terek esetében is. A pedagógiai terek közül a legrelevánsabban az iskolai tanterem jelenik meg, mely azonban 1953-as évi közel 21%-os szintről 1983-ra a közel 9%-os szintre csökken. A tornaterem és a könyvtár egy-egy évben jelenik meg, előbbi 1963-ban, míg utóbbi 1953-ban. Az iskolaudvar is a második legjelentősebb pedagógiai térnek mondható, hiszen 4 évfolyamból kettőben is megjelent, 1963-ban és 1983-ban. Mindegyik pedagógiai térről elmondható, hogy a vizsgált időszak végére megjelenésének száma jelentősen csökkent.

8. táblázat. **Nem pedagógiai terek a sajtófotókon.**

	Városi tér (utca+tér)	Stadion	Iroda/ dolgozószoba	Természeti táj (erdő+folyó)	Előadó-terem	Úttörő-otthon/ház	Úttörő-tábor	Egyéb	Nincs ped.-nemped. tér
1953	17,2	0,0	0,0	24,1	0,0	6,9	3,4	3,4	14,0
1963	8,4	8,3	1,7	8,4	0,0	3,3	15,0	15,0	18,1
1973	14,2	4,2	0,0	3,6	1,6	31,9	13,6	16,2	8,5
1983	9,2	1,4	5,7	4,9	1,4	8,5	5,7	20,6	29,1

A nem az iskoláztatás racionalitásához köthető terek túlsúlya állapítható meg a pedagógiai terekkel szemben. Úgy tűnik, hogy mind a mesterséges és természetes nem pedagógiai célú terek száma (városi tér, stadion, úttörőház, úttörőtábor, stb.) fokozatosan csökken. Ezzel szemben fokonként növekszik az 'egyéb' kategória - például mesterséges építmények száma – és az olyan fényképek száma, melyek nem tartalmaznak sem pedagógiai, sem nem pedagógiai teret. Utóbbiak jelentős része a már fentebb említett interjúk portréfotóiból kerülnek ki.

A rituális tevékenységekhez köthető helységek száma a vizsgált években jelentősen csökken. Ez elmondható mind a városi térről – utca, tér –, melyek az ünnepségek, felvonulások és megemlékezések színterei, valamint a természeti tájakról is, melyek leginkább a kirándulások helyszínei.

Az úttörőotthonok, úttörőtábor és előadótermek számosságának kérdéskörében nemcsak csökkenés, hanem visszatérés,

ciklikusság szemtanúi is lehetünk. 1953-ban a fényképek közel 7%-án jelentek meg ezek az intézmények, 1973-ban már közel 32%-ban, majd az 1983-as évek közel 9%-os száma gyakorlatilag az induló év számát (re)prezentálja. Az úttörőintézmények – úttörőotthon, úttörőtábor – is deritualizációs folyamaton esnek át – kvantitatív értelemben.

ÖSSZEFOGLALÁS

Tanulmányunkban a rítusok jelenlétét és változásait vizsgáltuk az *Úttörővezető* c. folyóiratban található fényképek alapján.

A kutatás alapján megállapítható, hogy a fényképi világból fokozatoson kiszorulnak a rituális és egyben ideológiai szimbólumok. Ezt a tendenciát deritualizációnak nevezzük. Míg a ritualizáció folyamatának terjedése, illetve megléte látható az 1953-as, 1963-as és 1973-as évek – kisebb nagyobb megingásoktól eltekintve - fényképein, addig az 1983-as évre a ritualizáció hiánya, a deritualizáció válik jellemzővé.

A megállapítások több kérdést vetnek fel. A deritualizációs tendencia megjelenik-e nemcsak a vizsgált években, hanem más évfolyamokban is? Azok ezt támogatják, vagy cáfolják? Más képes neveléstudományi folyóiratokban (Köznevelés, A Tanító, Óvodai Nevelés) is megjelenik a deritualizáció? Vagy ez specifikusan csak az Úttörővezetőre jellemző? Ez utóbbira – részleges – választ lehet adni. Hiszen más vizsgálat is hasonló eredményre jutott (vö. *Géczi-Darvai,* 2010).

A másik kérdés deritualizáció hatására vonatkozik. Mivel a rítusok, a rituális cselekvések egyik legfontosabb funkciója a társadalmi struktúrák fenntartása és megerősítése, ezért elmondható-e, hogy a fényképi világban megjelent deritualizációs tendencia reflektál szocialista-kommunista rendszer erodálódási folyamatára? Vagyis van-e ok-okozati összefüggés a társadalmi-ideológiai-politikai változás és a neveléstudományi lapok fényképi világában bekövetkező változások között. Ha van reláció, akkor elmondható-e, hogy már az 1983-as években – vagy netalántán még korábban - megjelent a fennálló rendszer változásának/váltásának (elő)szele?

Irodalom

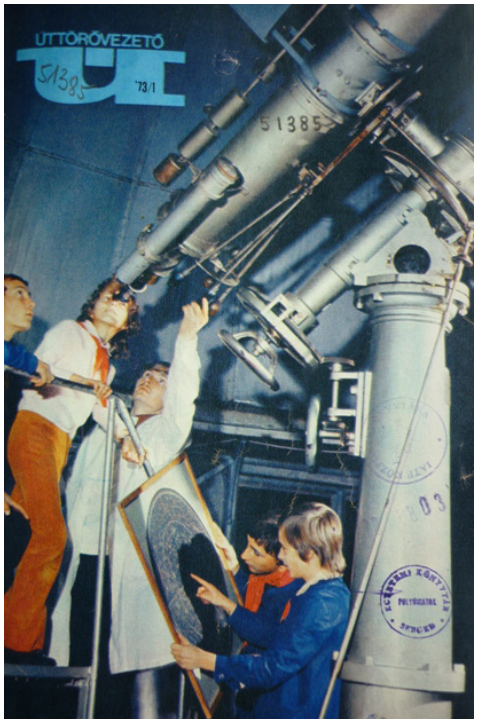
Boehm, G. (1994): *Was ist ein Bild?* München. Hrsg.
Darvai Tibor (2011a): A Tanító című neveléstudományi folyóirat ikonográfiai vizsgálata 1963, 1970. *Iskolakultúra.* 20. 6-7. sz. 71-86.
Darvai Tibor (2011b): Társadalmi nemek a Tanító c. neveléstudományi folyóirat fényképein. 1963, 1970. http://digitalia.tudaskozpont-pecs.hu/books/keri-katalin-szerk-tarsadalmi-nem-es-oktatas-2011/htm/darvaitibor.htm
Endrődy-Nagy Orsolya (2017a): A gyermekkortörténeti ikonográfia kiáltványa. *Gyermeknevelés.* 5. 1. sz. 1-3.
Endrődy-Nagy Orsolya (2017b): A gyermekkortörténeti ikonográfia kutatási irányai és lehetőségei. *Gyermeknevelés.* 5. 1. sz. 110-122.
Géczi János (2006a): A szocialista gyermekfelfogás a túlkorosok és a felnőttek oktatásának ikonográfiai megjelenítése. 1956–1964. *Magyar Pedagógia.* 106. 2. sz. 147-168.
Géczi János (2010a): *Sajtó, kép neveléstörténet.* Iskolakultúra, Veszprém-Budapest.
Géczi János (2010b): A szocialista nevelésügy két képi hangsúlya. *Iskolakultúra.* 20. 1. sz 79-91.
Géczi János (2012): Pedagógiai lapok sajtófotói a cigány tanulókról. In: Orsós Anna, Trendl Fanni (szerk.): *Útjelzők: Ünnepi kötet pályatársak, kollégák, tanítványok neveléstudományi tanulmányaiból a 70 esztendős Forray R. Katalin tiszteletére.* Pécsi Tudományegyetem BTK, Pécs. 99-109.
Géczi János-Darvai Tibor (2010): A gyermek képe az 1960–1980-as évek magyar nevelésügyi szaksajtójában. *Új Pedagógiai Szemle,* 20. 3–4. sz. 201–237.
Janek Noémi – Balog Beáta (2017): Képekben elbeszélt múlt – Mesterházy Jenő. *Gyermeknevelés.* 5. 1. sz. 85-109.
Kéri Katalin (2008b): Gyermekábrázolás az 1950-es években a *Nők Lapja* címoldalain. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Új Kutatások a Neveléstudományokban* 2008. MTA Pedagógiai Bizottság. Budapest. 203-2011.
Kéri Katalin (2009): Hervasztó jelen, virágzó jövő. Gyermekábrázolás a Nők Lapja címoldalain az 1950-es években. In: Ifjúkorok, gyermekvilágok. II. Szerk. Szabolcs Éva. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 111-166.
Kéri Katalin (2017): Tanult lányok, emancipált nők ábrázolása dualizmus kori karikatúrákon, Ikonográfiai kutatások a neveléstörténetben Pécsen. *Gyermeknevelés.* 5. 1. sz. 4-16.
Michell. W. J. T. (1994): The Pictorial Turn. *Artforum,* 1992, 3. sz., 89-94.
Mikonya György (2006): Pedagógiai életképek az 1945 utáni magyar nevelés történetéből. In: Szabolcs Éva (szerk.): Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest. 59-113.
Mikonya György (2017): Ikonográfia és életképek a 20. század eleji Magyarországról. *Gyermeknevelés.* 5. 1. sz. 64-84.
Mucsiné Isaszegi Irina (2017): Középkori gyermekgondozási szokások és eszközök korabeli képzőművészeti alkotások tükrében. *Gyermeknevelés.* 5. 1. sz. 43-54.
Ortutay Gyula (1981, szerk.): Magyar Néprajzi Lexikon. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Pilarczyk, Ulrike - Mietzner, Ulrike (2010): A képtudomány módszerei a neveléstudományi és társadalomtudományi kutatásban. *Iskolakultúra.* 5-6. sz. Melléklet. 3-20.
Schiffler, H. - Winkeler, R.(1991): *Bilderwelten der Erziehung. Die Schule im Bild des 19. Jahrhunderts* [A nevelés képvilágai. Az iskola a 19. század képében], Weinheim/München, 1991.
Somogyvári Lajos (2013): Pedagógusképek és –szerepek az 1960-as évek Magyarországán. *Magyar Pedagógia.* 113. 1. sz. 29-52.
Somogyvári Lajos (2017): Lenin, a gyermek – Politikai ikonográfia és pedagógia az államszocializmusban. *Gyermeknevelés.* 5. 1. sz. 55-63.
Támba Renátó (2017): A gyermek a természetben. A fürdés és a víz motívuma a 19. század második felének, illetve a Szolnoki Művésztelep néhány alkotójának gyermekábrázolásain. *Gyermeknevelés.* 5. 1. sz. 17-42.
Wünsche (1991): Das Wissen im Bild. Zur Ikonographie des Pädagogischen [A képben lévő tudás. A pedagógiai ikonográfiához], In: *Zeitschrift für Pädagogik.* 1991, 27. 273-290. o.
Záhonyi Ede (1980): *A magyar úttörősajtó három évtizede 1946-1976.* Ságvári Endre Könyvszerkesztőség.

Melléklet:

1. kép. **Szerző, cím nélkül. Úttörővezető 1953. VII. évf. 11. szám. 14. o.**

2. kép. **Harmath István, cím nélkül. Úttörővezető. 1963. 4. sz. XVII. évf. borító.** ▶



3. kép. Szerző, cím nélkül. ▶ Úttörővezető 1973. XXVII. évf. 1. sz. borító.

4. kép. Szerző, cím nélkül. ▶ Úttörővezető 1973. XXVII. évf. 3. sz. borító.

5. kép. Szerző, cím nélkül. Úttörővezető 1973. XXVII. évf. 9. sz. belső borító

6. kép. Molnár István felvétele, ▶ cím nélkül. Úttörővezető 1983. XXXVII. évf. borító

3.

VIZUÁLIS NEVELÉS

POSZTEREK

Vizuális kommunikáció, érintkezés, kapcsolatfelvétel

BAKI GYÖRGYI

Szacsvay Imre Általános Iskola, Nagyvárad, Románia (Scoala Ginaziala Szacsvay Imre, Oradea, Romania)

Kulcsszavak: vizuális kommunikáció, hagyományos és digitális képalkotás; tanitási-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. 1. Vizuális kommunikáció
2. 2. Vizuális média
3. 3. Környezetkultúra
4. 4. Kortárs képzőművészet

A modulokban a hagyományos és digitális képalkotás 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: TANITÁSI-TANULÁSI PROGRAMOM

A modulban az érzékeléstől és befogadástól a képüzenetek létrehozásáig és megosztásáig terjedő folyamat minden mozzanatára találhatók feladatok. Nagyon fontos szerepet kapnak a modulban a játékos és önismereti feladatok, értékek és énreprezentációk: például : -selfie -portré egy választott környetetben, mémek és gif fájlok szerkesztése vagy - játékos feladat csoportmunkában. Egy tanuló készit egy 10 perces rajzot, a rajzot tovább adjuk egy másik diáknak aki ir erről egy rövid történetet. A történetet odaadjuk annak a diáknak aki a rajzot készitette 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 múzsája kiemelt szerepet kap; olyan feladatokat kapnak ebben a témában mint például: - tervezzetek 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 kialakitása, 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 célkersztbe 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. A híd ami összeköt minket: embereket, barátokat, városokat, földrészeket, stb.

C. Egy vonal különleges élete: játékos feladatok csoportmunkában, történetek kitalálása!

D. Készitsünk bábokat: – KÉZ-BÁB, KŐ-BÁB, KESZTYŰ-BÁB

2. Választásaink

A. Értékeink és énreprezentációk: selfie-portré készitése, mémek és gif-fájlok.

B. Külső és belső terek tervezése: környezetbarát épületek tervezése.

C. Tervezzünk egy kiállitást egy belső térbe, felhasználva ismert és kedvelt alkotók munkáit.

D. Piktogrammok tervezése: – általad kitalált játék piktogrammjának a megtervezése.

3. Az ember helye a viágban

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 épitészet tanulmányozása. Szerkesszünk: – palotahomlokzat folytatása.

4. Világmodellek: mikrokozmosz a makrokozmoszban.

A. Ismerkedés a tudományos világmodellekkel: a kozmosz az ember, az ember a kozmosz tükre.

B. A Szent László kápolna gótikus ablakainak megfigyelése és rózsaablakok tervezése!

C. Mozaikkép készitése NAGYVÁRAD felirattal.

D. Nagyvárad szubjektiv Atlaszának vagy Lapozókönyvének az elkészitése.

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.

A vizuális kommunikáció fejlesztése a 21. Században

BAKI GYÖRGYI

Mihai Eminescu Főgimnázium, Nagyvárad

Kulcsszavak: vizuális kommunikáció, környezet és technológia; médiahasználat, sajtófotó, reklámfilm; álló- és mozgókép, médiumok sajátos kifejezőeszközei

„MOHOLY-NAGY MODULOK" – a 21. századi képnyelvének tanitása
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 képalkotás 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 CIMŰ 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, stilusok, műfajok
5. Médiahasználat, álló- és mozgókép

1. Környezet, technológia:

A. Selfie-portré : -önarckép-selfie egy választott hatter-rel, , hagyományos és digitalis eszközökkel.

B. Az ember csigaháza: - lakótér organikus jellegének a kihangsúlyozása, tiniszoba bemutatása.

C. Kalandos utazás a szinek titokzatos világába! A szinek kifejezőereje, Jum Nakao papirruhái alapján.

D. Egy szék portréja – szinkontrasztokkal! A digitális kollázs készitése, a szék fogalmának az értelmezése

E. Design - A jövő hanszerei: Egy képzeletbeli hangszer megtervezése és hangjának imitálása!

2. Rögtönzött bábok:

A. A.Gyűjtsünk köveket!! – a kövek felhasználásával alakitsatok ki különböző karaktereket: BESZÉLŐ KÖVEK

B. B. Készitsünk kesztyűbábokat, szines kesztyűk felhasználásával: KÉZ-BÁB.

C. C. Megérkeztünk meseországba: - a mesék szimbólumainak felhaználása pl. égig érő fa, a létra, a Nap arc

3. Minden mozog:

A. A. Szerepjáték és képszinház – tárgyak, anyagok, eszközők és szituációk eljátszása.

B. B. A néma filmektől a 3D –s mozi bűvöletében. - képek vetítése és fotózása az emberi arcokra.

C. C. Az emberi arc- portré : - az emberi arc kifejezéseinek megfigyelése, a kifejezések állandó változása .

D. D. A filmművészet kialakulásának a tanulmányozása, a kompozíciók szerinti megfigyelés egy film alapján.

E. E. Egy festmény különleges élete. - zene hangjaira készitsetek egy nagyon egyszerű számitógépes animációt

4. Korszakok, stilusok, műfajok:

A. A. Egy jellegzetes épület körbejárása, (Sas Palota) a részletek megfigyelése, lerajzolása és fotózása.

B. B. Nagyvárad szubjektiv atlaszának az elkészítése: pillanatfelvételek és fázisrajzok felhasználásával.

C. C. A Premontrei szerzetesrend temploma az iskola mellett található. Figyeljétek meg külső és belső szerkezetét. Készitsetek közösen egy fotó-sorozatot az épület külső és belső világáról.

D. D. Kinnt és bennt: – hol vagyok én otthon? – az én városom/ az én világom/ az én világegyetemem/.

5. Képsorozatok – Minden mozog: álló- és mozgókép.

A. A. Panorámakép. Összetett kép kialakítása egy nézőpontból folyamatos elmozdulásokkal.

B. B. Harmóniakép. Két tetszőlegesen választott fénykép felnagyításával, fénymásolatának felhasználásával.

C. C.Kép, képsorozat, mozgókép. Animáció technikájának és műfajának ismertetése.

D. D.Médiumok sajátos kifejezőeszközei: - reklámfilm készitése arról, hogyan ne reklámozzunk!

E. E. Vizuális művészeti jelenségek: -a sajtófotó kialakulása- bevezetés a sajtófotózásba

F. F. Vizuális elemezés, vizuális értelmezés: -a feladatlapok alapján értelmezzük a sajtófotót vagy a természet-fotót, magát a jelenséget, annak szerepét a világban és hatását midennapjainkra.

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.

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 tanulókban 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.

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, vizesárok, a legmagasabb épület a lakótorony, (ún. öregtorony) bástya, körbástya (rondella) a vár sarkain elhelyezkedő őrtornyok, „gyilokjáró" (a falak tetején fogazatszerű mintázattal épült fedett folyosó, ami az őrök 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, padsorok 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 makettet 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 visszahúzódó 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 megbeszélt vár elemek megjelentek a maketteken. A várkészítés folyamatát képekkel illusztrálom.

1. kép. **Vár makett készítés – a csoportok megalakulása**

2. kép. **Vár oldaltornyokkal, őrökkel**

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 visszahúzódó, 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.

2. kép. **Vár lakótoronnyal ▶**

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.

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 feljesztés" 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 irtózhatnak 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 szemé-

lyeknek 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 szetereotip 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 Gyógypedgógiai Főiskolai Kar, Budapest
Osborne, Jan (2010): Art and the Child with Autism: Therapyor education? Early Child Development and Care, 2003, 173 (4), 411–423. Routledge, London
Jordan, Rita (2007): Autizmus társult értelmi sérüléssel. Kapocs Kiadó, Budapest

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 hozzunk létre diákcsoportunkkal. Az installáció szerepe, hogy elősegítse a relaxáció, 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, helyzetfeltáró, a tanulmányt illusztráló, helyzetet pontosan bemutató jellege miatt.

Az előadás az alábbi részfeladatok bemutatásából tevődik össze.

Fókuszcsoportos beszélgetés, a feladat értelmezése, célok kijelölése.

Térszervezési 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 fókusza 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, dekoratőr diákcsoportja, 22 fő részvételével. A közös alkotó munka heti öt tanórát órát vett igénybe, három héten keresztül.

Az előadás keretein belül megismerhetőek 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 alapból 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.

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 összest élesítették (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 felfedezéses 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 tanárnőik irányításával. A zenei vokált iskolánk dráma tagozatos növendékei színesítették, felkészítő tanáruk iskolánk énektanárnője volt.
2. Ugyanekkor készült a Tiszta szívvel című előadás, mely József Attila szerelmeihez és édesanyájához 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 adtak 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 tánctagozatos diákok is. Végül egy aranyközépútnak 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 világól beszélni? …A videó mellé tervezünk készíteni egy performanszot 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 a „Gyűjtés" témáját dolgozta fel a Gondolkodj csapat, mely a képző iparművész tagozat, dráma tagozat különböző évfolyamainak összefogását valósította meg. Egy különleges empátia-társasjátékot dolgoztak ki. Idézek a műhelynaplójukból: „Mindenki gondolkodott 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 mezтelenség vállalása…A textil szakon lévő mini textil stílus határozta meg a nemezelt szív alapját. Az érzelmek, a színek és a kettő ötvözete, 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."

5. 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 szakgimnázium tagozatai, tanárai és diákjai közötti segítő közösségi kapcsolat erősítése. Kommunikáció segítése, problémák kifejezése, szorongások felszabadítása.

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 kritériumat is, amik a későbbiekben is iránymutatásul szolgálnak majd.(Huizinga, 1949) Itt még nem a művészeti oktatásra fókuszáltan jelennek meg a gamificaton elemei, hanem a szakirodalomnak megfelelően fejtem ki az alapvető tudnivalókat, hogy a más tudományterületen jártasabb konferencialátogatók is megismerhessék a kezdő gondolatot. Poszetremben 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 extrizik 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, empírikus szakirodalomra és kvalitatív megfigyelésekre és tapasztalatokra. Megjelenítem azokat a pozitív és negatív példákat egyaránt, valamint bemutatom 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 összgző 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 mundennapi 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

Krogue, K. (2012): 5 Gamification Rules From The Grandfather Of Gamification http://www.forbes.com/sites/kenkrogue/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

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 alapműködésig 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 villamosságtan; 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.

4.

ZENEI NEVELÉS

SZIMPÓZIUMOK

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-moz-

gásos cselekvésekben “megtalált” történések nonverbális dramatizálásának legszebb példáit mutatja be, s ezeken keresztül rávilágít a művészi alkotó munka során megvalósuló nevelőmunka jótékony hatására a képzelet, a fantázia, a kreatívitás 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 ***é***s 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 Képalkotó 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 Képalkotó Központ, 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. Máig 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 kevéssé 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 vizsgálataink 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 tempódiszkriminációban, 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 tanulókhoz 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 rövidtávon 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

Szakmódszertani fejlesztésünk során a *2. zenepedagógiai modell a dinamikus énekzene-tanulás* elnevezést kapta. Ez Kokas Klára mozgásalapú kreatív zenepedagógiájának integrációját jelenti az általános iskolai énekzene-órák szokásos 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 egészből 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 történések 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 zenebefogadással, kreatív zenehallgatással foglalkozó oldalát, melyhez szervesen kapcsolódik a megélt élményekhez kapcsolt történetalkotás. Olyan spontán megszülető, gyermeki „énmesék" ezek, amelyek dalokból, mozgással átélt zeneművekből és ezek összekapcsolódásából bontakoznak ki.

Az alsó tagozatos osztályokban történő fejlesztő-kísérleti tanítás során ebben a tanévben kereken 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, motiválatlansága. 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 kevéssé 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 motiválatlanságának 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 óvodásgyermekek 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 tantervén 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. β=13,8), mind a kontrollcsoportban (r. β=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. β=26,4) a zenei képességek szignifikáns hatása továbbra is kimutatható (r. β=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 VILLŐ **, 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) Osztinátó (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 részminta 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:

Csíkszentmihályi 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 VILLŐ *****

* 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 között-

tük egy mélyebb kapcsolat (Janurik, Antal-Lundström és Józsa, 2018, Patel, 2012). A kottaolvasás és a szövegértés neuropszichológiai hátteréről, fejlődéséről szintén rendelkezünk ismeretekkel (Gudmundsdottir, 2010; Hansen és Bernstorf, 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 elsősztályos 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 kevéssé 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 tantervén alapul. Az appliká-

ció 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 egyeztettük. 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.

4. ZENEI NEVELÉS

ELŐADÁSOK

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 fókuszt 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 (Egner & Hirsch, 2005), támogatják a memóriában tárolt tartalmak aktuális célnak megfelelő kezelését a releváns reprezentációk aktiválásával és az irrelevánsak elnyomásával, valamint megakadályozzák az irreleváns viselkedéses válaszokat (Dudukovic & Kuhl, 2017). E folyamatok minősége nagy mértékben hozzájárul az önállóan gondolkodó, kreatív, rugalmas, együttműködésre képes, vállalkozó szellemű személyiség kibontakozásához (Diamond & Fiske, 2013), így a téma felkeltette a pedagógia kutatási és alkalmazott területének érdeklődését (Meltzer, 2018) (Rhoades, Greenberg, & Domitrovich, 2009), a gyógypedagógiában pedig a fejlődés-neurológiai rendellenességekhez kapcsolódóan nyert fokozott figyelmet: többek között az autizmus spektrum zavara (de Vries, Prins, Schmand, & Geurts, 2015; Hogeveen, Krug, Elliott, Carter, & Solomon, 2017; Solomon, McCauley, Iosif, Carter, & Ragland, 2016), a figyelemzavaros hiperaktivitási zavar (de Vries et al., 2015; Hogeveen et al., 2017; Solomon et al., 2016) és a specifikus nyelvfejlődési zavar (Marton, Campanelli, Eichorn, Scheuer, & Yoon, 2014; Marton, Eichorn, Campanelli, & Zakarias, 2016) viszonylatában.

A kognitív kontroll célzott feladatokkal, gyakorlással fejleszthető (Diamond, 2012; Diamond & Fiske, 2013; Janus, Lee, Moreno, & Bialystok, 2016), amihez a szakirodalmi háttér felismeréseiből kiindulva a zeneterápia újszerű, költségkímélő, széles körben alkalmazható és hatékony eszközrendszert kínálhat (Guo, Ohsawa, Suzuki, & Sekiyama, 2018; Siepsiak & Krejtz, 2016; M. Thaut et al., 2009; M. H. Thaut, 2010).

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 zenei tevékenységek komplexitása számos modalitás és a magasabbrendű kognitív funkciók interakcióját feltételezi, az előidézett viselkedési, strukturális és funkcionális változások pedig napoktól évekig terjedő skálán mozognak (Koelsch, 2012). A hazai és nemzetközi szakirodalom vonatkozó részeinek tárgyalásán keresztül bemutatom a téma releváns kutatási előzményeit. A zene hatásmechanizmusa a zene transzferhatásán alapszik, amely a zenével való fejlesztés alapja. A szakirodalom szerint rövid távú, intenzív zenei tevékenységekre épülő zenei tréningek is bizonyultak már hatékonynak a kognitív kontroll funkciók fejlesztésében, például kotta nélküli hangszeres játékon alapuló metodikával (Bugos & Kochar, 2017), vagy 20 napos intenzív interaktív számítógépes zenei fejlesztéssel (Moreno et al., 2011).

Az előadásban bemutatom a kutatás elméleti hátteréül szolgáló zeneterápiás szemléleti keretet és elkülönítem a zenepedagógiától. Interdiszciplinális munkám másik meghatározó területeként ismertetem a kognitív pszichológia gyorsan fejlődő nemzetközi szakirodalmának azon aktuális alapvetéseit, amelyekhez kapcsolódva a kutatás hipotézisei és a hozzájuk illesztett mérési eljárások megfogalmazásra kerültek. Munkámban Jonathan D. Cohen széles körben elfogadott modelljét tekintem irányadónak (Cohen, 2017), amelynek egyik fő eleme, hogy gyakorlással a kontrollált folyamatok egyre kevesebb kontrollt igénylő (bár ugyanakkor egyre kevésbe rugalmas), automati-

zálódó folyamatokká alakulnak. Kutatásmódszertanom alátámasztása céljából külön foglalkozom a kognitív rugalmasság, a monitorozás, a munkamemória frissítés és az interferenciával szembeni ellenállás, valamint a gátlási folyamatok témakörével.

Az elméleti bevezető után ismertetem a kutatás hipotézisrendszerét, módszerét, a vizsgálati alanyokat és kiválasztásuk módját. A kutatás választott célcsoportja a fiatal felnőttek 18-22 éves korosztálya. A résztvevők életkorát indokolja, hogy a szakirodalom szerint életkortól függetlenül létező agyi plaszticitásra alapozva, bizonyítani szeretnénk a fiatal felnőttek kognitív kontroll funkciónak fejleszthetőségét (Jancke, 2016; Reuter-Lorenz, 2002). Másik érv a célcsoport életkora mellett, hogy a szakirodalom tanulmányozása alapján célszerű a régóta aktívan zenélő egyének kognitív kontroll funkcióit és azok zeneterápia hatására történő változását összehasonlítani a korábban nem zenélőkével – erre a vizsgálatra pedig csak megfelelő időtartamú és intenzitású aktív zenéléssel eltöltött idő után, azaz fiatal felnőttkorban van mód (Herholz & Zatorre, 2012; Warren, 2008). A vizsgálati alanyok egy régóta intenzíven zenélő fiatalokból álló „zenész" és egy aktívan nem zenélő fiatalokból álló „nem zenész" csoportot alkotnak, ahova hirdetés útján, konkrét kiválasztási ismérvek alapján és szűrést követően kerülnek.

A kutatás kiinduló kérdései, hogy vajon a korábban tartósan, intenzíven zenélő fiatal felnőttek kognitív kontroll funkciói valóban fejlettebbek-e nem zenélő társaikénál és a zenei tevékenységek mely karakterisztikái befolyásolják ezt (aktív zenélés kezdete az életút során, gyakorlással eltöltött órák száma, gyakorláshoz használt csatornák, hangszerük jellege, egyéni vagy csoportos zenélési forma)?

Ezt követően a következőkre keressük a választ:

1. Az ebből a célból kidolgozott speciális zeneterápiás módszertan kimutathatóan fejleszti-e a résztvevők kognitív kontroll funkcióit?
2. A zenélő és nem zenélő csoportban elért eredmény szignifikánsan különbözik-e?
3. A terápiának mérhető-e hosszú távú hatása?
4. Mely kognitív kontroll komponensek fejleszthetők leginkább a zene által?

A vizsgálat négy fázisú: előtesztből, zeneterápiás folyamatból, utótesztből, majd hosszú távú hatást mérő utótesztből áll. Mindkét vizsgálati csoport négy hétig, heti háromszor másfél órás zeneterápiás folyamatban vesz részt. A kidolgozott zeneterápiás módszertan főként aktív zeneterápiás elemeket tartalmaz, azaz a résztvevők aktív zenei tevékenységére épít, ami történhet saját hangokkal (énekhang és testhangok), különböző eszközökkel és hangszerekkel. Nem célunk a hangszeres oktatás, ezért egyszerű, mindenki által könnyen megszólaltatható hangszereket használunk (furulya, színes hangcsövek, ütőhangszerek, Ulwilla hangszerek, stb.).

Az eljárás ismertetésekor kitérek az alkalmazott teszteljárásokra és elemzési módszerekre, valamint a várható eredményekre. Végül ismertetem a kutatás ütemtervét és jelenlegi állását: lebonyolítási nehézségeit, első következtetéseit, kihívásait.

A téma hiánypótló a zeneterápia hatékonyságának evidencián alapuló szakmai alátámasztása szempontjából. Újszerűséget hordoz magában a rövid, de intenzív terápiás periódus, valamint a kognitív kontroll fejlesztése, mint zeneterápiás cél – különösen a ritkán vizsgált 18-22 éves életkorú fiatal felnőttek kognitív kontroll funkcióinak alakíthatósága tekintetében. 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.

Irodalomjegyzék

Bugos, J., & Kochar, S. (2017). Efficacy of a short-term intense piano training program for cognitive aging: A pilot study. *Musicae Scientiae,* 21(2), 137-150. doi:10.1177/1029864917690020

Cohen, J. D. (2017). Cognitiv Control - Core Constructs and Current Consideration. In *The Wiley Handbook of Cognitive Control* (pp. 3-28). New Jersey: Wiley-Blackwell.

de Vries, M., Prins, P., Schmand, B., & Geurts, H. (2015). Working memory and cognitive flexibility-training for children with an autism spectrum disorder: a randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 56(5), 566-576. doi:10.1111/jcpp.12324

Diamond, A. (2012). Activities and Programs That Improve Children's Executive Functions. *Current Directions in Psychological Science, 21*(5), 335-341. doi:10.1177/0963721412453722

Diamond, A., & Fiske, S. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology, Vol 64, 64,* 135-168. doi:10.1146/annurev-psych-113011-143750
Dudukovic , N. M., & Kuhl, B. A. (2017). Cognitive control in memory encoding and retrieval. In *The Wiley Handbook of Cognitive Control* (pp. 357-375). New Jersey: Wiley & Blackwell.
Egner, T., & Hirsch, J. (2005). Cognitive control mechanisms resolve conflict through cortical amplification of task-relevant information. *Nature Neuroscience, 8*(12), 1784-1790. doi:10.1038/nn1594
Guo, X., Ohsawa, C., Suzuki, A., & Sekiyama, K. (2018). Improved Digit Span in Children after a 6-Week Intervention of Playing a Musical Instrument: An Exploratory Randomized Controlled Trial. *Frontiers in Psychology, 8.* doi:10.3389/fpsyg.2017.02303
Herholz, S., & Zatorre, R. (2012). Musical Training as a Framework for Brain Plasticity: Behavior, Function, and Structure. *Neuron, 76*(3), 486-502. doi:10.1016/j.neuron.2012.10.011
Hogeveen, J., Krug, M., Elliott, M., Carter, C., & Solomon, M. (2017). Proactive Cognitive Control as a Double-Edged Sword in Autism Spectrum Disorder. *Neuropsychopharmacology, 43,* S347-S348.
Jancke, L. (2016). Music drives brain plasticity. *International Journal of Psychophysiology, 108,* 46-46. doi:10.1016/j.ijpsycho.2016.07.155
Janus, M., Lee, Y., Moreno, S., & Bialystok, E. (2016). Effects of short-term music and second-language training on executive control. *Journal of Experimental Child Psychology, 144,* 84-97. doi:10.1016/j.jecp.2015.11.009
Koelsch, S. (2012). *Brain and Music.* Oxford: Wiley-Blackwell.
Marton, K., Campanelli, L., Eichorn, N., Scheuer, J., & Yoon, J. (2014). Information Processing and Proactive Interference in Children With and Without Specific Language Impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research, 57*(1), 106-119. doi:10.1044/1092-4388(2013/12-0306)
Marton, K., Eichorn, N., Campanelli, L., & Zakarias, L. (2016). Working Memory and Interference Control in Children with Specific Language Impairment. *Language and Linguistics Compass, 10*(5), 211-224. doi:10.1111/lnc3.12189
Meltzer, L. (2018). *Executive function in education (From theory to practice).* New York: The Guilford Press.
Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E., Cepeda, N., & Chau, T. (2011). Short-Term Music Training Enhances Verbal Intelligence and Executive Function. *Psychological Science, 22*(11), 1425-1433. doi:10.1177/0956797611416999
Reuter-Lorenz, P. (2002). New visions of the aging mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences, 6*(9), 394-400. doi:10.1016/S1364-6613(02)01957-5
Rhoades, B., Greenberg, M., & Domitrovich, C. (2009). The contribution of inhibitory control to preschoolers' social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(3), 310-320. doi:10.1016/j.appdev.2008.12.012
Siepsiak, M., & Krejtz, I. (2016). Does music therapy improve executive functions after stroke, and how to check it? *Nordic Journal of Music Therapy, 25,* 68-68. doi:10.1080/08098131.2016.1179990
Solomon, M., McCauley, J., Iosif, A., Carter, C., & Ragland, J. (2016). Cognitive control and episodic memory in adolescents with autism spectrum disorders. *Neuropsychologia, 89,* 31-41. doi:10.1016/j.neuropsychologia.2016.05.013
Thaut, M., Gardiner, J., Holmberg, D., Horwitz, J., Kent, L., Andrews, G., . . . Schlaug, G. (2009). Neurologic Music Therapy Improves Executive Function and Emotional Adjustment in Traumatic Brain Injury Rehabilitation. *Neurosciences and Music Iii: Disorders and Plasticity, 1169,* 406-416. doi:10.1111/j.1749-6632.2009.04585.x
Thaut, M. H. (2010). NEUROLOGIC MUSIC THERAPY IN COGNITIVE REHABILITATION. *Music Perception, 27*(4), 281-285. doi:10.1525/mp.2010.27.4.281
Warren, J. (2008). How does the brain process music? *Clinical Medicine, 8*(1), 32-36. doi:10.7861/clinmedicine.8-1-32

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 társaiknál, 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 tanulócsoportok esetében. 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 értek 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 alapkészségekre. A vizsgálatot szélesebb körű mintavétellel kívánom folytatni, amely során pontosabb képet fogok kapni a különböző zenei képzésben részesülő azonos korosztályú tanulók alapkészségeinek és zenei képességeinek az alakulásáról.

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 hatásfokkal 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, népzenétől. 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 kontrollcsoport ugyancsak 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 kérdőívemet az alapfokú művészeti iskolában.

„A furcsák közé tartozom” - út a kommunikációhoz egy autizmusban érintett kisfiú életében a zeneterápia segítségével

GELLÉRT LÍVIA, 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 (Burrel, 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 hatékonynak 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.

Látható fogyatékossággal a világot jelentő deszkákon

TISZAI LUCA

Szegedi Tudományegyetem JGYPK
Gyógypedagógus-képző Intézet

Kulcsszavak: előadóművészet, fogyatékosság, 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 páciensnek 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 fogyatékossággal élő előadók számos erőteljes érzelmi reakciót válthatnak ki a közönségből, lehet ez sajnálat, szánalom, 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 fogyatékossággal élő emberek hiper-látványosak a sérülés természetéből kifolyólag. A testi fogyatékossággal 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 fogyatékosság sztereotípiájából" (2004, 49).

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, jogaikat, életük/életünk minőségét. A velük való foglalkozás ne váljon jótékonysági 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 mindenkiben megvan a harmónia és a másság. Ez rólunk is szól. Figyelembe kell venni a fogyatékosságot, 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 szeretnék bemutatni a szerencsére igen színes magyar és nemzetközi palettáról a Baltazár színházat, a MáSzínházat, 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 participatív 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.

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 megszaporodott a beszéd és zene strukturális és funkcionális tulajdonságait, tanulását és feldolgozását, illetve idegtudományi hátterét 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 intervenciós 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. Frontires 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.

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; Sáry László; kreatív zenei gyakorlatok

Mit nevezünk kreatív zenének? Hogyan keletkezett és mégis miként definiáljuk ezt a fogalmat? Mik azok a vokális-, ritmusos- és/vagy testritmusos-, zörejhangos-, szöveges-, hangszeres- vagy kombinált kreatív zenei gyakorlatok?

Sáry László kreatív zenei gyakorlatainak lényegéről, azok kialakulásáról, a zeneszerző indíttatásáról érdemes szót ejteni, hiszen esetenként teljesen szabad szabályrendszert 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 ezeket a gyakorlatokat. Erre ösztönzi folyamatosan nemcsak a résztvevőket, de a játékot vezetőt is.

A disszonáns hangok éppúgy elfogadottá válnak Sáry 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.

Az Új Zenei Stúdió létrejötte és Christian Wolff Darmstadtban átnyújtott kottái, elképzelései egyértelműen egy újfajta zenei gondolkodás gyökerét eredményezték Sáry László munkásságában.

Többféle zenepedagógiai módszer létezik, mely a résztvevői aktivitásra épít, ám amitől Sáry László elképzelései izgalmasak, hogy

1. gyakorlatai a zeneileg képzetlenek számára is tökéletesen kivitelezhetőek, zenészek számára pedig nagyszerűen nehezíthetőek, bonyolíthatóak.
2. 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 bízza, hogy a résztvevői előképzettség függvényében miként variáljuk az adott gyakorlatot.
3. nincsenek „kőbe vésett" feladatai, nem ragaszkodik leírt zenei játékaihoz, inkább azok továbbfejlesztésére buzdít, ezáltal akarva-akaratlanul is improvizációra sarkall.

Folyamatos és közös kísérletezésre ösztönöz Sáry László, tudatosan kerüli a zárt formákat, sémákat, ennek hiányában szorgalmazza a változatosságot és az alkotófantázia trenírozását (Sáry, 2010). Így a hangzásból az is kitűnik, hogy szinte minden egyszeri és ismételhetetlen, a véletlenek találkozása. Továbbá tükrözi filozófiáját is, miszerint egy problémának többféle megoldása is lehetséges.

Irodalom

Andorka Péter (2013). Az Orff-koncepció bemutatása.
Daragó Rita Laura (2016). Az improvizáció szerepe és gyakorlata az alternatív zenepedagógiai koncepciókban. *Parlando.* Budapest.
Fekete Anikó (2013). „...téma con variazioni...". *Zeneszó folyóirat.* 7-8.
Kokas Klára (2006). Képzelet. *Parlando,* Budapest.
Papp Bendegúz (2016). Útkeresés a japán zenepedagógiában: a Szuzuki-módszer. *Parlando.* Budapest.
Sáry Bánk (2015). *Sáry László kreatív zenei gyakorlatai John Cage műveinek tükrében.* DLA LFZE.
Sáry László (2010). Kreatív zenei gyakorlatok. *Parlando.* Budapest.
Sáry László (1999). *Kreatív zenei gyakorlatok.* Jelenkor Kiadó. Pécs.
Szőnyi Erzsébet (1986). *Kodály Zoltán nevelési eszméi.* Budapest.

A kutatást támogatta:

ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola

A koncertpedagógia eszközei a művészeti nevelésben

VÁRADI JUDIT

Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kar

Kulcsszavak: művészeti nevelés; koncertpedagógia; extra-curriculum

A művészeti nevelés célja a művészeti értékek értő befogadása, a gyermekek értékrendszerének formálása. A közoktatás, a curriculum 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 ízlésformálásához, 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 komplexszé válik. Minden hangversenyhez kapcsolódóan rajzpályázatot hirdetünk. A pályamunkák az alkotó látásmódján, gondolatvilágán, érzelmein átszűrve a zenei élmény feleleventésével 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.

5.

GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI KULTÚRA

ELŐADÁSOK

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; tanórakutatás

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 helyzeten 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 észlelik, miként értelmezik. Kutatásunkban a tanórakutatás során a 45 perces tanóráról, melyet 3. osztályos gyerekeknek tartottunk (N=24), többkamerás felvételt készítettünk, valamint az óra után fókuszcsoportos interjút folytattunk a társtanítókkal (n=5). A rögzített felvételen a tanító mozgását és interakcióit elemeztük, a fókuszcsoportos 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 tanulásszervezésű 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 tanulásnak ezt a módját, ugyanakkor saját tudásukat kevésbé érezték pontosnak, mint a tanítóét. Úgy észlelték, 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 fókuszcsoportos 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, gondolatrendszereinek, 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, átszerkeszthetőségének javításához, valamint a tanító szerepének újraértelmezéséhez az osztályteremben.

A konstruktív pedagógia gyakorlati megvalósítása a társanítás 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, tanulásszervezés

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 tanórakutatás 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 tanórakutatás 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.

A szabadban történő játék lehetősége és jelentősége az óvodában – egy pilot vizsgálat eredményei

*DARVAY SAROLTA *, HILL KATALIN **, VENYINGI BEÁTA ***, VITÁLYOS GÁBOR ÁRON ****, ZSOFFAY KLÁRA ******

* ELTE TÓK Természettudományi Tanszék
** ELTE TÓK Természettudományi Tanszék
*** ELTE TÓK Természettudományi Tanszék
**** ELTE TÓK Természettudományi Tanszék
***** ELTE TÓK Természettudományi Tanszék

Kulcsszavak: szabadban történ 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, megértő 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 koragyermekkori 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.

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 haté-

kony 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.

Múzeumi élmény és művészetpedagógia

*SZLÁVIK DÓRA *, FEDOSZOV JÚLIA ***

** LISZT FERENC EMLÉKMÚZEUM ÉS KUTATÓKÖZPONT*
*** LISZT FERENC EMLÉKMÚZEUM ÉS KUTATÓKÖZPONT*

Kulcsszavak: múzeumpedagógia; zenei nevelés; interaktivitás, improvizáció

Előadásunkban arra teszünk kísérletet, hogy bemutassuk múzeumpedagógiai tevékenységünk művészetpedagógiai szempontból is hasznos foglalkozásait, azok működését.

Múzeumpedagógiai foglalkozásaink alapjait már 2010-ben elkezdtük lerakni, ekkor még csak alkalomszerűen 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 megmérettetésről 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 megteheti.

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. Ezeken kívül zenés-táncos foglalkozást is tartunk, melynek bevezetőjében megismerkedünk a zeneszerző és az akkor népzenének 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. Liszt rapszódiáiról szóló foglalkozás-sorunkban a gyerekek először a verbunkossal ismerkedhetnek. A mozgást éneklés, zenehallgatás, beszélgetés és versolvasás követi, így a több érzékszervet megdolgoztató múzeumi órán tanultak a lehető legmélyebben rögzülhetnek.

Művészeti nevelés és önszerveződés tanulása diákszerkesztőség révén középiskolások körében

*VÁRADI EMESE * MAJOR VIRÁG ***

* Karinthy Frigyes Gimnázium
** független kurátor, a Demolab-projekt művészeti vezetője

Jelen tanulmány egy négyéves, több részből álló programot fog át, amelyben a Freinet- pedagógiára épülő módszertan 21. századi adaptálásával, arra kerestünk választ, miként teremthető meg újra a kortárs művészet és az oktatás nevelés harmonikus kapcsolata az iskolában, milyen eredményeket hoz a művészeti kutatás, a kritikai gondolkodás, a projektmódszer a szociális kompetenciák - kooperáció, a kreativitás, a kritikai gondolkodás, kommunikáció - fejlesztésében. Úgy látjuk, a projektek tapasztalatai a pedagógusképzés számára is fontos tanulságokat hordoznak. Két olyan példára szeretnénk koncentrálni, amelyben a projektek során a fejlesztő eszköz, a nyomtatott kiadvány a folyamat végterméke volt.

A kiadványok a „Tanközlöny" és az Alterre (**https://demolab.hu/lenyomatok/alterre/**), mindkettőt a Karinthy Frigyes Gimnázium diákjai készítették, Váradi Emese támogatásával.

A MŰVÉSZETPEDAGÓGIAI INNOVÁCIÓ CÉLJA

A Tranzit.hu „Művészek az iskolában" programból kiindulva alapvető célunk volt, hogy megtaláljuk a kortárs művész látásmódjának, szemléletének és a művészeti kutatásnak a helyét és szerepét az iskola, az oktatás és a vizuális nevelés keretei között.

A kezdeményezés előzménye, az un. pilot, a „Tanközlöny" projekt volt, amelyet László Gergely, Major Virág és Váradi Emese, mint mentorok a 2015-16-os tanévben indítottak útjára. Alapja a Freinet-pedagógiára alapuló módszertani kísérlet, melynek során a diákokat arra hívták meg a kezdeményezők, hogy elgondolkozzanak, mit jelent számukra a tudás és az oktatás, és ők maguk hogyan szerveznék meg saját tanulási élményüket. A fél éves, a diákok által vezetett tanulási és kutatási fázist követően a csoport tagjai a felhalmozott tudást rendszerbe foglalták, egy rizográf technikával készült kiadványban összegezték és terjesztették kortársaik között és néhány kiválasztott eseményeken.

A hierarchiát nélkülöző együttműködés végül a diákok, a tanár valamint a művészek között nagyon izgalmas tanulási helyzetet és egy különleges, a diákok nézőpontját tükröző kiadványt eredményezett az iskoláról.
https://issuu.com/tankozlony/docs/tankozlony

KERETEK

A szabadon verbuválódott diákcsoport heti rendszerességű szakkör keretében foglalkozott az *oktatás* témájával. Néhány alapvetésen – a téma, a demokratikus berendezkedés, és a végkifejlet, egy közösen szerkesztett kiadvány – túl a diákok teljes szabadságot kaptak abban, hogy miről szóljon a műhely, a tág témán belül mivel szeretnének foglalkozni és mennyi energiát tesznek bele. A csoport közösen meghozta és megszavazta saját működési szabályzatát, és önálló életre kelt.

2016-ban, a tavaszi szünetben, az iskola tereit befoglalva az aulában berendezett pro form szerkesztőségünkben került sor a workshopra, ahol rizográf segítségével megtervezték, megszerkesztették és legyártották a Tanközlönyt. A sikeres pilot után a DemoLab projekt keretén belül nyolc középiskola egy-egy csoportja vett részt a munkában, közös témában kutatva, amely az „Utópia" volt.

A középiskolás műhelyekben egy pedagógus és egy kortárs képzőművész facilitálja a munkát. Célunk volt az UNDEF által támogatott kétéves időszakban, hogy a módszertant a különböző kontextusokban, helyszíneken és vállalkozó pedagógusokkal, kortárs művészekkel kipróbáljuk és továbbfejlesszük. A gyerekek munkáját, a művészeti kutatást, meghívott vendégek és az iskola falain kívüli programok segítették.

Egyik a budapesti Karinthy Frigyes Gimnázium Demolabrador Műhelye, amelynek tevékenységén keresztül mutatjuk be a folyamatot. Ez a Műhely, a diákok által választott vizsgálódásának fókuszaként az Antropocén – egy nem hivatalos földtörténeti kor - témája fogalmazódott meg. A diákok elméleti kerete pedig az a széles körben elfogadott tudományos konszenzus volt, miszerint ha nem változtatunk radikálisan az életvitelünkön, úgy elkerülhetetlenné válik az ökológiai katasztrófa. A szakköri foglalkozások során azt vizsgálták, milyen egyéni lehetőségek állnak a rendelkezésükre az életmódváltást illetően, illetve azt, hogy a kortárs művészet eszköztárát hogyan tudják felhasználni az életmódváltás stratégiáinak a népszerűsítésében.

A művészetpedagógiai innováció módszerei tekintetében mindkét fenti projekt megadta a diákoknak a döntési szabadságot, hogy mit nyomtatnak és ez a projektnek mennyire hangsúlyos része (mellékprojekt, eszköz, vagy végtermék), ám még további számos és sokrétű gyakorlati módszertani példánk van. https://demolab.hu/muhelyek/

A MÓDSZERTAN ELEMEI ÉS CÉLJA

A Diáknyomda, mint oktatási és tudásátadási eszköz, továbbá mint hordozó médium bevezetése, újra-pozicionálása, az analóg és kézzelfogható varázsának felismerése korunk digitális világában (vs. Gutenberg galaxis). A Diákszerkesztőség működése révén az önszerveződés megtapasztalása elsajátítása valamint a közösségfejlesztés a diákok körében.

Projekt pedagógia alkalmazása, amelyben diákok egy kortárs művészeti alkotófolyamatot élnek végig a koncepció elkészítésétől a produkció megvalósításig. Művészeti kutatás, kritikai gondolkodás, véleménynyilvánítás készségeinek fejlesztése a diákok körében. Annak pontosabb megértése, hogy mit nyújthat a kortárs művész és művészet egy iskolai közegben.

FEJLESZTÉSI ESZKÖZÖK

- Diákok érdeklődésére építeni, saját téma megtalálása
- Egyéni es csoportos kutatás, kortárs tudásmegosztás
- Rizográf technika, iskolanyomda
- Projektmódszer: a diákok viszik a projektet a tervezéstől a diszszeminációig
- Önszerveződés támogatása
- Kortárs művészeti technikák alkalmazása
  Kortárs művészettel való ismerkedés, közelebbi kapcsolat kialakítása: kiállítás látogatások, művész vendégekkel való találkozások, müteremlátogatások révén
- Prezentációk tartása kortársaknak

A MŰVÉSZETPEDAGÓGIAI INNOVÁCIÓ ELMÉLETI KERETEI

Mind a Tanközlöny, mind a DemoLab kiindulópontja egy reformpedagógiai módszertan, Celestin Freinet francia pedagógus nevelési elvei és technikái. Freinet abból indult ki, hogy minden gyerek természetes módon kíváncsi, akar ismeretet szerezni.

Freinet az oktatásban magas fokú önrendelkezési lehetőséget biztosított diákjainak, kísérletező hajlamukra és az saját érdeklődéseikre alapozott, és a gyakorlati, hasznos ismeretszerzést szorgalmazta.

Fontos szerepe jutott a Freinet iskolákban a nyomdának, ahol a diákok összegezték a tanultakat, és a sokszorosítás révén megosztották egymással.

Arra keressük a választ, hogy milyen módon lehet ez a módszertan aktuális ma, hogyan adaptálható a mai iskolarendszerében.

A projekt elméleti keretéhez tartozik a művészeti nevelés egy Németországban évtizedes konjunktúrára visszatekintő és komoly szakirodalommal rendelkező iránya (Kulturelle Bildung), mely művészek jelenlétét szorgalmazza iskolai közegben.

Ehhez kapcsolódik a művészetben oktatási fordulatként (http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/szotar/oktatasi-fordulat-/) nevezett jelenség, mely a 2000-es évek óta művészek és kurátorok fokozott érdeklődését írja le oktatási-nevelési szituációk iránt.

A DemoLab Műhelyek egész tevékenysége az un. projekt pedagógia egy-egy kiváló példája, a diákok egy-egy adott művészeti munkaprogram gyakorlati megvalósításán keresztül szereztek fontos ismereteket és készségeket, így például az együttműködés készségét is, mely a szociális kompetencia fejlesztést is támogatja.

A MŰVÉSZETPEDAGÓGIAI INNOVÁCIÓ EREDMÉNYEI

Csoportban, közösségben való demokratikus, egymás iránt tiszteletteljes működést tanulnak a diákok. Fejlődött a szociális érzékenységük, tágult a látókörük, prezentációs készségük, önállóságuk, kritikai gondolkodásuk és asszociációs készségük. Sikeres projekteket vittek végig, olyan eredménnyel (újságok) amire büszkék, és ösztönzést éreznek a tanultak, a tanulási élmény kortársakkal való megosztására. Idén szerveződik egy diákkiadó (önszerveződés). Produktív szakmai tudáscsere tanárok és művészek között. Az eredményeink elemzéséhez a bemeneteli és kimeneteli kérdőívek, fókuszcsoportos interjúk összegzését használjuk.

A MŰVÉSZETPEDAGÓGIAI INNOVÁCIÓ ELMÉLETI ÉS OKTATÁSI RELEVANCIÁJA

A módszertan rengeteg tanulságot hordoz az oktatás számára. Eredményeink alátámasztják az olyan nemzetközi oktatáspolitikai ajánlásokat (UNESCO, OECD), melyek fontos szerepet biztosítanának a művészeteknek az iskola keretein belül. A módszertan alkalmasnak bizonyult olyan a XXI. században nélkülözhetetlen kulcskompetenciák fejlesztésére, mint a kooperáció, a kreativitás, a kritikai gondolkodás, kommunikáció. Viszont sokrétű gyakorlati tapasztalataink, eredményeink jelentősen árnyalják is azt a képet, ami a művészet lehetséges hasznáról az iskolában elterjedt, illetve azt is, hogy egy ilyen folyamat megvalósításához a pedagógus-facilitátor részéről milyen pluszkészségekre volna szükség, és ezek gyakran bizony hiányoznak. A projekt tapasztalatai így a pedagógusképzés számára is fontos tanulságokat hordoznak.