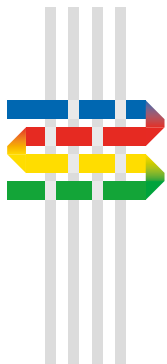




» A VILÁG ÚJ KÉPE A MŰVÉSZETBEN ÉS A TUDOMÁNYBAN «

fókuszban: a vizuális kultúra pedagógiája

KONFERENCIA KÖTET



2017|06|22-23

1. MŰVÉSZETPEDAGÓGIAI KONFERENCIA

ELTE

TERMÉSZETTUDOMÁNYI KAR
BUDAPEST

SZERKESZTŐ

KÁRPÁTI Andrea

LEKTOROK

BODNÁR Gábor

ERDŐS Ákos

KÁRPÁTI Andrea

KISS Virág

KOLOSAI Nedda

NOVÁK Géza Máté

SIMON Tünde

TRENCSENYI László

TUDOMÁNYOS PROGRAMBIZOTTSÁG

BODNÁR Gábor, ELTE Bölcsészettudományi Kar

ERDŐS Ákos, ELTE Bölcsészettudományi Kar

KÁRPÁTI Andrea, ELTE Természettudományi Kar, a konferencia elnöke

KISS Virág, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

KOLOSAI Nedda, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar

NOVÁK Géza Máté, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

SIMON Tünde, MTA-ELTE Vizuális Kultúra Kutatócsoport, a konferencia tudományos titkára

TRENCSENYI László, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar

SZERVEZŐ BIZOTTSÁG

BETYÁR Gábor, SZTE Bölcsészettudományi Kar

BUBIK Veronika, ELTE Természettudományi Kar

HEINCZINGER Orsolya, Connect2000 Kft.

KÁRPÁTI Andrea, ELTE Természettudományi Kar

MODROVICS Ágnes, ELTE Természettudományi Kar, a konferencia szervező titkára

SIMON Tünde, MTA-ELTE Vizuális Kultúra Kutatócsoport

FELELŐS KIADÓ

Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE), Természettudományi Karának Dékánja

KIADÓ ELÉRHETŐSÉGE

1117 Budapest, Pázmány sétány 1/a

ISBN: 978-963-284-905-8

A KONFERENCIA HONLAPJA

<http://mpk.elte.hu>

AZ ANGOL NYELVŰ WORKSHOP HONLAPJA

<http://ewae.elte.hu>

WEBMESTER

BETYÁR Gábor

TIPOGRÁFIA

BUBIK Veronika

TÁMOGATÓK

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Magyar Tudományos Akadémia,
Magyar Művészeti Akadémia, Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete



MM
MAGYAR MŰVÉSZETI
AKADÉMIA



Előszó

az 1. Művészetpedagógiai Konferencia kötetéhez

Az ELTE művészetpedagógus közössége szeretettel köszönti első országos konferenciáján a drámapedagógia és színházi nevelés, a vizuális nevelés, a zene és a tánc oktatóit és művelőit, a gyermek- és ifjúsági kultúra kutatóit és minden pedagógust, művészt és tudóst, aki szívesen épít hidat a két kultúra között! Örülünk, hogy hagyományteremtő célú kezdeményezésünk érdeklődést keltett, és a beérkezett másfélszáz közlemény javaslat alapján több, mint százhusz előadás és szimpózium, műhelymunka és kiállítás mutatja be itt a művészetpedagógia módszertani innovációit és kutatási eredményeit.

Saját, jól ismert területünkről most kitekinthetünk egymás felé. A zenész a vizuális nyelv fejlődését követheti, a drámapedagógus az ifjúsági kultúrák sajátos kifejező eszközeit ismerheti meg. A vizuális kultúra tanára az Élményműhely programjain fedezheti fel a kortárs művészet interdiszciplináris irányzatainak gyökereit és koncerten élvezheti a zenepedagógia eredményeit. Ami talán ennél is fontosabb: mi valamennyien megerősíthetjük hitünket a művészettel nevelés értékében. Kiváló természettudósok beszélnek majd a művészet szerepéről az emberi fejlődésben, a neveléstudomány nemzetközi hírű kutatója pedig a korszerű műveltségképben mutatja be területünk jelentőségét.

A két napos magyar nyelvű Művészetpedagógiai Konferencia (MPK) és az ehhez csatlakozó, de külön programmal és részvételi lehetőséggel szervezett másfél napos angol nyelvű ELTE Workshop for Arts Education (EWAE) a hazai kutatások mellett lehetőséget ad a kitekintésre, nemzetközi kapcsolatépítésre is. Megismerhetjük többek között Finnország, Hollandia, Skócia és Luxemburg zenepedagógiai innovációit, az Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret 19 országot átfogó kutatási programját, bekapcsolódhatunk egy román drámapedagógiai műhelymunkába, és a művészeti ágak változatos, de egyformán erős terápiás hatásáról is hallhatunk hazai és nemzetközi szakemberektől. Velünk lesz a nemzetközi színházpedagógus társa-

ság egyik vezetője és a Bauhaus össz-művészeti hagyományait tovább éltető poliesztétikai társaság elnöke, és kiállítással jelentkezik a düsseldorfi Művészeti Akadémia történeti gyermekrajz gyűjteménye. Rendezvényünkön az **MTA Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programja** művészeti kutatócsoportjainak beszámolóit is elhangzanak, és plenáris előadáson, kerekasztal beszélgetéssel találkozhatunk a természettudomány-pedagógiai kutatócsoportok munkatársaival is.

A konferencia sorozatnak évente változó címe és alcíme jelzi a fókuszban álló témakört és művészeti ágat, melyet a szervező Kar középpontba szeretne állítani. A 2017-es rendezvény, híven a Természettudományi Kar küldetéséhez, Kepes György egyik művét idézve, „A világ új képe a művészetben és a tudományban” központi téma köré szerveződött. A fókuszban a vizuális kultúra pedagógiája áll, s ennek részeként a tudományos vizualizáció, amely új eszközöket teremt a világ megismeréséhez és megértéséhez.

Rendezvényünket az ELTE, a Magyar Tudományos Akadémia, a Magyar Művészeti Akadémia és a Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete támogatta. Ez a támogatói kör is kifejezi a konferencia interdiszciplináris jelentőségét, a művészetek és tudományok szinergiáját.

Az ELTE öt kara: a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, a Bölcsészettudományi Kar, a Pedagógiai és Pszichológiai Kar, a Tanító- és Óvóképző Kar, és a vendéglátó Természettudományi Kar munkatársaiból álló Tudományos és Szervező Bizottság nevében reméljük, hogy az olvasó hasznosnak, a konferencia résztvevő inspirálónak találja majd ezt a kötetet és az előadásokat és bemutatókat. Jövő nyáron újra találkozunk a 2. Művészetpedagógiai Konferencián, az ELTE Bölcsészettudományi Karán!

KÁRPÁTI ANDREA,
a konferencia elnöke és

SIMON TÜNDE,
a konferencia tudományos titkára

MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport,
ELTE TTK

Budapest, 2017. június 22.

*Az MTA-ELTE Vizuális Kultúra Kutatócsoport,
e konferencia szervezője,
szeretettel köszönti kutató társát,
az idén hetvenéves*

GAUL EMILT

*a környezetkultúra nemzetközi hírű
oktatóját és művelőjét!*

Tartalomjegyzék

Előszó

az 1. Művészetpedagógiai Konferencia
kötetéhez

1.

11 **TUDOMÁNY ÉS MŰVÉSZET PLENÁRIS ELŐADÁSOK**

12 *FALUS ANDRÁS*

A művészi hatások és nevelés,
a mentális epigenetika részét képezik

12 *FREUND TAMÁS*

Tanulási folyamatok és belső világunk

16 **TUDOMÁNY ÉS MŰVÉSZET SZIMPÓZIUM**

17 ÉlményMűhely STEAM játszótér

18 *HOLLÓ-SZABÓ FERENC ÉS ANTAL JÓZSEF*

Művészet és tudomány a Magyar
Matematikai Múzeumban

19 **TUDOMÁNY ÉS MŰVÉSZET ELŐADÁSOK**

20 *BREDÁCS ALICE*

A pozitív pszichológia pedagógiai és
művészetpedagógiai aspektusai és
a szemléletváltás igénye

22 *KOMPORDAY DÓRA*

Be STEAM! – A város mint osztályterem

25 *KOVÁCS ANDREA*

Trafó Kortárs Művészetek Háza: smART!
PROGRAM

28 *MÁNYOKI ENDRE*

A barlang fénye – filozófiai alaphelyzetek
művészetpedagógiai elemzése

30 *PÁSZTOR ATTILA, BABÁLY BERNADETT, SIMON TÜNDE, TÓTH ALISA*

A kombinatív és a vizuális képességek
összefüggései 5. osztályban – egy pilot
vizsgálat eredményei

32 *RICHTER ÉVA*

Díszítőművészet és matematika
egybefonódása egy őskori eredetű
mintakincsben (egy mintageneráló-
henger szemléltetésével)

33 *ÚJFALUDI LÁSZLÓ*

Fizika és képzőművészet – műelemzések
fizikus szemmel

34 **TUDOMÁNY ÉS MŰVÉSZET POSZTEREK**

35 *BAGOTA MÓNIKA*

Szépség – játék – matematika

36 *BAKI GYÖRGYI*

Tehetségfogalom
a művészetpedagógiában

37 *FÜKÉNÉ WALTER MÁRIA*

Természet és művészet

39 *GONDOS GÁBOR*

Kirakójáték fejlesztés

40 *KONDOR BOGLÁRKA*

Integratív művészetpedagógia
a múzeumban: művészetek
a természettudományos
gyűjteményekben

42 *MOLNÁR KRISZTINA*

Hétköznapi kreatív tudomány
a befőttesüvegben

43 *SVRAKA TAMÁSNÉ*

A matematika művészet?

2.

45 **VIZUÁLIS NEVELÉS SZIMPÓZIUMOK**

46 **A környezetkultúra tanítás szakmódszertani kutatása és fejlesztése**

ELNÖK: GAUL EMIL,
OPPONENS: ZELE JÁNOS,

46 *GAUL EMIL*

A környezetkultúra tanítás
szakmódszertani megújítása

47 *MÉSZÁROS ZSUZSANNA*

Vizuális nevelés a térkultúra
szemszögéből

48 *PÓCZOS VALÉRIA*

A tárgykultúra tanítása gimnáziumban

49 *MÓRICZ LÁSZLÓ PÉTERNÉ*

Környezetkultúra tanítása általános
iskolában

- 51 „Mintha tér”
érzékelés és kapcsolat-
teremtés a művészetpedagógia
és a művészetterápia határán:
művészetalapú módszerek egy
gyógypedagógus-képző
intézményben**
*ELNÖK: KISS VIRÁG,
OPPONENS: TRENCSENYI LÁSZLÓ,*
- 52 KISS VIRÁG**
Művészetalapú módszerek
- 54 SÁNDOR KATALIN ÉS TAMÁS KATALIN**
Színes víz
- 55 VARGA ÁGNES**
Játsszunk zenét!
- 56 HORVÁTH ZSUZSANNA,
NOVÁK GÉZA MÁTÉ**
Két modalitás találkozása: dráma- és
mozgásalapú tevékenységek
- 58 VIZUÁLIS NEVELÉS
ELŐADÁSOK**
- 59 BABÁLY BERNADETT**
Téri képességtesztekkel végzett mérések
tapasztalatai
- 61 BENKŐ CSILLA JUDIT, ERCSÉNYI JUDIT**
Mást- másképp
- 63 BERTA-SZÉNÁSI PANNA**
Építkezve tanítani! – A hello wood
építészeti projektjeinek vizsgálata
a tanári kompetenciák szerint
- 64 BÍRÓ ILDIKÓ**
A digitális médiumok integrálási
lehetőségei a rajz és vizuális nevelésben
– nemzetközi kitekintés
- 65 FABULYA ZOLTÁNNÉ**
Balogh Jenő módszertana a kortárs
vizuális nevelés tükrében
- 68 GARAMVÖLGYI BÉLA**
Vizuális tehetségek képességfejlesztése
és kulturális alapú innováció a fővárosi
rajzversenyen
- 70 GAUL-ÁCS ÁGNES, KÁRPÁTI ANDREA**
Óvodás korúak vizuális nyelve egy
narratív feladatban
- 73 GEISBÜHL TÜNDE**
Kortárs vizuális művészet a vizuális
kultúra órán
- 74 GYEBNÁR VIKTÓRIA**
A tct-dp vizuális kreativitás teszt validitás
vizsgálata vizuálisan tehetségesek
körében
- 76 HANTOS KÁROLY**
A 2014-15 évi „művészeti és művészettel
nevelés” című multidiszciplináris
művészeti szakmódszertani kutatási
program ismertetése
- 78 HORTOVÁNYI JUDIT**
Képi szimbólumalkotás és önkifejezés
lehetőségei a vizuális nevelésben
- 80 KISS VIRÁG**
Képregény-terápia: művészeti projekt
a tiszta szívvel című filmben
- 82 LEHMANN MIKLÓS**
Web 2-es népi kultúra:
művészetpedagógiai vonatkozások
- 83 EVA LEHOŤÁKOVÁ**
A 6-11 éves gyermekek rajzfejlődésének
vizsgálata a Szituatív Rajzi Feladatsor
alapján
- 87 MASCHER RÓBERT**
A differenciálás művészete
a kézműves és művészeti nevelés
gyakorlatában
- 88 KROLL ZSUZSANNA, SZEMEREKI TERÉZ,
MÓGA SEBŐK ERZSÉBET**
Látássérült emberek hozzáférése
a művészetekhez
- 90 MUHI SÁNDOR**
A képzőművészeti nevelés és
a kézművesség módszertana
tanításának aktuális kérdései
a romániai magyar nyelvű
felsőoktatásban
- 91 NAGY IMRE**
Háttér az aktualitás személyes
értelmezéséhez
és a kortárs művészet tanításához

- 93** *PLATTHY ISTVÁN*
Népművészeti formák és szimbólumok a művészetterápiás folyamatban a baranya megyei gyermekvédelmi központ pécsi gyermekotthonában
- 95** *ROZINKA LÁSZLÓ*
Fiatalok digitális képi világa a vizuális kultúra oktatásában: alkotás mobil infokommunikációs eszközökkel
- 96** *SIMON TÜNDE*
A vizuális kultúrát tanító pedagógusok helye és szerepe a tanuló szakmai közösségek építésében
- 98** *TAMÁS KATALIN*
„Jó volt, mert tudtam a fantáziámat használni”. Művészeti munka egy speciális szükségletű fiatalemberrel.
- 99** *TIMÁR BORBÁLA*
Média-szövegelés – vizuális pedagógia online térben
- 101** *TÓTH ALISA, SIMON TÜNDE, PÁSZTOR ATTILA*
Az online színpercepció és vizuális kommunikáció pilot teszteken elért teljesítmények és az iskolai osztályzatok közötti összefüggések vizsgálata
- 103** *VÁRNAI ZSUZSANNA*
Művészettel nevelés és művészetterápia a közoktatásban – érintkezési pontok és határvonalak
- 104** *ZOMBORI BÉLA*
„A tudomány élménye” – a 2017-es Vizuális kultúra OKTV (Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny) legjobb alkotásai
- 107** **VIZUÁLIS NEVELÉS POSZTEREK**
- 108** *BAKI GYÖRGYI*
Tehetségfogalom a művészetpedagógiában
- 109** *BAKI GYÖRGYI*
A vizuális kommunikáció tanítási programja a moholy-nagy vizuális modulok alapján
- 112** *BÍRÓ ILDIKÓ*
A digitális médiumok integrálási lehetőségei a rajz és vizuális nevelésben – nemzetközi kitekintés
- 113** *BÖDÖS ESZTER, RIEDERAUER ANDREA*
Szemem-kezem-nemezem
- 114** *FODOR ILDIKÓ*
A háromnyelvű jános vitéz története magyar – beás cigány – angol nyelven cigány gyerekek rajzainak illusztrációival
- 116** *FODOR ILDIKÓ*
Az agresszió művészeti, pszichiátriai megközelítése, megjelenése hátrányos helyzetű gyermekek rajzain
- 118** *GARAI ANNA*
Taktilis érzékelés fejlesztése
- 120** *GARAMVÖLGYI BÉLA*
Vizuális tehetségek képességfejlesztése és kulturális alapú innováció a fővárosi rajzversenyen
- 121** *KLIMA GÁBOR*
Vizuális kultúra és média a középiskolában: Integrálás és integrálhatóság a média és a vizuális kultúra tantárgyak kontextusában
- 122** *KONDOR BOGLÁRKA*
Integratív művészetpedagógia a múzeumban: művészetek a természettudományos gyűjteményekben
- 124** *MOLNÁR KRISZTINA*
Hétköznapi kreatív tudomány a befőttesüvegben
- 126** *NÁDUDVARI GABRIELLA*
A stíluskommunikáció, mint önmegalkotó művészeti tevékenység
- 128** *NAGY ILDIKÓ MÁRIA*
Kreativitás, szabad alkotás tradicionális és digitális eszközökkel a kisgyermekkor vizuális tevékenységben
- 129** *PAÁL ZSUZSANNA*
Intermediális, participation culture Művészeti projekt I-II.

- 131 PÓK TÍMEA**
A környezetkultúra tanítás
szakmódszertani fejlesztése kortárs
képzőművészetre épülő vizuális kultúra
programmal
- 133 SÁNDOR KATALIN**
Híd festékből, ecsetből
- 134 SCHÄCHTER BEÁTA**
Figyelemzavaros gyerekek fejlesztésének
lehetőségei a batikolás technikájával
- 136 STYRNA KATALIN**
Ajtók, ablakok
- 137 SZALAY IGNÁC**
Digitális eszközök a művészetoktatásban
- 138 TROJKÓ ILDIKÓ**
Kreatív fotós gyakorlatok a vizuális
nevelésben
- 140 VARGA VIRÁG, EPLÉNYI ANNA**
Alkotás-élmény-tár
- 3.**
- 141 ZENEI NEVELÉS**
PLENÁRIS ELŐADÁS
- 142 DR. SOLYMOSI-TARI EMŐKE (PHD)**
Felfedezőúton –
- 144 ZENEI NEVELÉS**
SZIMPÓZIUM
- 145 Módszertani kutatások**
az ének-zene oktatás terén
ELNÖK: JANURIK MÁRTA
OPPONENS: KÖRMENDY ZSOLT
Szimpózium absztrakt
- 146 JANURIK MÁRTA, JÓZSA KRISZTIÁN**
A zenei percepció korai fejlesztésének
lehetőségei
- 148 SURJÁN NOÉMI, JANURIK MÁRTA**
A zenei percepció számítógépes és
papír-ceruza teszttel való vizsgálatának
összehasonlító elemzése
- 150 SURJÁN NOÉMI, PETHŐ VILLÓ**
Megújuló énekórák – ritmikai fejlesztés
az iskolában
- 151 SZABÓ NORBERT, JANURIK MÁRTA**
Zenesziget applikáció
- 153 ZENEI NEVELÉS**
ELŐADÁSOK
- 154 BUZÁS ZSUZSA, MARÓDI ÁGNES**
10-14 Éves tanulók zenei és téri,
tájékozódási képességeinek vizsgálata
online tesztkörnyezetben
- 155 DESZPOT GABRIELLA**
Kutatás közben:
az aktív zenetanulási modellek
fejlesztéséről és hatásvizsgálatokról.
A szakmódszertani leírás kihívásai az új
zenepedagógiai programok esetében
- 158 ENYEDI ÁGNES, GERGELY-GÁL ÁGNES**
Egy zenei mentor- és gyakorlatvezető
tanárképző program kialakítása
és tanulságai
- 159 ERDŐS ÁKOS**
Az énekeltető felelőssége az éneklőkkel
szemben
- 160 HEGEDŰSNÉ TÓTH ZSUZSANNA**
Zenébe ágyazott tudás – egy innovatív
zenepedagógiai program bemutatása
- 161 SZŰCS ANTAL MÓR, VÁNYI ÁGNES**
A mesezene módszer bemutatása
- 163 TISZAI LUCA**
Aktív zenehallgatás, mint társas élmény:
kokas klára módszerének tapasztalatai
súlyosan halmozottan fogyatékos
nonverbális felnőttek körében
- 165 VÁRADI JUDIT**
A koncertpedagógia szerepe a zenei
felsőoktatásban
- 167 ZENEI NEVELÉS**
POSZTEREK
- 168 FARÁDY KATALIN**
A gyermeki kreativitás fejlesztésének
lehetőségei a fuvolaoktatásban vizuális
nevelés segítségével
- 169 SZABÓ KATALIN**
A tanári és a tanulói attitűd változása
a közismereti énekórán

170 SZŰCS ANTAL MÓR
Akadálymentesített gitároktatás

4.

173 **DRÁMA-
ÉS SZÍNHÁZPEDAGÓGIA
SZIMPÓZIUMOK**

174 HARSÁNYI RÉKA, SZŰCS DÓRA IDA
Connected Bodies: Születés
Biofeedback installáció és tánc
produkció

175 Új színházi nevelési és
színházpedagógiai kutatások
ELNÖK: CZIBOLY ÁDÁM,
OPPONENS: TRENCSENYI LÁSZLÓ,

175 CZIBOLY ÁDÁM
InSite Drama

176 NOVÁK GÉZA MÁTÉ
Alkalmazott színház magyarországon

178 GOLDEN DÁNIEL
Színházi nevelés Magyarországon

180 TAKÁCS GÁBOR
Terminológiai fogalmak a színházi
nevelési programok területén

182 CZIBOLY ÁDÁM
A színházi nevelési szakmában
konszenzushoz közelítő terminológia,
minőségbiztosítási rendszer, stratégia
kialakítása

182 Táncművészeti és táncpedagógiai
kutatási program a Magyar
Táncművészeti Egyetemen
ELNÖK: BOLVÁRI-TAKÁCS GÁBOR,
OPPONENS: TÓVAY NAGY PÉTER,
Szimpózium-összefoglaló

183 SZAKÁLY GYÖRGY
Shakespeare a balett színpadon

184 MIZERÁK KATALIN
A szakmódszertani megújulás kulcsa:
a művészetpedagógiai módszerek
és technikák integrálása a Magyar
Táncművészeti Egyetem Tánctanár MA
képzésében

185 BOLVÁRI-TAKÁCS GÁBOR
Tánctudományi kutatások a Magyar
Táncművészeti Egyetemen

187 **DRÁMA- ÉS SZÍNHÁZPEDAGÓGIA
ELŐADÁSOK**

188 KÖRÖMI GÁBOR
A magyar gyermekszínház mozgalom:
jelen, múlt, jövő

189 SÁNDOR ILDIKÓ
Rekonstrukció és adaptáció: énekes népi
játékok a művészeti nevelésben

190 SZENTIRMAI LÁSZLÓ
A művészetpedagógia etikai kérdései és
a digitális kultúra

191 VOJTEK ILDIKÓ
Dráma az idegen nyelvek tanításában

193 **DRÁMA- ÉS SZÍNHÁZPEDAGÓGIA
POSZTEREK**

194 MÓGA SEBŐK ERZSÉBET
Kézzelfogható művészet mindenkinek

195 TÓTH SÁRA
DanceAbility International

5.

196 **GYERMEK-
ÉS IFJÚSÁGI KULTÚRA
ELŐADÁSOK**

197 CZÉKMÁNY ANNA
Vonzások és választások:
dramatikus elemek szerepe(i) egy
múzeumpedagógiai foglalkozásban

198 MAGONYNÉ VARGA EMŐKE
Az interaktív mesekönyv mint a látás új
kulturalitásának műfaja

199 MORAVETZ ORSOLYA, TIBORI TÍMEA
A harcművészet integrálásának
lehetőségei a különböző
előadóművészetek területein

201 MORVA PÉTER
Hagyományos és új utak keresése
a fiataloknak szánt zenei
ismeretterjesztésben – médiumok
szerepe (pedagógiai elemzés)

- 203** *RAFFAY ENDRE, NÉMETH SZILVIA*
Interkulturális tanulás - a művészeti és kulturális nevelés területén működő unesco obszervatóriumok európai hálózatának célja és módszerei
- 204** *SOMODY BEÁTA*
Vizuális szimbiózis program, avagy fenntarthatóság művészeti neveléssel
- 205** *SZABÓ (SIPOS) JÚLIA*
A történetmesélés ereje, dramaturgiai kapcsolat az üzenetben
- 206** *TRENCSENYI LÁSZLÓ*
A gyermekkultúra neveléstörténeti aspektusa
- 208** *TRENTINNÉ BENKŐ ÉVA*
Művészetpedagógiai eszközökkel a tanulási eredmények nyomában
- 209** **GYERMEK-
ÉS IFJÚSÁGI KULTÚRA
POSZTEREK**
- 210** *ERDŐS EMESE*
Suli-mozi: mit tanít a film? - A budapest film zrt. Iskolai programja
- 211** *GYÖRGYI ERZSÉBET*
Művészetre nevelkedés hétköznapiakban, ünnepekben – a művészetpedagógia előtt. Játékkal és az élet megfigyelésével a művészet felé
- 213** *JASKÓNÉ GÁCSI MÁRIA*
Szubkultúrák és sztereotípiák a sokszínűség dimenziójában
- 214** *MÁTÉ ZSUSZANNA*
Komplex művészeti szakkollégiumi tehetséggondozás művészetpedagógiai vonzatai - a „madách-150” és a „dante-750” szakkollégiumi pályázatunk hallgatói eredményessége kapcsán
- 215** *PAÁL ZSUZSANNA*
A kulcstartótól a body arton át a graffitiig
- 216** *SEVELLA ZSUZSANNA*
Kincseink a mintáink, mintáink a kincseink
- 218** *SOLTÉSZNÉ TAKÁR ANITA*
Komplex művészeti nevelés tantárgy integrációs kísérletei a halmozottan sérültek tanításában
- 219** *SZARVAS ILDIKÓ*
Gólem projekt és a Lauder Education Advantage Program (LEAP program)

1.

TUDOMÁNY ÉS MŰVÉSZET

PLENÁRIS ELŐADÁSOK

A művészi hatások és nevelés, a mentális epigenetika részét képezik

FALUS ANDRÁS

EDUVITAL Alapítvány

MTA-SE Egészségnevelés Kortárs-
Oktatással Kutatócsoport

A genetika hagyományos szemlélete szerint az örökítőanyag, a DNS-lánc bizonyos szakaszairól, a génekről mintegy tervrajz-szerűen egy-egy fehérje képződik. Egyre több ismeretünk van azonban a DNS-nukleotid sorrendet nem érintő tényezők szerepéről. Ezek közé soroljuk az egyedfejlődést irányító faktorkat, továbbá a külső és belső környezet tényezőit, mint amilyen a táplálkozás, a mozgás, a higiénia és az életmód általában. Ezek mind módosíthatják a gének „megszólalását vagy elcsendesedését”, ezért ezeket epigenetikai tényezőknek nevezik. Az epigenetikai tényezők közé tartoznak a mentális valamint pszichoszociális környezet egészségünkre ható tényezői is, köztük a művészi hatások, a művészi nevelés is. Hagyományosan ide tartozik többek között a zene, az irodalom, és a képzőművészet. Az előadás példákon keresztül a művészi hatások, a művészi nevelés lelki egészségre gyakorolt hatásaival fog foglalkozni, kiemelten a zene transzfer hatásaival.

TUDOMÁNY ÉS MŰVÉSZET
PLENÁRIS ELŐADÁSOK

1.

Tanulási folyamatok és belső világunk

FREUND TAMÁS

akadémikus, egyetemi tanár

a Magyar Tudományos Akadémia

alelnöke a Kísérleti Orvostudományi Kutatóin-
tétet igazgatója

Mindannyian minél teljesebb életet szeretnénk élni. Ennek egyik kulcsa az, hogy minél több antennával érzékeljük a minket körülvevő világot, annak minden rezdülését, ugyanakkor belső világunk, érzelmeink, motivációink révén ezeket az információkat megfelelő kontextusban és mélységben raktározzuk el az agyunkba. Az agykutatás eredményei ma már képesek az idegsejthálózatok szintjén magyarázatot adni a memórianyomok keletkezésének izgalmas jelenségeire, a hatékony és kreatív előhívás számos részletére.

Az 1990-es évtized az agykutatás évtizedének lett kikiáltva, és akkor szállóigévé vált, hogy az agy megismerése korunk legnagyobb kihívása. Ez különösképpen igaz az agykéregre, amely legmagasabb rendű idegműködéseink központja. Itt, ebben a 2–3 mm vastag kis köpenyszerű képződményben összpontosulnak olyan lényeges funkciók, mint a tudatos érzékelés, a cselekvések tervezése, indítása, a tanulási és memóriefolyamatok többsége, de a kreatív alkotó tevékenység kontrollja is. Ezt az agykérget több mint százmilliárd idegsejt építi fel. Az idegsejtek abban különböznek összes többi testi sejtünkétől, hogy igen gazdag nyúlványrendszerük van, és ezen keresztül kommunikálnak egymással. Az úgynevezett dendritok a fogadónyúlványok, amelyeken mint antennákon keresztül az idegsejt kb. 20–30 ezer másik idegsejttől képes impulzusokat fogadni. Van egy másik, jóval gazdagabban elágazó, hosszabb nyúlványrendszerük is (axon), ez továbbítja az impulzusokat más idegsejtekhez. Tehát minden egyes agykérgi idegsejt fogadónyúlványaira impul-

zus érkezik 20–30 ezer másik sejttől, míg a leadó nyúlványán keresztül 40–60 ezer másik idegsejthez képes az elektromos impulzusokat továbbítani. El lehet képzelni, hogy milyen hihetetlenül komplex az a hálózat, amit százmilliárd ilyen idegsejt alkot, melyek mindegyike hihetetlenül nagy konvergenciával és divergenciával kommunikál egymással. Ezeknek a kapcsolatoknak az erőssége ráadásul nem is állandó, ami még komplexebbé teszi a rendszert, és tulajdonképpen ez jelenti a memóriaraktározás sejtszintű alapját. Ezeknek a kapcsolatoknak (szinapszisok) hatékonysága képes használatától függő módon megerősödni vagy gyengülni, s ezeknek a folyamatoknak ma már a molekuláris mechanizmusát is ismerjük.

Ahhoz, hogy két idegsejt között tartósan megerősödjön a kapcsolat, arra van szükség, hogy az impulzust továbbító és fogadó idegsejt pontosan egyszerre, 2–3 millisecondumon belül süljön ki. Ha ez a fokú szinkronitás nem jön létre, akkor köztük a szinapszis nem megerősödni, hanem gyengülni fog. Néhány millisecondumon múlik, hogy tartósan erősödnek-e a szinapszisok, vagy gyengülnek, azaz hogy tanulni fogunk-e vagy felejtetni. Természetesen egy memórianyom rögzülését nem úgy kell elképzelni, hogy egy darab ilyen szinapszis megerősödik, hanem több százezer, vagy akár egymillió idegsejt is ezen a mechanizmuson keresztül képes egymással megerősíteni a kapcsolatát, és ez a sejtegyüttes ezután előszeretettel együtt fog kisülni. Ez már jelent egyfajta memórianyomot. A kulcsmomentum itt az együttes, szinkron kisülés.

Izgalmas kérdés, hogyan képes az idegrendszer biztosítani ezt a néhány millisecondumos pontosságot a szinkronizációban. Ehhez kellenek a gátló idegsejtek. Egy példán szeretném illusztrálni, hogyan lehet gátlással szinkronizálni. Képzeliük el, hogy itt mindenki egy medencében úszkál – én egy polip vagyok, amelyiknek az a feladata, hogy összehangoljam valamennyiüknek a lélegzetvételt. Semmi más dolgom nincs, mint rengeteg karommal mindenkit egyszerre a víz alá húzok, majd jó egy perc múlva mindenkit egyszerre felengedek. Nyilván az első lélegzetvétel mindenkinél egyszerre fog történni. Ugyanígy csinálják ezt a gátló idegsejtek is. A serkentő idegsejtek összevissza kisüldögetnek egészen addig, míg az őket beidegző gátlósejttől nem kapnak egy impulzust, ami egy pillanatra elhallgattatja őket. Ez a hallgatás azonban összehangolja őket, és a gátlásból

kijőve már tökéletesen egyszerre fognak „megszólni. Ha pedig nem csak az első, hanem az összes lélegzetvételt össze akarjuk hangolni, akkor a víz alá húzást ritmikusan ismételtetni kell. A gátlósejtek is ezt csinálják, periodikusan eltávolítják a sejtek membránfeszültségét a kisülési küszöbötől (azaz gátolják a „megszólnásukat), majd elengedik őket, majd gátolják, és újra elengedik. Így már minden kisülés szinkronizálható, és ez nem más, mint az agyi hullámtevékenység.

Azonban nem oldottuk meg még a problémát, hiszen egy ilyen gátlósejt csak körülbelül ezer serkentősejtet tud szinkronizálni. De egy legprimitívebb kis memórianyomhoz is több százezer idegsejt működését kell szinkronizálni! Ez az előző példánkkal úgy érzékeltethető, hogy nem egy, hanem több medence létezik. Mindegyikben van egy polip, amelyik a maga ezer „emberének lélegzetvételt képes szinkronizálni. Kell hogy legyen azonban egy „szuperpolip, amelyik valamennyi medence fölött állva mindegyik medencébe kinyújtja a karját. Ott azonban nem az egyes emberekkel foglalkozik, hanem az ott lévő polipokkal. Amíg azokat gátolja, azok nem tudják gátolni az emberek légzését. Ha elengedi őket, akkor ezek az embereket fogják a víz alá húzni. Megvalósul tehát a medencék közötti szinkronitás is.

Van-e ilyen „szuperpolip-?ként működő sejt az agyban? Sikertült bizonyítani, hogy igenis van, méghozzá ezek a szeptum nevű agyterületen lévő pacemaker – ritmusgeneráló – sejtek. Ezekről nekünk sikerült először bizonyítani, hogy szelektíven beidegzik az agykéreg gátlósejtjeit. Tehát nem a serkentősejtek hálózataival foglalkoznak, hanem csak az ott lévő gátlósejtekkel, azoknak a működését összehangolják, és innentől fogva a teljes idegsejtállomány szinkron módon fog kisülni. Mivel pacemaker sejtekről van szó, ezek ritmikusan gátolják az agykérgi gátlósejteket, azaz ritmikusan gátlástalanítják az összes serkentő sejtet. Így generálódnak az agyhullámok, ami nem más, mint az összes agykérgi sejt serkenthetőségének a hullámoztatása. Így egyszerre érkeznek minden egyes hullámnál a legserkenthetőbb fázisba, s pontosan egyszerre fognak kisülni.

Ilyen egyszerűen keletkeznek az agyhullámok, nincsen ebben semmi misztikus. Az agyhullámok nem olyanok, mint a rádióhullámok vagy a sugárzás stb., amelyek az éterben terjednek – mint ahogy azt több telefonáló megkérdezte már tőlem egy-egy tévé-? vagy rádióinterjú után: – „ha vannak agyhullámok,

akkor már tudom, hogyan manipulálják a gondolataimat – szólt a gyanakvó kérdés.

Itt egyszerűen arról van szó, hogy a sejtek szinkron módon hullámoztatják a serkenthetőségüket a gátlósejtek segítségével, illetve a gátlósejtekre érkező ugyancsak gátló impulzusok révén, amelyek a ritmusgeneráló sejtektől jönnek. Tehát a ritmusgeneráló sejtek képesek ily módon az agyi hullámtevékenységet biztosítani, ezáltal meghatározni a tanulási és memóriafolyamatok hatékonyságát.

Akkor vált ez a felfedezés igazán izgalmassá, amikor rájöttünk, hogy nemcsak a szeptumban lakoznak ezek a szuperpolipként működő ritmusgeneráló sejtek, hanem számos más ősi kéreg alatti agyterületen is, és ezek valamennyien a gátlósejtek működését szabályozva képesek globálisan meghatározni az alapvető agykérgi működéseket, mint például a szelektív figyelem, a hullámtevékenység frekvenciája, amplitúdója, vagy az alvás, ébrenlét fázisai. Egy közös tulajdonságuk van ezeknek a kéreg alatti területeknek: az, hogy érzelmi és motivációs impulzusokat szállítanak, és testünk általános fiziológias állapotáról hoznak információkat. Nevezhetjük ezek összességét belső világunknak is, melyhez azonban szervesen hozzátartozik az emberiség több ezer éves kulturális öröksége, ami természetesen nem a kis, kéreg alatti struktúrákban tárolódik, nem is öröklődik, hanem tanult, és agykérgi szinten tárolt információ. De érdekes módon ugyanezek a pályák keresztül fejtik ki a hatását, a „szuperpolip mechanizmus révén képes biztosítani a megfelelő szinkronitást, az idegsejtek precíz együttműködését az agyi hullámtevékenység generálása útján, ami elengedhetetlen feltétele a memórianyomok bevézésének. Így biztosítja az agy ugyanakkor a szelektív figyelmet is, azaz hogy ha éppen az akusztikus információkra koncentrálok, akkor a hallókérgemben lesz megfelelő amplitúdójú ez az agyi hullámtevékenység vagy oszcilláció, hogyha vizuális információra figyelek, akkor pedig éppen a látókérgemben, és így tovább. De ugyanígy az alvás és ébrenlét folyamataiban is ezek a pályák a meghatározóak.

Levonhatjuk a következtetést, hogy a hatékony tanulás kulcsa a belső világ impulzusainak társítása a külvilági információcsomagokkal a tárolási folyamatok során.

Joggal kérdezheti bárki, hogy ha több milliárd idegsejt van az agykérgünkben, és mindegyik 60–80 ezer másikkal alkot



kapcsolatot, és ezek a kapcsolatok ráadásul még plasztikusak is – miért nem végtelen az agyunk tárolókapacitása? Az agykutatás jelen állása alapján úgy gondoljuk, hogy szinte minden esemény, ami velünk valaha történt, maradandó nyomot hagy az agyban, és ha ezek le is csengenek időnként, az álom során történő visszajátszás újra erősíti őket. Tehát szinte minden tapasztalásunknak a nyomát megtalálhatjuk az agyban. Hol van akkor a probléma? Az emlékenyomok előhívásában. Nem tudjuk ezeket az élményeket adresszálni, megszólítani, amikor elő akarjuk őket hívni. Egyszerűbb lenne, ha az agyunk úgy működne, mint postafiókrekesszeknek a rendszere: amikor valamilyen eseményt el akarok tárolni a memóriámba, akkor csak megcímkézem, ráírom a postafiókszámot, és bedugom abba a rekeszbe, aztán amikor szükségem lesz rá, akkor elég, ha bemondom azt a számot, és rögtön beugrik az emlékkép. Sajnos nem egészen így működik a memória, de azért van egy pecsétnyomó szerkezet az agyunkban, amelyik meg tudja címkézni ezeket az emlékenyomokat. *Ez a pecsétnyomó szerkezet pedig nem más, mint a belső világunk, annak impulzusai.* Ezért rendkívül fontos az, hogy hagyjunk időt, kapacitást agyunkban, hogy minden külső információ társítódjon belső világunk impulzusaival az elraktározás során. Ez jelentősen fokozza az előhívhatóságot, azaz az emlékezés hatékonyságát, de egyben kreatívabbá is tesz.

Mert mitől lesz kreatív valaki? Nyilván nem az agyban tárolt információmennyiségtől, hiszen ma már az interneten keresztül gyakorlatilag minden információ könnyedén elérhető bárki számára. Az lesz kreatív, akinek erről az adott információról, eseményről, jelenségről más jut az eszébe, mint az átlagembernek. Miért juthat neki más az eszébe? Azért mert fejlett, egyedi, komplex belső világgal rendelkezik, és amikor ezeket az emléképeket, információblokkokat elraktározza, akkor egészen egyedi színezetet tud hozzájuk rendelni a belső világ impulzusai révén. Egyedivé teszi ezeket az emléképeket, hogy aztán egészen más kontextusban, a legváltozatosabb kombinációkban is elő tudja hívni őket.

A beszűkült tudós mit csinál? Egymás mellé pakolgatja a megszerzett információteglákat, és nem jön rá, hogy ezeket egymás tetejére is lehet rakni. Akkor leszünk kreatívak, ha rájövünk, hogy ezekből építeni is lehet egy újabb dimenzióban, és a szükséges habarcs nem más, mint a gazdag belső világ.

Az információrobbanás globalizálódó világunkban, a túlhasznált, stresszes életvitel egyre kevesebb időt hagy arra, hogy foglalkozzunk ezzel a belső világgal, a pecsétnyomó szerkezettel. Az információ olyan mértékben árasztja el agyunkat, hogy radikálisan megváltoztatja agyunk információs környezetét, ami egyfajta adaptációs nyomásként nehezedik az emberi agyra. Amiből persze az emberi agy is keresi a kivezető utat, mint számos más biológiai rendszer. Milyen menekülési stratégiákat láthatunk manapság? Egyre gyakrabban hallani, hogy az ember próbál kiköltözni a nagyvárosok forgatagából a környező kistelepülésekre, sőt kidobja otthonról a televíziót – ami a mai műsorválaszték mellett nem is túl meglepő –, van, aki nem nagyon használ internetet, mobiltelefont – ez egy bizonyosfajta menekülés az információözön elől. Sokkal rosszabb stratégia az alkoholizmus és a drogok világába való menekülés, amikor az agy a mámor lila ködjébe bújik, mert nem bírja a terhelést.

Hasonlóan rossz, amikor az ember minél többet próbál elsajátítani a szelektálatlan információáradatból, de az esetek többségében ez rendszeres kudarcélményt eredményez. Ez az oka annak, hogy rohamosan terjednek a pszichiátriai és neurológiai betegségek – a depresszió, pánikbetegség, szorongás, skizofrénia stb. A WHO előrejelzései szerint a 21. század legsúlyosabb egészségügyi problémái a lelki betegségek, azon belül is a depresszió, szorongás és következményei lesznek. Az, hogy mégsem kellett eddig a pszichiátriai klinikák befogadóképességét többszörösére növelni, azért van, mert párhuzamosan fejlődött az agykutatás, gyógyszerkutatás is, és ezeknek a betegségeknek a többségét ma már tudjuk ambulánsan is kezelni. Ez persze nem jelenti azt, hogy hajszoljuk csak az információt gátlástalanul, aztán majd az orvos felír valami gyógyszert. Ez nyilván így nem működik. Általános receptek nincsenek, egy következtetést azonban az eddigi fejtegetéseim alapján biztosan levonhatunk: több időt, kapacitást kell hagyni az agyunknak a belső világ impulzusainak hatékonyabb megjelenítésére, bevonására magasabb rendű idegműködéseinkbe, többek között a külvilág információinak eltárolásába, előhívásába.

Ez megoldást jelenthet az információözön kezelésére, ugyanakkor megakadályozza a lelki elsivárosodást, és növeli a kreativitást.

Igazán nagy baj akkor van, hogyha nincs mit megjeleníteni,

bevonni, mert sivár a belső világ, kifogyott a tinta a pecsétnyomó szerkezetből. Ezért mondtam el már számos fórumon, hogy a fiataloknak sokkal többet kellene foglalkozniuk az érzelmvilágot leginkább gazdagító művészetekkel, fejleszteni (és nem leépíteni) kell a művészetoktatást a középiskolákban, és vissza kellene hozni az erkölcsi-etikai-?vallási nevelést is. A diákok járjanak színjátszó körbe, szavaljanak, írjanak verset, rajzoljanak, fessenek, járjanak kerámia szakkörbe, vagy muzsikáljanak, ha a hangszer nem megy, énekeljenek kórusban. Nem szükséges, hogy már az egyetemi anyagot is megtanulják a természettudományi tárgyakból, hogy biztosan felvegyék a gyereket – azt majd ráérnek az egyetemen. De az érzelmvilág gazdagításának igenis ebben a periódusban van itt az ideje. Minél szélesebbre kell tárni bennük a befogadás folyosóját a külvilág és az agy között, mert ugyanezen a folyosón közlekedik a kreativitás is, csak éppen az ellenkező irányba.

A magyarság rendkívül érzelmgazdag nemzet. Ennek sajnos elég sok negatívumával is találkozunk. Tartósan dobozós helyezésünk van alkoholizmusban, öngyilkossági és válási statisztikákban. Van azonban ennek az érzelmgazdagságnak pozitív hozadéka is – aki annak idején kilátogatott a Millenáris Parkba, az „Álmok álmodói, világgraszáló magyarok című kiállításra, az megtapasztalhatta a magyar elme páratlan kreativitását. Itt az ideje, hogy megtanuljuk ennek az örökségnek pozitív oldalát kihasználni. Úgy kell tanítani, nevelni a fiatalokat, a középiskolásokat, hogy ez a gazdag érzelmvilág pozitív gondolkodással, megismerni vágyással párosulva kreatív tevékenységben öltöztet, hogy minél több alkotó elménk legyen az ország előtt álló rendkívül nehéz feladatok megoldására.

Ez a közlemény először a Magyar Szemle Új folyama XXVI. 3-4. számában jelent meg. (URL: http://www.magaryszemle.hu/cikk/20070712_tanulasi_folyamatok_es_belso_vilagunk)

Utánközlés a szerző és a folyóirat engedélyével.

1.

TUDOMÁNY ÉS MŰVÉSZET

SZIMPÓZIUM

ÉlményMűhely STEAM játszótér

*Bemutatkozik a 4Dframe, CaraWonga,
ITSPHUN, Gondos Készlet, Jomili,
LogiFaces, LUX, Saxon's PolyUniverse,
Zometool és még sok minden más!*

ELTE, Természettudományi Kar, Gömb Aula –
Budapest, Pázmány Péter sétány 1/A.

Az ÉlményMűhely 2008-ban indult útjára matematikusok, művészek, kézművesek, játékkészítők, tanárok, szülők és gyerekek összefogásával. Nemzetközi szinten is az elsők között vágtunk bele a *STEAM* (Science, Technology, Engineering, Arts & Mathematics) területek *integrált oktatási és tanulási módszereinek* feltérképezésébe és továbbfejlesztésébe. Az évek során egyszerre sikerült egy nyitott közösséget, egy tanárokat, kutatókat és művészeket összekapcsoló *szakmai hálózatot* és egy több száz szakembert mozgósítani képes *művészeti-tudományos kreatív ügynökséget* megalapoznunk. *Rendezvényeinken játszani és felfedezni* hívunk minden érdeklődőt. *A célunk, hogy megmutassuk: a matematika a közös élmények, felismerések forrása, az örömteli alkotás eszköze!* Az elmúlt időszakban megrendezett, országos érdeklődésnek örvendő, illetve külföldi programjainkon több mint 30.000 általános és középiskolai tanuló, főiskolás, egyetemista diák, valamint több ezer pedagógus és közel ugyanannyi szülő vett részt. Rendezvényeinkre Magyarországon kívül rendszeresen sor kerül *Finnországban*, valamint az ÉlményMűhely rendszeresen kap meghívásokat *Európa* más országaiba, Észak-Amerikába és Ázsiába is. Az ÉlményMűhely több rangos nemzetközi szakmai szervezet, intézmény, oktatási eszközfejlesztő cég partnere.

PROFILUNK:

- **RENDEZVÉNY-SZERVEZÉS:** Kreatív iskolanapok, matematikai-művészeti események, fesztiválok, interaktív kiállítások, műhelyek, konferenciák és szemináriumok Magyarországon és külföldön.
- **KUTATÁS:** Főbb kutatási területeink: *STEM* és *STEAM* oktatás; kutatásalapú, kooperatív, játékos és élményközpontú matematika-tanulás; lányok a matematikában, természettudományokban és programozásban; problémaközpontú oktatás tudományos és művészeti kontextusban; valós és digitális modellezés összekapcsolása a tudományos, művészeti és design oktatásban; jelenség-alapú tanulás, együtt-tanítás; inter-, krossz- és transzdiszciplináris menedzsment az oktatásban.
- **KIADVÁNYOK:** Az elmúlt években az ÉlményMűhely Mozgalom tagságának összefogásával több nemzetközi szerzőgárdával büszkélkedő kiadvány is napvilágot látott. A *HIDAK: Matematikai kapcsolatok a művészetben, a tudományban és az élményközpontú oktatásban* (2011), az Élményközpontúság és vizualitás a matematika és a természettudományok oktatásában (2012), illetve az *Adventures on Paper* (2014) című szakkönyvek, valamint az angol és magyar nyelven is megjelent *Vasarely és a matematika* (2011) című művészeti-matematikai album.
- **TANÁCSADÁS:** Jó megoldásokat, kiváló eszközöket és megfelelő szakértelmet kínálunk partnereinknek a *STEAM* (Science, Technology, Engineering, Arts & Mathematics) integrált oktatás- és tanulásfejlesztés területén.
- **PÁLYÁZATÍRÁS ÉS PROJEKT-MENEDZSMENT:** Hazai és nemzetközi referenciákat, saját kutatási eredményeinken alapuló korszerű tartalmat és szakértői hálózatunkat kínáljuk oktatási és tudományos pályázatok előkészítéséhez és lebonyolításához.

Művészet és tudomány a Magyar Matematikai Múzeumban

HOLLÓ-SZABÓ FERENC ÉS ANTAL JÓZSEF

Eötvös Loránd Tudományegyetem,
Természettudományi Kar

Kulcsszavak: matematika, tudományos vizualizáció,
képzőművészet,

A Magyar Matematikai Múzeum (MaMa) az ELTE TTK Természettudományi Múzeum matematikai gyűjteménye. A kilencvenes évek elején szerveződött múzeum (akkor még Bakos Tibor Matematikai Gyűjtemény) egyik célja látványossá tenni a matematikát, keresni annak kapcsolódásait egyéb tudományokkal. A művészet hatékony vizualizációs lehetőségeket biztosít a matematika számára (például művészi kirakók, különböző technikákkal épített modellek), melyekkel gördülékenyebbé, játékosabbá és élményszerűbbé tehető a matematikaoktatás. Ezeket a módszereket is kutatja a múzeum.

Az itt található gyűjtemény a tárgyak, logikai játékok mellett rengeteg matematikakönyvet, ismeretterjesztő könyvet, újságot számlál. Matematikaversenyek kötetei és összegyűjtött feladatai is gazdagítják a gyűjteményt. Matematikusok hagyatéka gyakran kerülnek a múzeumba. A múzeum kiemelten fontosnak tartja olyan szemléltető eszközök, modellek felkutatását, melyek hasznosnak bizonyulnak a matematikai összefüggések, tételek illusztrálására. Háromdimenziós testekről, formákról számos modell fellelhető múzeumunkban, többnyire kartonpapírból, polisztirolból, vagy akár szívószálakból. A modellek, dokumentumok egy részét diákok, hallgatók készítették, tehát mindenki hozzájárulhat a kiállításokhoz. A hazai kiállítókon kívül még külföldről érkezett műveket is őrzünk (például Magnus Wenninger és Dan Suttin művei).

TUDOMÁNY ÉS MŰVÉSZET
SZIMPÓZIUM

1.

Weboldal: <http://www.cs.elte.hu/~matmuz/>

Facebook oldal: <https://www.facebook.com/ELTE.MaMa/>



1.

TUDOMÁNY ÉS MŰVÉSZET

ELŐADÁSOK

A pozitív pszichológia pedagógiai és művészetpedagógiai aspektusai és a szemléletváltás igénye

BREDÁCS ALICE

Pécsi Tudomány Egyetem, Művészeti Kar
MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani
Kutatócsoport

Kulcsszavak: pozitív pedagógia; jóllét, kiteljesedés; pszichológiai immunitás, flow

A jelenlegi pedagógiai paradigmák nem segítik eléggé az új művészetpedagógiai innovációk kidolgozását. Előadásommal arra igyekszem rávilágítani, hogy a pedagógia – a pozitív pszichológiai szemlélet térhódítását követően – paradigmaváltás előtt áll. Ebben a művészetpedagógia mintaadó szerepet tölthet be. Állításomat egyrészt a vonatkozó szakirodalom strukturális feltárásával, másrészt a saját korábbi kutatási eredményeim szisztematikus összevetésével szeretném alátámasztani.

A pozitív pszichológia az 1970-es évektől induló, humanisztikus pszichológiai elméleti gyökerekkel rendelkező intenzíven fejlődő tudományterület. Megállapításait empirikus kutatások igazolják, de épít más pszichológiai kutatási eredményekre is. Feltárja azokat az erőforrásokat, amelyekkel az életminőség a „kivirulásig” javítható és a pozitív lelkiállapot (jóllét, megelégedettség) elérhető. Kutatja, hogy melyek ennek a változásnak a külső és az öröklött vagy a szerzett belső feltételei, milyen tapasztalatok és stratégiák szükségesek az eléréséhez. Képviselői ezeknek a vizsgálatához több saját és adaptálható mérőeszközt fejlesztettek ki.

A pedagógiai kutatásokba csak néhány éve épültek be a pozitív irányzat témái, habár a művészetpedagógiai gyakorlat számára eddig sem voltak idegenek. Közismerten minden

alkotási folyamatnak van terápiás és jóllétet növelő hatása, amennyiben rendelkezik az önkifejezés és az ön-identifikáció szabadságával.

Az érzelmeket és az attitűdöt kiindulópontként kezelő „pozitív pedagógia” célja feltárni azt, hogy a tanulás milyen feltételek, pozitív tapasztalatok, hatások és tevékenységek mellett segíti a jóllétéhez szükséges kompetenciák, pozitív jellemvonások kialakulását a fiatalokban, milyen közösségek, módszerek és kommunikációk vezetnek a kiteljesedéshez, a jóllétéhez, a boldoguláshoz. A jóllét-tanulás transzferáló szerepe azért fontos, mert összekapcsolja az értelmi, érzelmi és a cselekvéses területeket, kihat minden további életszakaszra, feladatra, tanulási folyamatra, aktiválja a tanulási sémákat és stratégiákat és megszünteti a negatív önbeteljesítő jóslatokat. A kutatók a pedagógiában és a művészetpedagógiában leggyakrabban a flow-val, a motivációval, az együttműködéssel, a pszichológiai immunitással, az érzelmi intelligenciával, a szociális készségekkel és a kreativitással foglalkoznak. A művészetpedagógia gyakorlatában pedig az élményt adó, a felfedező, az alkotó, a kreativitást és az érzelmi intelligenciát fejlesztő programok terjednek (például az élmény- és kreatív műhelyek, a dráma-, a múzeum-, a koncert- és a játékpedagógia programok).

Ezekben folyó tanulásoknak transzferáló hatásai csak részben kikutatottak, mert egy erősen kitágított tanulási fogalommal dolgoznak. A fiatalok fejlett pszichológiai immunitása lehetővé teszi a feladatokkal és a feszültségekkel való megbirkózást és az önálló döntéshozatalt. Ez szolgálja, hogy magabiztos, én-hatékony, autonóm, felelősségteljes, kompromisszum- és alkotóképes, az életben helytállni és kontrollt gyakorolni tudó felnőtteké váljanak a fiatalok. Ehhez segítő, bátorító, biztonságot adó és kooperatív tanulási környezetre van szükség. Minél gyakoribb az áramlat megélése, a siker és a megelégedettség érzése, annál jobban kibonthatók a képességek. Ehhez a tanulóknak világos és elérhető célokat kell kitűzniük maguk elé, ismerniük kell saját képességeiket, meg kell találniuk a feladatmegoldásokhoz szükséges energiaforrásokat, rendelkezniük kell erős kontrollképességgel. Minden helyzet – a tanulási helyzet – értékelése is kihat az érzésekre, a fiziológiai állapotra, és a viselkedésre. Ha a helyzet a személy számára ijesztő, veszélyesnek, kudarcot rejtőnek tűnik, akkor feszültség keletkezik, ami a fiatall önvédelemre

készíteti. Siker esetén viszont jó érzés a tevékenységben lenni és nyitottan lehet az eseményekre reagálni.

A művészeti tevékenység alapvetően meghatározza a közérzetet, túlmutatva az esztétika szempontjain. Eszköze az önazonosításnak (a vizuális narratívákat is magába foglalva), a térbeli tájékozódásnak, a mentális térkép kialakításának, az érzéseknek (mint a biztonságérzetnek, a gyönyörködésnek vagy ellenkezőleg a rémületnek) és sok más fontos dolognak. Az alkotóképesség pedig – minden emberben valamilyen szinten meglevő, de más-más területen és eltérő szinten megjelenő – személyiségfejlesztő, teremtő emberi munkaképesség, gondolkodásforma, vagyis egyfajta pszichikus energia. 2004 óta saját kutatásaimban is szerepelnek a pozitív szemléletű művészetpedagógiai vonatkozású érzelmi intelligencia, pszichológiai immunitás és motiváció vizsgálatok. Eddigi eredményeim arra hívják fel a figyelmet, hogy az életkori sajátosságoknak megfelelő jóllét kép van jelen a művészetet tanulóknban. A pozitív érzelmek átélése inspirálja a célkitűzést és feltételezi a sikert, azonban a mai fiatalokra gyakran jellemző alacsony önszabályozás nehezíti a célra tartást. A külső megerősítések szerepével szemben dominál azoknak a belsővé vált értékeknek és céloknak a követése, amelyek a művészeti tevékenységek felé hívják őket. Ugyanakkor a közoktatásban a tanulói célok és a szükségletek tanári és a tanulói megítélése eltérő, mert a tantervi célok kitűzésébe a tanulók ritkán vannak bevonva.

Kutatásaim eredményeinek üzenete az, hogy az új generáció általános és művészeti nevelésben eljött az idő a szemléletváltásra és e tekintetben olyan új módszerek és programok kidolgozását sürgetik, amelyek egyrészt nagyobb teljesítményekre buzdítanak, másrészt lehetővé teszik a boldogabb tanulás és a kiteljesedett élet megélését. A szakirodalom és a saját eddigi kutatásaim alapján, és további kutatásaim céljából kialakítottam egy lehetséges művészetpedagógiai mérési-értékelési és programtervezési modellt, amelynek elemei a következők:

- A Pszichológiai immunitás kérdőíves vizsgálata (a céleléréshez szükséges személyes és társas energiák megközelítése – monitorozása, mobilizálása – végrehajtása, valamint a szabályozása)
- Az érzelmek (érzelmi percepció, integráció, megértés és szabályozás) és az életérzések kérdőíves vizsgálata (flow, inspiráció) és művészeti megjelenítése (például: szeretet, béke, öröm, bol-

dogság, megbocsájtás, hála, empátia, derű, büszkeség, remény, ihletettség, áramlatérzés, az élet értelmességének érzése, a beteljesülés megélése, stb.)

- Pozitív gondolkodás vizsgálata és művészeti megjelenítése (optimizmus, hit, humor, játékoság, stb.)
- Jóllétet fokozó tevékenységek vizsgálata (művészeti tevékenység, műélvezet, élménygyűjtés, kreatív kísérletezés, érdeklődés valamely művészeti, és/vagy tudományos terület iránt, kapcsolatok kialakítása és ápolása, stb.)

Tanulmányom és előadásom a Magyar Tudományos Akadémia – Eötvös Loránd Tudományegyetem Vizuális kultúra szakmodszertani kutatócsoportjának („Moholy-Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása projekt”) és a Pécsi Tudományegyetem Művészeti Karának Zeneművészeti Intézetének kutatásait kívánja megalapozni. A két kutatási munka bizonyos szempontból összefügg, mert ugyanazon kutatói kérdéseket vetik fel: a pozitív paradigma segítségével hogyan lehet megújítani a művészetpedagógia gyakorlatát, hogyan lehet az innovációk beválás-vizsgálatát elvégezni, valamint azt, hogy mindez hogyan hasznosítható a művészetpedagógiai tanárképzésben. E kérdések megválaszolásának egy lehetséges eszközeként alkottam meg a fenti modellt, amelynek működését a további kutatásaim fogják majd megerősíteni, vagy az esetleges korrekció irányait kijelölni.

A kutatást támogatta:

A kutatást támogatta Prof. Dr. Lakner Tamás a Pécsi Tudományegyetem Művészeti Karának dékánja.

A közlemény alapját képző kutatások egy részét az MTA-ELTE Vizuális kultúra szakmodszertani kutatócsoport, „Moholy-Nagy Vizuális Modulok - a 21. század képi nyelvének tanítása” projekthez is kapcsolódik. Az előadás elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.



Be STEAM! – A város mint osztályterem

KOMPORDAY DÓRA

MOME Digital Craft Lab – Let it Be! art agency

A 21. századi oktatás középpontjában a kreatív, kollaboratív problémamegoldó kompetenciák és az innovációs megoldások állnak, az ezekre való nevelés pedig új eszközöket és módszertant igényel. A Let it Be! art agency művészeti ügynökség és a MOME Digital Craft Lab innovatív, multi-diszciplináris anyag- és technológiakutató laborja napjaink információs és technológiai társadalmának kihívásaira reagálva keresi a digitális és az analóg világ metszéspontjait a mindennapokban is eredményesen alkalmazható hasznos ismeretek és naprakész tudás fontosságát hangsúlyozva.

STEAM-METODIKA

A *Be STEAM! / Budapest – A város mint osztályterem* projekt célja egy olyan, az általános közoktatásba is integrálható, bárki számára szabadon elérhető, fúziós tudásmegosztáson alapuló open source metodika fejlesztése, mely tartalmilag és esztétikailag is új, progresszív utakat nyit a modern készségfejlesztésre kiegészítve a *Science – Technology – Engineering – Math* (STEM) módszertant az *Art & Craft & Design* (A) területével. A STEAM-program fókusztemái az élményalapú és horizontális gondolkodás jegyében különböző tudásterületeket kapcsolnak össze elméletben és gyakorlatban egyaránt, megmutatva a manuális és digitális tervezés kombinációs lehetőségeit egy-egy funkcionális tárgy(készlet) vagy enteriőrdarab prototípusának kidolgozásán keresztül.

TUDOMÁNY ÉS MŰVÉSZET
ELŐADÁSOK

1.



EGYÜTTMŰKÖDÉSI HÁLÓZAT

A *Digital Craft Lab* programterve szorosan kapcsolódik a megújuló *MOME Campus – Kreatív Innovációs és Tudáspark* fejlesztéshez, annak tartalmi és infrastrukturális kialakításához. A *Digital Craft Lab* tevékenységét tekintve hazai szinten egyedülálló és európai viszonylatban is az élvonalba tartozó, önálló kutató-fejlesztő (K+F) labor létrehozását szorgalmazza, mely átjárhatóságot biztosít az egyetem egyes intézetei valamint a közoktatás különböző intézményei – általános iskolák, gimnáziumok – között, a hazai és nemzetközi kutatólaborok irányába nyitva. Együttműködő partnereink között egyaránt szerepelnek vidéki és külföldi felsőoktatási intézmények, 3D-nyomtatással foglalkozó cégek, innovációs laborok és manufaktúrák.

DIGITÁLIS TÉMAHÉT / BE STEAM! PILOT PROJEKT

A 2017 tavaszán megrendezésre került *Digitális Témahét* keretében egy olyan pilot projekt megvalósítását tűztük ki célul, mely valós oktatási szituációban demonstrálhatta feltevéseinket és lehetővé tette az oktatók és diákok számára az őket körülvevő, folyamatosan változó világ STEAM-módszertanon alapuló problémamegoldási lehetőségeinek feltérképezését. A megváltozott tudásigényekre reflektáló tanulási moduljainkat nem a meglévő metodikákra szeretnénk adaptálni, hanem olyan komplex feladatsorokat kívánunk meghatározni, melyek ötvözik a különböző tantárgyak elemeit, alapjukat pedig természeti – kulturális – eszközismereti kutatások és egyéni teóriák, valamint a tradicionális tárgykészítés és a különböző innovatív technológiák ötvözése képezi.

TANTÁRGYI MODULOK FEJLESZTÉSI CÉLJAI

- Matematika:* a szabálykövetés, a számolás, számlálás, logikus gondolkodás fejlesztése, a modellezés, a geometriai tulajdonságok megismerése, a sík és a tér kapcsolata, a becslés, a mérés, a szerkesztés, az analógiák, szimmetriák felfedeztetése és a pontos munka igényének alakítása
- Informatika:* a digitális kompetencia fejlesztése a különböző IKT eszközök használatával, valamint a lényegkiemelő, problémamegoldó, komplex információk kezelésével kapcsolatos képességek fejlesztése prezentáció készítésével

- *Vizuális nevelés / Technika / Életvitel:* kézügyesség, a manuális készség, esztétikai érzék, a problémamegoldó gondolkodás, a kezdeményező-készség, a vizuális memória és képzelet, kreativitás, absztrakciós képesség
- *Természetismeret:* anyagtakarékos szokások, eszközhasználat fejlesztése, a megfigyelőképesség, a térlátás, a forma- és arányérzék fejlesztése, elemző képesség, az anyanyelvi kommunikáció fejlesztése, az ok-okozati összefüggések önálló felismerése
- *Angol nyelv:* prezentációk fordítása angol nyelvre

SZOCIÁLIS KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSI CÉLJAI

- kooperáció a csoport tagjai és más csoportok között
- értékek feltárása
- kompromisszumkeresés, együttműködés
- tolerancia, empátia
- kommunikáció egyének és csoportok között
- felelősség

A PROJEKT RÉSZTVEVŐINEK KÖRE (2017. ÁPRILIS 3-7.)

- *A Zugligeti Általános Iskola* 5. osztályának tanulói
- *A Zugligeti Általános Iskola* pedagógusai (osztályfőnök, rajz/technika, természetismeret, matematika, informatika, angol)
- *A Moholy Nagy Művészeti Egyetem* hallgatói, oktatói

A MEGVALÓSÍTÁS SZERVEZETI KERETEI

- Tanítási órák
- Szabadidős délutáni foglalkozások

DIGITÁLIS TÉMAHÉT LEBONYOLÍTÁSA:

A Digitális Témahét előkészítése két hónapot vett igénybe a szervezési feladatok előkészítésével és a délutáni foglalkozások iskolai tananyagba építésével párhuzamosan. Ennek pontos elkészítéséhez négy találkozót szerveztünk a gyerekeket oktató pedagógusokkal. A tárgyak élesben történő tesztelésére két alkalommal nyílt lehetőségünk. Ekkor az osztályból 10-10 gyerek



látogatott el az egyetem Műhelyházába, és egy két órás foglalkozás keretében próbálhatták ki a MOME hallgatói által tervezett tárgyakat.

A tematikus hétre a gyakorlati tapasztalatok felhasználásával kerültek kivitelezésre a prototípusok. A délelőtti órák előkészítése külön szervezést nem igényelt, mert a tananyag beépült a tanmenetbe.

Első alkalommal a gyerekek egy balesetvédelmi oktatáson vettek részt. A *Be STEAM!* pilot projektünk témája egy olyan világ megismerése volt, ahol az analóg és digitális világ találkozik, ahol e két terület egybeolvadásával menthető meg a Föld. A kerettörténet megismerését követően az osztályt kis létszámú csapatokra osztottuk fel: hat 4 fős és egy 5 fős csoportra. A hét folyamán a gyerekek forgószínpadszerűen minden nap különböző tárgyat (óriáskerék, lufijárgány, körhintá) készítettek el egy-egy mentor vezetésével 3D-nyomtatással készült alkatrészekből és könnyen beszerezhető használati eszközökből (hurkapálca, léggömb, pingpong labda).

A délelőtti rajz órán elkészítettek egy szupererővel felruházott hőst, akit a hétindító alkalomra már magukkal is hoztak és az ő segítségével alkották meg a tárgyakat. A záró prezentációra a gyerekeknek egy olyan mesét állítottak össze, melynek története az elmúlt öt nap eseményeit dolgozta fel. Minden csoportban egy-egy krónikás felelt az adott nap fényképes dokumentációjáért. Mivel a készítenő tárgyak mindegyike a kerettörténethez kapcsolódott, így a zárónapra fotókkal illusztrálva állt össze a történetük. A projektzáró prezentációkat az egyes csapatok maguk, közös csoportmunkával készítették el továbbfűzve kezdőmesét saját adaptációjukba.

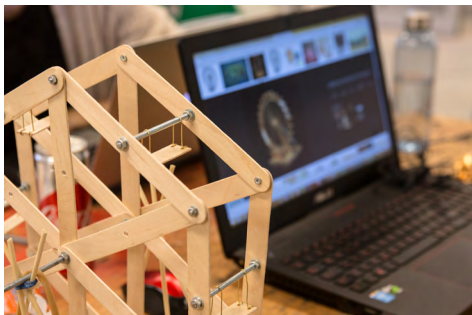
ÉRTÉKELÉS

A program értékelése:

- Beszélgető kör: élmények felidézése

Csoportmunka értékelése:

- kreativitás
- esztétikai megjelenítés
- összehangolt munka
- érdeklődés
- aktivitás
- egymásra figyelés
- önállóság
- időkeret betartása
- a produktum színvonala



A délutáni foglalkozások végén kétirányú értékelésben részesültek a gyerekek. Egyrészt a mentorok értékelték az aznapi csapatok munkáját, másrészt a csapatok értékelték a saját teljesítményüket. A hét végén egy kiállítás keretében bemutatták a héten megalkotott tárgyaikat és prezentációkat is vetítettek le arról, hogy a kerettörténetet hogyan fejezték be. Ebben a prezentációban egy öt fokú csillag skálán kellett értékelniük minden egyes napot külön-külön és minden napról egy mondatban megfogalmazták a legjobb vagy legújabb élményüket. Az utolsó napon a program értékelésére is sor került, ahol egy beszélgető körben felidéztek az élményeket és a gyerekek értékelhették a mentorok tárgyainak ötletességét is. Az egész heti kitartó és lelkes munkáért egy személyre szabott oklevéllel gratuláltunk nekik.

Referenciák

MOME Digital Craft Lab <https://vimeo.com/130094721>
,My Little Beton' <https://vimeo.com/129707378>
,Add to Cart Jewellery' <https://vimeo.com/97411696>

Bővebb információ

MOME <http://mome.hu>
MOME Digital Craft Lab <http://digitalcraftlab.mome.hu>
Digitális Témahét <http://digitalistemahet.hu>
Let it Be! art agency <http://letitbeartagency.com>

Kontakt

KOVÁCS Andrea
office@letitbeartagency.com
+36 20 46 77 523

Trafó Kortárs Művészetek Háza: smART! PROGRAM

KOVÁCS ANDREA

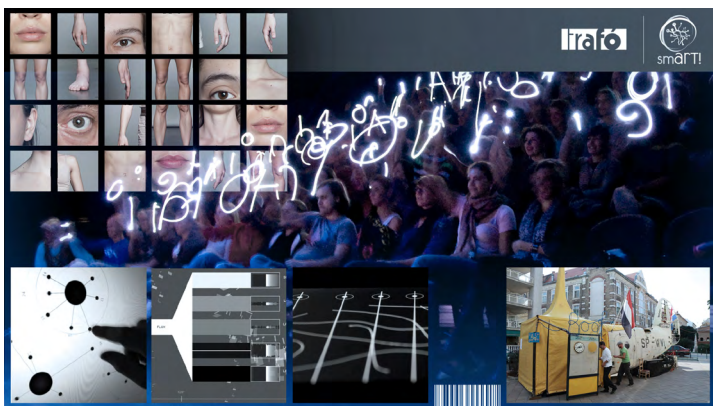
Trafó Kortárs Művészetek Háza

A budapesti Trafó Kortárs Művészetek Háza Magyarországon egyedülálló, a nemzetközi kortárs színtérbe beágyazott befogadó hely, ahol a különböző műfajok – színház, tánc, újcirkusz, zene és vizuális művészetek – egyedi és autentikus módon jelennek meg. Szándéka, hogy a kultúra és a művészet nyelvén foglalkozzon társadalmi kérdésekkel és követve a nemzetközi trendeket bemutassa a legújabb technológiai innovációkon alapuló aktuális művészeti projekteket. Egy hely, amelyen keresztül kitekinthetünk a világra.

smART! - SOROZAT

A 2014 őszén útjára indított *smART!-program*sorozat keretében az intézmény a

Let it Be! art agencyvel együttműködésben a technológiai innovációk és a performatív műfajok találkozásának jegyében született művészeti akciók, ismeretterjesztő és szakmai beszélgetések helyszínéként, oktatási programokhoz, eseménysorozatokhoz tematikusan kötődő projektalapú együttműködések során olyan



**TUDOMÁNY ÉS MŰVÉSZET
ELŐADÁSOK**

1.

fiatal hallgatóknak, alkotóknak és fejlesztő csapatoknak kíván bemutatkozási fórumot biztosítani, akik innovatív technikai újításaikkal nyitnak új utakat a különböző kreatív területek összekapcsolási lehetőségeire. A *Trafóklub* lehetőséget kínál a virtuális terek, a digitális applikációk, az intermédia és a desing területén alkalmazott programok, kreatív eszköztárak, különböző materiák alkalmazási lehetőségeivel való helyszínspecifikus kísérletezéseknek, hálózatépítői találkozóknak. A diákok ismereteik elmélyítése mellett a gyakorlatban is alkalmazhatják tudásukat egy-egy különböző előadóművészeti műfajban alkotó művésszel való közös projektfejlesztés, művészetpedagógia módszereket is alkalmazó workshopok során. Az oktatási intézmény falai közül kilépve a közönség előtti prezentáció elősegítheti egy-egy média labor vagy designnal foglalkozó műhely művészeti területre irányuló profilbővítését is.

A 2015 tavaszán debütált *smART! XTRA* sorozat keretében az élményalapúság jegyében a nézők maguk is kipróbálhatják az installált eszközöket. Az egy-egy fókusztemát tárgyaló interaktív prezentációs esteken alkalmanként három alkotó mutatja be egy-egy rövid audiovizuális prezentációban a már megvalósult művészeti projektjeit és számol be jövőbeni terveiről, majd a közönség egy moderált beszélgetés során részletesebben is megismerkedhet velük.

GONDOLAT GENERÁTOR

2003-ban indult a Trafó beavató programja, mára azonban már komplex színházi nevelési programról beszélhetünk. Az évről évre megújuló, korszerű *Gondolat Generátor* olyan oktatási csomagot kínál az érdeklődő középiskolai osztályoknak, amely párbeszédet generál a középiskolás korosztály, a kortárs művészeti alkotások és alkotói között. Közös gondolkodásra és párbeszédre invitálja a diákokat az alkotókkal, az előadások által felvetett kérdésekről és a műalkotások nyelvéről. Ez a kétirányú dialógus nemcsak a középiskolásokat hozza közelebb a kortárs művészetekhez, hanem vissza is hat az alkotók gondolkodására, problémalátására.

A tanmenetbe illeszthető komplex oktatási csomagok színházi előadásokat és azok jellegétől függően, elő- vagy utófoglalkozásokat kínálnak. Az elmúlt években a jelentkezők maguk állíthatták össze saját órarendjüket, kiválaszthatták azokat az

előadásokat, amelyek témái, felvetései, az adott osztályt, csoportot aktuálisan érintette vagy foglalkoztatja.

A program feldolgozó fázisában mindig egy alkotó kerül párba egy-egy mentorral, aki folyamatosan végigkíséri az adott közösséget/osztályt/csoportot az egész évadban. Minden előadás elemzésének kiindulópontja az a kérdésfelvetés, hogy az adott produkció melyik eleme kínálja a legmarkánsabb kapcsolódási lehetőséget a feldogozáshoz. Ez lehet egy teamitizált probléma, a történet, a próbafolyamat, a cselekmény bonyolítása, az alkalmazott színházi nyelv, az előadás nyelve, a szereplők, a történelmi kor vagy bármilyen más közösen választott fókusztema. A mentor az alábbi általános szempontokat veszi figyelembe:

- milyen módon lehet a leghatékonyabban bevonni a diákokat a gondolkodásba,
- milyen interakciós cselekvési lehetőséget kínáló munkaformák segíthetik a diákokat a feldolgozásban/ felkészítésben,
- milyen módon lehet a leghatékonyabban bevonni az alkotókat, hogy közvetlen párbeszéd jöhessen létre alkotók és fiatal közönségük között.

A feldolgozás egész- és kiscsoportos beszélgetések, elemzések formájában történik. A diákok számára kiváló lehetőség az, hogy a teremben jelen van egy alkotó is, akitől személyes többletudást szerezhetnek a tárgyalt előadás mögötti gondolatokról, a próbafolyamatról, vagy éppen a kortárs alkotói szcénáról. A beszélgetések atmoszférája rendkívül fontos tényező – minden alkalommal törekszünk a kötetlen légkör megteremtésére.

PIPS:lab (NL): SOCIAL FICTION 2 – ÁRNYÉKOK A FELHŐBEN

A smART!-sorozat egyik visszatérő külföldi társulata, az amszterdami székhelyű *PiPS:lab* az elmúlt 15 évben számos expresszív, látványos és interaktív multimédia-előadást hozott létre. A holland társulaton belüli együttműködés célja új művészeti formák, interdiszciplináris kombinációk létrehozása. A végső alkotás számos műfaj mentén körvonalazódhat – a kísérletezés végeredménye lehet koncert, színdarab, interaktív installáció vagy valami teljesen szokatlan és műfaji keretek közé nem szorítható performansz.



Egy maguk által programozott és kifejlesztett szoftvert használva az élő videóművészet technikai módszereit fejlesztették mesterfokra, az audiovizuális technológiák pedig teátrális szerepet kapnak produkcióikban. Előadásaikban a vizuális effektek olyan szeszélyes, manipulált, kontextusukból kiragadott és zenével fűszerezett elemekké válnak, melyek egyenrangú szerepet játszanak a színészekkel és zenészekkel. A köztük és a közönség között egyfajta összekötő „mixerként” működő számítógép pedig meglepően innovatív módon aktivizálja a nézői percepciót.

A *Social Fiction* trilógia színházi, mozgóképes, festészet, zenei és (videó)játék elemek sajátos fúziója. Pillantás a jövőbe, ahol a valóságíkok összecsúsznak, a „valódi és nem valódi”, a privát szféra és a közéleti jelenlét közötti határok elmosódnak. A Trafóban vendégszereplő *Social Fiction 2 – Árnyékok a felhőben* c. részben a nézőket egy virtuális térbeli utazásra invitálják, ahol az ember mindinkább kénytelen alkalmazkodni az előre kódolt számítógépes programokhoz. Aki pedig nem követi ezeket, könnyen lemaradhat...

A *PiPS:lab* mint színházi és művészeti műhely új dimenziókba kalauzolja a közönséget, hogy felfedezhessék saját jövőtervezési lehetőségeiket. Amikor azonban a jövőről gondolkodunk és fantáziálunk jelent kell alaposabban megvizsgálnunk. Melyek azok a folyamatok és tendenciák, amik felerősödni látszanak, hogyan tudjuk elképzelni ezek következményeit? A tárgyalt előadás erre tett kísérletet egy sajátos stílusú interaktív színházi formát alkalmazva.

A *Social Fiction 2 – Árnyékok a felhőben* c. produkcióhoz kapcsolódó utófoglalkozás során egyrészt megpróbáltunk az alkotók nyomdokaiba lépve egy saját jövő víziót kialakítani a résztvevő fiatalokkal, másrészt közösen értelmeztük az interaktív színházi forma illetve a digitális tér és a virtuális valósággal élő színházi forma sajátosságait. Ez utóbbit azért is tartjuk fontosnak, mert a kutatások szerint a középiskolások közötti kirekesztés és zaklatás, a bullying már nem az iskolai folyosókon, hanem sokkal gyakrabban a virtuális terekben történik.

FÓKUSZKÉRDÉSEK:

- Milyen jövőt képzelünk el és ez hogyan jellemzi a jelenünket (és múltunkat)?

- Mire jó az interaktivitás a színházban?
- Milyen alkotói és nézői pozíciót eredményez?
- Mit jelent az aktivitás a színházban és a társadalomban?
- Mit jelent, és hogyan lehet részt venni egy közösségben, egy társadalomban?
- Hogyan itatják át társadalmunkat a multimédia technikalizált lehetőségei?
- Hogyan és mire használjuk a technikát?
- Hogyan és mire használ a technika minket?
- Hogy válunk az életünk mellékszereplőivé?

ALKALMAZOTT MÓDSZEREK:

a) közösségépítő –bemelegítő játék

- amelynek során a résztvevők egy saját jövőbeli közösség tagjai-ként képzelik el magukat

b) az aktív és passzív szerepek vizsgálata

- kiscsoportban egy feladat közös megoldása
- nagycsoportban az észrevételek megosztása

c) a digitális realizmus fogalma

- milyen tér a virtuális tér

d) jövőtervezés? tudjuk-e befolyásolni a jövőnket?

- az előadás kiemelt részleteinek közös értelmezése, és újraterjesztése
- különböző variációk alternatív megoldások megalkotása



A középiskolai foglalkozások mellett a *PIPS:lab* a tudás-
adás jegyében kreatív fénytervező workshopot is tartott egye-
temisták számára, hiszen maguk is fontosnak tartják kreatív
metodikájuk továbbörökítését.

Összességében úgy gondoljuk tehát, hogy szűkebb érte-
lemben a Trafó, tágabb értelemben pedig a hazai kulturális
intézményrendszer egészének fontos a kortárs művészetek
megismertetése, eljuttatása a fiatalokhoz, integrációja az okta-
tásba. Kötelességünk tartjuk jövőbeni közönségünk „nevelését”
így a különböző műfajú alkotások befogadásának és értelmezé-
sének fejlesztését.

A Trafó tehát nemcsak befogadó tér és alkotó műhely,
hanem egy olyan oktatási intézmény is, amely több irányban
is fejleszt. Feladatának tekinti az újabb generációk bevezeté-
sét a kortárs művészetekbe: olyan oktatási tevékenységet fejt
ki mely megmutatja, hogy milyen új tendenciák jelennek meg
a nagyvilágban, továbbá műhelybeszélgetéseket, workshopo-
kat, interaktív prezentációkat szervez a közönség és a művészek
egymással való találkozásának jegyében. A smART!-programok-
kal pedig igyekszik egy kicsit előre vetíteni a jövőt...

Bővebb információ

<http://trafo.hu>

<http://www.pipsilab.org>

<http://letitbeartagency.com>

Kontakt

KOVÁCS Andrea

andrea@trafo.hu

+36 20 46 77 523

A barlang fénye – filozófiai alaphelyzetek művészetpedagógiai elemzése

MÁNYOKI ENDRE

Magyar Képzőművészeti Egyetem

Kulcsszavak: fogalmi háló, szerkezeti analógia; többdimenziós oktatói, nevelői, befogadói szemlélet; nyitott műalkotás

Az előadásban bemutatott egyetemi kurzus elsődleges célja a különböző művészeti ágak közötti átjárhatóság érzékeltetése és bizonyítása, fogalmi háló alkotása, a szerkezeti azonosságok felismerésének meg tapasztalása. A Platon Barlanghasonlatában foglalt filozófiai alaphelyzetek több műnemű összehasonlító elemzése révén a művésztanári képzés lehetőséget ad a hallgatók szellemi horizontjának tágítására úgy a bölcséleti problémafelvétel, mint a művészi megformálás módusainak területén. A gondolati, nyelvi, anyagszerű képalkotás rétegzettségének (műelemzéseken alapuló) meg tapasztalása hivatott felkelteni a többdimenziós oktatói, nevelői és befogadói szemlélet igényének kiteljesedését.

A tematikát Zsolnai József intenciójára a Janus Pannonius Tudományegyetem Pedagógiai Intézetében 2001-ben kezdem fejleszteni. A munkát a Magyar Képzőművészeti Egyetem Tanárképző tanszékén folytattam és gyakorlom 2003-tól máig. Egy rövid előadás keretében ennek csupán a vázát lehetséges felmutatni, kitérve az ember, kiváltképpen a művész(tanár) által használt nyelvek közötti kapcsolatteremtés fontosságának kiemelésére.

A módszer rövid bemutatását „A visszatérés emberi és társadalmi körülményei, különös tekintettel a megfogalmazás és értés kódolt drámájára” fejezetben tárgyalt Jónás könyve-alkalmozatokon kívánom bemutatni. A tematika makroszerkezeti leírása:

TUDOMÁNY ÉS MŰVÉSZET
ELŐADÁSOK

1.



A Barlanghasonlat elsődleges szövegelemzése, különös tekintettel annak problémaszervezetére.

- A kiinduló kép (tudatállapot) rögzítése.
 - Az elhívás (fölszabadítás) gesztusa és következményei.
 - Az út (úton-lét) természetrajza.
 - A Barlang belvilágának társadalmi és kommunikációs modellje.
 - A két világ (valóság) közti határ átlépése.
 - A magasabb rendű valóság (igazság) meg tapasztalása, ennek folyamata, problematikája.
- A visszatérés emberi és társadalmi körülményeinek összevetése, különös tekintettel a megfogalmazás és értés (jeladás-jelfogadás) kódolt drámájára.
- A Barlanghasonlat mint (európai) világkép-modell.
 - A világkép-modell kiterjesztése, valamint a mindenkori szubjektum életvezetésének lehetőségei a teljes rendszerben betöltött státusa (jelenléte és mozgása) szempontjából.

A makro-rendszerek lebontása irodalmi és filmművészeti, valamint képzőművészeti alkotások művészetpedagógiai elemzésére és értelmezésére műelemzések során történik. A makro-rendszerek lebontása irodalmi és filmművészeti, valamint képzőművészeti alkotások művészetpedagógiai elemzésére és értelmezésére:

- Szophoklész: Oidipusz király, dráma. Összevetés: Oidipusz Rex, játékfilm, rendezte Pasolini, Pierre Paolo, 1967
- Dosztojevszkij, F.M.: Karamazov testvérek, regény (részlet) A Nagy Inkvizítor.
- Összevetés: Krisztus utolsó megkísértése, játékfilm, rendezte Martin Scorsese, 1988
- Nikosz Kazantzakis : Krisztus utolsó megkísértése, regény, 1951
- Babits Mihály: Jónás könyve, vers. Összevetés: Jónás Prófeta Könyve, Ótestamentum. - Huszty Zoltán: Jónás könyve, musical, 2005 - Book of Jonah Animated, (Chapters 1-4), rendezte Valeri Ugarov. BBC Wales, 1996 - Stories from the Bible. Jonah. rendezte William Hanna-Joseph Barbera. Forgatókönyv: Karran Eccles Wright. 1992 - Jónás Könyve. Animációs film, rendezte Szabó Cseke Mózes. MKE 2014

- Tanner, Alain (1981): Fényévekre innen, játékfilm. Összevetés: Sylvia Plath: Beavatás, novella. Petri György: Hogy elérjek a nap-sütötte sávig, vers.
- Bulgakov, M.: A Mester és Margarita, regény (részlet) Az Azazel-lo-krém, Margarita repülése. Összevetés: Bortko, Vladimir (2005): A Mester és Margarita, játékfilm.
- Zweig, Stefan: Sakknovella, elbeszélés. Összevetés: Várkonyi Zoltán (1958): Sakknovella, kisjátékfilm.
- Kafka, F.: Az átváltozás, novella Összevetés: Fokin, Vladimir (2002): Az átváltozás, játékfilm. - Metamorphosis of Mr. Samsa, animációs film, rendezte Leaf, Caroline, 1977
- Vörösmarty Mihály: Csongor és Tünde, verses színmű. Összevetés: hangjáték, diafilm
- Petőfi Sándor: János Vitéz, verses regény. Összevetés: Jankovics Marcell (1973): János vitéz, animációs film. Gaál Béla (1939): János vitéz, játékfilm
- Kurosawa, Akira (rendező): A vihar kapujában, játékfilm. Összevetés: Frankl Aljona: Sztereo, fotográfiák
- Besson, Luc (rendező): A nagy kékség, játékfilm. Összevetés: Veszelszky Béla festészete.
- Sziszifusz, mítosz (In: Kerényi Károly: Görög mítoszok; Graves, Robert: Görög mítoszok) Összevetés: Sziszifusz, animációs film, rendezte Jankovics Marcell. Pannonia Filmstúdió
- Tolsztoj, Lev: Ivan Iljics halála, kisregény. Összevetés: Borges, Jorge Louis: A halhatatlan ember, elbeszélés. Petelei István: A vén nemes, elbeszélés. Weöres Sándor: A teljesség felé, versek. Mihályfi Imre (1965): Iván Iljics halála, játékfilm.
- Orwell, George: 1984, regény. Összevetés: Radford, Michael: 1984, játék film.
- Tarkovszkij, Andrej (1966): Andrej Rubljov, játékfilm. Összevetés: Rubljov ikonfestészete - A csend, játékfilm, rendezte Bergman, Ingmar, 1963
- Bodor Ádám: A részleg, elbeszélés. Összevetés: A részleg, játékfilm, rendezte Gothár Péter, 1995
- Mészöly Miklós: Anno, novella. Összevetés: Mészöly Miklós: Anno, hangoskönyv.

- Mészöly Miklós: Bunker, hangjáték, rendezte Székely Gábor. MR, 1987. Szabó Tamás: Az arany metszés, szakdolgozat, MKE Tanárképző Tanszék, 2017
- Nádas Péter: Az út, elbeszélés. Összevetés: Prológus, filmetűd, rendezte Tarr Béla, 2004
- Weöres Sándor: Psyché, verses regény. Összevetés: Nácisz és Psyché, játékfilm, rendezte Bódy Gábor, 1980.
- József Attila: Könnyű, fehér ruhában; Majd megöregszel; Talán eltűnök hirtelen, Versek. Összevetés: Latinovics Zoltán, József Attila: Versek, hangzó CD
- Juhász Ferenc: A szarvassá változott fiú kiáltozása titkok kapujában, poéma. Összevetés: Bartók Béla: Cantata profana.
- Schlöndorff, Volker (1979): A bádogdob, játékfilm. Összevetés: Grass, Günther: A bádogdob, regény.
- Kaspar Hauser, játékfilm, rendezte Herzog, Werner, 1974 - Voltai-re: A vadember, Seneca Kiadó, 1996

Az elemzett művek köre a fenti példatárnál természetesen gazdagabb, és hallgatói kezdeményezések függvényében is változik. A témák feldolgozása során a hallgatók egyéni és/vagy csoportos alkotói folyamat keretében önálló reflektív műveket alkotnak (a grafikától a performanszig szinte minden műnemben és műfajban). Ezek bemutatását elemző beszélgetés, vita kíséri, melynek során minden, korábban tárgyalt felismerés mellett új összefüggések is feltáruulnak; az eljárásban a műalkotás mindenkor nyitottsága manifesztálódik.

A kombinatív és a vizuális képességek összefüggései 5. osztályban – egy pilot vizsgálat eredményei

PÁSZTOR ATTILA¹, BABÁLY BERNADETT²,
SIMON TÜNDE³, TÓTH ALISA⁴

¹MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport

²Szent István Egyetem,
Ybl Miklós Építéstudományi Kar
MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani
Kutatócsoport

³SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola
MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani
Kutatócsoport

⁴SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola
MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani
Kutatócsoport

Kulcsszavak: kombinatív képesség; vizuális képességek; vizuális kommunikáció, színpercepció, téri képességek

A vizuális műveltség, a vizuális képességek szerepe a 21. században egyre inkább felértékelődik, a vizuális kommunikáció és a téri képességek megfelelő szintje lényeges szerepet tölthet be a munkaerő piaci érvényesülésben és a mindennapi életvezetésben egyaránt (Kárpáti & Pataky, 2016; Schönau & Wagner, 2016). A vizuális képességek működtetésében számos kognitív folyamat játszik szerepet, a vizuális képességekkel operáló tevékenységek tehát fejleszthetik a gondolkodást, és viszont, a gondolkodási képességek különböző helyzetekben való működtetése jótékony hatással lehet a vizuális képességek



fejlődésére (Hetland et al.2007). A kreatív alkotás során például megvizsgálhatjuk, hogy hányféleképpen lehet adott formákból, színekből, anyagokból különböző összeállításokat készíteni, azaz használni a kombinatív képességünket. Pedagógiai nézőpontból tehát a hatékony fejlesztőprogramok kidolgozásának és eredményes megvalósításának egyik lényeges eleme, hogy minél többet tudjunk meg a vizuális képességek és a különböző gondolkodási képességek kapcsolatáról, azonban kevés empirikus eredmény ismeretes ezen a területen (Kárpáti & Pethő, 2012).

A kutatásunk célja a kombinatív és a vizuális képességek közötti összefüggések vizsgálata.

A kutatás mintáját két iskola 46 ötödik osztályos diákja alkotta. A kombinatív képesség mérésére egy papír alapú mérőeszköz (Csapó, 2001) online adaptációját alkalmaztuk (Csapó & Pásztor, 2015). A tesztelés során a kombinatív képesség mellett egy divergens gondolkodást mérő feladatsor is felvételre került, ezért annak érdekében, hogy a teljes vizsgálat megvalósítható legyen egy tanórán, a kombinatív teszt eredetileg 12 feladatából 8 itemet használtunk fel. A feladatok megoldása során a tanulóknak képekből (4 feladat), valamint számokból és betűkből (4 feladat) kellett különböző összeállításokat létrehozniuk a megadott feltételeknek megfelelően. A műveletek között Descartes-féle szorzat, összes részhalmaz, ismétléses, valamint ismétlés nélküli variációk szerepeltek. A feladatok kiértékelésékor a már számos vizsgálatban alkalmazott J indexet használtuk, amely az összes lehetséges helyes összeállításhoz viszonyítva figyelembe veszi a felesleges és a hibás összeállítások számát is (Csapó, 1988). A mutató minden feladat esetében 0-1 közötti értéket vehet fel, így bár a maximálisan elérhető pontszám 8, a teszt felbontása ennél sokkal érzékenyebb. A teszt megbízhatósága megfelelőnek bizonyult: Cronbach alfa=0,91 (átlag=42,1%; szórás=30,1%). A vizuális képességeket két, szintén online teszt alkalmazásával mértük fel. Az egyik teszt a vizuális kommunikáció és a színpercepció különböző képességelemeinek vizsgálatára irányult, úgymint vizuális felismerés és értelmezés, szimbolizáció, absztrakció, modalitás váltás, valamint színérzékelés, szín- és formafelismerés és színmemória. A feladatsorba a CVTME színpróba teszt (26 item) is beépítésre került (CVTME, Cotter, Lee, & French, 1999). Az összesen 80 itemből álló teljes teszt

megbízhatósága elfogadható: Cronbach alfa=0,73 (átlag=78,9%; szórás=7,5%). A másik mérőeszköz a téri képességek négy területét vizsgálta: vizualizáció, tér rekonstruálása, térbeli tájékozódás, valamint mentális forgatás. Az összesen hét feladatot tartalmazó teszt megbízhatósága az alacsony itemszám figyelembevételével szintén elfogadhatónak tekinthető: Cronbach alfa=0,70 (átlag=32,4%; szórás=26,6%). A tesztek kitöltése az iskolák számítógéptermeiben, az eDia rendszer alkalmazásával valósult meg (Molnár és Csapó, 2013; Molnár, 2015).

A kombinatív és a vizuális kommunikáció-színpercepció teszteredmények között közepes erősségű korrelációt találtunk ($r=0,60$ $p<0,01$). Az összefüggés a téri képességekkel is megmutatkozik, bár az együttható némileg alacsonyabb ($r=0,40$ $p<0,01$). A vizuális kommunikáció-színpercepció és a téri képességek közötti összefüggés pozitív tendenciát mutat, de statisztikailag nem szignifikáns ($r=0,22$ $p=0,16$). Enter módszert alkalmazva a lineáris regresszioelemzés a kombinatív képesség szignifikáns magyarázó erejét jelzi mind a vizuális kommunikáció-színpercepció ($R^2 = 36,0$; $F(1, 44) = 24,78$; $p<0,01$), mind a téri képességek esetében ($R^2 = 16,0$; $F(1, 44) = 8,15$; $p<0,01$).

A pilot vizsgálat eredményei rámutattak, hogy a kombinatív képesség lényeges szerepet tölt be a vizuális képességek működésében, ez a hatás meglehetősen jelentős a vizuális kommunikáció-színpercepció esetében. A kombinatív képesség szorosabban összefügg a vizuális képességek különböző megnyilvánulásaival, mint a vizuális képességek egymással, jelen esetben a téri és a vizuális kommunikáció-színpercepció képességeivel. Ez az eredmény szintén rámutat a gondolkodási képességek jelentőségére a vizuális képességek működtetésében. Fontos kiemelni azonban, hogy a vizsgálatunk kis minta bevonásával történt, valamint a vizuális képességetesztek megbízhatósága is fejlesztésre szorul, így az általánosításokra csak korlátozott lehetőségeink vannak, messzemenő következtetéseket nem vonhatunk le. A jövőben a vizuális képességetesztek pszichometriai korrekciója és nagyobb minta bevonása mellett izgalmas kutatási területet jelenthet további gondolkodási képességek és háttérváltozók bevonása is a vizsgálatokba, az összefüggések elemzése különböző életkorokban, valamint különböző fejlesztő programok hatásainak vizsgálata is. A Moholy-Nagy Vizuális Modulok című kutatási projekt keretében

megkezdődtek az említettekre irányuló vizsgálatok, többek között 17 osztályban, 2 korosztállyal történt újabb adatfelvétel.

Irodalom

- Csapó, B. (1988). *A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csapó, B. (2001). A kombinatív képesség fejlődésének elemzése országos reprezentatív felmérés alapján. *Magyar Pedagógia*, 101(4), 511–530.
- Csapó, B., & Pásztor, A. (2015). A kombinatív képesség fejlődésének mérése online tesztekkel. In B. Csapó, & A. Zsolnai (Eds.), *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában* (pp. 367–386). Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Cotter, S. A., LEE, D. Y., & French, A. L. (1999). Evaluation of a New Color Vision Test: "Color Vision Testing Made Easy (R)". *Optometry & Vision Science*, 76(9), 631–636.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. (2007). *Studio thinking: The real benefits of visual arts education*. Boston: Teachers College Press.
- Kárpáti, A. & Pataky, G. (2016). A Közös Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret. *Neveléstudomány*, 4(1), 6–22.
- Kárpáti, A. & Pethő, V. (2012). A vizuális és zenei nevelés eredményeinek vizsgálata. In: Csapó Benő (Eds.), *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 451–483).. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Molnár, Gy. (2015). A képességmérés dilemmái: a diagnosztikus mérések (eDia) szerepe és helye a magyar közoktatásban. *Génius Műhely Kiadványok*, (2), 16–29.
- Molnár, Gy., & Csapó, B. (2013, April). Az eDia online diagnosztikus mérési rendszer. Paper presented at the XI. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged. Abstract retrieved from http://www.edu.u-szeged.hu/pek2013/download/PEK2013_kotet.pdf
- Schönau, D., & Wagner, E. (Eds.). (2016). *The European Framework of Reference for Visual Literacy*. Waxmann Verlag: Münster.

Díszítőművészet és matematika egybefonódása egy őskori eredetű mintakincsben (egy mintageneráló-henger szemléltetésével)

RICHTER ÉVA

Széchenyi István Német-Magyar Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola

Kulcsszavak: modulelv, kognitív folyamatok, szimmetria jelenségek,

Az őskor végén született és a jelenkorig fennmaradt egy világszerte elterjedt, geometrikus mintacsald, melynek eredete visszavezethető a négyzethálós kosárfonási technológiára. Az egyetemes kultúrtörténet legősibb díszítő motívumai és vallási jelképei tartoznak ebbe a mintakincsbe, mint például a cikk-cakk, háromszög, rombusz és a *meanderhorog* alapú minták, köztük a *meander* és *svasztika*. Felmerül a kérdés, hogy milyen jelenségek állnak az "univerzálisnak" tekinthető megjelenés mögött?

A mintacsald széles elterjedését egyrészt a fonástechnika geometriai szabályrendszere, másrészt az emberi agy kognitív folyamatai eredményezhetik, melyek együtt lehetővé és egyben törvényszerűvé teszik, hogy térben és időben egymástól független kultúrákban ugyanazok a mintázatok alakuljanak ki. A minták ismétlődő jellegűek és diagonális vonalcsoportokból épülnek fel, amelyek négyzet vagy téglalap alakú modulokon belül szimmetrikusan rendeződnek el.

A modulokban lévő vonalak száma, iránya és a modulok egymáshoz viszonyított helyzete meghatározza a belőlük felépülő alakzatokat. A modulhatárok a háttérszerkezet részét képezik



és geometriai műveleti tengelyekként (tükör, forgatás és csúsztatás) szerepelhetnek. A minták megfonása, vagy különböző tárgyfelületeken való kisserkesztése során támpontokat jelent a rejtett (diszkrét) geometriai háttérszerkezet ismerete, a látható szimmetrikus elrendezések felismerése és alapvető kritérium a számolás alkalmazása. Ebben a mintakincsben a formaalkotás geometriai műveleteken és számoláson alapul, így a matematikai gondolkodás egyértelműen megnyilvánul benne.

A mintafejlődés egy geometriai/technológiai evolúciós rendszerben ábrázolható, amelyben a minták egy egyszerű alapszerkezetből alakulnak ki lépcsőzetesen, kisebb szerkezeti változások során. Egy mintageneráló henger prototípusa került kifejlesztésre, mely három dimenziós változatban mutatja be ezt a folyamatot. A hengerpalást forgatható körgyűrűinek különböző kombinációs sorozatait alkalmazva, algoritmusokkal alakulnak ki a legősibb geometrikus formák és minták.

A „szimmetria-henger” egy játékos gyakorlati módszerrel szemlélteti a kőkori eredetű mintacsoport belső geometriai és számtani összefüggéseit, amelyek megfelelnek az általános iskola 5. és 6. évfolyamának, matematikai ismereteinek. Ily módon, harmonikus alakzatrendszerek segítségével lehet bemutatni a számtani alpműveleteket, a hatványozást, a geometriai transzformációkat, a koordináták használatát, az arányviszonyokat és megvizsgálni a háromszögek tulajdonságait, speciálisan a derékszögű háromszög és a négyzet kapcsolatát. A minták, amelyek eredetileg a négyzethálós fonástechnika során növényi alapanyagokból készült szerkezetekben alakultak ki, díszítőmintákká absztrahálódtak és esztétikai erejüknel fogva fontos szerepet kaptak a díszítőművészetben. Emellett geometriai és számtani szabályrendszerük miatt alkalmasak alapvető matematikai jelenségek szemléltetésére.

Fizika és képzőművészet – műelemzések fizikus szemmel

ÚJFALUDI LÁSZLÓ

Eszterházy Károly Egyetem, Természettudományi Kar

Kulcsszavak: fizika; műalkotások; műelemzés

Az egzakt tudományok születése táján (nagyjából Galilei munkássága idején) kezdett a köztudatban gyökeret verni az a meggyőződés, hogy művészet és tudomány egymásnak szöges ellentétei. Ennek eredményeként alakult ki az a helyzet, hogy ma már a „két kultúra” képzet vert gyökeret a közgondolkodásban. Sokan tettek erőfeszítéseket a két kultúra közötti hidak építésére, közülük is kiemelkedik Kepes György, aki jelen konferencia egyik emblematikus alakja.

Előadásom kísérlet arra, hogy megmutassam: számtalan kapcsolódási pont létezik a fizika és a szépművészetek között. Fizikus szemmel nézve a műalkotásokat új felismerésekkel gazdagíthatjuk a szokványos műelemzéseket. Másfél évtizedes vizsgálódásaim alatt sok szempontból próbáltam kikutatni a fizika és a képzőművészet, e két, látszólag távoli kulturális terület összefüggéseit.

Rövid beszámolómban a kutatásaim során felismert legszembevetőbb empirikus összefüggéseket próbálom röviden összefoglalni. Ennek során mindig fizikai jelenségekből indulok ki és az azokhoz társítható műalkotások rövid elemzését mondom el úgy, ahogy azt egy fizikus szemszögéből látom. A vizsgált fizikai jelenségek a következők: egyensúly, mozgás, áramlás, erőterek, színdinamika – ezekben a kapcsolatok és analógiák könnyen felismerhetők.

A műalkotások képi egyensúlya Kepes Györgyöt is foglalkoztatta. A művészetben az egyensúly nem olyan szigorúan meghatározott fogalom, mint a fizikában. A képi ábrázolásnál számos példát találhatunk arra, hogy az egyensúly-eltolódás, aszimmet-

ria fontos elemévé válik a művészi kifejezésnek. A mozgás ábrázolása a futurizmus egyik alapmotívuma volt, alapja a fényképek mozgásfázis-ábrázolása, amely a 20. sz. elején jelent meg. Az áramlás- és erőtér-ábrázolás Van Gogh és Munch képein tipikus elem, lelkiállapotok kifejezője.

A színdinamikai hatások tudatos alkalmazása már az impresszionista festészetben megjelenik, a pointillistáknál azonban már tudományos alapon történik, tetőpontját: a színmodulációk alkalmazását Cézanne képein éri el. Az elvontabb fizikai fogalmak, mint pl. az entrópia, nehezebben kezelhetők, de az egyes művészeti stílusok összehasonlítása útján ezek a fogalmak is értelmezhetők. A modern festészet fejlődése a figurális ábrázolásoktól indulva két irányban fejlődött: végállomása a geometrikus ábrázolás irányában a konstruktivizmus (tipikus képviselője Piet Mondrian), az organikus alakzatok irányában az absztrakció (tipikus képviselője Vaszilij Kandinszkij). Mindkét fejlődési irány jellemezhető az entrópia növekedésével.

A képzőművészeti példák legtöbbször a modern művészetből vettem, ami nem véletlen: a 20. század és különösen az avantgárd művészeit ihlették leginkább a tudomány és a technika eredményei. Úgy gondolom, hogy az itt ismertetett módszer tovább fejleszthető és kiterjeszthető más fizikai jelenségekre és további műalkotásokra. Az ilyen műelemzések hasznosak lehetnek mind a művészetpedagógia, mind a fizika oktatás gyakorlatában.



1.

TUDOMÁNY ÉS MŰVÉSZET

POSZTEREK

Szépség – játék – matematika

BAGOTA MÓNIKA

ELTE Tanító és Óvóképző Kar

Kulcsszavak: tantárgypedagógia; geometria; alakzatok

Az alkotásoknak többféle funkciója van a tanítási folyamatban: A tevékenységek közben a gyerekek tapasztalatokat gyűjtenek, ismeretekre tesznek szert, cselekvés közben gondolkodási műveleteket végeznek. Az alkotások előállításában közösen analízisnek, összefüggéseket keresnek és fedeznek fel, szintetizálnak. A fogalmak megértéséhez többet ad az alkotás közben átért tapasztalat, mint a kész objektumok szemlélése, elemzése.

Ebben a munkában néhány olyan tevékenységet, játékot szeretnék bemutatni, amelyek széleskörűen alkalmazhatók mind az óvodapedagógus hallgatók matematika módszertani óráin, mind pedig a tanító szakos hallgatók geometria tantárgypedagógiai óráin egyaránt.

Roger Burrows: Színvarázs – Játék a színekkel című könyvében minden oldalon egymás mellé rakott síkidomokat láthatunk különböző elrendezésben, feladatunk csupán annyi, hogy színezzük ki szabadon az általunk kiválasztott hálózatot. Ahogy színezzük az alakzatokat, újabb és újabb képek tűnnek elő: van, aki absztrakt mintákat lát, van, aki állatokat vagy virágokat és van, aki esetleg egész jeleneteket.

IZZI játék (gyártó: Thinkfun): 64 darab négyzet alakú lapkából áll. A feladat csupán annyi, hogy a 64 lapkát úgy kell letenni, hogy azok egy nagy négyzetet alkossanak. Egyetlen dologra kell közben figyelni: össze kell illeszteni a lapkákon látható fekete és fehér alakzatokat úgy, hogy azok csak a saját színükkel érintkezhetnek. Az Izzi megoldása során a lapkák segítségével rendkívül sok kombinációt létrehozhatunk, számtalan összefüggő geometriai formát alakíthatunk ki. A végeredmény nemcsak a megoldás, hanem egy gyönyörű vizuális alkotás is lesz.

Poliuniverzum játéksalád (SAXON Szász János alkotása).

A játéksalád alapformái: háromszög, (majdnem) kör, négyzet;

TUDOMÁNY ÉS MŰVÉSZET
POSZTEREK

1.

színei: piros, sárga, kék, zöld. Minden alapforma három további (folyamatosan felezve az oldalhosszúságokat, illetve a körnél az átmérőt) ugyanolyan formát tartalmaz eltérő színben, így minden alapforma a piros, sárga, kék, zöld színekből épül fel. A pontos méreteknek köszönhetően nemcsak az azonos, hanem a különböző lapformák is szabadon kombinálhatók egymással. A játék megismerésének első lépése a szabad alkotás, melynek során szebbnél szebb alakzatok hozhatók létre.

A szabad alkotást követhetik az egy, majd több feltétel szerinti alkotások, illetve az adott feltételnek megfelelően néhány megoldás, majd az összes megoldás megkeresése. Számtalan érdekes kérdés merülhet fel a játék során: Használjuk például csak a kör alapformákat! Rakjunk ki egy „hullámos” láncot hat körből úgy, hogy az egyes elemek kapcsolódásánál azonos színű és méretű félköröket illesztünk össze. Hány ilyen hat hosszúságú láncot lehet kirakni? Hány olyan hat hosszúságú lánc van, ahol a körök alapszíne is megegyezik? Lehet-e egy nagyobb kört létrehozni hat olyan körből, ahol a körök alapszíne megegyezik és az elemek kapcsolódásánál is azonos színű és méretű félköröket illesztünk össze? Ha igen, hányféle kört rakhatunk ki így?

„Amikor problémát fogalmazunk meg, akkor azonban egészen másfajta tevékenységet kívánunk tanítványainktól. Ha rájuk bízunk a probléma megoldását, akkor alkotást várunk tőlük, ami egészen a sajátjuk lesz, amelyben követhetik a saját gondolkodásukat, használhatják azokat az ismereteket, készségeket, eszközöket, amelyekkel rendelkeznek. Nem az a dolguk, hogy: végezzenek el egy rájuk bízott feladatot, hajtsanak végre egy adott utasítást, hanem a cél van adva. Ha vonzóvá tudjuk tenni számukra a célt, akkor maguk indulnak az útkeresésre.” (C. Neményi)

Hivatkozások

Roger Burrows: Színvarázs – Játék a színekkel, General Press kiadó, Budapest, 2007

IZZI játék (gyártó: Thinkfun)

Saxon Szász János: Poliuniverzum játéksalád

C. Neményi Eszter: Alkotás, alkotó gondolkodás. http://old.tok.elte.hu/matek/Alkotas,_alkoto_gondolkodas.pdf (utolsó letöltés: 2017.04.30.)

Tehetségfogalom a művészetpedagógiában

BAKI GYÖRGYI

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

Kulcsszavak: vizuális tehetség, tehetséggondozás,
kompetencia fejlesztés

A művészetpedagógiai kutatás célja, hogy a művészetek felől megközelítve, a tehetség fogalmának megközelítésével rávilágítsunk azokra a katalizációs hatásokra, amelyek elősegítik a személyben rejlő kompetenciákat vagy esetleg éppen gátolják ezeknek kibontakozását és elosztatják azokat a tévhiteket, amelyek szerint csak a sors faktor határozza meg a gyermek adottságainak kibontakozását. Természetesen az adottság-faktorok hozzájárulnak, a tehetség kibontakozásához, de ehhez az is szükségessé válik, hogy a lehetőségek segítségével ezek a "tálemek" ki tudjanak bontakozni.

A kutatás elméleti háttérül néhány történetileg is jelentős tehetséggelfogás szolgált alapul. Ezeknek a tehetségmodelleknek a segítségével sikerült definiálni a tehetség fogalmát és ennek feladatát, a képző-művészeti tehetséggondozást. Az alkotás, mint a művészeti tevékenység lényeges eleme, került a közép-pontba, ha a fogalmat a művészetek felől közelítjük meg. A tehetség fajtáit rendszereztük, mint speciális szellemi adottságokat és a gének fontos szerepét is kiemeljük, mint "sors-faktort". A rendkívüli tehetség fogalmának megértésével és definíciójával már sokan foglalkoztak, amit legtöbbször az intelligenciával és a jó teljesítő képességgel hozzák összefüggésbe. A képességmodellek vizsgálatánál szembetűnő megállapításra jutottak a kutatások során. Megállapították azt a tényt, hogy akik úgymond vitték valamire, nemcsak intelligensnek bizonyul-



tak, hanem érvényesülési képességgel is rendelkeztek, nagyon motiváltak voltak. A teljesítményorientált modellek előnye, hogy nemcsak a teljesítményt tekintik mérvadónak, hanem figyelembe veszik azokat a tényezőket is, amelyek a képességek kibontakozásának az útjában állnak. A kutatási témában egy kiemelkedően tehetséges gyerek példája szerepel, akinél képességeinek kibontakozásában szerepeltek negatív tényezők is, de az egyéni és társadalmi tényezők kedvezően befolyásolták ennek kibontakozását.

A módszereknél a tehetséggondozásban alkalmazott gazdagítás, gyorsítást és differenciálás folyamatait említeném meg. A tehetséggondozás nem luxus, hanem egy közérdekű befektetés, ahol a tehetség „ígéretei” hajtásai meghozzák gyümölcsüket a megfelelő módszerek felhasználásával és időben való felismerésével. A tehetség-ígéretek azonosítása egy folyamat kell, hogy váljon, amelynek során felderítjük a gyermekben lévő adottságokat és ahol a szülő is kulcsfontosságú szerepet kap a gyermeke képességeinek az értelmezésében. A tehetség azonosításának egyik alapfeltétele természetesen a korai felismerés és a megfelelő környezetbe való kerülés. Fontos szerepet kap a család és az iskola kapcsolata. A kiemelkedő tehetség a motorikus, szociális, művészi vagy intellektuális képességekben nyilvánulhat meg, de az is elő szokott fordulni, hogy ezek a tehetségformák együtt vannak jelen.

Az eredmények azt mutatják, hogy a tehetséges gyerekek nehézségekkel küzdenek, a kortársaikhoz fűződő kapcsolataikban és ezt a különbözőséget szociális hátránnyá élik át. A környezetre ezért fontos feladat hárul, mert segítheti vagy növelheti a gyermekben a kitaszítottság érzetét. A következőtetésem az volt, hogy a fiatalok fejlődése szorosan összefügg a társadalmi környezet jellemzőivel. Minden adottság támogatást és segítséget igényel, hogy kibontakozhasson. A kiemelkedően tehetséges gyermeknek nem mindig olyan könnyű az adottságait kibontakoztatni. A jó képességű diák számára a gátak nem jelentenek áthidalhatatlan akadályokat, mivel saját pozitív önmegítéléséből adódóan a starttól a célig az akadályokat egymás után veszi.

A tehetség felismerésének jelentősége nagyon fontos a jövő generációjának a kibontakozásának az érdekében és ennek az igénynek a tudatosításában. Megtalálni és fejleszteni egy

nagyon fontos feladata a társadalomnak, hiszen nagyon könnyen előfordulhat, hogy a gyermekek spontán fejlődési igényeit és adottságait szem elől tévesztve, a szociális környezet a rendkívül tehetséges és érzékeny gyerekek számára nem ad lehetőséget annak kibontakozására. A nagyméretű érzékenységre gazdag kibontakozási lehetőségek tárháza, mivel a nagyfokú érzékenység a legtöbb esetben összefügg a rendkívüli tehetséggel.



Természet és művészet

FÜKÉNÉ WALTER MÁRIA

Pécsi Apáczai Csere János Általános Iskola,
Gimnázium, Kollégium, Alapfokú
Művészeti Iskola Gimnáziuma

Kulcsszavak: természet, művészet; megismerés, képességfejlesztés; felfedezés, élmény, alkotás

„Az én álmom arról szól, hogy az ember megtalálja e két dimenzió »közös gyökerét«.” (Kepes György). Minden megismerési folyamat a hangokkal, színekkel, mozdulatokkal kezdődik. A természeti környezetben a jelenségek felfedezése, megfigyelése, megismerése, értelmezése és értékelése során az esztétikai élményeknek meghatározó jelentősége van. Tapasztalatok alapján ismert és pedagógiai kutatásokkal is bizonyított tény, hogy az általános valamint a művészeti ismeretekre és képességekre egyaránt építő tudás fontos kölcsönhatást eredményez. Az összefüggéseknek olyan rendszere tárul fel a tanulók előtt, amelynek nyomán nem csupán az elsajátítás a cél, hanem a tanuláshoz kreatív alkotómunkaként való megélése is jelen lehet az iskolai munkában.

A képességek fejlesztése régóta-hagyományosan- jelen van mind a természettudományi tudás/műveltség kialakításában mind pedig a művészetoktatás, a művészeti nevelés minden területén, de még mindig nem kapott elég hangsúlyt, megerősítést az a tény, hogy a művészetek a megismerés, a tudásszerzés értelmi folyamataival együtt, azok mellett, az érzéki-tapasztaltszerzés megismerést biztosító folyamatai során, jelentősen hozzájárulnak a tudás megszerzéséhez, valamint a kreativitást elősegítő személyiségfejlődéshez.

A művészeti tevékenységek jelentős mértékben erősítik a pszichikus tényezők működését: hozzájárulnak a figyelem, a koncentráció, a memória fejlesztéséhez, az önszabályozás erősítéséhez, a motivált, érdeklődő, nyitott személyiség kialakításához. A természeti anyagok és jelenségek, valamint a művé-

szeti alkotások létrehozása közötti összefüggések feltárása, azt a kimeríthetetlen gazdagságot eredményezi, amely vonzóvá teheti a gyakran riasztóan ható természettudomány tanulását, és amelynek nyomán például a kémia, a fizika elveszíti ijesztő jellegét és emberközelié válik. A tudásszerzés folyamatában nincsenek kitüntetett tantárgyak, nincsenek hierarchikus viszonyok –egyetlen szempont lehet, mi az, ami segítheti egy jól elsajátítható, jól alkalmazható –élményként ható tudás kialakulását.

A színek, a hangok, a mozgások tanulmányozása például kiváló eszköze lehet az érzéki tapasztalatszerzés nyomán létrejött tudásnak, akár a zene, a képzőművészet, a táncművészet vagy éppen a fizika és a kémia területén. Nem szabad félni attól, hogy a tudás veszít az erejéből akkor, ha az alkalmazott módszerek, eszközök nem a klasszikusan tudományos megközelítésből fakadnak, hanem a természeti környezet sokszínű valóságából merítenek, vagy éppen a megfigyelésekhez, következtetésekhez, problémamegoldásokhoz művészeti-esztétikai tevékenységek során jutnak el a tanulók. „A fiatalok fejében még nincsenek falak, örülnek, ha értik a teljes világot”-írta a kiváló fizikusprofesszor, Marx György egyik pedagógiai írásában, valamennyien tudjuk, ha kialakulnak ezek a falak, eltakarják a „teljes világ” értékeit – és valljuk be, annak örömeit, élményeit is.

A természettudományok és az irodalom találkozása jól bemutatható történetek feldolgozásával, a narratívák szerepének a megismerés folyamatában történő felerősítésével. A fizika sajátos területét jelenti a hangtani- akusztikai ismeretek integráló szerepe, amely a zeneművészeti területeken tanuló növendékek számára értékes és hasznos tudást eredményez. Táncművészeti szakos növendékekkel feldolgozva a mozgás és a fizika kapcsolatát, a mozgások leírása és értelmezése is új megközelítést nyer.

A képzőművészet és az iparművészet nyilvánvalóan az anyagok, jelenségek megismerése nyomán tud kibontakozni, a kerámiaművészet, a fémművesség, a textilművészet anyagai, folyamatai élet közelivé teszik a fizikai, kémiai jelenségek világát. A fények alkalmazásával, a színek segítségével, a festékek megismerésével a folyamatok, a kísérletek élményszerű világot eredményeznek, a létrehozott változások fontos esztétikai hatásokat eredményeznek. A természettudományok tanítása során érdemes és szükséges átgondolni tehát, milyen tartalmakat,

milyen módszerekkel lehet a műveltség részévé tenni minden diák életében A természettudományi témakörök hangsúlyainak, rendezőelveinek, a feldolgozás módszereinek és mélységeinek meghatározása a tanárok részéről határozott, szakszerű, megalapozott döntéseket igényel. Nem elsősorban az ismeretek mértékéről, a tudás kialakulásának mennyiségi követelményeiről, hanem a gondolkodási képességek, a tudásszerzés képességeinek, a problémamegoldás, a tanulási képességek kialakításának és fejlesztésének lehetőségeiről, módszereiről.

Ezen a ponton találkozhat ismét a művészetpedagógia és a természettudományok tanítása: mindkét területen döntő a képességek fejlesztése, és a két terület között a transzferhatások szükségszerűen- és egyáltalán nem meglepő módon- határozottan erősítik egymást. A módszertani gazdagság a tanári munka legnagyobb értéke, amely a hatékony tanításnak a legfőbb kelléke. „Ha nincs ötlet, ezen a pénz sem segít.”- szögezte le egy interjúban a Nobel-díjas kémikus, Oláh György. Lehet segítséget, támogató háttérrel biztosítani a pedagógiai munkához, az iskolai fejlesztésekhez, de semmi nem pótolja, nem váltja ki a tanárok önálló, vagy éppen kreatív együttgondolkodáson és együttműködésen alapuló alkotómunkáját az iskolai munka minden, egymással egyenrangú- területén.

Tanárként régóta tudjuk a leckét: tanítványaink tudásának minőségi fejlesztését az „egész” - et jelentő megismerő képességek, az érzelmi-akarati tényezők, a pszichomotoros képességek gazdagításával, a tudomány, a művészetek, a sport eszközeivel oldhatjuk meg – ez a tanítás/ tanulás igazi háttere. Fontos, hogy az iskolai munka tervezése során a megismerő tevékenységek intellektuális és érzéki területei, az érzelmi és mozgásos követelmények egyaránt –egyenrangúan - jelenjenek meg a helyi programokban- a tantervfejlesztés tudatos alkalmazásával. A tudásszerzés folyamatában az általános és speciális képességek fejlesztésének döntő, meghatározó szerepe van, és fokozottabb odafigyelést igényel a transzferhatások nyomon követése, tudatos erősítése.

A művészetpedagógiai folyamatok minden iskolatípusban és iskolafokozatban képességfejlesztő feladataik révén hozzájárulhatnak a személyiségfejlesztés, a kreativitás, a tehetségfejlesztés folyamataihoz, a harmonikus, tartalmas, egészséges életmód kialakításához. A természettudomány tanítása pedig a tanulók

szükségeiből, igényeiből kiinduló folyamatként lehet jelen az iskolai munkában, amely a diákok érdeklődését, kíváncsiságát folyamatosan felszínen tartja és a gondolkodási képességek, a problémamegoldás képességének előtérbe helyezésével használható, a természeti környezet megismerését biztosító tudást nyújt a tanulóknak. A teljes ember akkor tud a közoktatás/köznevelés rendszerében valósággá válni, ha nem csupán a képzelet teszi teljessé, hanem az érdeklődést, a kíváncsiságot, a motiváltságot alapul tekintő tanulási- tanítási folyamatok az életszerű, értelmes egészre helyezik a hangsúlyt.

A kutatást támogatta:

Csapó Benő egyetemi tanár, SZTE Neveléstudományi Intézet



Kirakójáték fejlesztés

GONDOS GÁBOR

Országos Széchényi Könyvtár

Kulcsszavak: kirakójáték; játékfejlesztés

Egyedi, sok megoldású kirakó játékokat tervező alkotóként a játékaim fejlesztéséről és az ezek felhasználásával – gyermekek és felnőttek számára – tartott játszóházak tapasztalatairól fogok beszélni. A fejlesztés során igyekszem a kirakójátékokat különféle műveltségi tartalmakkal is gazdagítani.

A legtöbb kirakóm célja, hogy lehetőleg esztétikus, vagy legalább is különös kinézetű legyen, ugyanakkor a játékok rejtett struktúrája egy szikár háromszögrács geometria, amely lehetővé teszi, hogy a készleteknek rengeteg megoldása lehessen. A sok lehetséges megoldás miatt a játékos társalkotóvá válik, játék közben (ugyanazokból az elemekből) egy saját mintát készít el. A Korall nevű készletről készült kis animáció ezt jól szemlélteti.

(<http://gondosdesign.hu/sites/default/files/korall-anim.gif>)

A Kristályvirág (<http://gondosdesign.hu/hu/jatek/kristalyvirag>) nevű készletem egy kétszintű puzzle, amelynek az előbbiekhez képest többlete, hogy a segítségével rá lehet csodálkozni a kivonó színkeverés jelenségére, az elkészült játékot fény felé tartva vizsgálhatjuk az áttetsző plexidarabok fényszűrő összjátékát. A fejlesztés alatt álló Mocsári teknős kirakóm egy teknős körvonalát mintázza, és a játék elemein a védett faj ökológiájával kapcsolatos kulcsszavakat olvashatunk, amelyek különböző kategóriába soroltan, különféle színekkel jelölve segítenek felfedni az őshonos hüllőkre ható mesterséges és természetes, kedvező és kedvezőtlen hatásokat. A játékos a kirakás közben önkéntelenül elolvassák a feliratokat, ismereteket szereznek, találgatnak és megvitatják ezeket.

A készletet egy a kulcsszavakat értelmező füzet fogja kiegészíteni.

Három, spirált formázó puzzle-m közül kettő logaritmikus, a harmadik az arisztotelészi mintát követi, és ez egy plusz oktatási funkciót ad nekik.

Szintén spirálformát követ a még fejlesztési szakaszban lévő

Piramiscsiga nevű készlet, amely egyre csökkenő méretű gúlák és csonka gúlák áll. A játék minden egyes elemén a spirálokkal kapcsolatos kulcsszavakat olvashatunk, így oktatási játékként játék közben gondolkodhatunk el a kvadránsról, a Cornu spirálról, vagy akár a probléma spirálról.

Két óriáskirakót terveztem eddig, a második a Szavanna nevet viseli. (<http://gondosdesign.hu/hu/jatek/szavanna>) E készlet elemei nem folytonosak, hanem csipkézetten áttörtek. A készlet egyik célja, hogy a játékosokat az összetett formák zavarba ejtsék, és a játék kihívása az, hogy a szemünket megvezető mintáknak ellenállva meglássuk az elemek rendszerében/formájában elrejtett geometriai szabályosságokat, amelyek a játék egyes darabjainak különféle módon történő egymáshoz illesztését lehetővé teszik. Az áttört mintájú kirakók fejlesztését az irodalom felé elvise nemrégiben kezdtem hozzá egy Arany János kirakónak, ahol a Szülőhelyem című vers szavait „faragom bele” a kirakó egyes elemeibe. E készlet is több megoldású, de a négy soros mű szórendje kis gondolkodással kikövetkeztethető, így az elemek helyes sorrendje kialakítható.

A készleteket pedagógus szakértők segítségével szeretném tovább fejleszteni.

Integratív művészetpedagógia a múzeumban: művészetek a természettudományos gyűjteményekben

KONDOR BOGLÁRKA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Természet-
tudományi Kar (hallgató)

Kulcsszavak: múzeumi tanulás; természettudományi
kommunikáció; integratív művészetpedagógia

Munkámban a Martonvásáron megvalósuló látogatóközpont egyik kiállítórészének látványtervét mutatom be, mely a „Művészetek folyosója” elnevezést kapta. Számos olyan múzeum létezik szerte a világban, ahol a művészet és a természettudomány találkozik. Erre egy tökéletes hazai példát jelent a Magyar Természettudományi Múzeum Embertani Tára, amelyben az antropológia kapcsolódik össze a szobrászattal. A martonvásári tervekhez lazán kapcsolódó, önálló kiállításként említeném meg példaként egyik időszakos kiállításukat, mely a Testes témák nevet kapta, ahol a látogatók emberi modellek, rekonstrukciók segítségével ismerhették meg érzékszerveink működését (http://www.nhmus.hu/hu/kiallitasok/idoszaki_kiallitasok).

A Petőfi Irodalmi Múzeumot szeretném második példaként említeni, melynek Írói fogások című kiállításán az irodalom ötvöződött a gasztronómiával (<https://pim.hu/hu/kiallitas/iroi-fogások>). A tárlaton a táplálkozás, nemcsak, mint biológiai szükséglet jelent meg. A kiállítás rávilágított az ételek és a nemzeti identitás viszonyára, vagy a táplálkozásban rejlő élvezetre, erotikára is, ezáltal több terület (pl. biológia, irodalom, társadalomtudomány) is kapcsolatba került.

A külföldi múzeumok közül a szingapúri ArtScience Museum-ot szeretném megemlíteni, mely kiállításával szervesen kapcsolódik a természettudományos ismeretanyaghoz.

A grafikus installációk segítségével a látogatók megismerhetik többek között a fény útját, vagy az óceánok habjainak mozgását, de végigkísérhetik a növények fejlődését is (<http://www.marinabaysands.com/museum/future-world/nature.html#UJwszOoLqEsjzsw.97>). Ezek által a művészet, azon belül is a számítógépes grafika kapcsolódik össze a természettudományos ismeretekkel.

Martonvásáron a tárlat három fő témára, a festészetre, a zenére és az irodalomra tagolódna. A festészet témakörében többek között olyan művészek tájképeit mutatnám be, mint Vastagh Géza, Deák-Ébner Lajos, Rippl-Rónay József, Szinyei-Merse Pál, de helyet kapna Bukta Imre is, mint kortárs festő. Az alkotásokat digitális eszközök segítségével, vetítéssel jeleníteném meg. Nagy hangsúlyt fektetek az interaktivitásra. Érintőképernyős monitorok segítségével digitális puzzle-re invitálnám a látogatókat, melyben a megtekintett festményeket kellene összerakniuk, majd a játék végén mindenki hazavihetné a képet kinyomtatott formában vagy képeslapként.

Az irodalmi részen elsősorban népi írók kapnának helyet, mint Móricz Zsigmond, Mikszáth Kálmán, Tamási Áron, vagy Sinka István. Műveikből vett idézeteik a falon vagy a padlón is megjelennek majd, több irányba is elmozdítva ezzel a látogatók tekintetét. A közönségnek lehetősége nyílna arra is, hogy híres színészek előadásában hallgassanak meg műrészleteket fejhallgatók segítségével. A tárlaton látott ismeretek elraktározásának érdekében elsősorban a fiatalok számára irodalmi kvízt kívánok létrehozni, mely érintőképernyős monitorokon jelenne meg. A kisiskolás korosztálynak párkeresőt készítenék. A gyerekek itt párosíthatnák egymással az egyes idézetekben megjelenő használati eszközöket, azok képeit és a hozzájuk tartozó szöveges magyarázatot.

A zenetörténeti részleget Kodály Zoltán és Bartók Béla munkásságára kívánom alapozni. Az általuk gyűjtött népdalok közül választanék elsősorban olyanokat, melyek a mezőgazdasághoz kötődnek. Néhány dal kottája és szövege megjelenhetne falra festve, vagy mennyezetről lógó transzparenszen, de lehetőséget biztosítanánk arra is, hogy fejhallgatókon hallgassák meg a zenei részleteket. A felső tagozatos korosztály gyakorolhatja a szolmizálást az érintőképernyős monitorokon, ahol megadnám a kották kezdő hangját. A kiállításon megjelennének

még népi hangszerek vagy azokként alkalmazott használati eszközök. A gyerekek ezek segítségével közösen is eljátszhatnának egy-egy, vagy kártyákkal csoportosíthatnák a hangszerek neveit a képükkel, és típusaikkal (pl. ütős, fúvós, vonós stb.).

Fontosnak tartom, hogy a kiállítás ezen része is befogadó legyen, ezért a szöveges összefoglalókat Braille-írással is szeretném megjeleníteni a látássérültek számára. A kiállításban használt multimédiás eszközökkel szeretnék nyitni az új múzeumi technológiák felé, illetve nagy hangsúlyt fektetve általuk az interaktivitásra is, hogy a látogatókat a kiállítás igazi részeseivé válhassanak. A multimédiás eszközökkel történő megjelenítéshez a Petőfi Irodalmi Múzeum adott ihletet, mely számos audiovizuális technikát alkalmaz a kiállításain (<https://pim.hu/>).



Hétköznapi kreatív tudomány a befőttesüvegben

(tudomány és művészet határán a kortárs művészet segítségével)

MOLNÁR KRISZTINA

Deák17 Gyermek és Ifjúsági Művészeti Galéria

Kulcsszavak: művészet és tudomány; kortárs művészet

1. A kortárs művészet anyaghasználata és formavilága innovatív, rendszerint új médiumokat használ, a legújabb technológiákhoz és változásokhoz gyorsan alkalmazkodik. Fő jellemzője a fiatalok életét mindinkább behálózó interaktivitás, a művész bevonja az alkotás folyamatába a nézőt, így számos esetben a fiatalokra vár a feladat – akár a múzeumpedagógia segítségével –, hogy kibontsák a művek gondolatiságát. Korunk hívószavai, az újra való fogékonyság, kísérletezés, innováció és kreativitás a kortárs művészet jellemzői is, s ezek a kompetenciák a mai fiatal generációknál szinte „elvárt” ismeretek. Úgy gondoljuk, a múzeumpedagógia szakmaisága gazdagodik, ha a művészeti kérdések mellett a jelenre reflektáló, akár tudományos jellegű ismeretekkel is gyarapodnak a diákok. Éppen ezért fontos a kortárs művészet a diákoknak is, sőt igazán nekik szól!

A kiállításokkal a gyerekek és fiatalok alkotásainak és látásmódjának bemutatására törekszünk, emellett célunk a gyerekeknek és fiataloknak a kortárs művészettel való megismertetése és megszerettetése. A hozzánk látogató diákok gyakran egyszerre találkozhatnak kortárs művészek és (kor)társaik alkotásaival, egy térben és közös kiállításon. A diákok a múzeumpedagógiai foglalkozások során tapasztalati, aktív és kreatív módon fedezhetik fel a kiállítások által felvetett aktuális, a saját korosztályukat érintő kérdéseket. Nagy figyelmet fordítunk arra is, hogy az alkotási folyamatban élővé, átélhetővé váljon az adott tematika. A foglalkozásokon a művészet gyakorlását nem csupán célnak, hanem esz-

köznek tekintjük a vizuális nevelésen túl, akár a tudományos témák iránti érzékenyítésre is. Egyfajta meghosszabbított iskolaként működünk, így szoros kapcsolatot ápolunk az iskolákkal, művészetoktatási intézményekkel, pedagógusokkal. Alkalmazkodunk a tanmenethez, de túl is lépünk rajta. Kiegészítjük az iskolában megszerezhető tudást, olyan technikákat tanítunk, amelyek az órai keretek között nem vagy nehezebben szerezhetnek meg a diákok.

2. 2015-ben a A Fény Nemzetközi Évéhez kapcsolódva (a kezdeményezés célja az volt, hogy felhívja a figyelmet arra hogy, milyen fontos szerepet játszik a fény és a fénnel kapcsolatos technológia az életünkben) több fény tematikájú, fényművészeti kiállítást és kísérő programot is bemutattunk. Ilyen tárlat volt a LUMINA – Hommage à Kepes György (2015. november 4. – december 31.) Kepes György munkássága előtt tisztelgő kortárs művészeti kiállításunk, mely a fény különböző megjelenési formáit mutatta be. A fény-árnyék hatás, a tükröződések, a spirituális és a technikai fény közötti különbséget, esetleges párhuzamokat több alkotó művén keresztül jártuk körül. A Fénytények (2015. november 14. – december 31.) a Magyar Tudományos Akadémia által általános és középiskolai tanulók részére meghirdetett pályázatára érkezett két- és három dimenziós alkotások a természetes és mesterséges fény szerepét mutatták be életünkben, hatását a mindennapokban, ünnepeken és a fantázia világában.

A kortárs művek befogadása és feldolgozása a diákokat kihívás és felfedezés elé állította. Például Szvet Tamás nem csak nevében hordozza a fényt: munkái megértéséhez szükség volt a diákok aktív közreműködésére, alapvető fénytörési ismereteik alkalmazására is. Mátrai Erik műveit (Keresztelőkút, 2012 és Tál, 2012), pedig éppen a hétköznapi, mindenki számára hozzáférhető anyagok használata jellemzi. Fényműveik a fény-élmény puszta szépségével kápráztatták el a látogatókat.

3. A Fény Nemzetközi Évéhez illetve fény tematikájú kiállításainkhoz kapcsolódóan olyan múzeumpedagógiai foglalkozást dolgoztunk ki, ahol a művészet és a tudomány egyenlő hangsúllyal jelenik meg. Így az általános iskolák számára egy olyan módszerű programot tudtunk ajánlani, melynek keretében a fény természettudományos és művészi oldalával ismerkedtünk meg aktuális kiállításainkon szereplő alkotások segítségével. Sajátélményű alkotásra speciális, de könnyedén beszerezhető fluoreszkáló festéket és csupán egy befőttesüveget használtak a diákok. A foglal-

kozás a témát, a lehetőséget és a kezdő lépést jelentette, a diákok több ízben fejlesztették tovább a módszert, hoztak létre új technikákat a megadott eszközök segítségével. A foglalkozás felépítése alkalmas volt arra is, hogy az egyes osztályok tanmenetéhez, illetve speciális igényeihez alkalmazkodhassunk. Így a fényművészet segítségével lehetőség volt olyan szokatlan témák érintésére is, mint például az ókori egyiptomiak napkultusza, a biolumineszcencia vagy éppen a látás fiziológiája

4. A visszajelzések szerint nagy szükség van minden korcsoport számára a múzeumpedagógiai alkalmakra. A fenti foglalkozás segítségével speciális műszerek, laboratóriumi körülmények nélkül, egyszerű, hétköznapi könnyen hozzáférhető eszközökkel, nemcsak a diákok edukációja valósulhatott meg sikeresen, hanem később ők maguk otthoni vagy iskolai körülmények között megismételheték, tovább gondolhatták a megismert művészeti „kísérletet”. A hátrányos helyzetű, sérült gyermekekhez is közel tudunk hozni egy elvont, kissé komplex, a tanórákon talán túl tudományosnak tűnő témát. A foglalkozás az integrált csoportoknál is jól működött. A kiállítás és az egyes művek adta tematika megismerése után a diákok a sajátélményű alkotással az univerzális problémákat, kérdéseket személyes világukra vetítve dolgozhatták fel.

5. Úgy gondoljuk, a művészeti és tudományos ágaknak nem kell feltétlenül szétválniuk a múzeumpedagógia területén sem. Hiszen művészet és tudomány viszonyának vizsgálata számtalan módon lehetséges. A humán és reál érdeklődésű gyermek közösen találhat üzeneteket, ismereteket ugyanazon a kiállításon. Közelebb hozza a sokszor elkülönített szemléletmódot.

A kortárs alkotások kiválasztásakor törekszünk arra, hogy újszerű nézőpontot, témát vagy technikát bemutató művek kerüljenek kiállításainkra, az ugyanarra a témára reflektáló gyermek és kortárs alkotások együttes bemutatásával rávilágítunk a különböző generációk gondolatai és világlátása közötti hasonlóságokra vagy különbségekre.

A kortárs művek (és velük együtt például a természettudományos megállapítások) aktív befogadása, mondanivalójuk értelmezése fejleszti a diákok véleményalkotó, elemző készségét, részvételi magatartását. Nyitottabbak lesznek a világra, az új helyzetekre, mely alkalmazkodó képességüket növeli, az alkotás pedig az én építésének lehetőségét, a személyiség fejlesztését rejti magában.

A matematika művészet?

SVRAKA TAMÁSNÉ

Eötvös Loránd Tudományegyetem,
Tanító és Óvóképző Kar

Kulcsszavak: vizualitás, matematika, szorongás

A matematika furcsa tantárgy, nézeteink ezzel kapcsolatban nagyon különbözőek. Van, aki szívesen foglalkozik vele és van, aki leblokkol az első matematikai szimbólum láttán. Az aggodalom befolyásolja a hozzáállásunkat és a figyelmünket is. Ebből az következik, hogy kerüljük a matematikával kapcsolatos tevékenységeket. Ahogy a munkám fokozatosan kezdett átváltani a matematika tanulásáról a matematika tanítására, egyre inkább kezdett foglalkoztatni azoknak a gyerekeknek a problémája, akik noha intelligensek, és szorgalmasak voltak, mégsem tudtak boldogulni a matematikával. Felméréseket végeztem, feltérképeztem a matematikai szorongás prevalenciáját többségi és általános iskolások körében egyaránt. Rajz szakos tanítóként egy szokatlan stressz oldó elemet építettem be a matematika foglalkozásaimba.

A kulcs a vizualításban rejlett. A számfeldolgozás alapvetően a vizuális feldolgozással kezdődik. A munkamemóriánk – ami a matematika tanuláshoz elengedhetetlen – egyik fő komponense a téri-vizuális vázlattömb; ide az információ érzékelés révén vagy képzeleti képeken keresztül jut el. Ezen információk tudatában építettem fel a matematikai stressz oldó terápiámat. Célom egy derűs, segítőkész légkör kialakítása, ahol a vizuális-művészeti elemekkel vegyítve a matematikai elfoglaltság élményt, örömet adó tevékenység legyen.

Az órákra azok a gyermekek járnak, akik a speciális – erre a célra megalkotott-felmérések alapján szorongónak, félnek a matematikától. Egyéni fejlesztési terv készül a foglalkozások kezdetén, és heti rendszerességgel látogatják azokat. Egy csoportban legfeljebb három gyermek van jelen.

Foglalkozásaimat a következő alapelvekre építettem: fontos a gyermek életkori sajátosságaihoz való alkalmazkodás, való-

ságon alapuló cselekvő tapasztalatszerzés, felszabadító játék, a bevett sablonoktól való eltekintés, az alkotás öröme. Minden alkalomnak témája van, ami tartalmaz matematikai és vizuális elemeket is. Az alkotás öröme szinte elfeledtetni, hogy félnek a számolástól. Csodálatos összhang alakul ki a számok és a művészet között. Előkerülnek olyan eszközök, mint a vízfesték, tempera, kréták, üvegfesték. Az előadásban ezeket a praktikákat és ötleteket szeretném átadni az érdeklődőknek.

A terápia utánkövetéses vizsgálata jelenleg folyamatban van, részeredményeiről tudok beszámolni. Az eredmények nagyban hozzájárulnak majd a foglalkozások hatékonyságához.

Irodalom

Márkus Attila (2007): *Számok számolás számolászavarok*. Pro Die Kiadó, Budapest.

A kutatást támogatta:

Semmelweis Egyetem Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola
Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat II. kerületi Tagintézménye





2.

VIZUÁLIS NEVELÉS

SZIMPÓZIUMOK

A KÖRNYEZETKULTÚRA TANÍTÁS SZAKMÓDSZERTANI KUTATÁSA ÉS FEJLESZTÉSE

ELNÖK: GAUL EMIL,
MTA-ELTE Vizuális Kultúra Kutatócsoport

OPPONENS: ZELE JÁNOS,
Magyar Rajzpedagógusok Országos Egyesülete

BEVEZETÉS

A szimpózium egy folyó vizuális nevelési kutatás egyik részének céljáról, módszeréről szól. A kutatás arra a feltételezésre épül, hogy minden tanár azon a területen a leghitelesebb és legeredményesebb, amiben a leginkább otthon van. Ezért a kutatási koncepció szerint a NAT fejlesztési céljait szem előtt tartva, a tanévben rendelkezésre álló idő felében a NAT összes tartalmát tanítják a tanárok, míg a másik felében csak az általuk kiválasztott tartalmakon keresztül folyik az oktató-nevelő munka.

A Vizuális kultúra tantárgy négy kiválasztott területén (Vizuális kommunikáció, Vizuális média, Környezetkultúra, Kortárs képzőművészet) folyik a munka. Az alábbiakban a Környezetkultúra résztéma bemutatásáról lesz szó.

A környezetkultúra tanítás szakmódszertani megújítása

GAUL EMIL

MTA-ELTE Vizuális Kultúra Kutatócsoport

Kulcsszavak: környezetkultúra, vizuális képességek fejlesztése, tantervi innováció

A kutatás célja a környezetkultúra tanítás módszertani fejlesztése, és a hatékony, fejlesztő módszerek kiválasztása méréssel, és más értékelő eljárással.

ELMÉLETI KERETEK

A nemzetközi oktatási és kutatási gyakorlatra épülő hazai kutatások alapján kidolgozott pedagógiai program adja az elméleti keretet. Az első világháborúig kialakuló munkaoktatás és technikai nevelés szellemi alapjait Dewey, Kilpatrick, Claparède, Freinet, Kerschensteiner vonatkozó munkásságával rakja le. A döntően manuális tevékenység a hatvanas években egészül ki intellektuális tartalmakkal, a tervezésoktatás (Design Education) létrejöttével. (Eggleston, 1976). Magyarországon a technikai, konstruáló, tervezőképesség feltárásával és fejlesztési lehetőségeivel kapcsolatos vizsgálatok főbb művei az alábbiak: (Tatai és Tatai 1993, Gaul, 2001, 2011, Pataky, 2012). Ezen képességeknek a vizualitás rendszerébe illesztését, és gyakorlati igazolását a magyar Vizuális Műveltség Referenciakeret című kutatásban, 2009-2015 között dolgozták ki (Kárpáti és Gaul, 2011).

MÓDSZEREK

A kutató a koncepcióját pedagógiai program formájában fogalmazza meg, az általános iskola 5-8. osztálya, valamint a középiskola 9-11. osztálya számára. A program alapján, a résztvevő, gyakorló általános és középiskolai tanárok a saját tanítási stílusuknak megfelelő tanítási programot készítenek. A tanárok a tanítási programjuk alapján tanítanak hét féléven át. Ezzel párhuzamosan kontroll osztályokban a NAT Vizuális kultúra fejezete

alapján folyik a tanítás. A tanulók tudását a kísérlet megkezdése előtt, félidőben és záraskor tesztekkel mérjük, és statisztikai eszközökkel elemezzük. A témát a tanulói munkák dokumentumai, és a tanítási folyamatról készült leírások alapján is vizsgáljuk.

EREDMÉNY

A közoktatásban eredményesen alkalmazható környezetkultúra tanítási – tanulási módszerek (tanári attitűd, témák, tartalmak, feladatok, projektek, stb.) kifejlesztése. A vizuális kultúra tanítása – tanulása terén korábban a tanterv, a tanári felkészültség keretén túl a tanári meggyőződés, és a szakmai konszenzus döntötte el, hogy mi a jó gyakorlat. Kutatásunkban a rendelkezésre álló eszközökkel mérjük a tanulók képességfejlődését. A kutatás eredményeként létrejövő oktatási módszerek a tudományos értékelésnek köszönhetően remélhetőleg megbízhatóbban fognak fejlődni.

A szimpózium keretében bemutatjuk a pedagógiai programot, a négy tanár pedig a saját tanítási programját ismerteti, és azt illusztrálja.

Hivatkozások

- Eggleston, John (1976): Developments in Design Education. In: The Changing Classroom sorozat. Open Books, London.
- Gaul Emil (2001): A tervező-konstruáló képességek szerkezete és fejlődése 12-16 éves korban. ELTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Gaul Emil (2011): A tárgy- és környezetkultúra és tantárgy-pedagógiája, Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza
<http://repetha.detek.unideb.hu/szakmai-anyagok.html>
- Kárpáti Andrea és Gaul Emil (2011): A vizuális képességrendszer: tartalom, fejlődés, értékelés. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.) Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 41-82.
- Pataky Gabriella (2012): Vizuális képességek fejlődése 6-12 éves korban, a tárgykultúra tanításának területén. ELTE TÖK, Budapest
- Tatai Erzsébet és Tatai Mária (1993): Környezetkultúra. Magyar Iparművészeti Főiskola, Budapest

Vizuális nevelés a térkultúra szemszögéből

(környezetkultúra szak módszertani kutatás szimpózium)

MÉSZÁROS ZSUZSANNA

Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium
MTA-ELTE Vizuális Kultúra Kutatócsoport

Kulcsszavak: design thinking; épített környezeti nevelés; térkultúra
Módszertani kutatásom célja a környezetkultúra tanítás módszertani fejlesztése, és a hatékony, fejlesztő módszerek kiválasztása méréssel, és más értékelő eljárásokkal.

ELMÉLETI KERETEK

Életünk nagy részét ember által tervezett és kivitelezett építményekben töltjük.

Az építészeti tervezés paramétereit az emberi élettevékenységek széles skálája adja. Ezen paraméterek tematizálják a vizuális nevelési tevékenységet, a design gondolkodás (lásd lent) módszertanával való munkálkodás során pedig a vizuális kultúra alapfogalmai és kompetenciái áttekinthetők. Az elméleti és a gyakorlati alkalmazás optimális aránya valósul meg, mivel a tértervezés konkrét, anyagban megvalósuló eredményre törekszik.

MÓDSZEREK

Az osztálytermi munka során párhuzamosan fejlesztjük a befogadás és alkotás elméleti és gyakorlati (technikai) képességét. A tanultakat azonnal alkalmazzuk rövidebb és hosszabb tervezési projektekből. A tervezés módszertana az úgynevezett design gondolkodás (design thinking). Ez a módszer a tervezést problémamegoldásként interpretálja, stratégiája testre szabha-

tósága miatt univerzálisan alkalmazható tér-, tárgy-, illetve szolgáltatástervezésre.

A tervezési folyamat lépései: meghatározás – beleélés – ötletelés – prototípuskészítés – tesztelés.

Először a résztvevők meghatározzák és körülírják saját szavaikkal a megoldandó problémát. Különböző vizsgálatokkal beleélik magukat folyamatba, majd elkezdődik az ötletelés. A legjobbnak tartott ötletből gyors prototípust készítünk, majd elkezdődik a tesztelés, amellyel felmérjük a majdani működést, lehetséges forgatókönyveket. Amennyiben nem jó a prototípus, visszatérünk az ötletekhez, új prototípus készül, új tesztelés zajlik, amíg eredményes nem lesz a projekt.

VÁRHATÓ EREDMÉNY

Ez a módszertan a vizuális nyelvi alapismeretek mellett gazdagítja az anyag-, szerkezet-, technológiai ismeretet, kreativitást fejleszt, valamint rejtett tantervi elemeket is tartalmaz, amennyiben fejleszti a kitartást, kudarcűrő képességet és stratégiai gondolkodást.

OKTATÁSI JELENTŐSÉG

A vizuális kultúra tanítása – tanulása terén korábban a tanterv, a tanári felkészültség keretén túl a tanári meggyőződés, és a szakmai konszenzus döntötte el, hogy mi a jó gyakorlat. Kutatásunkban a rendelkezésre álló eszközökkel mérjük a tanulók képességfejlődését. A kutatás eredményeként létrejövő oktatási módszerek a tudományos értékelésnek köszönhetően remélhetőleg megbízhatóbban fognak fejleszteni.

Az előadásban az alábbi témák szerint számolok be az eddig lezajlott osztálytermi munkáról:

1. A tanár szemléletének, személyiségének jellemzése
2. A térformálással, tárgyalakítással kapcsolatos felfogás
3. Tanítási-tanulási terv vázlata
4. Képek a tanításról, kommentárral

Irodalom:

Az IDEO design cég módszertani fejlesztése oktatók számára. <https://design-thinkingforeducators.com/> Utoljára megnyitva: 2017. 05. 17.

Sebestyén Ágnes, Tóth Eszter (2013): Épített környezeti nevelés. KultúrAktív Egyesület, Budapest

A tárgykultúra tanítása gimnáziumban

PÓCZOS VALÉRIA

Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, Budapest

MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport

VIZUÁLIS NEVELÉS
SZIMPÓZIUMOK

2.

Kulcsszavak: Vizuális nevelés, környezetkultúra tanítás

Kutatásom céljai: a környezetkultúra tanítás módszertani fejlesztése, és a hatékony, fejlesztő módszerek kiválasztása mérés, és más értékelő eljárásokkal.

ELMÉLETI KERETEK

Formatervező (bőr) szakiránnyal rendelkező öltözék -, és kiegészítő tervező művészként, valamint vizuális-, és környezetkultúra tanárként a tárgyak identitást formáló, viselőjéről kommunikáló, az ember igényeinek formát adó, léptékében és térbeliségében könnyen befogadható tárgyak és formák tervezését értem. Olyan tárgyakét, melyek lehetnek önálló viseletek, kiegészítők, vagy installációk, de elsősorban az anyagválasztás, a formaalakítás, felületmanipulációk vagy a szín meghatározása adja azok vizuális keretét.

Szakmám része a mintatervezés is, tehát a különféle formai megoldásokkal összhangban lévő *raportált* (egymásra épített, egymásba ágyazott) minták, vagy akár léptékváltással, forgatással létrehozott felületi mintaelemek tervezése. A textiltervezésen belül többféle szakirány létezik: ezek a kiegészítő tervező, öltözképtervező, mintatervező, kötött anyag és szövött anyag tervező. Mivel irányultságom az öltözké és kiegészítők irányában erőteljesebb, javarészt a térbeli formák és azok szerkezeti felépítése foglalkoztat.

MÓDSZEREK

Csoportos és egyéni tervezési feladatok és projektek jellemzők. A tervezés a probléma megoldási lehetőségeire és annak folyamataira koncentrál. A tervezési feladatok síkba terített térbeli formák szerkezetének ismerkedésével, azok síkból térbe történő emelésével kezdődnek. Mindehhez inspirációt nem csupán természeti formák, hanem az épített környezet és különféle mintázatok adnak. Konkrét, anyagban megfogalmazódó eredményre törekszünk, melyeknél elsődleges a funkció. (Az esztétikai funkció is ide sorolható). A cél egy csoport, vagy személy igényeinek megérzése, kifejezése formakarakterrel, színnek, anyaggal és szimbólumokkal. Anyaghasználat, felületi struktúra, mintaelemek és működő modellek tervezése valósul meg.

EREDMÉNYEK

Az intuíció és ráérzés fejlődése, anyag és szerkezet összefüggésének magasabb szintű, értő kezelése, a finom, anyagi világ iránti érzékenység. A kutatás jelentősége: a környezet és tárgykultúra egy, a környezetkultúra szempontjából kiemelten fontos területe, a ruhatervezés és a hozzá kapcsolódó gondolkodásmód, tervezési módszerek, anyag és szerkezetismeret tanulásának-tanításának kipróbálása valós iskolai körülmények között. A módszer vizsgálata méréssel és kvalitatív értékelési eljárással.

Környezetkultúra tanítása általános iskolában

MÓRICZ LÁSZLÓ PÉTERNÉ

Lázár Ervin Általános Iskola, Újpest

MTA-ELTE Vizuális Kultúra

Szaktanácsadói Kutatócsoport

Kulcsszavak: Vizuális kultúra; Környezetkultúra tanítása

CÉLOK:

A környezetkultúra tantárgy módszertani fejlesztése, hatékonnyá tétele a mindennapi tanítási gyakorlatban. Azaz az anyagismeret, formaismeret, térlátás a szerkezeti érzék és a technológiai ismeretek fejlesztése.

Több évtizedes tanári gyakorlattal és szaktanácsadói tapasztalattal úgy vélem, hogy a Vizuális kultúra tantárgy fejlesztésében nagy mértékben kell támaszkodjunk a hazai pedagógiai gyakorlat kiemelkedő értékeire, mert ez az, amit biztonsággal és eredménnyel tudunk tovább vinni. A hazai vizuális nevelési szellemét nem annyira a teoretikusok, mint inkább a kiemelkedő képességekkel rendelkező tanárok által írott tankönyvek befolyásolják. Ezek közül is kiemelkedik A tér- forma, szín (Környeiné, 2000), illetve az újabb tankönyvek közül Sebestyén Margit „A képzelet világa” című tankönyvcsaládja (Sebestyén, 2006).

MÓDSZEREK:

Napjaink hazai iskoláiban, eltérő felkészültségű és beállítottságú tanárokat feltételezve az idők során bevált módszerek alkalmazása a legbiztonságosabb. Talán a legfontosabb, a rajztanításban meghatározó szerepet játszó feladatsor alkalmazása (Balogh, 1969). Az alkotás nagyobb súllyal szerepel, mint a befogadás. Minden megtanítandó témát bőszégesen kell szemléltetni. A Környezetkultúra tanításánál az alábbi témakörök és kapcsolódó módszerek szerepelnek:

- A művészettörténeti példák bemutatása és elemzése a projekt szempontjából
- Az épületek elemzése funkció és szerkezeti szempontból
- Az épületek mögöttes jelentése
- Tárgyak létrehozása különböző módszerekkel, ennek gyakorlati eredménye
- Az anyagok, szerkezetek, technológiák egyeztetése
- Célok és lehetőségek ütköztetése
- A gondolkodás rugalmasságának fejlesztése
- Tervezés és ötletezés
- Páros munka, csoportmunka

A kísérleti tanítás végére kialakulhatnak a Környezetkultúra tanításán belül, a közoktatásban, az iskolákban biztonságosan alkalmazható témák, módszerek, és értékelési formák. Remélhetőleg a tanulók ráéreznek a Környezetkultúra tanulásának, mint gyakorlati problémamegoldó módszernek az ízére, akár több fős csoportban végzett projektmunka folyik, akár egyéni elmélyülés, meditatív alkotói állapot kell a jó megoldáshoz.

A pedagógiai program eredményeként a tanulók az első tanév végére ezekben a vizuális részképességekben fejlődtek:

- Az elmélet és gyakorlat összefüggése, a megvalósíthatóság megítélése
- A megoldások indoklása
- A látvány és a használhatóság problémájának felismerése
- A kivitelezés minősége, anyaghasználat megítélése, az anyag- és eszközhasználat indoklása
- Illeszkedését a környezetbe (térbeli és társadalmi környezetbe),
- Külső forma értékelése (épületnél tereit, térrendszerét) és ennek jelentése
- Választott anyagok, szerkezeteket és építési módok, lehetőségek felismerése
- Hibák és módszerek összefüggéseinek felismerése

Hivatkozások

- Balogh Jenő (1969) A vizuális nevelés pedagógiája Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest
- Imrehné Sebestyén Margit (2006): A képzelet világa 5. o. Apáczai Kiadó, Celldömök
- Környeiné Gere Zsuzsa és Reegné Kuntler Teréz (2006): Tér-forma-szín. Tankönyv az általános iskola 5-8. osztálya számára, Tankönyvkiadó, Budapest

Támogató

A szimpóziumban szereplő előadásokban bemutatott pedagógiai projektek az MTA-ELTE Vizuális kultúra szakmódszertani kutatócsoport, „Moholy-Nagy Vizuális Modulok - a 21. század képi nyelvének tanítása” projekthez kapcsolódik. A kutatásokat a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatói Programja támogatja.

„MINTHA TÉR” ÉRZÉKELES ÉS KAPCSOLATTEREMTÉS A MŰVÉSZETPEDAGÓGIA ÉS A MŰVÉSZETTERÁPIA HATÁRÁN: művészetalapú módszerek egy gyógypedagógus-képző intézményben

ELNÖK: KISS VIRÁG,

Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE),
Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

OPPONENS: TRENCSENYI LÁSZLÓ,

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar

SZIMPÓZIUM ÖSSZEFOGLALÓ

A művészetpedagógia és művészetterápia határmezsgyéjére tehetőek azok a gyógypedagógiai képzésben alkalmazott és közvetített művészetalapú módszerek, melyeket e szimpóziум előadói bemutatnak. Ismertetjük a művészetalapú módszerek általunk használt és javasolt elméleti keretrendszerét, majd néhány a gyógypedagógus-képzésünkben alkalmazott módszerre térünk ki részletesebben.

A művészetalapú tevékenységeknek kettős célja van a gyógypedagógus-képzésben: egyfelől támogató-segítő módszerként van jelen, mely megalapozza magának a hallgatónak a segítői-szakmai önismeretét és hallgatói kompetenciákat fejleszt, másfelől művészetalapú eszközöket ad a gyógypedagógiai tevékenységekhez.

Alkalmazott módszereinket elsősorban a művészetpedagógia és részben a szűk értelemben vett művészetterápia területéről vettük, elkülönítve a speciális szakmaiságot igénylő művészet-pszichoterápiától (Kiss, 2017). Ezek a helyi hagyományok (Szauder Erik, Sándor Éva, Urbán Katalin és mások által megteremtett elméleti keretek és módszerek) mellett jelenlegi oktatóink különböző gyakorlati tapasztalatain alapulnak.

Az általunk használt művészetalapú módszerek főbb fókuszai az alábbi csomópontokban határozhatók meg (Kiss, 2017; Kiss, Horváth, Novák, 2016):

- ismeretszerzés (művészetalapú tanulás és kutatás)
- képességfejlesztés, tapasztalatszerzés
- szocializáció és kooperáció, közösségépítés, társadalmi integráció illetve inklúzió, érzékenyítés
- mentálhigiéné, személyes támogatás és autonómia terén

Művészetalapú módszereink keretei és módszerei a pszichoterápiánál kevésbé kötöttek és inkább pedagógiai jellegűek, de szükséges hozzá a biztonságot jelentő „védőtér” és „védőszemély” (Sándor, 1995). Fókuszban az alkotó folyamat áll. Törekszünk az ítéletmentes légkör létrehozására. Elsősorban az itt és most-ban megélt különböző alkotói és befogadói élmények jellegét tudatosítjuk, elfogadva a frusztráló és negatív élmények létjogosultságát is.

Képzésünkben több művészeti modalitás is jelen van, dolgozunk a vizualitással, zenével, mozgással és drámával, szimpóziumunk egyes előadásai ezekről a területekről szólnak.

Zene területén a zeneterápiás módszerek (pl. Orff, Ulwila), a szabad improvizáción alapuló sajátélményes tapasztalatszerzés alkalmat ad a non-verbális kapcsolódási lehetőségekre, összehangolódásra, emellett az emberi viselkedés empátikus olvasására és megértésére. A gyakorlati tapasztalatok megadott tematika mentén, pedagógiai, gyógypedagógiai, pszichológiai és zeneterápiás fogalmakkal összekötve elméleti keretbe is kerülnek.

Vizuális területen többféle módszertannal is dolgozunk, ezek egyikét, a Sándor Éva módszerével dolgozó kurzusokat mutatjuk be szimpóziumunkon részletesebben. Ebben hangsúlyos a folyékony festékekkel való munka révén a taktilis és vizuális tapasztalatszerzés, a holisztikus fejlesztés, a zene és a mozgás hangsúlyos megjelenése a módszerekben. Bár a vizuális művészeteket inkább egyéni jellegű alkotó folyamatok jellemzik, az általunk használt módszerekben megjelenik a csoportmunkán keresztül a non-verbális kommunikáció is a képfelületen. A vizuális terület sajátossága a tárgyi produktum, melyekből portfólió áll össze a kurzus végére.

A mozgás és tánc alapú kurzusokon a hangsúly a saját test megélésén, a testtudaton van és az ebből következő reflektált figyelmen önmagunkra és a másokra egyaránt. A pszichodinamikus mozgás és táncterápia módszertanát adaptálva szabad mozgáson alapuló terápiás szemléletű munka zajlik. Fontos eleme, hogy a hallgatók tapasztalatot szerezzenek arról, hogy mik a saját igényeik és képesek legyenek egy olyan hangolódásra egymással, melyet aztán szakmai minőségükben használni tudnak.

A dráma fókuszú kurzusok a képesség-központú és cselekvésen keresztül megvalósuló, a tanuló élményszintű bevonására építő pedagógiai folyamatot helyezik középpontba. A hallgatókhoz méltányosság-elvű, multikulturális szemlélettel viszonyuló együttnevelés megvalósítása érdekében és a célcsoportok sajátos jellemzőinek figyelembe vétele mellett a kurzus egyaránt szól a tanításban alkalmazott dráma meghatározó jelentőségű tanulásméleti és tanításszervezési módszereiről.

A multimodalitás mellett vannak kísérleti jelleggel intermodális törekvéseink, ebből egy ilyen jellegű kurzusról (mozgás és dráma) részletesebben szó esik, ahol a kettős vezetés modellje is megjelenik.

Művészetalapú módszerek

KISS VIRÁG

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Kulcsszavak: művészetalapú módszerek, művészetpedagógia, művészetterápia

A művészetalapú (pedagógiai és terápiás jellegű) módszerek (más megfogalmazásban művészetalapú beavatkozások, művészeti intervenciók módszerek) felfogásunk szerint olyan vezetett tevékenységformák, ahol a tárgy értelemben vett és tevékenységformaként értelmezett művészet eszközként illetve módszerként van jelen valamilyen cél érdekében. A művészetalapú módszerek mögött többféle szakmaiság is megjelenik, közös bennük azonban a (szándékos) hatás, befolyásolás a művészet eszközével (Illés, 2009, 236-237.). Másik megközelítésben a művészetalapú tevékenységeket (és a művészetet magát is) összekapcsolja a Winnicott nevéhez köthető potenciális vagy átmeneti tér jelleg (Winnicott, 1971). A művészet, mint eszköz és módszer alkalmat, teret és eszközt ad a testi-fizikai tapasztalatszerzésnek, érzékelésnek, kísérletezésnek, emellett egy mintha-térben élő kapcsolatteremtés történik.

A művészetalapú módszerek magukban foglalják a művészetpedagógia és a művészetterápia egymással is átfedésben lévő területeit (pl. művészettel nevelés, művészeti pedagógiai terápia, művészetterápia és művészet-pszichoterápia, művészeti múzeumpedagógia stb.) társadalmi vagy személyes fókuszú kortárs művészeti jelenségeket, a közösségi és a speciális művészetet, és olyan határterületeket, ahol a művészet valamilyen facilitációs funkcióban van jelen (például művészeti meditáció, art life-coaching stb.) A művészetalapú módszerek esetében a művészet fogalmát tárgy, antropológiai értelemben értjük, azaz mint egy általában vett alkotó emberi tevékenységformát.

A művészetalapú módszerek szakmaiságukban (pedagógiai, pszichoterápiás, szociális, spirituális, művészeti) és azok kompetencia-szintjében (mind művészeti mind pedagógia/terápiás) is különböző jellegűek lehetnek. (Kiss, 2017).

A művészetterápia két fő irányzatra bomlik, művészet-pszichoterápiára és a szűk értelemben vett művészetterápiára. A művészet-pszichoterápiának nevezett modell esetében közép-pontban a szimbolikus nyelv és a verbalitás van, míg a szűk értelemben vett művészetterápiában az alkotó folyamat a hangsúlyos, és nem feltétlenül van verbális feldolgozás (Kiss, 2017).

A művészetpedagógia a művészetre nevelés (fókuszban a művészet) és a művészettel nevelés (fókuszban a személy) kettős irányultságára bomlik (Trencsényi, 2000). A művészettel nevelés Illés Anikó felfogásában a művészetterápia pedagógiai alkalmazása (Illés, 2009). Emellett létezik egyfajta hibridként a művészeti pedagógiai terápia fogalma, mely Viktor Löwenfeld nevéhez kapcsolódik, aki látássérült gyerekekkel dolgozott. Szerinte „a terápia sűrített pedagógia”, ő tehát a két területet nem választotta el egymástól, inkább minőségi különbséget tett. Sándor Éva tőle függetlenül hasonló elnevezést használ saját módszerére (Sándor, Horváth, 1995), ami a gyógypedagógiai területhez kapcsolódik, pedagógiai módszerekkel részben pedagógiai részben terápiás jellegű célokkal és részben terápiás keretrendszerben.

A művészettel neveléshez hasonló (célok, mélység), de nem a pedagógiai, hanem szociális és klinikai területekhez kapcsolódó (alkalmazási terület, szakmai szemlélet és diskurzus) a szocioterápia keretében történő művészetterápia, mely rehabilitációs és szocializációs funkciót tölt be és keretei kevésbé kötöttek, mint a pszichoterápiáé.

Művészetalapú módszereink terápiás szemléletűek, keretei viszont pedagógiai jellegűek, a pszichoterápiánál kevésbé kötöttek. Törekszünk az ítéletmentes légkör létrehozására. Elsősorban az itt és mostban megélt különböző alkotói és befogadói élmények jellegét tudatosítjuk, megengedve a frusztráló és negatív élmények jogosultságát is. A művészetalapú tevékenységeknek kettős célja van a gyógypedagógus-képzésünkben:

- támogató-segítő módszerként van jelen, mely megalapozza magának a hallgatónak a személyes mentálhigiénéjét és segítői-szakmai önismeretét, érzékenyít, tapasztalatokat biztosít, és hallgatói kompetenciákat fejleszt.
- eszközt ad a kezébe a gyógypedagógiai tevékenységekhez, azaz művészetalapú módszereket is kínál a kliensekkel való munkában.

Az általunk használt művészeti intervenciók módszerei az alábbi területekre irányulnak:

- Művészetalapú ismeretszerzés: tanulás és kutatás (arts based research, arts based learning).
- Képességfejlesztés, ami lehet holisztikus, és/vagy vonatkozhat konkrét képességekre is. Fókuszban van az érzékelés érzékenysége, fontos a tapasztalatszerzés, a stimuláció, a kontroll, a kreativitás, a problémamegoldás, a képzelet vagy maga a figyelem.
- Közösségépítés, közösségi művészet, csapatépítés, érzékenyítés, az együttműködés facilitálása, szociális képességek és attitűdök illetve a szociális kompetencia fejlesztése, inkluzív módszerek, integráció
- Személyes támogatás, mentálhigiéné, önismeret, autonómia, én-érzékelés tudatosítása, én-erősítés, „empowering”, feszültségoldás, energizálás, vitalizálás, flow-élmény megélése, döntések támogatása, személyes preferenciák tudatosítása.

Mélységében és eszközeiben is jól elkülönítjük módszereinket a pszichoterápiás jellegű trauma-feldolgozó szinttől. A pszichoterápiás munka jellemzője, hogy speciális keretek közt adott szakmaisággal (speciális kompetenciák, akkreditált módszer) történik.

Hivatkozások

- Illés Anikó (2009): Művészetterápia a közoktatásban: elméleti lehetőségek és etikai megfontolások, In.: *Új Pedagógiai Szemle* 2009/5-6. 233-240.
- Kiss Virág (2017): Művészetalapú módszerek, In: *Szolgálva nem tündökölvé*, 189-215.
- Sándor Éva és Horváth Péter (1995): *Képzőművészeti pedagógiai terápia*, ELTE BGGyFK, Budapest.
- Trencsényi László (2000): *Művészetpedagógia*. Okker Kiadó, Budapest
- Winnicott, D.W. (1971/1999): *Játás és valóság*. Animula Kiadó, Budapest.

Kulcsszavak: alkotás, kreativitás, képességfejlesztés, önismeret

Előadásunkban a gyógypedagógus alapképzésben megjelenő, Sándor Éva módszerével dolgozó vizuális kurzusainkat mutatjuk be. A tapasztalatunk az, hogy a hozzánk érkező fiatal hallgatók nagy része (már) lemondott arról, hogy önmagát vizuálisan kifejezze, a vizuális nyelv elemeit felhasználva örömteli, kreatív tevékenységbe fogjon. Tapasztalataink egybeesnek Kárpáti Andrea megállapításával, amely szerint európai kultúránkban általános tapasztalat, hogy a kamaszkorral egy időben egyfajta „rajzi törést” is megélik a fiatalok, és ha nem kapnak megfelelő pedagógiai segítséget, legtöbbször nem lábálnak ki e gödörből. Meggyőződésünk, hogy a fiatalok motiválhatók színes és bőséges eszköztár felkínálásával. (Kárpáti, 2001)

Ehhez kapcsolódóan a kurzus célja, a vizuális nyelv (alap) elemeinek megismerése és használata a kifejezés érdekében. Ezért pedagógiai munkánk legfontosabb része a hallgatók hozzásegítése az alkotás élményének megéléséhez. A hallgatókkal végzett munka két legfontosabb szempontja, hogy egyrészt olyan ismereteket nyújtunk, amelyek a gyógypedagógusi munkában hasznosíthatók lesznek, másrészt pedig alapvető cél a személyiségük formálása. A gyógypedagógusi munka fő nehézségét az jelenti, hogy emberekkel kell dolgozni, neheztett terepen. A stabil, érett személyiség a későbbi pálya szempontjából kulcskérdés. A gyógypedagógusi pálya a közkeletű vélekedéssel szemben nem abban különbözik az egyéb pedagógiai területektől, hogy művelői türelmesebbek, ezért nem is ennek a fejlesztése van a középpontban tárgyainknál. Sokkal fontosabb, hogy a reflexióra és önreflexióra képes, a saját és mások érzelmeivel, igényeivel bánni tudó emberekké váljanak hallgatóink. Tudatosan törekszünk arra, hogy hallgatóink a kis különbségek megfigyelése révén lehetőségük legyen észrevenni

a változásokat, és ennek nyomán sikeresnek érezni munkájukat. Bízunk munkánk transzfer hatásában.

Az órák középpontjában a kommunikáció és a kreativitás, mint a megismerés és tevékenység alapjai állnak. Ezen értékek mentén egy elfogadó és támogató, védő térben szereznek tapasztalatot a hallgatók arról, hogyan működnek az eszközök, és technikák; egyben önmagukról is ismereteket nyernek a kreatív tevékenységük, az alkotás folyamatában; valamint tudást arról, hogy mindezek hogyan építhetők be gyógypedagógiai tevékenységükbe. Ehhez a Sándor Éva által kidolgozott fejlesztési rendszert és a hozzá kapcsolódó módszereket (feladatsorokat és metodikát) használjuk, fotókkal, videókkal alátámasztva, melyeket egy lehetséges példaként állítunk a hallgatók elé (Sándor, 2006). Az elméleti tudást szintanról és kompozíciós elvekről való alapismeretekkel egészítjük ki.

A vizuális kommunikációhoz szükséges képességek fejlesztése sajátélményű alkotó munka keretében zajlik. A kreatív feladatok során a hallgatónak módja nyílik önismerete fejlesztésére a belső folyamatok megfigyelésére, reflektálására, ezáltal a gyógypedagógusi munkához szükséges képességek fejlesztésére. Az önreflexióra nagy hangsúlyt fektetünk, lehetőséget adunk az interakcióra, az egyén és a csoport szükségleteit alapul véve és mindkettőt hangsúlyozva. Fontosnak tartjuk az őszinte megnyilatkozást, az esetleges rossz érzések, tapasztalatok megismerését is.

Az alapképzésben a mostani félévig kötelező kurzusunkat elsősorban a foltra, mint legfőbb vizuális elemre építjük. A vizes alapú festés lehetőséget ad a színkeveredések megtapasztalására, valamint az alkotás tudatos és tőlünk független komponenseinek megtapasztalására. Az általunk használt feladatokat, technikákat is egyfajta fejlődési ív mentén fűztük fel: ujjfestéses mozgás-improvizációtól a komplex kép készítéséig a vizuális kommunikáció tanult elemeinek felhasználásával.

Lényegesnek találjuk a folyamatok irányításának kérdését. Meggyőződésünk, hogy az válik jó gyógypedagógussá, aki képes arra, hogy időnként lemondjon arról, hogy egy folyamat minden lépését a kezében tartsa, és képes kivárni, ami történik. Hallgatóink a kurzusokon ráébrednek arra, hogy akkor tudnak esztétikus, számukra fontos alkotásokat létrehozni, ha elmerülnek az alkotási folyamatban, és engedik, hogy az anyag mozgása vezesse őket.

A kurzus zárása a félév során készült produktumok bemutatásával történik egy folyamat mappában. Számunkra fontos az írásos visszajelzés is, hiszen nem mindenki nyitott minden alkalommal a verbális reflexióra. Az éveken keresztül gyűjtött hallgatói reflexiók azt támasztják alá, hogy közülük sokan motiválttá váltak az alkotás iránt és az intézmény falain kívül is hasznosítják megszerzett tapasztalataikat, tudásukat.

Hivatkozások

Kárpáti Andrea (2001): Firkák, formák, figurák (A vizuális nyelv fejlődése a kisgyermekkortól a serdülőkorig). Dialóg Campus Kiadó
Sándor Éva (2006): Fejlesztés művészettel. ELTE BGGYK, Budapest

Játsszunk zenét!

VARGA ÁGNES

Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Kulcsszavak: zeneterápia, sajátélmény, improvizáció, játék, képességfejlesztés, Orff, Ulwila

Előadásomban a gyógypedagógus képzésben a zenéhez, mint eszközhöz kapcsolódó tárgyak komplex célrendszerét, szemléleti és elméleti hátterét, valamint az ehhez kapcsolódó főbb módszertani jellegzetességeket mutatom be, - kitérve tapasztalatainkra, eredményeinkre és a kihívásokra egyaránt. A zenéhez, mint eszközhöz kapcsolódó oktatói tevékenységünk célja a hallgatók számára olyan sajátélményű zenei tapasztalatgyűjtés biztosítása, amely egyrészt jártasságot ad a zene és a zene elemeinek (ritmus, metrum/tempó, dallam, dinamika, forma, harmonia, stb.) nem művészi reprodukálást célzó, hanem alkotó/önkifejező illetőleg fejlesztő célú használatában, másrészt segít önmaguk és a környezetük, tágabb értelemben a társadalom között fennálló néhány alapvető jelenség felismerésében.

A saját és sajátos hangadáson, valamint az előzetes zenei ismereteket, képességeket nem igénylő Orff-hangszerpark és egyszerű népi hangszerek, környezeti tárgyak felfedezésén, megszólaltatásán keresztül a hallgatók egyaránt megismerhetik az aktív zenélés és a zenés játékok képességfejlesztő hatását, valamint megélik a szabad improvizatív és kompozitív zenés tevékenységnek az emberi viselkedés (együttműködés, motiváltság, átélés, önkifejezés, előítélet, önbizalom, szorongás stb.) empátiát és megértését segítő hatását.

Aktív zenéléshez kapcsolódó alapozó módszertanunkban a zenei önkifejezés és a zenei kommunikáció témaköre többek között a dallam- és ritmusvariálás, az improvizációs játékok, az összecsendülő harmóniák, a hangadással történő kontaktustest-remtés, a zenei bemutatkozás, a zenei párbeszéd, a szabálytarts- alakítás-ösztönzés, valamint a spontán improvizáció során az egyén és csoport viszonya, a csoportalakulás, a nonverbális vezetés és a vezetettség tapasztalatait öleli fel. Külön figyelmet

szentelünk a légzés / test / mozgás/ hang / ritmus összefüggő voltának megfigyelésére és kapcsolatára épülő gyakorlatoknak, amelyek szerepcserével. ill. a zenei elemek többféle kombinálásával lehetőséget biztosítanak a többsíkú megélésre és tapasztalatszerzésre, azok tudatos használatára.

Fontosnak érezzük, hogy a hallgatók saját élményei és az azok megbeszélése során szerzett gyakorlati tapasztalatok megadott tematika mentén, pedagógiai, gyógypedagógiai, pszichológiai és zeneterápiás fogalmakkal összekötve elméleti keretbe is kerüljenek.

Orff zeneterápiás koncepciójával kiemelten foglalkozhatnak a téma iránt érdeklődő hallgatók. Célunk, hogy a fokozatosan nehezedő, bonyolultabbá váló aktív zenés és mozgásos játékok segítségével megismertessük a résztvevőket Carl Orff zeneterápiás koncepciójával a kezdeti foktól az „elemi zenés színházig”. A koncepció megismerése saját élményű kipróbálás (hangszeres és saját hangú megszólalás, kreatív hangszerek játék, mozgásos stilizált gyakorlatok stb.) keresztül történik, majd a tapasztalatok megbeszélése lehetőséget nyújt a gyógypedagógiai alkalmazhatóság sérülés-specifikus áttekintésére, és a terápiás lehetőségek összefoglalására.

Gyógypedagógiai alkalmazhatósága miatt szintén kiemelt, kurzuskínálatunkban szereplő téma az Ulwila módszer, amelynek megismerése Ulwila hangszerekkel, saját készítésű színes kottával, igen gyakorlatorientált formában történik.

Két modalitás találkozása: dráma- és mozgásalapú tevékenységek

HORVÁTH ZSUZSANNA, NOVÁK GÉZA MÁTÉ

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Kulcsszavak: dramatikus nevelés, mozgás- és testtudat, intermodalitás, önreflektivitás, csoport

Előadásunkban a mozgásos-testtudati és a dramatikus nevelés alapjain nyugvó kurzusainkat mutatjuk be, illetve azok elméleti és gyakorlati háttérébe nyújtunk betekintést.

A mozgás és tánc alapú kurzusokon a hangsúly a saját test megélésén, a testtudaton van és az ebből következő reflektált figyelmen önmagunkra és a másokra egyaránt. Fontos eleme, hogy a hallgatók tapasztalatot szerezzenek arról, hogy mik a saját igényeik és képesek legyenek egy olyan hangolódásra egymással, melyet aztán szakmai minőségükben használni tudnak. Az órákon megtapasztalt gyakorlatok elsősorban a pszichodinamikus mozgás- és táncterápia munkamódjaival vannak összhangban.

A dramatikus eljárásokkal dolgozó kurzusokon a képesség-központú és cselekvésen keresztül megvalósuló, a tanuló élményszintű bevonására építő pedagógiai folyamatot helyezük középpontba. A hallgatókhoz méltányosság-elvű, multikulturális szemlélettel viszonyuló együttnevelés megvalósítása érdekében és a célcsoportok sajátos jellemzőinek figyelembe vétele mellett a kurzus szól a tanításban alkalmazott dráma meghatározó jelentőségű tanulásméleti és tanításszervezési módszereiről is (Novák és mtsai, 2015).

Fontosnak tartjuk, hogy módszereinket elméleti szinten is elhelyezzük a terápiás eljárások, mozgásos-testtudati és dramatikus technikák, illetve a pedagógia (gyógypedagógia) hálójában. Így a hallgatóknak a kurzusok során lehetőségük nyílik megismerkedni a dráma és a mozgás pedagógiai és terápiás fogalmai-

val, kereteivel és használhatóságával, illetve a pszichodinamikus mozgás- és táncterápia lélektani elméleti háttérével, különös tekintettel arra, hogy e módszerek csoport fókuszúak, így a mindenkori csoportalakulás néhány modelljének is figyelmet szentelünk (Horváth és Novák, 2014; Horváth, 2015).

Munkánk során két különböző modalitás megjelenésével is dolgozunk egy adott tanegységen belül. Így a „Mozgás és dráma” című kurzusunkon azon túl, hogy e két modalitás egyszerre jelenik meg, mi magunk is ketten vagyunk jelen az órán, egymást kiegészítő és egymásra épülő csoportépítő, önismeretet, önértékelést segítő mozgásos és dramatikus gyakorlatok mentén zajlanak a kurzus alkalmai. Az alkalmakon kollektív jelentésteremtés valósul meg tárgyak, cselekvéssorozatok szimbolikus alkalmazásán keresztül, melyet mozgásos szinten testtudati gyakorlatokkal segítünk elő. Dramatikus gyakorlatokkal kezdjük az órát, leképezve a csoport aktuális hangulatát és segítve az alkalomra, a helyzetbe való megérkezést. Ezt követően testtudati egyéni és páros gyakorlatok következnek, melyet aztán mozgásos improvizációba vagy dramatikus játékba fordítunk át. Az órákon csoportos, egyéni és páros, vagy hármas gyakorlatok is vannak. Az órák középpontjában a testtudati és dramatikus munka áll, melynek célja az, hogy a megszokott, hétköznapi jelenléttől egy merőben más tapasztaláshoz lehessen jutni (Incze, 2008).

A kurzus elsősorban önismereti célok mentén zajlik, önreflektivitást segítő dramatikus és mozgásos gyakorlatokat tartalmaz. A kurzus során lehetőséget adunk kapcsolatteremtésre és interakcióra, határaink megismerésére és felszabadítására, kreativitásra, improvizációra, a csoportban való munka személyiséget építő, ösztönző hatásainak a megismerésére. A sajátélményű blokkok fokozatosan nehezednek az alkalmak során, a színházterápiás és testtudat-alapú gyakorlatok sűrűsödnek, a csoport bizalmi tere egyre erősödik.

A kurzusok fejlesztésére az intermodális tartalmak kidolgozása mentén a reflexiós naplók szövegelemzései további lehetőséget adnak.

Hivatkozások

- Incze Adrienne (2008): A testtudati munka, mint a testi kreativitás mozgósítója. Pszichodráma Újság – Magyar Pszichodráma Egyesület, 20., Budapest.
- Horváth Zsuzsanna (2015): A tér mint terápiás erő a mozgás- és táncterápiában. Konferencia-kötet. (Térátlépések - Antropológiai Konferencia. Veszprém, 2015. március 26.)
- Horváth Zsuzsanna, Novák Géza Máté (2014): Az épség és alternatívái. Testtudati fókuszok terápiás és színházpedagógiai kontextusokban. Iskolakultúra, 2014. 7-8. szám, pp. 69-79.
- Novák Géza Máté, Trencsényi László, Katona Vanda, Horváth Zsuzsanna (2015): Művészetalapú kutatás és gyakorlat fogyatékosügyei, színházpedagógiai és testtudati terápiás kontextusokban. In: Tóth Zoltán (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban 2014: Oktatás és nevelés – Gyakorlat és tudomány. 266-278.



2.

VIZUÁLIS NEVELÉS

ELŐADÁSOK

Téri képességsztesztekkel végzett mérések tapasztalatai

BABÁLY BERNADETT

Szent István Egyetem Ybl Miklós

Építéstudományi Kar

Kulcsszavak: pedagógiai értékelés; vizuális kompetenciák; téri képességek

A mindennapi életben és számos szakma gyakorlásához nélkülözhetetlen téri kompetenciák vonatkozásában Piaget (1970) három fejlődési szakaszt különített el, amelyek közül legtöbbször csak az első, vagyis az objektumok forma és távolság szerinti megkülönböztetése alakul ki biztonságosan. A második és harmadik fejlődési szakasz műveletei, vagyis a vizualizáció (háromdimenziós tárgyak elképzelése különböző nézőpontokból, és mozgásuk érzékelése) és a belső térképzetekkel végrehajtott műveletek még felnőtt korban is nehézséget okozhatnak. Ennek oka, hogy a téri problémák megoldása komplex folyamat, különböző gondolkodási műveletek (pl.: összehasonlítás, vizuális emlékezet, nézőpontok integrálása) összehangolását igényli, és csak több lépésben végrehajthatóak. (Tóth, 2013)

Az előadásban ismertettet pilot kutatás a téri képességeknek a fent említett három fejlődési szintjét vizsgálja a hazai általános és középiskolákban (10-16 évesek), a belső térképzetek kialakulására és az ezekkel végrehajtott elemi és összetett téri műveletek fejlettségi szintjeire fókuszálva. A téri képességsztesztek összeállítását és kipróbálását célzó kutatás egy korábbi, az eDIA platform használatával megvalósuló felmérés eredményeire támaszkodik. (Babály és Kárpáti, 2015)

A kismintás mérések 5 iskolában, 5 évfolyam részvételével zajlottak. (n=237) A papír alapú mérésben 140 (5-8. osztályos) gyermek vett részt 2016 májusában. A tesztek javított és az online környezetre (eDIA) adaptált változatait 97 gyermek töltötte ki (5. és 9. évfolyamok) 2017 januárjában. Az öt évfolyam szá-

VIZUÁLIS NEVELÉS
ELŐADÁSOK

2.

mára két különböző, de részképességenként horgony itemekkel összekötött tesztváltozat készült. A 4-5. osztályok számára fejlesztett tesztek 8, a 6-9. osztályok testjei 10 feladatot tartalmaztak (itemek száma feladatonként: 1-6).

A tesztek négy téri komponens vizsgálatára irányultak: (1) Vizualizáció: objektumok elképzelése különböző nézőpontokból; (2) Tér rekonstruálása: kétdimenziós ábrák alapján háromdimenziós térbeli alakzatok létrehozása; (3) Térbeli tájékozódás a térbeli viszonyokat leképező ábrák, térképek, és modellek alapján, valamint a virtuális terekben szerzett tapasztalatok útján emlékeztetből; (4) Mentális forgatás: objektumok forgásának elképzelése. A vizsgált részképességek mindegyike igényli a külső (a személyes nézőponttól független) nézőpontok felvételét, és azok integrálását. A tesztekben megjelennek absztrakt (geometrikus) formákat, valamint jól beazonosítható, a mindennapi élethez köthető alakzatokat és térbeli szituációkat tartalmazó feladatok is.

A pilot mérések eredményeinek elemzése elsősorban a vizsgált korosztályok és az egyes téri komponensek tekintetében megmutatkozó sajátosságokra irányult. Az azonos tesztváltozatot kitöltő 6-8. osztályos tanulók teljesítménye között számottevő eltérés nem volt a papír alapú mérés során. A horgony itemeket is tartalmazó online tesztek eredményi pedig a vártanál jóval kisebb különbséget mutattak az 5. és 9. osztályosok teljesítményében is, ahol a négy részképességet reprezentáló azonos feladat közül kettőben nem volt szignifikáns különbség kimutatható (vizualizáció: $t=-1,18$ $p>0,05$; tér rekonstruálása: $t=-3,17$ $p<0,01$; térbeli tájékozódás: $t=-3,03$ $p<0,01$; mentális forgatás: $t=-0,77$ $p>0,05$).

Az előzetes feltételezésnek megfelelően az összetett téri műveletek végrehajtása okozta a legtöbb gondot minden korosztályban, de a mentális térképzetek létrehozása is azonos nehézségűnek bizonyult külső nézőpontok felvételével. Az előadásban bemutatásra kerül, milyen módon tudják differenciálni a tesztek a gyermekek teljesítményét a műveletek bonyolultsági fokának és az alkalmazott formák elvontságának változtatásával. Az összefüggés-vizsgálatok során kitértek három háttértényező (életkor, nemek, bal és jobbkezesesség) teljesítményekre gyakorolt hatására.

Számos kutatási eredmény igazolta, hogy a térbeli gondolkodás-

hoz kapcsolódó képességek fejlesztése kiemelt jelentőségű más, elsősorban a STEM (science, technology, engineering, mathematics) területek oktatási céljainak megvalósításában. (Newcombe, 2013; Nath és Szűcs, 2014) Ezért kulcsfontosságú olyan térszemléleti mérőeszközök fejlesztése, amelyek alkalmasak egyrészt a tehetségek kiválasztására, másrészt a fejlesztést igénylő téri képesség összetevők beazonosítására.

Irodalom

- Babály, B., & Kárpáti, A. (2015): A téri képességek vizsgálata papír alapú és online tesztekkel. Magyar Pedagógia, 115 (2), pp. 67-92
- Nath, S., & Szűcs, D. (2014): Construction play and cognitive skills associated with the development of mathematical abilities in 7-year-old children. Learning and Instruction, 32, pp. 73-80
- Newcombe, N. S. (2013): Seeing relationships: Using spatial thinking to teach science, mathematics, and social studies. American Educator, 37 (1), pp. 26-31
- Piaget, J. (1970): Az észleleti tér, a képzeleti tér és az alaklás (a sztereognosztikus észlelés). In: Piaget, J.: Válogatott tanulmányok. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Tóth Péter (2013): A téri műveleti képességek fejlettségének vizsgálata, In: Karlovitz János Tibor, Torgyik Judit (szerk.): „Vzdelávacia, výskumná a metodická” c. konferencia kötete, 2013. január 7-8., Komárno, Szlovákia, 285-294.

A kutatást támogatta:

A közlemény alapját képező kutatás az MTA-ELTE Vizuális kultúra szakmódszertani kutatócsoport, „Moholy-Nagy Vizuális Modulok - a 21. század képi nyelvének tanítása” projekthez is kapcsolódik. Az előadás elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

Mást – másképp

BENKŐ CSILLA JUDIT, ERCSÉNYI JUDIT

Hunyadi Mátyás Általános Iskola

Kulcsszavak: komplexitás; együttes tevékenység; sikerélmény

Intézményünk, a fővárosi 8 évfolyamos általános iskola, alapvető oktatási és nevelési célja a tanulók speciális személyiség fejlesztése, a művészetek által nevelünk, fejlesztünk, komplex módon, olyan képességeket, amelyeket másképpen nem lehet kialakítani, amely képességeknek felnőtt életünkben is kiemelkedően nagy hasznát vehetik tanítványaink. Iskolai képzésünk célja nem a „művészképzés”, hanem az öröm és a sikerélmény. A művészet, a művészeti nevelés szervesen kapcsolódik iskolánk nevelési és oktatási folyamatába, a folyamat egészébe, nem csak egy apró szegmensként, kötelességként.

„A vizuális nevelés a megismerés, a gondolkodás és a tevékenységek folyamataiban fejleszti mindenekelőtt a megismerő (kognitív) vizuális képességeket, a vizuális gondolkodási képességeket, és a vizuális tevékenységi (alkotó) képességeket.” (Bálványos, 2003) Az alkotáson keresztül történő önismereti tapasztalatokon túl a művészet segíti a világ megismerését, létezőinek szubjektív minősítését, megjelenítéseivel állásfoglalásra készítet a körülvevő világgal kapcsolatban. Szemlélése, befogadása, művelése, alakítása során olyan képességeket fejleszt, melyek az élet minden területén szükségesek. Az összetett művészeti tevékenység sokféle kompetencia kialakulását segíti elő. Az itt szerzett motiváció és sikerélmény erőt ad a más tantárgyakban tapasztalható lemaradás leküzdésében, egyben a közösségformálás hatékony lehetőségét teremti meg. Egyszerre segíti a negatív élményektől való eltávolodást és a pozitív önértékelés kialakulását. Az előadó művészet és az alkotó tevékenység jobbító szándékkal formálja az abban részt vevőket és a környezetüket.

A vizuális megismerés és az alkotás képességei alapozzák meg a vizuális tanulási képességeket. A képességek ugyanis

VIZUÁLIS NEVELÉS
ELŐADÁSOK

2.

„sokféle tevékenységi körben érvényesíthetők, más-más tartalom ugyanúgy működnek.” (Bálványos, 2000. 92. o.)

Ezt hívják transzfernek, azaz a képességek átvihetők egyik alkalmazási területről a másikra. Fontos kiemelni, hogy a vizuális megismerési-, gondolkodási- és alkotási képességek szervesen kapcsolódnak egyéb, más területeken kialakult képességek rendszeréhez, struktúrájához. „A képességek sokféle tevékenységi körben érvényesíthetők, más- más tartalom ugyanúgy működnek, azonban főként abban hatékonyak, amelyben kialakultak, illetve amelyben begyakorolták.” (Bálványos, 2000. 12. o.)

A kialakult képességek eszerint legjobban a kialakulásuk helyén kamatoztathatóak, a transzfer mintegy bónuszként jelenik meg, ám vétek lenne ezt a hatást kiaknázatlanul hagyni, a minimálisan kötelező, alap óraszámban fejleszteni. Ezt is szem előtt tartva határoztuk meg programunkat, mint a művészettel kiemelten foglalkozó oktatási intézmény, és az eredményeink minket igazolnak.

1992-ben, 25 évvel ezelőtt, iskolánk igazgatója (festőművész) igazgatói pályázatával, az ő iskolateremtő elképzelése alapján indult el a művészeti programunk, amelynek bevezetésekor az alábbi szempontok voltak irányadók: saját profilú iskola létrehozása, a művészeti tantárgyak helyének, rangjának és értékelésének emelése, a személyiség egészének fejlesztése a művészetek által, tehetségek felismerése és fejlesztése.

Oktatás centrikus iskola helyett gyermekközpontú nevelő iskola kialakítása. Olyan nyitott világú, gondolkodni tudó gyerekek nevelése, akik képesek eligazodni az értékek hierarchiájában. 1992-től felmenő rendszerben, alsó tagozat első osztályától indult a művészeti képzés, így 8 évre rá már minden évfolyamon jelen volt. A művészeti program egész napos képzési rendszerben valósul meg szoros kapcsolatban a közismereti tárgyak oktatásával. A képzés főbb területei: balett, bábozás, drámapedagógia, hangszeratanulás, képzőművészet, kortárs tánc, néptánc, média / fotó ismeret, színháztánc, zenei előkészítő. (képek bemutatása 1. poszter) Az alsó tagozaton a gyerekek megismerkednek a felsorolt képzési területekkel, a kn. művészeti ágakkal, azok összekapcsolási lehetőségeivel a délutáni művészeti órákon is művésztanárok irányításával. Az alsó évfolyamokon a tanult művészeti órák száma nyolc. A felső tagozaton már jellemző az egy-egy területre összpontosított kitüntetett figyelem, természe-

tesen megtartva a többi művészeti ágat is. A felső évfolyamon választhatóan 6 művészeti órán vesznek részt a diákok.

Mindezt kiegészítve a következő speciális művészeti módszerekkel egészítjük ki képzésünket: a fővárosi szinten is ismert és elismert iskola-galéria, (képek bemutatása 1. poszter) a tanév során levő 3 művészeti előadás: tanév végi gála, a karácsonyváró „Csillagszóró” műsor, a tavaszköszöntő „Cifra palota” néptáncos est. (képek bemutatása az 1. poszter) A 24 éve működő művészeti táborunk célja nem iskolai módszerekkel, nem iskolai tananyagot közösen feldolgozni, nem iskolai körülmények között. (képek bemutatása 2. poszter) A 8. művészeti osztály tanulói év végén számot adnak a megszerzett tudásukról az alábbi művészeti ágakból: ének-zene, rajz – és vizuális kultúra-kreatív (képek bemutatása 1. poszter) képzőművészet-gyakorlati (képek bemutatása 1. poszter), balett -, színjátszás vizsga.

Az OKM mérések eredménye 2011-től nézve minden évben matematikából és szövegértésből 6. és 8. osztályban az országos átlag feletti. A 2015-ös tanévi kompetencia mérése alapján iskolánk a fővárosi rangsorban a 27. helyen áll. Hosszú évekre visszatekintve iskolánk tanulói humán, reál és művészeti tanulmányi versenyeken (kerületi, fővárosi, megyei és országos szinten) rendre dobogós helyezéseket érnek el. (például 2015/2016. tanév I. hely 26, II. hely 30, III. hely 13). Végzős tanulóink közel 60 %-a az utóbbi években gimnáziumban folytatja tanulmányait. A művészeti nevelésünk az a program, amely az ellen-tendenciát érvényesíti a konvencionális oktatáshoz képest, mert humanizáltabb, gyermekközpontú és eredményesebb oktatáshoz vezetett. Nevelünk a művészetek által és az így nyert hasznot kamatoztatjuk az oktatásban.

Konkrét általános fejlesztési területek és várhatóan kialakuló képességek:

jó előadókészség, bátor fellépés, kiállítás, saját test megfelelő pszichikai és téri érzékelése, hallás, ének- és zenei képesség kialakulása, jó mozgás, mozgáskészség, koreográfiai érzék, testbeszéd tudatos irányítása, alkotói és befogadói vizuális művészeti alapállás kialakulása, a team munka elsajátítása, kreativitás, empátiaérzék, beleérző-képesség, kommunikációs készség fejlődése irányítása, médiaismeretek megszerzése, az átlagosnál nagyobb húzóerővel rendelkező gyermekekhez való felzárkózás igénye, vezetői szerepek elsajátítása a közös tevékenységekben,

önbizalom és magabiztosság kialakulása, a kiemelkedő kommunikációs és előadói készség, rendszer-szemlélet, problémák, konfliktusok kezelése.

A művészet lehetőséget ad saját magunknak a világgal, a közösséggel, másokkal való összevetésre. Megteremti a feltételt a személyiség fejlesztésének. Elvezeti az embert önmagához. Életre szóló szellemi-lelki gazdagságot nyújt.

A művészetek fontosságát szem előtt tartó hitvallásunknak köszönhetően iskolánk egészét belengi, a nem művészeti osztályainkét is- a szabad alkotói légkör.

Ez a sajátos ”mást-másképp” légkör teszi valóban egyedivé, különlegessé iskolánkat.

Felhasznált irodalom

Bálványos Huba (2000): *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció*. Budapest, Balassi Kiadó.

Bálványos Huba (2003): *Esztétikai-művészeti ismeretek, nevelés*. Budapest, Balassi Kiadó.

Építkezve tanítani! – A hello wood építészeti projektjeinek vizsgálata a tanári kompetenciák szerint

BERTA-SZÉNÁSI PANNA

Pécsi Tudományegyetem,
Bölcsészettudományi Kar

Kulcsszavak: épített környezet; nevelés; kompetenciák

Mottó: A térre én

a térre én raktam két padot
s én bontom a cseresznyeágot
kikevertem a színt is
a háttérbe húzódott háznak
s én játszom a kövön,
mint a fény én csúszkállok
én szereltem össze
ez áprilisi nappalt
melynek közepében állok

(Géczi János: (2000): A térre én. ISTER Szolgáltató,
Kereskedelmi és Kiadó Kft., Budapest.)

Az ember életének formálása több területet érintő és más-más kontextusban értelmezhető jelenséghalmazok összessége. Az ebben fellelhető tényezők kapcsolódási pontjainak meghatározása elengedhetetlen momentuma a nevelés során kialakítható módszerek megfelelő alkalmazásának. Egy, a tanári pályát választó egyén élete során ez a kérdéskör olyan lényeges helyzet, amely újra és újra megkívánja a törődést, gondolkodást, értelmezést, reflektálást és sok esetben a már meglévő nézeteink elvetését vagy éppen ezeken történő fölüllemelkedést is. A kérdéskör kibontásának hátterében a mottóként kiválasztott

VIZUÁLIS NEVELÉS
ELŐADÁSOK

2.

versben is végigvonuló szubjektum és objektum egymást értelmező, megfogalmazó és kibontó „játéka” áll. Ezek a kölcsönhatások, mint a formálás, a megvalósítás és az absztrakció aktusai az ember jellemének, és élete jellegének meghatározó működtetői. Segítségükkel az önmegvalósítás mindennapos gyakorlata egyidejűleg működhet célként, eszközként és módszerként egyaránt.

Szükségszerű momentuma a megismerésnek, hogy azonosuljunk az adott tárggyal, a tárgy beépüljön személyiségünkbe, megtalálja a megfelelő helyét bennünk. A tanulmány ennek a folyamatosan alakuló és értékelő folyamatnak az alapjait kívánja feltérképezni a három kérdéskörhöz rendelt három, a téma szempontjából kihagyhatatlan, neveléstudományi fogalom segítségével. A motiváció, a képesség és a kreativitás által adható válaszok az egyénenként változó, de mindenre alkalmazható meghatározói jellemünknek. A kérdésfelvetés középpontjában álló kompetenciák köré egyrészt 3 fő tudományterület a művelődés- és neveléstudomány, épített tér-, építészet- (és design-) elmélet és antropológia jelent kiindulási alapot. Emellett kísérő tudományterületekként az antropológiai szemlélettel rendelkező társadalomtudományok csoportja ad segítséget.

A kutatás során egy, szűk értelemben vett, építészeti stúdió, a HELLO WOOD megjelenési formáit, tevékenységeit és dokumentumait elemeztem, amely kezdetben kizárólag az épített környezetünkkel kapcsolatos problémafelvetései miatt vált érdekessé, később megismertem az ezekhez kapcsolódó filozófiai síkjait, majd ezeken túlmutatva egy pedagógiai dimenzió körvonalazódott. A folyamat közben, igaz rejtett módon, de végig egyértelműen felismerhető volt a képzésem során megismert kilenc kompetencterület és a hozzájuk kapcsolható tevékenységek. Az értelmezés közben hipotézisként fogalmazódott meg számomra, hogy a tervezői és tanári szemlélet, illetve feladatköörök nagyfokú hasonlóságot, sőt egyes területeken azonosságot mutatnak egymás mellett.

A kérdéskör középpontjában a pedagógiai helyzetek elméleti és gyakorlati tudást érintő egy-egy oldala is feltárássra kerül Falus Iván könyve alapján. (In.: Falus Iván (2006): A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. Gondolat Kiadó, Budapest.) Az elméleti és a gyakorlati tudás azon elemeinek felsorolása a cél, amelyek kialakulását az épített környezeti tényezők, illetve a tervezői szemlélet összetevői befolyásolják. Ezért

kiegészítő jelleggel Sanda István Dániel: A pedagógiai tér minőségi dimenziói. Értelmezési lehetőségek – elmélet és gyakorlat című tanulmánya, (In.: Képzés és gyakorlat, 1-2. 144-158.) illetve Kopp Mária szerkesztette A pedagógusképzés megújítása című, a Gondolat Kiadó gondozásában 2006-ban megjelent, kötete szolgál.

Jelen tanulmány fő egységeit a megfogalmazott „Építkezve tanítani!”, cím kibontása határozza meg. Ez egyfelől saját, személyes kutatási területem rövid megfogalmazása, másrésztől az építészeti stúdió társadalmi kérdéseket érintő tevékenységének rövid leírását is jelenti. A bevezető gondolatok után első nagy egységként a Hello Wood bemutatása következik, amely összefoglalja azokat működési irányokat és szegmenseket, amelyek mentén jellemezhető a stúdió társadalmi szerepvállalása. Ez a leírás indirekt módon kitér a tevékenységeket általánosan meghatározó multikulturalizmus és inklúzió elvi síkjaira is. A második nagy egység tematikájának központi fogalma a kompetenciák köré szerveződik, és ezen belül megvizsgálja az építészeti és tanári képzések képességek szerinti leírását. Az elemzés során kitér az összehasonlítási szempontok meghatározásának lehetőségeire, illetve konklúzióként megfogalmazza azokat a közös kompetenciaterületeket, amelyek a kutatás fő elemeinek összetevői lehetnek. A harmadik nagyobb egység összegzőképpen a közös elemek bővebb kifejtését jelenti, és egyúttal választ kíván adni a megfogalmazott hipotézis kérdéses pontjaira. A kutatás folytatásaképpen az épített környezeti elemek megismerő gyakorlatainak a reflektív gondolkodás fejlesztésére gyakorolt hatásának vizsgálata egy lehetséges irány. Ebben kiemelten kezelendő az alábbi két kérdéskör: milyen nevelési, tanári kompetenciák érhetők tetten az épített terekben, illetve ezek milyen módon alkalmazhatóak az oktatási, nevelési folyamatokban?

A digitális médiumok integrálási lehetőségei a rajz és vizuális nevelésben – nemzetközi kitekintés

BÍRÓ ILDIKÓ

Szeged és Térsége Eötvös József Gimnázium,
Általános Iskola Szatymazi Általános Iskolája

Kulcsszavak: IKT; elektronikus médiumok; újmédia, digitális kreativitás

Az elektronikus média világának változása hatással van az oktatásban létrejövő változásokra, és ez alól nem kivétel az iskolai vizuális művészeti nevelés területe sem. Ám a vélemények a mai napig megoszlanak a látszanak azzal kapcsolatban, hogy milyen módon lehet, illetve, hogy egyáltalán be kell-e emelni a digitális médiumokat a vizuális művészeti oktatásba. Az újmédia áthidalja a teret és időt, és lehetővé teszi a kulturális közelséget a földrajzi távolság ellenére. A mai úgynevezett információs társadalom képes az információ gyors terjesztésére: az üzenet gyorsan és egyszerre több helyen elérhető lesz. Rögzíthetjük, tárolhatjuk, módosíthatjuk tetszés szerint.

A Photoshop képszerkesztő program ma már az amatőrök és a média művészeti szakmákban dolgozók számára egyaránt nélkülözhetetlen eszközzé vált, egyben az újmédiával kapcsolatos kreativitás tipikus eszköze lett. Ahhoz, hogy a különböző technológiákat integrálni tudják, a jelenlegi és leendő tanároknak is meg kell tanulniuk a digitális eszközök használatát, el kell merülniük a digitális technológiában és az online médiumok világában. Ez pedig tervezést, stratégia kialakítást és szerkezetátalakítást valamint új pedagógiai módszerek megismerését jelenti.

Ám a digitális médiumok művészeti oktatásba való bevonását több tényező is gátolja. A technológia ismeretének hiányán túl ehhez az is hozzájárul, hogy bár a tanárok egy része elfogad-

ta a digitális művészetet, mint művészeti ágat, legtöbbjük ezt a médiumot mégis csak eszköznek tekinti és eszközként is használja. Vagyis a rajzolás-festés-szobrászat hagyományos modelljétől el kell mozdulni egy új, befogadóbb szemlélet felé, ahol már nem egy médiumhoz tartozónak tekintik a vizuális művészetet. A bemutatott két esettanulmány a rajzoktatás és a digitális technológia kapcsolatának két egymástól teljesen eltérő példáját mutatja be: az elsőben tudatosan nem emelik be az IKT-t a művészet órába, a másodikban pedig a manuális és digitális médiumok folyamatos használata, azok kombinációja természetesnek számít az iskolában.

Összegzéséként elmondhatjuk, hogy mivel a technológia újradefiniálja magát a vizuális művészetet, művészet-specifikus informatikai képzésre van szükség – annak témáira, eszközeire és nyelvére vonatkozólag. Mindez az oktatási szervezetek alapvető átszervezését követeli meg, ahol technikai és kreatív szakemberek dolgoznak közösen a vizuális művészet és IKT program kidolgozásán ahhoz, hogy ki tudjuk aknázni a technológia által rendelkezésünkre álló hatalmas potenciált.



Balogh Jenő módszertana a kortárs vizuális nevelés tükrében

FABULYA ZOLTÁNNÉ

Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula
Pedagógusképző Kar

Kulcsszavak: Balogh Jenő, vizuális nevelés, vizuális kultúra, módszertan, feladatsor

Magyarországon az 1990-es években a rajz tantárgy tartalma átalakult. A jelentős tartalmi változással párhuzamosan a vizuális nevelés megújulását kezdeményező szemléletváltási folyamat indult el. A tantervi, és a szakmai közösség gondolkodásában végbement változásokat azonban csak részben követte módszertani átalakulás. Szükségessé vált a régi, de jelenleg is alkalmazott módszerek áttekintése és annak eldöntése, hogy megfelelnek-e korunk neveléstudományi és rajzpedagógiai elvárásainak. A kutatás egy szakasza az egyik preferált rajztanítási módszerre, a *Balogh Jenő* nevéhez kapcsolt „*feladatsoros*” eljárásra irányult.

Balogh Jenő, a Képzőművészek Egyetem Vizuális Nevelési Tanszékének akkori tanszékvezető tanára (1972–1985) szerint a világ vizuális úton ismerhető meg leginkább. A megismerő folyamat megfigyelések és vizuális ítéletek sorozatán keresztül, ábrázoló- és alkotótevékenységek közben megy végbe. A tanulók szisztematikusan megtervezett feladatai ezt a folyamatot segítik elő. A módszertani keret, amelyet elveinek gyakorlatba ültetésére kialakított, a több feladatból álló *feladatsor*. A feladatsor kiindulási pontjában a természet utáni tanulmányrajz, majd – a modell függvényében – szín- esetleg formatanulmány áll. A természet utáni rajzból eredeztetve magyarázó – közlő rajzok készítése vagy dekoratív feldolgozások következnek, végül alkotó jellegű feladatokkal zárul a munkafolyamat. Ez a módszertani elgondolás nagy hatást gyakorolt a huszadik század közepének és második felének hazai rajztanítására, és napjainkban is jelen van.

A VIZSGÁLAT TERÜLETEI ÉS MÓDSZEREI:

Neveléstörténeti kutatásunk másodlagos források (könyvek, tantervek, egyéb kiadványok) tartalomelemzésével történt. *Balogh Jenő* írásainak tanulmányozásához forráskritika alkalmazására is sor került, valamint szükséges volt az általa használt szakkifejezések megfeleltetése a ma használatos szakkifejezéseknek. Az egységes szakterminológia hiányában ehhez az utóbbi húsz év jelentősebb szakkönyveiben, tudományos folyóiratokban használt fogalmak és kifejezések tartalmi szolgáltak alapul (Pl. *Gaul* 2001, *Kárpáti – Gaul* 2011). A vizsgálat az alábbi területekre terjedt ki:

- A módszer történelmi és oktatáspolitikai háttere.
- A feladatsoros módszer kialakulásának folyamata.
- *Balogh Jenő* módszertanának elméleti alapjai.
- Az elmélet megjelenése a tanítás gyakorlatában – a megvalósítás módjai.
- *Balogh Jenő* módszertani elméletének és gyakorlatának összevetése a mai rajztanítás elméletével és gyakorlatával.

Az előadásom a fenti témák közül a módszer kialakulásának folyamatát mutatja be.

EREDMÉNYEK:

A természeti formák tanulmányozása már az 1905-ben kiadott Népiskolai tantervben is megtalálható volt (Tanterv 1905. 232–233.). A feladatsorokban történő feldolgozást a Képzőművészeti Főiskolán 1936-ban már alkalmazták (*Baransky* 1937. 26–29.). Az 1941-ben kiadott nyolcosztályos népiskolai tantervben a tananyagot az egyszerűtől a bonyolultig haladó didaktikai rendben sorakoztatták fel (Tanterv 1941. 210–217.). Tehát, a természeti formák tanulmányozása és a feladatsorokban való feldolgozás nem *Balogh Jenő* módszertani ötlete. *Balogh Jenő* számára az 1915-ös Normál Tanmenet szolgált módszertani alapvetéssel, amelyben szerinte a szakproblémák kifejtése *Réti István*: A képzőművészet c. írásával mutat hasonlóságot (*Balogh* 1995. 14.). Amennyiben a Normál Tanmenet és *Réti István* rajztanítási szemléletét preferálta, úgy elmondható, hogy a módszertanában is ez a szemlélet tükröződött visz-

sza. A feladatsort alkalmazta már pályafutása elején (*Balogh* 1954. 31–32.), de a tananyag merev, didaktikus alapokra helyezett feladatsoros feldolgozását *Xantus Gyula* alakította ki, *Balogh Jenő* vizuális megismerésről alkotott elméletének adaptálásával (*Xantus* 1959. 4–5, 1967. 8–9, 1969. 95–110.). *Xantus* megoldásával *Balogh Jenő* nem értett egyet (*Balogh* 1990. 12. és 194.) Az ő értelmezésében a feladatsoros feldolgozás a látvány sokféle megközelítését és megértését szolgálta, amelyben a szabadabb feldolgozási sorrend, a tetszőleges technika és témaválasztás és az önálló alkotás kapott főszerepet. „*Ez a módszer (...) parttalanul variálható megoldást ígér. (...) Még ennél is fontosabb, hogy a megismerés folyamatában az alkotás elemei jutnak túlsúlyra*” (*Balogh* 1978.). *Balogh Jenő* módszertana tehát képzőművészet, elsősorban alkotás centrikus szemléletre alapul, amely egyben az alkotáshoz szükséges egyfajta gondolkodásmódot közvetíti.

Balogh Jenő módszertanának hatékonyságát nem mérték, mivel működésének idején még nem alakult ki a rajztanításra alkalmazható mérési, értékelési eljárás. Módszeréhez *vízió-aszociatív analízis* elnevezéssel elméleti kereteket adott, amely elsősorban a látás pszichológiájára támaszkodott. Mivel a tanárképzésben a módszerét megalapozó elméleti háttér nem szerepelt, a feladatsor gyakran vált merev tervezési sémává.

Balogh Jenő a 20. század második felének rajztanítását alapvetően meghatározó pedagógiai elveinek újonnan feltárt dokumentumok elemzésén alapuló kritikai leírása nemcsak a rajztanítás huszadik századi történetének további megismeréséhez, hanem a Vizuális kultúra néven megújult tantárgy további módszertani korszerűsítéséhez is egyaránt fontos lehet.

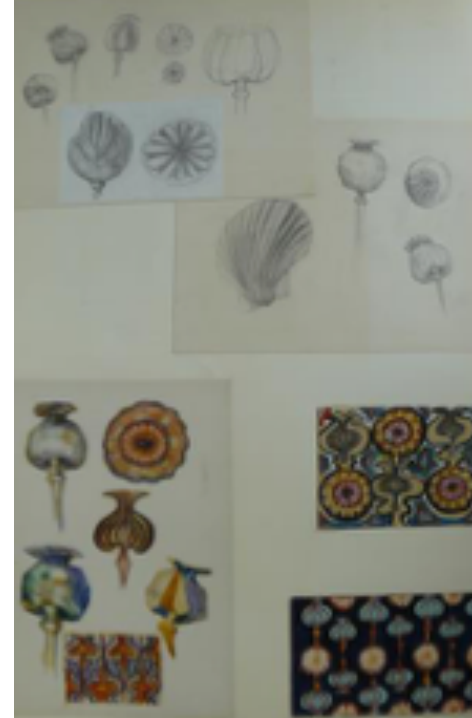
Hivatkozások:

- Balogh Jenő (1954): *A rajztanítás elvi alapjai: a rajzoktatás segédkönyve*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest
- Balogh Jenő (1978): *Kiállítás megnyitó beszéd*. A vizuális nevelés műhelyei I. Miskolci Herman Ottó Múzeum Képtára 1978. Kiállítás katalógus, cím és oldalszám nélkül. Borsod – Abaúj – Zemplén Megye Múzeumigazgatóság, Miskolc
- Balogh Jenő (1990): *A vizuális ítélet lélektani, pedagógiai, módszertani megközelítésben*. Akadémia Kiadó, Budapest
- Balogh Jenő (1995): *Visszapillantó tükrökben rajztanításunk ötven éve*. Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete, Budapest.
- Baransky E. László (1937): Főiskolánk a párizsi 8-ik nemzetközi rajzoktatási és iparművészeti kongresszuson. In: Dr.Ferenczy József (szerk.1937): *Az O.M. KIR. Képzőművészeti Főiskola Évkönyve 1936-37*. 23-37.
- Gaul Emil (2001): *A tervező - konstruáló képességek szerkezete és fejlődése 12-16 éves korban*. PhD értekezés. Budapest: ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kárpáti Andrea – Gaul Emil (2011): A vizuális képességrendszer, tartalom, fejlődés, értékelés. In: Csapó Benő – Zsolnai Anikó (szerk.2011): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 41-82.
- Tanterv és utasítás az elemi népiskola számára*. Kiadta a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1905. évi június hó 16-án 2202. eln. számú rendeletével. Budapest. 1905.
- Tanterv és útmutatások a nyolcosztályos népiskola számára. II. kötet. A tanterv anyagának részletezése*. Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 55.000/1941. V. számú rendeletével. Budapest 1941.
- Xantus Gyula (1959.): *Kézikönyv az általános iskolák rajzot tanító nevelői számára. V-VI. osztály*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Xantus Gyula (1967): *Rajz Kézikönyv az általános iskolák rajzot tanító nevelői számára. 5-6. osztály*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Xantus Gyula (1969): *A vizuális nevelés pedagógiája. II. kötet. A vizuális nevelés gyakorlata*. Tankönyvkiadó, Budapest.

A MÁKGUBÓ FELDOLGOZÁSA FELADATSORRAL

1.) Tabló.

Forma-, szerkezet- és színtanulmányok, különböző nézőpontokból.
A színtanulmányok tapasztalataiból kiindulva, dekoratív felületképzés.
(50x70 cm, grafit, tempera)
forrás: Sipos Endre gyűjteménye



2.) Tablórészlet.

A formatanulmányok tapasztalataiból kiindulva, a forma karakterének alkalmazása színes, dekoratív felületek kialakítására.
(50x50 cm, tempera, színes papír, kollázs.)
Forrás: Sipos Endre gyűjteménye



3.) Tablórészlet.

Alkotó alkalmazás. A forma asszociatív átírása. Bútortervezés a forma karakteréből kiindulva.
(50x25 cm, grafit)
Forrás: Sipos Endre gyűjteménye



Vizuális tehetségek képességfejlesztése és kulturális alapú innováció a fővárosi rajzversenyen

GARAMVÖLGYI BÉLA

Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló
Általános Iskola és Gimnázium

Kulcsszavak: módszertani kultúra, vizuális tehetség,; kulturális alapú fejlesztés, tudásélmény,; értékteremtés, pedagógiai innováció

A vizuális nevelés „anyanyelve” a tevékenységek végzésén alapuló tapasztalatszerzés. A megszerzett tapasztalatok sok gyakorlás után jártassággá – kompetenciává – válnak, amik a megfelelő szintű és tartalmú vizuális fogalmakká képezhetők le. Ezekben a „hívóképekben” ragadhatók meg a vizsgált jelenségek sajátossagai, írhatók-fogalmazhatók meg közös jegyei. Értelemszerűen nem hagyható ki, és nem hanyagolható el egyetlen mozzanat sem, hiszen bármelyik kimarad, akkor kiüresedik a vizuális tartalom.

A Fővárosi Rajzverseny deklarált célja az általános módszertani kultúra fejlesztése mellett a vizualitás területén felbukkanó tehetséges gyerekek felfedezése, képességeik kibontakoztatása, önértékelésük és kreativitásuk fejlesztése, fejlődésük követése.

A verseny a vizuális befogadó- és alkotóképességek szintjeit méri. Az ismeretek egy része gyakorlati/kézműves jellegű és az alkalmazott technikák használati módjához, másik része pedig a vizuális közlő- és kifejezőeszközök kreatív, átgondolt használatának minőségéhez kötődik. A problémafelvetések és a hozzájuk tartozó témák, ismeretanyagok valamint az alkalmazható technikák évről évre változnak, ezért ezeket és a felkészülést segítő speciális szakirodalmat az aktuális versenykiírás tartalmazza, valamint a verseny honlapján kerül közzétételre.

VIZUÁLIS NEVELÉS
ELŐADÁSOK

2.

A verseny értékelési rendszere úgy fejleszti a módszertani kultúrát, hogy minden döntőbe jutott versenyzőnek, felkészítő tanárnak és szülőnek korrekt, hasznosítható visszajelzést ad a képességfejlesztésben elért eredményeiről. A verseny egyedisége, komplexitása éppen abban rejlik, hogy legalább két alkotói tevékenységformában elért teljesítményszinteket méri össze öt indikátor (anyaghasználat, formaalakítás, téralakítás, kompozíció- és színhasználat, összkép- és egyéni kifejezőerő) alapján párhuzamosan. Így teszi láthatóvá a speciális adottságokat, készségeket és segíti az egyedi fejlesztési programok megtervezését. Megismerhetővé válik a személyes képi megjelenítő- és kifejezőerő irányultsága, valamint az értékteremtő kreativitás.

Az analitikus/diagnosztikus mérés-értékelés súlyozott; a részképességekre jellemzően ötpontos skálán kialakított vizszacsatolások jönnek létre, míg az összkép és személyes kifejezőerő – a tehetség és kreativitás faktora – értékelésénél húsz pontos határon belül lehet javaslatot tenni. (E terület értékelésénél a következő kérdésekre várunk originális, alkotói megoldásokat: narráció – a belső képalkotás és a vizualizáció ereje; érzelmek közvetítése, azonosíthatósága; képelemek adekvátsága, szimbolikája, eredetisége; egyéni látásmód és stílus. Egy- másra következtethetőség: azaz összhangban áll-e a nevezési munka kvalitása a helyszínen, ellenőrzött körülmények között készített versenyművel? A vizuális nyelvi elemekből adódó személyes kifejezőerő együttesen.)

A zsűri elnöki feladatok ellátására olyan, a vizuális kultúra területén kutató/oktató, elismert szakembereket kérünk fel, akik szűken vett szakterületükön kívül tehetségkutatással- és gondozással is foglalkoznak. A zsűri értékelő munkáját általános szempontsor segíti, melyben megfogalmazódnak a versenyzőkkel (és a felkészítésükben részt vevő Kollégákkal) szemben támasztott elvárások. Az értékelés során a zsűritagok lehetőség szerint párban dolgoznak, és egy-egy részképesség-területet (indikátort) elemeznek, minősítenek.

Ha a 2012 óta eltelt időszak folyamatait nézzük, nyilvánvaló az irány és a szándék: a beállítás után készített stúdium jellegű megfigyelésekről (melyek létjogosultságát és megkerülhetetlenségét nem kérdőjelezzük meg) áthelyeződött a hangsúly a kreatív, alkotói problémákat feldolgozó attitűdre. Nem mellékesen, a tanári jelenlét szerepe is megváltozott; háttérbe szorult

az oktató, előtérbe került a mentor/mester jelleg. Kiírt/feldolgozásra felkínált témák:

- 2012/13 – Parafrázisok (Műalkotások újraértelmezése)
- 2013/14 – Versillusztrációk (Weöres Sándor születésének 100. évfordulója)
- 2014/15 – Képi allegóriák (Attribútumok és értelmezések)
- 2015/16 – Ekfrázis (Publius Ovidius Naso: Metamorphoses – antik átváltozásmítosz feldolgozása)
- 2016/17 – Világtáj (kozmikus táj, weltlandschaft)

A verseny feltételrendszere egyre sokrétűbbé vált az elmúlt öt évben, egyre több benne az olyan körülmény, ami arculati klímájaként ragadható meg. Ez virtuális gazdaságának újabb sajátosságát képezi, mely értelemben nem a hagyományos értelemben vett oktatási termékek reprodukálása áll a középpontban, hanem a kulturális termékeké. E tekintetben a Fővárosi Rajzverseny, és a hozzá kapcsolódó tanítási-szakmai gyakorlat sem csupán pedagógiai szolgáltatás, hanem kulturális attribútumokkal ellátott javak és szolgáltatások rendszerbe foglalt egysége.

A verseny kulturális alapú fejlesztése jellegéből és karakteréből adódóan egyszerre múlt- és jövő jellegű, hiszen egyrészt legitimációjának alapja a tradíciók őrzése, másrészt folyamatos újraértelmezése és újabbak létrehozása. A kultúra tudásélményt termel és tesz közvetíthetővé, áramoltathatóvá, közösséget képez és tart meg. Ezáltal a kultúra az értékteremtés-megújítás egyik kiemelten fontos – innovatív – tényezőjévé válik.

VIZUÁLIS NEVELÉS
ELŐADÁSOK

2.



Óvodás korúak vizuális nyelve egy narratív feladatban

GAUL-ÁCS ÁGNES *, KÁRPÁTI ANDREA **

* Eötvös Loránd Tudományegyetem

Pedagógiai és Pszichológiai Kar

** Eötvös Loránd Tudományegyetem,

Természettudományi Kommunikáció

és UNESCO Multimédiapedagógia Központ

Kulcsszavak: képességfejlődés; diagnosztikus értékelés; vizuális nevelés

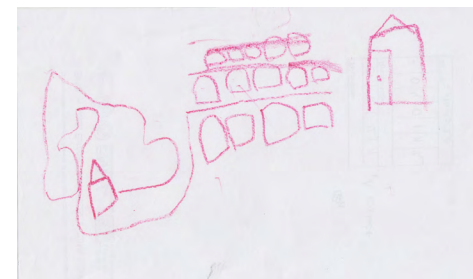
A vizuális képességrendszer fejlődésének új modelljei a pszichomotoros képességek leírásán túl affektív és szociális képességeket is integrálják a fejlődés-képbe. Az Európai Vizuális Műveltség Hálózat 11 ország képességkutatói eredményeit és tantervi követelményrendszerét elemezve alakította ki Közös Európai Vizuális Műveltség Referenciakeretet, (magyar rövidítés: KEViR, eredeti név: Common European Framework of Reference for Visual Literacy, CEFR-VL, vö. Schönau és Wagner szerk., 2016, Kárpáti és Pataky, 2016). A referenciakeretben a vizuális kompetencia összetevői: a képességek, attitűdök és tudáselemek mellett a képi nyelvhasználat működési formáit is leírják. Az európai modell újdonsága az affektív komponensek előtérbe helyezése: a folyamatos (ön)reflexió, az empátia, és a kísérletezés kompetencia-elemeinek fejlesztése. Kutatásunk célja a KEViR kipróbálása a vizuális képességek diagnosztikus értékelésében, narratív kontextusba helyezett rajzi feladatokkal, amelyeket hagyományos és digitális eszközökkel is megoldottak 3-10 éves óvodások és kisiskolások. Ebben az előadásban az óvodai eredményekről számolunk be.

A vizsgálatok elméleti kerete a gyermekrajz fejlődés pluri-mediális modellje, amely a képalkotást a verbális és mozgásos kifejezéssel együtt vizsgálja (Kindler és Darras, 1997, Darras, 2013). A modell szerint a szöveges képértelmezés (a narratív kiegészítés) és a rajzolás alatti, vagy a kész műre reflektáló

mozgás-improvizáció szerves része a kisgyermek képi kifejező nyelvének. Négy rajzból álló Szituációs Rajzi Feladatsorunk felvételekor ezért néhány színhelyen videóra rögzítettük a rajzolás folyamatát és a képértelmezést, másutt az óvónők rögzítették a gyerekeknek a képekkel kapcsolatos viselkedését és szavait. Valamennyi rajzot öt azonos kritérium alapján értékeltünk: 1) a feladat értő megoldása; 2) formaábrázolás; 3) szimbólumhasználat; 4) színhasználat; 5) komponálás. A kritériumokat a magyar Vizuális Képesség Referenciakeret kipróbálására dolgozunk ki és szakértői konszenzust eredményező megbeszélés sorozaton, 12 vizuális nevelési szakember és értékelési szakértő bevonásával. (Kárpáti és Gaul, 2011). A kritériumrendszert négy óvodapedagógus segítségével adaptáltuk a 3-6 évesek vizuális produktumainak értékelésére.

VIZUÁLIS NEVELÉS
ELŐADÁSOK

2.



A minta 9 budapesti és egy szigetszentmiklósi óvoda 19 csoportjában nevelt, 394 óvodásból állt. A rajzi feladatot, délelőtt, a feladat narratívájához kapcsolódó beszélgetéssel előkészítve vették fel, majd a rajzok szóbeli bemutatását rögzítették. A narratívákat az értékelésnél felhasználtuk. Az értékelés megbízhatóságának ellenőrzésére reliabilitás vizsgálatot végeztünk, majd összefüggéseket kerestünk Pearson-féle lineáris korreláció számításával a meglévő és a kapott adatok között. A validitás növelése érdekében az értékelés során feladat-specifikus értékelési szempontokat vezettünk be, melyek révén a gyerekek vizuális nyelvét és a feladatmegoldó készségeket elválasztva tudtuk értékelni.



A reliabilitás vizsgálat igen jó eredményt adott (Cronbach- $\alpha=0,941$). A több és részletesen definiált értékelési kategória a reliabilitás növekedést is eredményezett, a feladat-specifikus elemek nélkül a Cronbach- α értéke (Cronbach- $\alpha=0,896$) is alacsonyabb volt. A kritériumok közül a Pearson-féle lineáris korrelációs elemzés szerint a feladat-specifikus szimbólumhasználat (a feladat és a téma ihlette tudatos képi nyelvhasználat) függ össze legerősebben a teljesítménnyel ($r=0,915$).

A homogenitás vizsgálat azt mutatja, hogy az egyes korcsoportok minden kritériumban szignifikánsan eltérnek, kivéve egy kritériumot. Ez a kritérium egy feladat-specifikus elem, a színek feladathoz köthető kifejező használata, melyben nincs különbség a 4-6 év közöttiek és a 6 évnél idősebb gyerekek képességei között ($F=6,731$ $p=0,001$ $p<0,05$, $x_1=0,75$ $x_2=1,17$ $x_3=1,48$).

A gyerekek óvodában eltöltött idejét vizsgálva látható hogy az óvodások teljesítményében megmutatkozik az intézményben eltöltött évek száma. A négy csoportok; kevesebb, mint 1 évet, 1 és 2 év közötti időt, 2-3 év közötti időt, illetve 3 évnél több időt az intézményben töltött gyerekek alkotják.

Az így kialakított 4 csoport teljesítménye között a több kritériumban (9 itemből 4 item esetén) szignifikáns eltérést láttunk a homogenitás vizsgálat során, ahogyan az összteljesítményben is. Egybecsengő eltérés a korcsoportok homogenitás vizsgálatával, hogy a színek feladathoz köthető kifejező használata feladat-specifikus képességelemben a minta két csoportra különül el a teljesítmény szerint. Ez azt jelenti, hogy a 2 évnél kevesebbet és a 2 évnél többet intézményben töltött gyerekek eredményei térnek el szignifikánsan a színhasználatban ennél a feladatnál. ($F=9,855$ $p<0,05$, $x_1=0,76$ $x_2=0,96$ $x_3=1,47$ $x_4=1,52$).

A színek használatában a nem feladathoz köthető kritérium is ugyan erre az eredményre vezetett ($F=10,894$ $p<0,01$, $x_1=0,84$ $x_2=1,15$ $x_3=1,69$ $x_4=2,04$). Feladatmegértésben az első két csoport között nem volt szignifikáns különbség, azaz a 2 évnél kevesebb időt az óvodában töltők feladatmegértése hasonló ($F=25,464$ $p<0,01$, $x_1=0,46$ $x_2=0,87$ $x_3=1,50$ $x_4=2,04$.) Szignifikáns különbség csak az idősebb csoportokban mutatkozik. A kutatás oktatási jelentősége egy új, a Vizuális kultúra tantárgy iskolai oktatását megalapozó gyermekrajz fejlődési modell kialakítása, amelynek első fázisa az óvodás korosztály vizuális nyelve kialakulásának és fejlődésének feltérképezése.

Hivatkozások

- Darras, B. (2013): From artistic and cultural education to the art of living. Evaluation of the French situation in 2010. In: Kárpáti, A. & Gaul, E. szerk. (2013): From Child art to visual language of youth. Bristol: Intellect. 55-74.
- Kárpáti, A., Gaul-Ács, Á. (2016). Digital creativity for net generation students: retooling the art and design environment at school. In: Teixeira, A. M., Szűcs, A., & Mázár, I.: Proceedings, EDEN 2016 Annual Conference, "Re-Imagining Learning Scenarios", Budapest, 2016 június 14-17. 288-297. http://www.eden-online.org/2016_budapest
- Kárpáti A. , Gaul E. (2011). A vizuális képességrendszer: tartalom, fejlődés, értékelés. In: Csapó, B. és Zsolnai, A. szerk. (2011). Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 41-82.
- Kárpáti Andrea, Pataky Gabriella (2016): A Közös Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret. Neveléstudomány, 2016(1), 6-21. <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2016/04/a-kozos-europai-vizualis-muveltseg-referencia-keret/>
- Darras, B., & Kindler, A. M. (1997): Map of artistic development. In: Kindler, A. M. szerk. Child development in art. Reston, VA: National Art Education Association. 17-44.
- Schönau, D. & Wagner, E. szerk. (2016): Die Europäische Referenzrahmen für Visual Literacy. Münster, Waxmann Verlag.

A kutatást támogatta:

A közlemény alapját képező kutatás az MTA-ELTE Vizuális kultúra szakmódszertani kutatócsoport, „Moholy-Nagy Vizuális Modulok - a 21. század képi nyelvének tanítása” projekthez is kapcsolódik. Az előadás elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

Kortárs vizuális művészet a vizuális kultúra órán

GEISBÜHL TÜNDE

Nagy Imre Általános Iskola és Alapfokú

Művészeti Iskola

MTA-ELTE Vizuális Kultúra

Szaktanársági Kutatócsoport

Kulcsszavak: kortárs vizuális művészet, nyitottság, reflexió kortárs problémákra

Kutatásunk célja a kortárs vizuális művészet nevelési, oktatási folyamatban betöltött szerepének, hatásának vizsgálata. A megváltozott iskolai tanulási-tanítási szituáció és fejlesztési igény irányította a figyelmet a kortárs vizuális művészet nevelési, oktatási folyamatban jól hasznosítható értékeire. Egyre sürgetőbb igény a diákok felkészítése a gyorsan változó világ még ismeretlen kihívásaira is, ehhez nélkülözhetetlen azoknak a személyes képességeknek, kompetenciáknak a fejlesztése, amelyek képesek lehetnek őket a megváltozott, szokatlan helyzetekben való rugalmas helytállásra.

Elemzések és a gyakorlati kísérletek segítik feltárni a témánkkal összefüggő iskolai tényezőket, és kortárművészeti alkotói összetevőket. Mindezek felhasználásával létrehozhatók olyan tanulási-tanítási szituációk, amelyek azokat a tanulói kompetenciákat fejlesztik, amik által az olyan új, jövőbeni kihívásoknak is meg tudnak felelni, amelyek most még számunkra is ismeretlenek.

Tudatosan tervezett lépéseken, irányított folyamatokon keresztül a kortárs vizuális művészeti alkotások, jelenségek jól bevonhatók a valós iskolai szituációkba, feladatokba. A feladatok egymásra épülésének logikáját, és a várható kimeneti követelményeket a bemutatásra kerülő konkrét feladatokon, feladatsorokon, és tanulói munkákon keresztül láthatjuk, érthetjük meg. A kortárs vizuális művészet tanítási folyamatba emelésének több fontos összetevője, és nyeresége van.

VIZUÁLIS NEVELÉS
ELŐADÁSOK

2.

A kortárs művekkel való találkozás nagymértékben fejleszti a látvány értő megfigyelését, befogadását és értelmezését, melynek jelentősége messze túlmutat a „szűk” tantárgyiságon – a vizuális nevelésen –, s haszna sokkal nagyobb és tágabb területen jelentkezik. A kortárs művészet aktív tevékenységeken keresztül való megismerése, s alkotói módszereivel való cselekvő kapcsolat támogatja a nyitottságra, toleranciára nevelést. A kortárs művek megértése kihívást jelenthet, és érzelmi, intellektuális erőfeszítésre ösztönöz, ami viszont előkészítője, gyakorló terepe lehet az ismeretlen helyzetekben való működéshez szükséges kompetenciák, attitűdök fejlesztésének.

A kortárs alkotásokkal való kapcsolat különösen alkalmas lehetőséget teremt arra, hogy a diákok ne jöjjenek zavarba, ne frusztrálódjanak az első benyomások alapján érthetetlennek tűnő szituációk, kérdések esetén. Többek között ennek a képességnek a fejlesztése is fontos az ismeretlen problémákkal való találkozásokra történő felkészítés során. A vizuális nevelés során szemléletként és munkamódszerként is érdemes használni a kortárs művészetnek azt az egyik legfontosabb sajátosságát, hogy reflektál saját korunk, környezetünk aktuális – globális és lokális – problémáira, mint az identitás kérdéseire, az egyén és a közösség viszonyára, a művészet aktuális kérdéseire, mibenlétére, az érték dilemmájára. Mivel a kortárs művészet nem kínál feltétlenül kész megoldásokat, sokkal inkább kérdéseket vet fel, vagyis elsődleges célja nem feltétlenül esztétikai élvezetet nyújtani, hanem sokkal inkább ráirányítani a figyelmet bizonyos kérdésekre, így a nevelés-oktatás folyamatában is gondolkodásra, cselekvésre készíti.

Az új, ismeretlen kihívásokra való iskolai felkészítés egyik hatékony lehetősége a gyakorta különböző műveltségterületek kereteit átlépő, újszerű attitűdöket beemelő kortárs művészet felhasználása, hiszen mind témái, felvetett kérdései, szemléletmódja és módszerei támogatják a szokatlan helyzetekre megfelelően reagálni tudó kompetenciák fejlesztését. A fent vázolt tényezők valós tanítási folyamatban való megjelenésének egy lehetséges útját, módját a gyakorlatban már megvalósított feladatokkal, feladatsorokkal, projektekkel mutatom be.

A kutatást támogatja:

A közlemény alapját képező kutatás az MTA-ELTE Vizuális kultúra szakmódszertani kutatócsoport, „Moholy-Nagy Vizuális Modulok - a 21. század képi nyelvének tanítása” projekthez is kapcsolódik. Az előadás elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

A TCT-DP vizuális kreativitás teszt validitás vizsgálata vizuálisan tehetségesek körében

GYEBNÁR VIKTÓRIA

MTA-ELTE Vizuális Kultúra kutatócsoport

Kulcsszavak: vizuális kreativitás; vizuális tehetség; tehetség felismerés

A jelenlegi vizsgálatunk egyrészt a TCT –DP vizuális kreativitás teszt (Test for Creative Thinking – Drawing Product Urban 1996) értékelési szempontjai faktorstruktúrájának feltárását tűzte ki célul, másrészt a teszt validálásához kíván hozzájárulni azzal, hogy a TCT-DP-t a vizuális tehetségek kiválasztásának folyamatában próbáltuk ki. 304 képzőművészeti szakközépiskolába felvételiző diák teszteredményeit dolgoztuk fel és hasonlítottuk össze több évtizedes kiválasztási gyakorlattal rendelkező művésztanárok felvételi eljárásban párhuzamosan adott értékelésével, melyben több szempontot érvényesítettek, többek közt a felvételi feladatokban megnyilvánuló kreativitást is.

A teszttel folytatott korábbi vizsgálataink (Kárpáti, Gyebnár, 1996, 1997) tapasztalatai alapján felmerült, hogy a vizuálisan tehetséges gyerekek szűrésében a TCT-DP vizuális kreativitás teszt hasznosabb lehet a Torrance-féle Körök, illetve Képkiegészítés tesztnél. Jelen kutatásom célja annak tisztázása volt, hogy a TCT-DP vizuális kreativitás felismerésére kifejlesztett 14 értékelési mutatójából melyek azok, amelyek a leginkább előrejelzői lehetnek a vizuális tehetségnek, leginkább támpontokat adnak a megfelelő időben történő felismeréshez és fejlesztéshez. Kérdésem volt, találkozik-e a TCT-DP összesített mutatója és a művésztanárok értékelése között együttjárást, azt feltételezve, hogy ha nagy az együtt járás, akkor alkalmas lehet a teszt a vizuális tehetség felismerésére is. További kérdésem volt, hogy ha

van együtt járás, ez milyen természetű, a teszt mely értékelési szempontjaiban van eltérés a tehetségígéretnek és a vizuális alkotás szempontjából átlagos tanulók között.

Faktoranalízis segítségével csoportosítottam a 14 mutatót, hogy lássam a leginkább együtt járókat. Az első faktorba tartozó öt szempontból négy a teszt vizuális egységének, minőségének értékelésére vonatkozik, melyek magas értéke szükséges ahhoz, hogy vizuális tehetségígéretről beszélhessünk. Ezek a szempontok a teszten lévő elszórt kiinduló ingerek, megadott elemek szintézisét, egységbe rendezését jelentik, kiegészítve új elemekkel, melyből így egy új minőség jöhet létre. Nagyon fontos eredmény, hogy a felvetteknél, szemben a nem tehetségígéretnek értékelt jelentkezőkkel, ebbe a faktorba került a humor (Hu) mutató is, ami a humoros megoldáson túl az alkotás kifejező szintjét, expresszív erejét jelenti.

A második faktorba tartozó három szempont mennyiségi jellegű, az előre megadott ábratöredékek felhasználását mutatja. A harmadik faktorban a felvettek csoportjában négy mutató szerepel, míg a kimaradóknál ez háromelemű, kimaradt belőle a tehetségígéretknél jelenlévő Ucd szempont, ami a ritka válaszokat jutalmazza, leginkább az eredetiségnek feleltethető meg. A felvetteknél a rajzi kifejezés érzelmi, humoros, absztrakt sajátosságaihoz kapcsolódik megoldásuk eredetisége, tükrözve a metaforikus gondolkodásuk színvonalát, az inkongruens információk kezelésének képességét, míg a kimaradóknál az eredetiség pontok külön csoportba sorolódtak, nem a képi kifejezés expresszív, humoros és absztrakt megoldásával járt együtt. Az ötletek megjelenése és a képkészítés sebessége szintén a felvett előnyét mutatta a kimaradókkal szemben.

Megvizsgáltam, hogy az TCT-DP értékelési rendszere és a művésztanárok értékelése mennyire fedi egymást, azt feltételezve, hogy ha nagy az együtt járás, akkor alkalmas lehet a teszt a vizuális tehetség kiválasztására. Először a teszt összesített mutatóját hasonlítottam össze, vajon a tanárok által elkülönített vizuális tehetség ígéretnek csoportja és a fel nem vettek különböznek-e szignifikánsan egymástól a TCT-DP teszttel mért vizuális kreativitás szempontjából.

A TCT-DP összesített mutatójában a kétszempon-
tos, függetlenmintás variancia-analízis alapján a felvettek pontszámát jelentősen magasabbnak találtam a kimaradóknál. A nemek

között az összesített mutatóban nem volt szignifikáns eltérés, és az interakció sem volt szignifikáns. Az eredményeink alapján mondhatjuk, hogy a TCT-DP a tanárok összesített értékeléséhez hasonlóan, képes megfelelően elkülöníteni a vizuális szempontból tehetségígéretnek számító csoportot. A TCT-DP egyes értékelési mutatói alapján is összehasonlítottuk a kimaradók és a tehetségígéretnek tartott csoportot.

A felvettek és kimaradók között különbségeket mutató szempontoknak az volt az érdekessége, hogy főként az első faktorba tartozó szempontok mentén volt eltérés a tehetségígéretnek javára. Tehát itt is megerősítést nyert, a vizuális szintézis, vizuális minőség kialakításában jobbak a felvettek a nem felvettekkel szemben. Azt is elmondhatjuk, hogy a tehetségígéretnek a kialakított vizuális szintézisbe jobban tudták az összes előre megadott elemet integrálni a kimaradókkal szemben. Úgy tekinthetünk tehát erre a hat értékelési mutatóra, mint amelyek leginkább képesek útmutatóul szolgálni a vizuális kreativitáson belül a vizuálisan tehetségesek felismerésében, és a teszt kiegészítő támpontokkal gazdagíthatja a pedagógusok, művésztanárok munkáját.

A tanárok értékeléséről is szerettem volna többet megtudni, ezért összevettem az egyes tanárok értékelését abból a célból, hogy lássuk mennyire egységes az értékelésük a felvételizők elbírálása során. Tanulságos, ugyanakkor nem volt váratlan az eredményünk, hogy a felvettek esetén nem volt egyetértés az értékelést végző tanárok között. Minden tanár más-más diákot ítélt jobbnak a másiknál, ami felveti a vizuális tehetségkonceptió sokszínűségét, minden nagy tapasztalatú, önmaga is alkotó művésztanár másként ítélte meg a tehetség szintjét, mértékét. Ugyanakkor, a szubjektivitás és az eltérő pontozási stílus ellenére, nem beszélhetünk az értékelés egységességének teljes hiányáról, mert egyetértést, egyforma megítélést találtunk abban, hogy kiket ne vegyenek fel, kiket nem találtak tehetségígéretnek. Eredményeink felvetik további vizsgálatok szükségességét ezen a területen, amelyek az értékelési szempontok feltárásán túl az ezzel összefüggő esetlegesen eltérő tehetségkonceptiókra is rávilágít.

A vizsgálatok során feltártam, hogy a valódi kreatív produktum megállapítása mellett a teszt kialakítása, és értékelési rendszere lehetővé teszi a vizuális téren tehetségígéretnek számító fiatalok azonosításának segítését. Bár a vizuális tehetség nem

egy egységes képességstruktúra, megkülönböztetjük az ábrázoló, a tervező és konstruáló, valamint a másoló, reprodukáló képesség magas szintjét (Kárpáti, 1994), a vizuális kreativitás jelentősége ezekben az esetekben sem vitatható el, amellet, hogy speciális képességek is meghúzódnak az említett területek művelőinél. Miközben a jelenlegi képző technikák számos alkotói lehetőséget kínálnak olyanok számára is, akik a rajzolás terén nem jeleskednek, a kreativitás magas szintje esetükben sem nélkülözhető. A TCT-DP jól kiegészítheti a pedagógiai és pszichológiai gyakorlatban leggyakrabban használt Torrance-teszteket, mert nem csak a divergens teljesítményt méri, hanem az ötlet kidolgozottságára is kapunk támpontokat. Eredményeink biztatóak a teszt validitását illetően, azonban a megbízható pedagógiai és pszichológiai alkalmazásához szükséges a teszt jelenleg készülő magyar kézikönyvének ismerete, és egy rövid értékelési tréning elvégzése.

A kutatást támogatta:

A közlemény alapját képző kutatás az MTA-ELTE Vizuális kultúra szak módszertani kutatócsoport, „Moholy-Nagy Vizuális Modulok - a 21. század képi nyelvének tanítása” projekthez is kapcsolódik. Az előadás elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

A 2014-15. évi „művészeti és művészettel nevelés” című multidiszciplináris művészeti szak módszertani kutatási program ismertetése

HANTOS KÁROLY

Magyar Képzőművészeti Egyetem

Kulcsszavak: művészetpedagógia, kreativitás, nevelélmélet, tanulástámogatás; alkotás-tréning, személyiségépítés, fejlesztés; tudásintegrálás, implementáció

2014 decemberében a Magyar Tudományos Akadémia, Dr. Lovász László akadémikus MTA elnök kezdeményezése nyomán, pályázatot hirdetett a szak módszertan tudományos megalapozását és megújítását segítő interdiszciplináris kutatások támogatására. Pályázatunkban lehetőséget láttunk arra, hogy olyan kutatásokat indíthassunk el, amelyek megalapozzák a művészeti és művészettel képzés beágyazódását a közoktatás és szakképzés egészébe. A pályázatban megjelölt multidiszciplináris kutatások segítenék a mindennapos művészetoktatás megvalósítását.

A cél elérését nem abban láttuk, hogy néhány művészeti és művészet-közvetítő tantárgy szak módszertanát frissítsük és dúsítsuk, hanem a pályázati kiírás szellemének (és címének) megfelelően, a művészetek egyetemességére és műfaji sokszínűségére építve, a teljes közoktatási és szakképzési tantárgy kínálat számára szolgáljunk olyan kutatásokkal, amelyek a tanárképzéseken és tanártovábbképzéseken keresztül elősegítik a (minden művészeti műfajt bevonó) művészeti és művészet-tel képzés beágyazódását a teljes tantárgyi kínálat különböző adott szak módszertanába, beleértve a közismereti tárgyakat is. Mindez nem egységes művészeti szak módszertani modul kutatását jelenti, hanem a tantárgyak karakteréhez igazodó olyan

szakmódszertani kiegészítéseket tartalmaz, amelyek tanárképzési, továbbképzési kurzusokon keresztül vihetők át a képzési gyakorlatba.

A kitűzött célt; (A művészeti és művészettel nevelés implementációját) a tanárképzés szakmódszertani megújításán keresztül érhetjük el. A NAT bevezetője a művészeti nevelést és a művészettel nevelést emeli ki további fontos értékek átadásának eszközeként: „... a művészeti nevelés széles teret biztosít a művészettel nevelésnek is, így az alkotókészség és az együttműködési képesség és készség fejlesztésének, az erkölcsi értékek tudatosításának.” (NAT II.3.7. Művészetek, alapelvek, célok) (A művészeti nevelés megfogalmazásakor az alkotókészséget, az együttműködési készséget és az erkölcsi értéket emeli ki, de ha a kreativitás fogalmát keressük a NAT-ban, ennél szélesebb kapcsolatrendszerrel mutathatunk ki a művészeti nevelés és a NAT alapkövetelményei között.)

A rövidtávú nevelési célokat a gyakorlati képességfejlesztéssel, a hosszú távúakat a műveltségre építő személyiségfejlesztéssel érhetjük el. Mindkét cél elérésében jelentős szerepet játszik a művészeti és művészettel nevelés.

A pályázati cél megvalósítása érdekében, lehetőség szerint minden művészeti ágban, minden fejlesztési szinten és területen tapasztalatokkal bíró kutatótársakkal és (a kiírás kikötésének megfelelően) gyakorló tanárokkal működtünk együtt, így a program végrehajtásában összesen huszonegy kolléga közreműködött. A kutatócsoport rendkívül színes és összetett volt, a Kossuth-díjasok, akadémikusoktól, az egyetemi, gimnáziumi, általános iskolai tanárokon keresztül az intézményes oktatáson kívüli szakértőig terjedt a skálájuk. A csoportban a művészeti ágak (beleértve az építészetet és népművészetet is) nevelési szakértői, a közoktatás műveltségi területeinek szakértői, és a tanárképzés elméleti és módszertani szakértői mellett közreműködtek például; neveléstörténész, művészetpszichológus, néprajzkutató, múzeumpedagógus, művészetterápia, valamint alkotótelevíziós szakértő is.

A feladat nagyszabású és szerteágazó volt: A mindennapos szerves művészetoktatás gyakorlati megvalósítását céloztuk meg a tanárképzés tartalmi módszertani fejlesztésén keresztül úgy, hogy sem a közoktatás óraterhelése, sem a tanárképzés további specializációja (, és mindezek költségigénye) ne nőjön.

Mindez úgy közelíthető meg, ha a tanárképzés- és továbbképzés szemléletét, szakmódszertani készletét egészítjük ki a művészeti, alkotói, innovációs attitűd motivációs elemeivel, gyakorlati módszereivel. A kutatási program vertikális és horizontális tagolású volt:

A vertikális tagoltságot a különböző korosztályok képzésére vonatkozó szakmódszertani specifikumok és ezek összefüggései adják, a horizontális kiterjedést pedig a művészeti műfajok, médiumok és ezek áthatásai jelentik. Minden közoktatási diszciplína szakmódszertanát nem kívántuk külön-külön módosítani, hanem figyelembe véve a NAT műveltségi területeit és az akadémiai tudományterületi logikát (természettudományok, élettudományok, humaniőrak...), valamint a tanárképzés intézményes kereteit és fejlesztési lehetőségeit, az eddigieket kiegészítő szakmódszertani kurzusok és az ezt kiegészítő tanári gyakorlati workshopok, szakmódszertani alkotótelevíziós tréningek anyagát terveztük fejleszteni. Nem kevésbé fontos, hogy az innovatív alkotói attitűd, művészeti érdeklődés és műveltség, valamint az erre vonatkozó szakmódszertani elemek megismertetése a gyakorlatvezető mentortanárok képzésébe is hatékonyan beépülhet!

(A Magyar Képzőművészeti Egyetemen folyó mentortanárképzések esetében ez már megvalósult.) A jelenlegi munka mindezen elméleti, tartalmi előkészítésére irányul.

A kutatási program három, tematikusan valamelyest elkülöníthető, lényegileg összefüggő tevékenységű szekcióban, munkacsoportban folyt:

- „ELMÉLETI” SZEKCIÓ (A közoktatás (tanárképzésen keresztül tervezett) szakmódszertani megújításának elméleti megalapozására irányuló kutatások területe.)
- „GYAKORLATI” SZEKCIÓ (A közoktatás jelenlegi diszciplínáihoz kapcsolódó, a tanárképzést segítő szakmódszertani kiegészítéseket megalapozó kutatások területe.)
- „BŐVÍTŐ” SZEKCIÓ (A közoktatásból jelenleg hiányzó, tartalmi és szakmódszertani szempontból lényeges művészeti és művészettel nevelési területek feltárása, ezek módszertani kutatása.)

A kutatási dokumentumok teoretikus elvei, vizsgálati szempontjai tömören:

- Lényeges a tudás, a műveltség és az alkotás jelentéseinek, egymáshoz való viszonyainak értelmezése.
- Fontos a diszciplináris és intellektusfejlesztő elemeket arányos kontextusba helyező holisztikus megközelítés.
- Lényeges az agyféltekék arányos, harmonikus, együttes fejlesztésének szempontja, a harmonikus (párhuzamos szellemi és fizikai) kondíciók fejlesztésének, és az autonóm és közösségi személyiségépítés az együttműködésre nevelés szempontja, a szimpózium módszer tanulságainak felhasználása.
- Fontos a multi-szenzualitás és az erre épülő összetett közlési, kifejezési formák fejlesztése, a különböző évfolyamok és generációk közötti kommunikáció és tapasztalatcsere fejlesztése, amelyet az intézményes oktatás jelenlegi konstrukciója nem támogat.

Lényeges az elmélet és gyakorlat összekapcsolása, a tudásintegráló, diszciplinákat összekötő funkciók fejlesztése. A befogadó intézmény a Magyar Képzőművészeti Egyetem (Tanárképző Tanszék, az adminisztratív, gazdasági lebonyolító az MTA TKI (Támogatott Kutatócsoportok Irodája) volt. Kutatási programvezető: Dr. Hantos Károly DLA habil. (tanszékvezető egyetemi docens Magyar Képzőművészeti Egyetem).

A kutatást támogatta:

Csanádi Judit rektor (MKE) Magyar Képzőművészeti Egyetem

Képi szimbólumalkotás és önkifejezés lehetőségei a vizuális nevelésben

*(a saját fejlesztésű 5-szimbólum rajzi
feladatsor pedagógiai alkalmazása)*

HORTOVÁNYI JUDIT

Piarista Gimnázium, Vác

Kulcsszavak: vizuális nevelés; projektív rajz;
vizuális szimbólumok

Előadásomban PhD doktori disszertációm témáját és kutatási eredményeit ismertetem, melynek központi eleme és legfontosabb vizsgálati eszköze a saját fejlesztésű 5-szimbólum projektív rajzi feladatsor. Az 5-szimbólum feladatsor egy olyan pedagógiai használatra szánt projektív rajzi eszköz, mely szimbólumok vizuális ábrázolásán keresztül célzottan az önkifejezést segíti elő. A feladatsor egy képzeletbeli utazás történetébe ágyazva rajzoltat meg 5 megadott szimbólumot. Az 5 megadott téma a hajó, a ház, a szív, a fa, és egy választott szimbólum rajza. A megadott szimbólumokat a tanulók egyéniségük és képzeletük szerint teljesen szabadon rajzolhatják le. (bővebben lásd: Bergmann 2013; Hortoványi 2014, 2015, 2017a, 2017b).

Kutatásom célja kettős. Egyrészt az 5-szimbólum feladatsor elméleti alapjait, használhatósági körét, illetve tágabb értelemben a projektív rajzok pedagógiai kontextusba való illeszkedését tárom fel. Másrészt az új pedagógiai eszközzel cigány/roma és nem cigány kamaszok rajzait vizsgálom, így egy empirikus kutatás során a cigány/roma tanulók új nézőpontú megismerését, és az integráció vizuális neveléssel való segítségét keresem.

Előadásomban röviden áttekintem az 5-szimbólum feladatsor elméleti hátterét. Kiinduló pont a vizuális kultúra tantárgy paradigmaváltása, és ehhez kapcsolódva a vizuális neve-

lés önismeretet és önkifejezést fejlesztő területei (Bálványos, Sánta, 2003; Bodóczy 2012; Kárpáti, Simon 2014). Bemutatom a vizuális nevelés szociális és személyes kompetenciák fejlesztéséhez kapcsolódó lehetőségeit is (Nagy, 2002). Mivel az 5-szimbólum feladatsor egy projektív típusú rajzi feladat, ezért kitérek a projektív rajzok pedagógiai célú felhasználásának példáira, és a terápiás gyakorlattól való különbségek tisztázására (Kiss 2010; Platthy 2003). Röviden felvázolom a vizuális szimbólumok értelmezésének lehetőségeit és fontosabb irányzatait (Kapitány és Kapitány, 1995, 2002), valamint bemutatom a képi szimbólumalkotás kiemelt jelentőségét a kamaszok vizuális fejlődésében (Kárpáti, 2005).

Az elméleti alapokhoz kapcsolódva bemutatom a rajzelemzés pedagógiai használatra átdolgozott szempontrendszerét. Előadásom második részében ismertetem az empirikus kutatás legfontosabb eredményeit. Vizsgálatom eszköze az 5-szimbólum rajzi feladatsor mellett egy részben strukturált interjú, azaz személyes beszélgetés a rajzokról, mely a tanulók önértelmezését tárja fel. A szociális háttér adatlap segítségével a tanulók társadalmi helyzetét mértem fel a testvérek száma, a szülők iskolai végzettsége és a szülők munkanélkülisége alapján. A rajzelemzés érvényességének vizsgálatához a Robert Goodman által kifejlesztett Képességek és Nehézségek Kérdőívet használtam (2001). Ez a validált pszichológiai teszt 4-16 éves korú gyermekek viselkedési jellemzőinek mérésére szolgál, mely a viselkedési problémák mellett a szociális kompetencia erősségét is méri. Így problémás és a problémamentes tanulók esetében egyaránt alkalmas mérőeszköz.

Kutatásom során összesen 120 fő 8. osztályos tanuló vizsgáltam, ebből 60 fő cigány/roma és 60 fő nem cigány. Tanulónként 5 db, tehát összesen 600 db rajz elemzése alapján vontam le a következtetéseimet. A rajzelemzés adatai, a szociális háttér kérdőív és a viselkedési jellemzőket mérő kérdőív adatainak felhasználásával nemlienáris regresszióanalízist, főkomponens analízist, Mann-Whitney tesztet és független mintás t-próbát végeztem el.

Ezek alapján az 5-szimbólum feladatsor pedagógiai környezetben, csoportos rajzfelvétel során alkalmas eszköznek bizonyult az önkifejezésre, vagyis a szabadkézi rajz nonverbális kommunikációs eszközként használható. A cigány/roma

tanulók rajzi jellemzői semmilyen szempontból nem mutatnak összefüggést a származással, hanem a képi kifejezés – például térábrázolás, színhasználat, rajz mérete és kidolgozottsága, stb. - származástól függetlenül a szociális háttér szerint képzett csoportokkal függ össze. Kutatásom jelentőségét az innováció mellett az adja, hogy feltárja a vizuális nevelés lehetőségeit az integráció elősegítésében, illetve az önkifejező projektív típusú rajzok pedagógiai használatát kamaszokban, és hátrányos helyzetű (pl. cigány/roma) tanulókkal. Eredményeim az 5-szimbólum feladatsor alkalmazásán keresztül felhívják a figyelmet az önismeretet és önkifejezést segítő rajzi feladatok sokrétű pedagógiai hasznára is. A rajz mint nonverbális kommunikációs csatorna jól használható egyes konfliktusok feltárása, közösségépítés, valamint a személyes és szociális kompetencia fejlesztése során. A kamaszok önkifejező rajzai pedig segítséget nyújtanak a tanár-diák kapcsolatban, diák-diák közötti párbeszédben, vagy a szülőkkel való kommunikáció során. Előadásomat saját gyűjtésű rajzokkal illusztrálom.



Hivatkozott irodalom

- Bálványos Huba, Sánta László (2003): Vizuális megismerés, kommunikáció. Balassi Kiadó, Budapest
- Bergmann Judit (2013): Az agresszió képi jegyei 14-16 éves serdülők rajzain. *Psychiatria Hungarica, A Magyar Pszichiátriai Társaság tudományos folyóirata.* (szerk. Tényi Tamás) 28. évf. 2013/1. p: 57-69.
- Bodóczky István (2012): Kis könyv a vizuális művészeti nevelésről. VKFA, Budapest
- Goodman, R. (2001): Psychometric Properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry.* 2001; 40 (11) p: 1337-45.
- Hortoványi Judit (2014): Visual Representation as Self-expression in Pedagogical Practice: Possible Explanations of Adolescents' Symbol Drawings. In: András Benedek, Kristóf Nyíri (eds.) *The Power of the Image: Emotion, Expression, Explanation. Visual Learning Volume 4.* Peter Lang Edition, Frankfurt am Main, p: 20-30.
- Hortoványi Judit (2015): A média elemeinek hatása 14-16 éves serdülők önkifejező rajzain. *Psychiatria Hungarica, A Magyar Pszichiátriai Társaság tudományos folyóirata.* (szerk. Gerevich József, Tényi Tamás) 30. évf. 2015/2. p: 192-200.
- Hortoványi Judit (2017a): Szimbólumok rajzai, rajzok szimbólumai – Szimbólumrajzok pedagógiai használatának lehetőségei kamaszkorban. *Gyermeknevelés*, 5. 1. sz., 155–170.
- Hortoványi Judit (2017b): „Kiutat kereső fény” – kamaszrajzok üzenete az 5-szimbólum feladatsorral. In: Nagy Ádám (szerk.) *Szolgálva, nem tündökölve – Trencsényi* 70, 260-277.
- Kapitány Ágnes, Kapitány Gábor (1995, 2002): „Jelbeszéd az életünk” A szimbolizáció története és kutatásának módszerei. Osiris-Századvég, Budapest
- Kárpáti Andrea (2005): A kamaszok vizuális nyelve. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Kárpáti Andrea, Simon Tünde (2014): Symbolization in Child Art: Creation and Interpretation of Visual Metaphors. In: András Benedek-Kristóf Nyíri (eds.): *The Power of the Image: Emotion, Expression, Explanation. Visual Learning Volume 4.* Peter Lang Edition, Frankfurt am Main, p: 143-160.
- Kiss Virág (2010): Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. *Iskolakultúra* 2010/10 sz. p: 19-31.
- Nagy József (2002): XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest
- Plathy István (2003): Kamaszkori személyes mítoszok. *Gyermekotthonban élő fiatalok rajzainak elemzése. Fejlesztő Pedagógia*, 2003/4-5.sz. p: 75-86

Képregény-terápia: művészeti projekt a Tiszta szívvel című filmben

KISS VIRÁG

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Kulcsszavak: művészetterápia; képregény; művészeti projekt

Előadásomban a Tiszta Szívvel (rendező: Till Attila, 2016.) című filmben bemutatott művészeti projektet, egy képregény rajzolója során lezajló művészetterápiás folyamatot mutatom be. A film a 20 éves kerekese székese fiú, Zolika felnövekedés-történetét mutatja be. A film akcióvígjátékként ismert, a végére azonban kiderül, hogy az akciók fikciók, a kerettörténet ugyanis lényegében egy művészetterápiás folyamat, melyben az apához való viszony fel- és átdolgozása zajlik le. Tétje az életmentő műtét, ami a művészetterápiás folyamat (egyik) célja. Zoli a barátjával közösen egy képregényt rajzol, melynek ők maguk a szereplői. Szerepel még benne Zoli maga-teremtette fiktív apa-figurája, amihez egy régi fotó, egy név és az egykori foglalkozás az imaginációs alap. A képregény készítésének folyamata során egy apa-imágó (Kast, 1994) megalkotása zajlik, ami részben álmokra épül. A művészetterápia egyszerre dolgozik itt képekkel és egy fiktív történet megalkotásával, amiből én csak a vizuális jellemzőkre térek ki itt terjedelmi okokból.

Számos dolgot megtudunk a filmből a fogyasztó ember művészeti tevékenységével kapcsolatosan. Kiderül, hogy feszültség-levezetés és trauma-feldolgozó módszer is lehet, hogy a közös tevékenység és a társas kapcsolódás eszköze, elfoglaltság, sőt, megélhetési forrás és kitörési lehetőség is válhat belőle. A művészeti tevékenység megmozdítja a kreativitást, életenergiákat és én-erőt mozgósít, rövid távú célokat teremt, projektív felületet ad, és nem csak a művet, de önmagát is (meg)alkotja közben az ember. Ez ebben az esetben annyira

igaz, hogy miközben a film nézése közben végig azt hisszük, hogy amit látunk, az csak megtörténik Zolival, a végére kiderül, hogy valójában ő a történet kitalálója, megteremt a fiktív apa karaktert és az egész fikciós történetet a barátjával közösen. Ez a kreatív folyamat keretezett körülmények közt zajlik. A grafikai megjelenés és maga a képregényben kibontakozó fiktív történet is azt mutatja, hogy Zoli elmerül agresszív fantáziáiban, szabadjára engedi ilyen jellegű képzetait.

A fikció elmegy a legvégsőig, minden elszabadul, káosz és agresszió uralja el a képernyőt, és nem csak az ellenséges szereplőket, de magát a fiktív apát, a szövetségest is megöli Zoli képzelete a fikció történetsszövegeként. Tiltott készítmények és agresszív fantáziák projektálódnak, aminek a papír megtartó keret ad: csak annak felületén zajlik a harc, meg a lélekben. A vad képzetekkel és energiákkal a rajzlapon a rajzeszközök segítségével a történetsszöveg és annak kifejező illusztrálása révén dolgozni lehet: ki lehet tenni őket és rájuk lehet nézni kívülről. Mégsem történik meg a teljes elsodortatás a kiszabaduló belső indulatok által, biztonságos és legális marad a helyzet. A film egyik kulcspillanatában Zolit zaklatottságában saját rajzainak látványa nyugtatja meg, tetszik neki.

Az élő jelenetek előtt a képek (részben) a szemünk előtt rajzolódnak a folyékony akvarell és tus technikát kombinálva ceruzarajzokkal (látványtervező: Ágh Márton, a képregény rajzolója: Juhász Gergő). A narratív funkciót a toll- és ceruzarajzok viszik. A folyékony festék leginkább vörös és fekete színűekben folyik és fröccsen, mint a vér az élő jelenetekben. Látjuk és halljuk, ahogy létrejönnek, fröccsen a festék, serceg a ceruza, érezzük a létrehozó gesztusokat, azaz az alkalmazott vizuális technikák is erőteljesen kifejezik a történetet.

Keretet és biztonságot ad ennek a művészetterápiás folyamatnak a rendszeres művészeti foglalkozás maga és a foglalkozás vezetője is, ami három alkalommal jelenik meg a filmen. Módszertani problémákat vet fel a film egyik poénja. A két mozgássérült fiú véres kalandjai és a műhelyfoglalkozás andalgós hangulata kontrasztban állnak.

A foglalkozásvezető egy alkalommal megkérdezi a belépő fiúkat, akarnak-e mozaikot ragasztani kaspóra. Humorosan inadekvátnak tűnik a felajánlott foglalkozásterápia-jellegű tevékenység ennek két okos és kreatív ám lázadó, kalando-

kat és érvényesülési lehetőségeket kereső srácnak. A háttérben halk, kissé "szedatív" zene szól, mely a film hang-dizájnere Zányi Tamás személyes közlése alapján (Pécs, Pszichoanalitikus filmkonferencia, 2016. nov. 26.) a „Száll a kakukk fészkére” című filmre való finom utalás. A foglalkozásvezető, bár próbálkozik, de nem teremt velük igazi kapcsolatot, de segít, ha kell és tartja a kereteket és a teret, amiben a fiúk (saját lepattintó jellegű válaszuk szerint) „kísérleteznek”. A kísérletezés a művészetterápia egyik kulcsfogalma és felkínált lehetősége... egy „mintha-világban” „mintha tevékenységek” révén az átmeneti vagy „mintha”-térben (Winnicott, 1971).

A foglalkozásvezető megfelel a "legkisebb beavatkozás" művészetterápiás elvének (Rubin, 1998. 144.) ez megfelel, viszont a nála hiányzó terapeuta funkciók (pl. megfelelő kapcsolatteremtés) megoszlanak több más szereplő között. Terapeuta funkciókat tölt be, kereteket és biztonságot is ad többek közt az alkotótárs Barba papa is (neve is utal rá), a kortárs segítő, akivel egy interszubjektív térben közösen élnek meg az egész kalandot. Ő a képek mellett szintén konténere Zoli érzéseinek, és aki biztonságot adóan kapcsolódik hozzá végig a film során. Közösen ötletelnek, szimbiotikus viszonyuk folyamatosan biztosítja a kreativitás, a kísérletezés és a játék lehetőségét, ehhez a biztonságot. Humorosak, és szinte nincsenek tabuk, és mind lelki, mind fizikai szinten támogatják és megtartják egymást. Ugyanakkor a társ kontrollt tud gyakorolni, reflektálni, mint másik személy. Ilyen értelemben Barba papa lehet az egyik, aki apai illetve ezáltal terapeuta-funkciókat tölt be, neve is erre utal. A fogyatékos fiataloknak sokszor nehéz leválni a szülőről a kényszerű szimbiózis miatt. Zoli szerencsés, hogy a kellő távolságban, de támogatóan jelen lévő anya helyett egy kortárs (férfi) kapcsolat tölti be ezt a funkciót. Így a leválás és a felnőtté válás kevésbé akadályozott, mint lehetne.

Fontos jellemzője e konkrét művészetterápiás folyamatnak, hogy a két fogyatékkal élő fiú sajátos kompetenciákat tud felmutatni e területen. Magabiztosan rajzol Zoli... de a ceruzát problémásan fogó Barba is rajzol. A film végére egy konkrét tárgy lesz a képregény, belső kalandjaik tárgyasulása, amit ki lehet nyitni és be lehet csukni szükség esetén. Ezt megkapja Zoli édesapja, mint kapcsolatfelvevő ajándék és üzenet. Emellett benevezik egy versenyre, ahol a nem fogyatékosok világában mérettetik meg

esztétikai minősége szempontjából és ezzel kockázatot vállalnak. A versenyen nem nyernek, és ezt el kell tudni viselni. Egy szakértő észreveszi őket, és visszatükrözi számukra, hogy értékesnek tartja a munkájukat, megadja nekik a létjogosultság élményét, és talán a szakmai-alkotói érvényesülés útja is megnyílik előttük. Úgy búcsúzunk a két fogyatékos fiútól, mint akiknek vannak lehetőségei, mint akik potensek és kompetensek.

Irodalom

- Kast, V. (1994): A személyiség születése - Szülőkomplexus, leválás, önálló én. Budapest: Park Kiadó, 2015.
- Rubin, J. A. (1998): Introduction to Art Therapy: Sources & Resources. New York, London: Routledge.
- Winnicott, D. W. (1971): Playing and Reality. London: Tavistock, 1971. Játzás és valóság. Budapest: Animula Kiadó, 1999.

Web 2-es népi kultúra: művészetpedagógiai vonatkozások

LEHMANN MIKLÓS

Eötvös Loránd Tudományegyetem,
Tanító és Óvóképző Kar

Kulcsszavak: web 2, folklór; remix, mashup; vizuális kultúra

A közösségi web vizuális világa erőteljesen befolyásolja a fiatalok képi befogadását és gondolkodását, ezért indokoltnak tűnik, hogy a művészeti oktatás megfelelő figyelmet szenteljen e hatásoknak. Valójában nem is csupán hatásokról van szó: a tág értelemben vett közösségi oldalak az alkotás egyéni és társas formáinak új terepét és új eszközkészletét jelentik.

Az e közegben megjelenő digitális alkotások a népi kultúra egyes elemeinek felbukkanásához hasonlítható. Lynne McNeill (2009) például a mémeket a posztmodern folklór elemének tekinti, amelyek a folklór korábbi formájától eltérően nem szemtől-szembeni, hanem médiumok közbeiktatásával folytatott, de a korábbiakhoz hasonlóan nem intézményesített kommunikációs folyamatokon keresztül jönnek létre és terjednek el. A digitális környezetben létrejövő e-folklór (Balázs 2015) vagy netfolklór a mediatizált kommunikáció következményeként értelmezhető. A folklór elemeiben kitüntetett szerepe van a korábbi precedenseknek és modelleknek, valamint biztosítják a közösség folyamatosságát a tudás, a hitek és az érzelmek horizontális továbbadásával. A folklór termékeinek nincs "eredeti" példánya, mindegyik elem azonos mértékben legitim – e szempontokból a közösségi oldalak digitális alkotásai kifejezetten tradicionális kifejezőeszközöknek tekinthetők. Bár nem minden hasonló alkotás sorolható a folklórhoz, figyelemre méltó, hogy kialakulásuk és terjedésük mechanizmusai nagy vonalakban megegyeznek a népi kultúra mechanizmusaival, mivel e kultúra a különböző formákban megvalósuló társas interakcióból nő ki – a digitális

alkotás pedig (legalábbis részben) a közösségi oldalakon zajló társas interakciók eredménye. Ehhez hasonlóan a remix- és mashup-kultúra (Lessig 2008; Sonvilla-Weiss 2010) az alkotások digitális természetén, a reprodukálhatóság és módosíthatóság jellegzetességein alapul, amelyeket a közösségi környezet erőteljesen katalizál.

A közösségi oldalak digitális alkotásainak alapját a kulturális esetlegességek felett működő, uniformizált környezet, az internet képezi, amely minden felhasználó számára felkínálja a kulturális termékek széles körét. A netfolklór ezért részben egyfajta univerzális és uniformizált tartalom, részben pedig a lokális értelmezésekre nyitott kulturális jelenség (Vajda 2015), melyhez a web 2-es alkalmazások számos egyszerűen kezelhető eszközt kínálnak. Helyet kell, hogy kapjanak ezek az eszközök az oktatásban is. Az előadás példákon keresztül mutatja be azokat a lehetőségeket és várható előnyöket, amelyeket a web-es vizuális alkotási eszközei a művészeti nevelés számára nyújthatnak.

Irodalom

- Balázs Géza (2015): "Netfolklór – Intermedialitás és terjedés", Replika 90-91. 171-185.
- Lessig, Lawrence (2008): *Remix: Making art and commerce thrive in the hybrid economy*. London: Bloomsbury Academic
- McNeill, Lynne (2009): "The End of the Internet: A Folk Response to the Provision of Infinite Choice", in: Blank, Trevor J. (ed.): *Folklore and the Internet. Vernacular Expression in a Digital World*. Logan: Utah State University Press, 80-97.
- Sonvilla-Weiss, Stefan (2010): "Introduction: Mashups, Remix Practices and the Recombination of Existing Digital Content", in: Sonvilla-Weiss, Stefan (ed.): *Mashup Cultures*, Wien: Springer 8-23.
- Vajda András (2015): "Népi kultúra a világhálón. Használat, kontextus, funkció", Replika 90-91. 187-211.

A 6-11 éves gyermekek rajzfejlődésének vizsgálata a Szituatív Rajzi Feladatsor alapján

EVA LEHOŤÁKOVÁ

Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra, Szlovákia

Kulcsszavak: gyerek, rajz, szimbolizáció, transzformáció

A szlovák alapiskolákban a képzőművészeti nevelés elsősorban normatív jellegű. A fő témaköröket a központi tanterv írja elő, de a tartalmat a tanító határozhatja meg. A kreatív pedagógiai megoldásokat megkönnyíti a gyerekeknek kiadott tankönyvek sorozata (Čarný a Ferlíková, 2009-2016) [1]. Ezek a tanítási segédeszközök különféle területekről kínálnak tervezési és alkotási témákat, pl. az emberi világból, az élő és élettelen természetből, a művészettörténelemből, a jelen művészetéből. A vizuális érzékelés, elemzés és alkotói tevékenységek feladatai a vizuális minőségek köré szerveződnek (pl. vonalak, színek, természeti környezet, emberi kapcsolatok, stb.). A képzőművészet tanterve kiválóan alkalmas kerettantervi kapcsolatok kialakítására. A tanterv bevalásával kapcsolatos vizsgálatok szerint az alapiskolák tanítói nem élnek az integrációs lehetőségekkel, a képzőművészeti órákon a hagyományos módszereket használják. (Lehoťáková, 2015) [2].

A *Négy Szituatív Rajzi Feladatot* Kárpáti (2015) fejlesztette ki. A feladatok sora különböző értékelési szempontokat mutat be, amelyeket a gyerekek munkái értékelésére és a nevelési és tanítási folyamatokban is fel lehet használni. A négy rajzi feladatot ceruzával vagy pasztellkrétával kell elkészíteni két, egymást követő vagy négy különálló 45 perces órán. Az első három feladat narratív típusú, kiadásakor egy rövid párbeszéd zajlik a tanító és a diákok között az adott témákról:

1. feladat: Rajzolj térképet iskoláról vagy városról

2. feladat: Készíts önarcképet vidám és szomorú hangulatban

3. feladat: Tervezz lakóhelyet mesebeli vagy rajzfilmben szereplő alak számára. Rajzold le a környezetet is, ami ezt az alakot jellemzi.

4. feladat: Egészítsd ki a vázlatokat! A két lineáris kompozíció közül az egyik belső, a másik külső teret ábrázol. A tanulók azonban nem tudják ezt, a képeket saját elképzelésük szerint fejezhetik be.

A feladatokkal végzett első, az eszközök bevalását vizsgáló képességekutatásra 2016 január – márciusban került sora szlovákiai Nyitra (Nitra) városban, ahol két iskolában próbáltuk ki a feladatokat. Az 1. iskola egy hagyományos tantervű, 9 osztályos, közepes méretű alapiskola, ahol a tantestület innovatív szemléletű és szívesen vesz részt iskolai kísérletekben. A 2. iskola 9 osztályos alapiskola, amelyik tehetséges tanulók speciális képzését kínálja a vizuális művészetek, a matematika és a nyelvek területén. A tanításnak interdiszciplináris, és ez a szemléletmód tükröződik a tantervekben is.

EREDMÉNYEK ISKOLATÍPUSOK ÉS A TANULÓK NEME SZERINT

Az 1. és 2. iskola teljesítményei a négy feladatban és a négy korosztályban az alábbi táblázatban vannak feltüntetve. Meglepő, hogy az alapstatisztika és a páros t-próba azt mutatják, hogy a diákok az 1. iskolában, a hagyományos rajz tanterv szerint tanulva jobb eredményeket érnek el, mint a 2. iskola diákjai, akik a képzőművészet terén speciális képzést kapnak. ($F = 70475$; $p = 0,00000,05$; $x_1 = 78,41$; $x_2 = 65,36$). A különbség az átlagok között 13.058. Ezt a különbséget valószínűleg a vizuális kifejezés minőségét, és nem az ábrázolástechnikai színvonalát vizsgáló értékelési kritériumok okozhatják. Az értékelés szempontjai, amelyek közül csak a 3. kritérium kedvezett a rajzolás technikájában kiemelkedő tanulóknak:

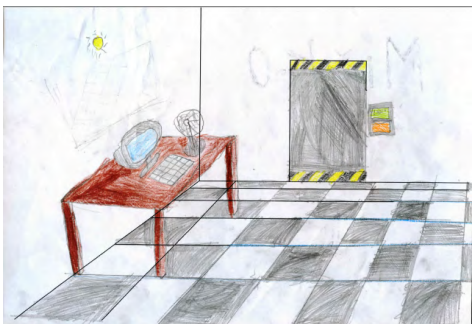
1. a megjelentés eredetisége,
2. a képi kifejező eszközök (vonalak, alakzatok, színek) használata,
3. a kompozíció típusa
4. a szimbólumok használata.

A különbség különösen kifejező a 3. feladatban, ahol a gyerekek önarcképet készítettek vidám és szomorú hangulatban, a kedvenc vagy kevésbé kedvenc ruházatukban. ($X_1 = 19,15$; $x_2 = 19,62$; $x_3 = 18,14$; $x_4 = 19,07$; $x_5 = 12,54$, $F = 30616$; $p = 0,0000,05$). A különbségek minden kritérium terén észrevehetőek. A nemek közti különbségek minden mintában aránylag észrevehetőek. Az alapiskola első négy éve feltűnően jelképes, összekötve nemmel, főleg az alakzatok rajzolásánál, a színek és dekorációk használatánál (Haanstra et al., 2011) [4]. Lányok és fiúk egyformán férfi és női vonásokat mutatnak ki az 1. és 2. iskolában egyaránt.

A LEÁNY ÉS FIÚ TANULÓK TELJESÍTMÉNYE FELADATONKÉNT

1. feladat: Rajzolj térképet iskoláról vagy városról

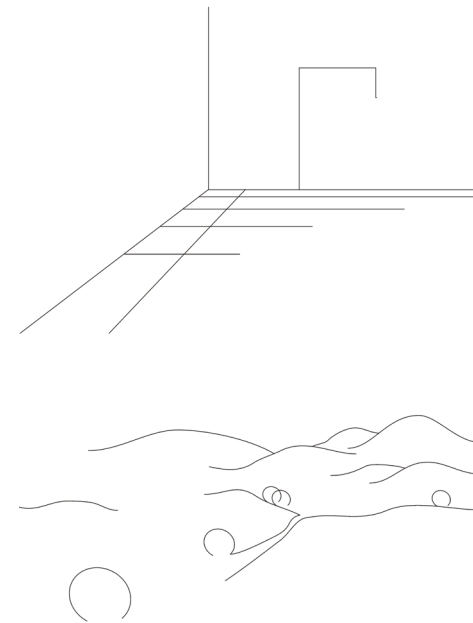
Feltételeztük, hogy a lányok jól ismert környezetet választanak, (iskola), mert számukra a térbeli tájékozódás nehezebb és a fiúk, akik ügyesebbek a térbeli tájékozódásban, a város térképét választják. A valóságban azonban a diákok mindkét iskolában a jól ismert környezetet választották, tehát az iskolát. A fiúk fejlettebb térábrázoló képességét jelzi, hogy több képi jelet és szimbólumot használtak, az ő térképeik reálisabban voltak megrajzolva, mint a lányok térképei. A 2. iskola diákjai több kreatív részletet foglaltak bele a térképeikbe.



2. feladat: Rajzolj önarcképet vidám és szomorú hangulatban

Az első hipotézisünk az volt, hogy különbség lesz a gyerekek vizuális teljesítménye színvonalában a két iskola között, mert különböző oktatási módszereik vannak (az 1. iskolában hagyományos, a 2. iskolában reformpedagógiai módszerekkel oktatnak). Szintén feltételeztük, hogy az önarckép megrajzolásának feladata jobban sikerül a tehetségesek iskolájában adottságokkal rendelkező gyerekek körében. Ez a feltételezés azonban nem bizonyosodott be. Az átlagos képességű diákok az első iskolából az elvárásoknál jobban teljesítettek.

A második hipotézisünk az volt, hogy a 6 és 11 éves gyerekek olyan színeket fognak használni, amelyeket a felnőttek is éppen úgy alkalmaznak a vidámság és szomorúság kifejezésénél. Megtudtuk, hogy a gyerekeknek egészen más szín-szimbólumokat használnak, ha a vidámságot és a szomorúságot fejezik ki, mint szüleik és tanáraik.



3. feladat: Tervezz lakóhelyet mesebeli vagy rajzfilmben szereplő alak számára

Az első feltételezésünk az volt, hogy a lakóhely tervezésekor a rajzban tehetséges gyerekek nem csak a mesében szereplő részleteket alkalmazzák majd, hanem képzeletbeli elemekkel színesítik a rajzot. Ez a hipotézisünk beigazolódott, a 2. iskola diákjainak rajzai nagyon sok fiktív részleteket tartalmaztak. A gyerekek ritkán ábrázolták a történetek agresszív elemeit: brutális küzdelmet csak néhányszor jelenítettek meg, különös hangsúly nélkül, mint egy hétköznapi jelenet részeit.

4. feladat: A térbeli vázlatok befejezése.

A két vázlat két különböző típusú alakzatokat tartalmazott: íves és szögletes elemekből álltak. Az egyik, a szögletes idomokat tartalmazó, belső térre utaló részleteket tartalmazott, míg az ívelt vonalakkal a térséma rajzolója egy külső teret jelenített meg. Az első hipotézisünk az volt, hogy a gömbölyű alakzatok, élőlényeket

(ember- és állatfigurákat) fognak felidézni, a szögletesek inkább absztrakt motívumokat, és a gyerekek ezeket is ábrázolják majd, amikor kiegészítik a téri sémákat.. Ez a feltételezésünk nem igazolódott be. A második hipotézisünk az volt, hogy a fiúk jobb eredményt fognak elérni ennél a feladatnál, mint a lányok, mert a fiúk téri képességei jobbak. Ez a feltételezés beigazolódott.

A 2. iskolában sok gyerek az első vázlatot (az ívelt alakzatokat) fejjel lefelé megfordította és függőleges helyzetben fejezte be a rajzot. A tesztlappal való manipulálás értékes nagyra értékelt, kreatív tevékenység számos nemzetközi kreativitás tesztben.

A tanulók vizuális képességeinek vizsgálata egyre fontosabbá válik, hiszen napjainkban a képi nyelv az egyik domináns médium. Az előadásomban bemutatott narratív feladatok célja annak megismerése, hogyan fejlődik ki a 6–11 éves gyerekek képi nyelve. A nyitrai vizsgálat eredményei szerint ezt a mérőeszközt jól használhatjuk az alapiskola 1.-4.-es évfolyamában és a különös adottságokkal rendelkező gyerekek alapiskolájának 1.-4.-es évfolyamában is.

Irodalom

- Čarný, L. & Ferlíková, K. (2009-2016). *Výtvarná výchova* (Art Education). Grades 1-9. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Lehoťáková, E. (2015). *Výtvarné vzdelávanie* (Art education). Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- Kárpáti, A. (2015). *A nyomhagyástól a képi nyelvig. Gyermekrajz óvodás és kisiskolás korban.* (From Scribbles to Visual Language – Child Art in Kindergarten and Primary Iskola). Nitra: Constantine the Philosopher University.
- Haanstra, F., Damen, M-L. & Hoorn, M. van (2011). The U-Shaped Curve in the Low Countries: A Replication Study. *Visual Arts Research*, 37(72), 16–29.



A differenciálás művészete a kézműves és művészeti nevelés gyakorlatában

MASCHER RÓBERT

Pető András Főiskola, Budapest

Kulcsszavak: vizuális nevelés, kézművesség, differenciálás, mozgássérültek, pedagógusképzés

Kutatásom témája - a differenciálás - napjainkban az integrált képzés térhódításának köszönhetően kerül a fókuszba. A saját gyakorló intézeteinkben folyó oktatómunkának a többfokozatú, átgondolt differenciálás eredendően az egyik legfontosabb sajátossága. Csoportjainkban különböző súlyosságú és típusú mozgássérüléssel rendelkező gyermek tanul együtt. A pedagógusoknak nagyfokú kreativitásra van szüksége, hogy az adott gyermekek számára kitűzött mozgásnevelési célt elérjék. Feladatom ennek kutatása, fejlesztése a vizuális nevelés területén.

Elméleti alapom a magyar fejlesztésű, világszerte ismert pedagógiai módszerünk. E komplex fejlesztési, képzési rendszerben dolgozva, a napi működés során a legújabb vizuális nevelési technikákkal, differenciálási eljárásokkal kísérletezve gyűjtöm az eredményeket. Céloom a tapasztalatok folyamatos visszacsatolása a pedagógusképzésünkbe, ezáltal továbbfejleszteni és egyben állandóan erősíteni intézményünk pedagógia rendszerét, valamint megosztani eredményeinket további képzési helyekkel. A személyre szabott oktatás különösen a fejlesztő pedagógiában fontos, ezért ezeket az eljárásokat kiterjeszteni a – normál pedagógiában is egyre szélesebb körben alkalmazott – „craft-based development” eljárásokra valódi újdonság.

Intézményünk munkája szempontjából továbbmutató kiemelkedő eredmény hogy neveltjeinknek segítünk kilépni a hagyományos, alacsony színvonalú foglalkoztatók köréből. A kézművesség által történő fejlesztés aktualitása is egyre növekszik, összekapcsolódik a designalapú termékgyártással.

VIZUÁLIS NEVELÉS
ELŐADÁSOK

2.

A szociális szféra strukturális és funkcionális megújulása valamint az élethosszig történő tanulás és a munkaerőpiac elvárásainak összehangolása az egyik legkutatottabb téma jelenleg szerte a világon.

Úgy érzem, módszereink, oktatómunkánk teljesebb bemutatása érdekében egyedi képzésünkről is nyújtanom kell egy áttekintést. Ebben többek között kiemelem hallgatóink roppant hatékony, három pedagógussal működő gyakorlati képzését, ahol a módszertan-tanáron kívül jelen vannak a gyerekcsoportot és a hallgatói csoportot szakmai szempontból felügyelő pedagógusok is. Ez a felállás nagyon célravezető a felmerülő új ábrázolási technika, fejlesztőeszköz, differenciálási, értékelési módszer kipróbálása, értékelése során. Így, miután egy egyedi eljárás megvalósíthatónak bizonyul a mozgássérült gyerekek csoportjában, az esetleges hibák csiszolása után a következő évfolyamok vizuális/technika képzésében is helyet kap.

Előadásomban az eredmények bemutatása során a vizuális nevelés és a technika tanórákról hozott fotók segítségével kívánom szemléltetni, értelmezni a feladatokat, azok eredményes differenciálásának kialakulását. Eredményeink közül kiemelhetjük, a tényt, hogy a megfelelően előkészített, megtervezett manuális, kézműves tanórák kiemelten hasznosak a mozgássérült gyermekek esetében. Az ilyen foglalkozások a mozgásfejlesztő munkát is nagyban segítik. A gyerekek ugyanis az alkotómunkába csomagolva is az egyénileg kitűzött mozgásfejlesztési cél elérésén fáradoznak, például a célzó mozgást, vagy a megfogást gyakorolják.

A differenciálás gyakorlati jelentősége, az egyéni értékek feltétlen tisztelete nálunk nem elmélet csupán, hanem valódi gyakorlat, képességek és lehetőségek reális eredményeket adó összehangolása. Bízom benne, hogy az intézményünkben elterjedt, meghonosodott megoldások a művészeti képzéssel foglalkozó kollégáim számára is hasznosítható tartalmakat vonultatnak fel, de munkám elméleti és gyakorlati jelentősége mindenképp inspirálóan hat majd.

Látássérült emberek hozzáférése a művészetekhez

KROLL ZSUZSANNA *, SZEMEREKI TERÉZ **,
MÓGA SEBŐK ERZSÉBET ***

* Vakok Állami Intézete

** Magyar Művészeti Akadémia

*** Vakok Szakiskolája,
Kézzelfogható Alapítvány

Kulcsszavak: akadálymentesítés; látássérült személyek;
művészetek

A látássérült emberek hozzáférése a művészetekhez köz-
tudottan nem könnyű. Különösen nem a látványon alapuló
művészetek esetén. Ez az előadás arról szól, mekkora fejlődés
tapasztható az elmúlt 20 évben a kultúrához való hozzáférés
szempontjából a látássérült emberek számára. Az előadó maga
súlyos mértékben látássérült. Gondolatait saját tapasztalata
gazdagítja, azonban nem csak erről van szó. Megtudjuk, hogy
jutott hozzá a színek világához, hogy mi látók állandóan „árulko-
dunk” a színekről, amit a vak emberek „kihallgatnak”. Beszámó-
lójában a formák megismerésének világába is elkalauzol minket.
Beszél a múzeumok tanulásban és kultúrában betöltött szerepé-
ről a látássérült emberek számára.

Azt hihetnénk a színház és a mozi követése, mert hallhatóak
egyszerű feladat a látássérült személy számára, de nem így van.
Lehet a művészetek és a hozzájuk vezető út megértését, tanulá-
sát állandóan fejleszteni személyesen is, de rengeteget ad hozzá
a technika, az új fejlesztések, melyek egyengetik az utat a látás-
sérült személyek számára a hozzáférés szempontjából.

Beszél arról is, milyen jelentős átalakulások történtek az
épített környezetben, a művészetekben, a látássérült személyek
igényeinek és lehetőségeinek tekintetében, és milyen attitűd vál-
tás segítheti ezt a fejlődési folyamatot tovább.

VIZUÁLIS NEVELÉS
ELŐADÁSOK

2.

A látássérült előadó tanár, tréner és coach. Szakmai veze-
tőként dolgozott a Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos
Szövetségében, ahol az érdekképviselési munkában az egyenlő
esélyű hozzáférés és az akadálymentes épített környezet fejleszté-
sének érdekében megalakította és vezette az e témával fog-
lalkozó munkacsoportot, melynek javaslataiból már jó néhány
megvalósult a művészetekhez és kultúrához való hozzáférés
területén is.

Az előadó jelenleg a Vakok Állami Intézetében foglalkozás-
szervezőként dolgozik. Kézműves, művészeti és rehabilitációt
segítő foglalkozásokat vezet. Ezek az alkalmak számtalan lehe-
tőséget kínálnak arra, hogy a látássérült résztvevők ne csupán
befogadói legyenek a művészeteknek, hanem maguk is alkotóvá
válhassanak.

A szín- és filmművészet is igényli a hozzáférés támogatá-
sát. Az előadó ezen a területen is tevékenykedik a Katona József
színházban. A második előadó 1972-ben diplomázott az Ipar-
művészeti Főiskola (ma MOME) Kerámia Szakán, Csekovszky
Árpád tanítványaként. 1970-80-as évek: növényi-állati organikus
formák lenyomatai, negatív-pozitív kísérletei vezették a formákat
tapintás útján is lehetséges felismeréshez. Első tesztek: levelek,
kagylók, csigák pozitív nyomatainak égetett agyagból készített
felismerésére. Ezt megerősítette egy nemzetközi textil kiállítás
élménye, ahol egy, a mennyezetről lelógó hatalmas, függőnsze-
rű térelválasztót akasztottak ki. Ezen, 30 x 30 cm-es négyzethá-
lóból álló kompozíció volt kiállítva. Ebben az összeállításban,
- „patch-work” munkában- láthattak és mindkét oldalról meg-
csodálhattak, tapinthatk, különféle struktúrájú anyagokat,
a finom selyem, a bársony, az áttört vagy horgolt csipke, majd
durva posztó, rusztikus, vastag anyagokig sokféle megoldásokat.
Később ezt az ötletet folytatta, „átírva” az AGYAG sokféleségére,
a finom mázas porcelántól a durva samottos agyagig.
Első megbízása egy nagyméretű (125 x 75 cm) plasztikus térkép,
a Szentendrei Szabadtéri Múzeum akkori területét bemutató
terület, tapintás útján való megismerésére. Ez a Főbejárathoz
lett állítva, Braille magyarázatokkal. 1999-ben a Budapest-Buda-
vár és a Szentendre Rotary Club megbízásából.
Itt sok segítséget kapott Nagy Gyula építésztől és dr Cseri Mik-
lós Sz.SZ.N.M. Főigazgatójától.

A térképészeti méretezésnél Bíró József volt segítségére. 2012. a Bp. Klebelsberg Kultúrkúriában rendezett önálló kiállításának, a látássérülteknek dedikálva, a „Tapintva is látni” címet adta. A megnyitón részt vett Kroll Zsuzsa, Móga Erzsébet tanítványaival.

Több alkalommal vett részt a „Kézzelfogható Művészet Mindenkinél” országos kiállításain. A művészet pedagógiai megközelítésben van két út a művészetekhez való segítségben, 1. a befogadó, de passzívan megismerő, a 2. az aktív, cselekvés általi, tevőlegesen is részt vevő, a művészeteket gyakorló mód. Ez utóbbiban is nagy a különbség - egyénre szabott a hozzásegítés módjában - aszerint, hogy milyen a látás-vesztés mértéke, az egyén kora, érdeklődése, iskolázottsága stb. Egy életre megtanulta, hogy a felismeréshez nem elég a természeti formák újra alkotása, (állati-növényi lenyomatok), az azonosításhoz szükséges a természet eredeti ANYAGA. A csiga-ház, kagyló, bogár, levél – tapintás útján való – felismerése, más anyagból számukra absztrakt, értelmezhetetlen. A tudományok és a technikai újítások gyors, rohamos fejlődésével, az általa is alkalmazott BRAILLE feliratokat sok helyen manapság már felváltották a modernebb, beszélő programok alkalmazásával. (Telefon, internet, közlekedés, múzeumi-színházi és egyéb tájékoztatás...)

A harmadik előadó a Kézzelfogható Alapítvány közel egy évtizedes tevékenységét foglalja össze. Bemutatja az Alapítvány által felvállalt eszmeiséget, bemutatja a 2009 óta eltelt időszak eseményeit valamint a tapintható művészetekhez való hozzáférés területén elért eredményeit. A munkatársak által rendezett kiállításoknak egyedisége abban mutatkozik meg, hogy egyszerre fogadja és nyújt élményt a látók és „kézzel-látók”, a látássérültek személyek számára azáltal, hogy alkalmazkodik mindkét csoport igényeihez.

Az előadó beszél a tapintásos megismerés sajátosságairól, a látássérült személyek igényei által megkívánt akadálymentesítésről, amelyek a művészeti akadálymentesítést is meghatározzák. A művészek által megmunkált anyagok taktilis információi felértékelődnek számukra és ez által közelebb jutnak a vak személyekhez. A két féle megismerés összehasonlítása párbeszédindító alapot szolgáltat a közös művészi projektekhez is. Az integrált kiállítások jelentősége több szempontból is elemezhető a kiállítók, a látogatók és a tárlatvezetők szemszögéből.

A Kézzelfogható Alapítvány által 2017-ben megjelent kiadvány bemutatásának. A Kiadvány összegzi az alapítvány valamint a különböző területek közötti kapcsolat megerősítése érdekében létrejött közös projektek eredményeit, amelyek a látássérült személyek művészeti hozzáféréseinek bővítését, kiszélesítését célozták. A látássérült személyek viszonylag kisszámú populációt képviselnek, így a művészetekkel való kapcsolatuk révén minden művészetek iránt érdeklődővel együtt szélesíti a projektek felhasználóinak körét. Fontos szempont, hogy az alapítvány a látássérült személyeknek az alkotás élményén keresztül is biztosítsa a művészeti élményt.

Mitől akadálymentes egy kiállítás látássérültek számára? Milyen szempontok alapján választják ki a tapintható kiállítás anyagát? Fontos a látássérült tárlatvezetők szerepe, akik biztonságos műélvezethez juttatják a látogatókat és különleges élményt nyújtanak, a párbeszéd forrásai látók és tapintók között. A különböző területek összefogása, a tapasztalatok rögzítése, innováció kidolgozása az alapítvány azon tevékenysége, melyek a látássérült személyek igazi művészeti élményhez jutását célozzák. Látássérült tárlatvezetők segítségével a helyszínen bemutatott kiállítás szemlélteti majd a résztvevők számára az elmondottakat.

A kutatást támogatta:

Kézzelfogható Alapítvány

A képzőművészeti nevelés és a kézművesség módszertana tanításának aktuális kérdései a romániai magyar nyelvű felsőoktatásban

MUHI SÁNDOR

Babes-Bolyai Tudományegyetem (BBTE),
Szatmári Kihelyezett Tagozat

Kulcsszavak: képzőművészeti nevelés, kézművesség, módszertan

Az ezredforduló egyik nagy kihívása, hogy erőteljesen vizualizálódó világban élünk. Az emberiség kultúrája a kezdetektől uralkodóan vizuális, ennek a felerősödését, széles körben való elterjedését, közkinccsé válását tapasztalhatjuk napjainkban. Rövid idő alatt alapvetően megváltozott a kommunikációnak nemcsak a módja, hanem olykor a tartalma is. A világháló, okos telefonok, táblagépek, kábeltelevízió, digitális fényképezőgép, az új nyomdatechnika közvetítésével naponta tonnányi kép zúdul a nyakunkba. Fel kell, hogy készítsük tanítványainkat ennek a kezelésére, szelektálására. Ezzel párhuzamosan olyan képzőművészeti és kézműves technikákra is meg kell tanítsuk őket, amelyek játékosvá, vonzóvá, aktivizálódva, szórakoztatóvá és társadalmilag még hasznosabbá tehetik valamennyi óvodai és iskolai tevékenységet.

Erre csak jól képzett, jól fizetett, hivatástudattal rendelkező pedagógusok képesek, ezzel szemben a leendő pedagógusoknak a romániai BBTE kihelyezett tagozatai közül csak Szatmáron oktatja magyar nyelven szakember a képzőművészeti nevelés, kézművesség módszertanát. Csak itt készülnek ebben a témakörben államvizsga, illetve fokozati dolgozatok, itt tartanak előadásokat, illetve itt készítenek ilyen tartalmú módszertani írásokat,

tanulmányokat. Az általános iskolákban és líceumokban is kevés a szakember, ez elsősorban a heti egy órának is betudható.

Úgy érzem, hogy kötelességem megosztani gondjainkat, problémáinkat másokkal, hiszen a belterjes tevékenység gyakran jár fásultsággal, tévedésekkel. Évek, évtizedek óta próbáltam partnereket keresni, tapasztalatcseréken részt venni romániai, magyarországi, szlovákiai, vajdasági, kárpátaljai kollégákkal, de a megkereséseimre nem kaptam választ ugyanúgy, ahogyan a tanügy-minisztérium, a tanfelügyelőség kisebbségi osztályától vagy illetékes kiadótól sem. Az előadásomat három lemezen tárolt módszertani szöveg- és képanyaggal egészítettem ki, melynek témái a következők:

- Muhi Sándor: Témaajánlatok óvodától az egyetemig képzőművészeti nevelésből és kézművességből (ez egy feladatokra, témákra lebontott, gazdagon illusztrált, rugalmas, igény szerint kiegészíthető, átformálható javaslat)
- Muhi Sándor: Rajztanítás, kézművesség, 2017. (Több ezer reprodukciót, rajzot, gyermekmunkát, fotót, szemléltetőt tartalmaz témakörönként csoportosítva hét nagy könyvtárban. (25 államvizsga, illetve fokozati dolgozat teljes anyaga, de látható képanyag vizsgákról, gyakorló tanításokról, szemináriumokról is).
- Muhi Sándor: Ne magyarul, mutasd! (a különböző folyóiratokban, az elektronikus szaksajtóban megjelent módszertani írásaim, tanulmányaim kötetnyi gazdagon illusztrált gyűjteményét tartalmazza témakörök szerint csoportosítva).

Készítettem néhány kisfilmet is a tevékenységeinkről, módszereinkről, eredményeinkről, ezeket a rendelkezésre álló idő függvényében ismertetem, de valamennyi megtekinthető a saját YouTube csatornámon.

Háttér az aktualitás személyes értelmezéséhez és a kortárs művészet tanításához

NAGY IMRE

Magyar Képzőművészeti Egyetem

MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani

Kutatócsoport

Kulcsszavak: aktualitás; aktív, alkotó, biztonság; ismeretelmélet, kortárs, művészet

Amikor tanárom arra figyelmeztetett bennünket, hogy műalkotásokat csak huzamosabb idő elteltével tudunk megfelelően értékelni, azonnal feltámadt bennem az ellenérzés, hogy miért is kellene hosszasan várnunk erre? Ugyanakkor mégis képtelennek éreztem magamat arra, hogy megvalósítsam azt, amire vágytam, hogy a jelenben kielégítően tudjak tájékozódni, és hogy érvényes döntéseket tudjak hozni. Röviden megpróbálom most értelmezni ezt az összetett helyzetet.

A megismerésnek számos lehetősége kínálkozik számunkra. Benyomásainkat azonnal követhetik spontán reflexiók. Az eddigi tapasztalatainkra és közvetlen élményeinkre szerveződik valami féle várakozás, és a figyelmünk egy meghatározott tartományra összpontosul. Egymásra következő újabb-és újabb benyomásaink állandóan módosítják azokat a sémákat, amelyek várakozásainkat irányítják (Neisser, 1984). Amit Ulric Neisser az észlelés során működő ilyen visszacsatolásokról állít, úgy tűnik, nem csak közvetlenül az észlelés során érvényes, hanem a tudás, a tapasztalatszerzés tágabb értelmében is (Gadamer, 1991). Olyan folyamatot képzelhetünk el, amelyben folytonos a bővülés, a tökéletesedés és a változás.

Felfogó rendszerünket olyan szűrő és visszacsatoló mechanizmusok összetett működése mozgatja, amely által önkéntele-

VIZUÁLIS NEVELÉS
ELŐADÁSOK

2.

nül elrendeződnek benyomásaink, de nem tökéletesen, és nem feltétlenül minden lehetséges esetben. Rászorulunk arra a védekező mechanizmusra, amely segítségével el tudjuk hárítani azt, ami nem illeszkedik a rendszerünkbe. Itt húzódik befogadóképességünk határa.

Fejlődésünk folyamán olyan eszközök segíthetnek bennünket a világ megragadása, elrendezése, megértése és alakítása folyamán, amelyeket másoktól kapunk, amelyek mások korábbi eredményei. Szorosan összekapcsolódik mindezzel saját aktivitásunk. Önállóan szerzünk személyes tapasztalatokat és önállóan rendezzük el őket. Önállóságunk mögött eközben elrejtve ott működik mindaz, amit korábban szereztünk meg másoktól, vagy saját élményeink során. Anélkül, hogy felfigyelnénk rájuk, működésbe lépnek, amint szükségünk van rájuk.

Alig észrevehető érzelmi kiegyensúlyozó mechanizmus irányítja azt is, amikor egyszer erősebben vonzódunk az elrendezett, biztonságot nyújtó képzetekhez és tapasztalatokhoz, máskor pedig valami meghatározhatatlan vágy hajt előre bennünket az ismeretlen, a bizonytalan tartományok felé. A biztonság és a bizonytalanság, a rend és a rendezetlenség állandóan jelenlévő és folyton változó érzése áthatja az életünket. Sajátos dinamikájuk indít el bennünket a rendezett állapotok felől az izgalmas új helyzetek felé, és fordít vissza bennünket az elbizonytalanító helyzetekből a biztonságot nyújtó rendezett állapotok felé. Alkalmanként mindez kivétel a világról alkotott képzeleteinkre is.

Elrendezettként, vagy kaotikusként élhetjük meg a világ jelenségeit, és előfordul, hogy mindezt a világ sajátosságának tekintjük. Nem könnyű eldönteni, hogy a megismerésben elérhető korlátozott lehetőségeink sajátossága-e ez, vagy a világ maga ilyen kettős természetű (Hantos, 2000). Ez olyan kérdéskör, amellyel külön tudományág foglalkozik. Nem is az elkülönítésük a legfőbb kérdés a számunkra, hanem az, hogyan működtetjük folyamatainkat a megragadás aktusai során. Hogy ki tudunk-e lépni a biztonságot nyújtó azonosulás kereteiből az új lehetőségek felé, tevékenységünk során pedig a jelenségek sokféleségéből képesek vagyunk-e megragadható egységet, rendet szervezni.

A jelen kihívása, az aktualitás olyan helyzet, amelyben az elrendezettség és rendezetlenség kettős érzése hat ránk. Vala-

mi, ami biztonságot ad, társul valami olyannal, ami miatt bizonytalannak érezzük magunkat. Bizonytalannak érezzük magunkat amiatt, hogy nincs elég tudásunk, információnk, rálátásunk, nincs elég időnk a tájékozódáshoz, nincs elegendő hitelünk, hogy az adott helyzetben helytálló véleményt formálhassunk, ráadásul mások, a dologhoz jobban értők kritikai észrevételeinek is kiteszük magunkat. Van biztos támpontunk is, a közvetlen észlelés tényei, amihez némi tapasztalat, jártasság, tudás is társul.

Az aktualitásban ennek a kettősségnek a sajátos dinamikája érvényesül. Döntési helyzetbe kényszerülünk, és kockázatot kell vállalnunk, amikor véleményt alkotunk. A tartózkodásunkat át kell alakítanunk aktív részvétellé. Megközelítési módjaink egy másik tartományára kell támaszkodnunk, arra, amelyben megfogalmazhatjuk a sejtéseinket, amelyben nem ellenőrzött vélekedéseink is teret kapnak, és ahol váratlan meglepetésekben is részünk lehet. A játékban is megragadható az, ami az aktualitás kihívását jelenti. Jellemzően cselekvésre sarkallja a résztvevőket, a játékban lehetőség van arra, hogy a fantázia távlatait is megélhessük.

Ezekben a vonásaiban a játék megegyezik az alkotó folyamattal. Az első sorokban megfogalmazott problémára csak úgy adhatok választ, hogy magam válok alkotóvá. A kortárs művészettel való foglalkozást, a kortárs művészet tanítását olyan szemlélettel fogalmaztuk meg kutatócsoportunkban, amely ezt a kockázatot is vállaló, aktív és elmélyült részvételt tekinti a legfontosabbnak. A befogadó olyan társalkotó, aki önálló alkotóvá is válhat (Sartre, 1984).

Célunk nem az, hogy mindenki művésszé váljon, hanem az, hogy aktív résztvevőként alkotó szerepet vállalhasson az élet bármelyik területén, amellyel kapcsolatba kerül. Bár kortárs alkotások közegében élünk, nem kívánjuk elősegíteni azt, hogy kanonizálódjanak azáltal, hogy tananyaggá válnak. Ezzel csak azt érhetnénk el, hogy elévüljenek, mert egy idő elteltével már egyre kevésbé tekinthetnénk rájuk úgy, mint kortárs alkotásokra. Ehelyett a nézőpont változtatásával jelenségekre, problémakörökre összpontosítunk, és ebben személyes megközelítéseink jelentős szerephez jutnak.

Irodalom

- Gadamer, Hans-Georg (1991) Szöveg és interpretáció. In. Bacsó Béla (szerk.): Szöveg és Interpretáció. Cserépfalvi, Budapest 17-14.
- Hantos Károly (2000): A káosz, mint a rend egyik képe. In. Káosz és rend. A káosz és rend értelmezése az ezredvégen. Magyar Képzőművészeti és Iparművészeti Társaságok Szövetsége-Symposion Társaság és Alapítvány 7-11.
- Neisser, Ulrik (1984): Megismerés és valóság. Budapest: Gondolat Kiadó
- Sartre, Jean-Paul (1984): Miért írunk? In. Az egzisztencializmus. Köpeczi Béla (szerk.). Gondolat, Budapest 278-310.

A kutatást támogatta:

MKE / Csanádi Judit rektor

A közlemény alapját képző kutatás az MTA-ELTE Vizuális kultúra szakmódszertani kutatócsoport, „Moholy-Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása” projekthez kapcsolódik. Az előadás elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

Népművészeti formák és szimbólumok a művészetterápiás folyamatban a Baranya megyei gyermekvédelmi központ pécsi gyermekotthonában

PLATTHY ISTVÁN

Baranya Megyei Gyermekvédelmi Központ és Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat
Pécsi Gyermekotthon és a Csontváry Képzőművészeti Stúdió Egyesület

Kulcsszavak: művészetterápia, népművészet, traumatizált fiatalok

A Csontváry Képzőművészeti Stúdió Egyesület a Baranya Megyei Gyermekvédelmi Központ és Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat Pécsi Gyermekotthonban élő gyermekekkel, serdülőkkel és fiatalokkal foglalkozik. Ezek a gyermekek súlyosan traumatizáltak, érzelmileg elhanyagoltak voltak mielőtt családjukból kiemelték őket. A társadalom periferiájáról, szociális problémákkal küszködő családokból kerülnek ki. Már kicsi gyermekkorukban súlyos családi drámák, konfliktusok szenvedő részesei voltak. Életük gyakori velejárója volt a hányattatottság, a szereztethiány, az érzelmi sivárság, az alacsony kulturális szint, agresszív légkör, elhagyatottság.

Az emberi lét egy különös világát képviseljük a művészet eszközeivel megjelenítve: egészséges családi háttér nélküli, intézeti világban nevelkedő gyerekek és fiatalok önkifejező szubkultúráját, sajátos lelkivilágát. Olyan sajátos művészette-

rapiás módszereket alkalmazunk, amely képes előhívni a bennünk lévő, feszítő szorongást előidéző lelki traumákat, hogy azt a képzőművészet eszközeivel szimbolikusan meg tudják jeleníteni. Így a bennünk lévő lelki problémákból, gondokból művészeti értéket tudnak létrehozni. Megélhetik azt, hogy bennük is van érték, és hogy az értéktelenségből is lehet értéket létrehozni. Ez egy olyan alapképességet fejleszt bennük, amely életük bármely területén kamatozhat és a későbbiek során is átsegítheti őket sok nehézségen. Ez ellensúlyozhatja az őket ért ártalmakat, mintákat kaphatnak ahhoz, hogy életüket tartalmasan élhessék.

A XX. század végén, a harmadik évezred küszöbén a régi kultúrák és így a magyar népi műveltség új megvilágításba kezd kerülni. A régi megközelítések és vizsgálatok mellett új szempontok szerint kezdi a modern ember értékelni őket. Korábban társadalmi-történelmi viszonylatok oldaláról vizsgálták elsősorban, ma előtérbe került a természeti viszonyok oldaláról, és a lélektan illetve a pszichológia oldaláról történő megközelítés. Egyre inkább nyilvánvalóvá válik, hogy a múlt értékei mellett örök érvényű értékek is megfogalmazódnak ezekben a kultúrákban, mely értékekre a mai embernek is szüksége van. Az a korábbi álláspont változni látszik, hogy a népművészet elsősorban múzeumba való és csak, mint érdekesség játszhat szerepet a mai tömegember életében. Kétségtelen, hogy az a sajátos társadalmi viszonyrendszer már nem tér vissza, amely létrehozta ezen értékeit, azonban ez nem jelenti azt, hogy a modern világ keretei közt ne lenne létjogosultsága, ne lehetne beilleszteni a mai ember életébe, ne javíthatná a mai ember életminőségét, kultúráját. Egyre inkább kirajzolódik, hogy minden kultúra, nem csak a régi, hanem a mai kultúra alapjai is bizonyos archetípusok, mely az ember alapvető lelki szükségleteiből fakadnak. Ezek az ősképek fogalmazódnak meg újra meg újra különböző korok sajátos viszonyai között és kapnak sajátos, a kort és a kultúrát képviselő színezetet.

Nagyon érdekes új szempont a népi műveltséget a természet oldaláról megvizsgálni, megközelíteni. Valójában egy evidenciáról van szó. A régi falusi ember a természetben élt, élete, munkája a természettől függött. A természetet nem statikus objektumként érzékelte, mint ahogy a mai városi ember hajlamos rá, hanem átélte annak teljes kozmikus meghatározottságú mozgásfolyamatait, változásrendjét, élete szervezőjévé vált.

Ez az élmény művészetére is jelentősen hatott, más történelmi, kulturális hatások mellett. A mai városi ember elszakadt a természettől, legfeljebb egy-egy töredéket, pillanatot lát belőle, ha például végig megy egy parkon, sétál egyet az erdőben. A természet ma is körülöttünk él, még ha sokszor nem is veszünk róla tudomást. Ma egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy a mesterséges környezetben csak egy bizonyos pontig érzi jól magát az ember, a természet világától való elidegenedés előbb-utóbb lelki és testi betegségekhez vezet. Ezt a problémát nagyon szépen érzékelteti a magyar nyelv „természet” szava, amely egyszerre jelenti a külső természetet és az ember belső lelki világának sajátosságait.

Fontosnak tartjuk, hogy a mai generációkhoz is közelebb kerüljön a természet, ezért a régi korok kultúrájának mintájára lehetőségeket kezdtünk el keresni, hogy hogyan lehetne a természet örökösen megújuló folyamatait feldolgozni a művészet eszközeivel. Az egyik ilyen lehetőség a természet változásrendjének antropomorf-szimbolikus megjelenítése, feldolgozása. Ezen a területen igazán magas rendű szellemi értékeket hozott létre a magyar népművészet, melynek archaikus rétegei még a mai napig is őrzik az ősi művészet emlékeit.

A Csontváry Képzőművészeti Stúdió a gyermekotthonban élő gyermekekkel, fiatalokkal művészeti műhelyében a természet változásrendjére épülő művészeti és művészetterápiás programot valósít meg, mely az eredendő gyermeki kifejezőmódra, a belső látásra, és az ebből táplálkozó népi műveltségre, ősi természetmitológiára épít. Programunkkal el szeretnénk érni, hogy a gyermekek, fiatalok belsősséges kapcsolatba kerüljenek a természettel, és ősink ránk hagyott kulturális örökségével. Arra szeretnénk tanítani őket, hogy a mindehhez alkotó módon viszonyuljanak. Nem a múlt kultúráját kívánjuk rekonstruálni, konzerválni, hanem a múlt gyökereiből táplálkozva a modern tömegkultúránál egy új, értékesebb tartalmú kultúra létrehozásán fáradozunk.

Amikor a belső látás, az eredendő kifejezőmód megerősödik alkotóinkban, ennek segítségével településünk környezetében fennmaradt népművészeti alkotásokat, dolgozzuk fel sajátos módon. Megyénkben Pécshez közel a népi asztalos művészet csodálatos remekét a Kóróson lévő *református kazeta* *tás mennyezetű templomot dolgoztuk fel sajátos eszközeinkkel.*

A népművészeti motívumokat és szimbólumokat nem másolják, hanem belülről átélve, továbbgondolva teremtik meg saját szimbolikus képi világukat az alkotó gyerekek, fiatalok. A népművészeti formák kiindulópontot jelentenek a természet folyamatainak átéléséhez, mely keretet adhat a saját elszenvedett traumáiknak, érzelmi elhanyagolásaik önkifejező módú szimbolikus feldolgozásához. Az előadásban mindezt alkotásokon keresztül mutatom be.

Az ázsiai gyökerű magyar népművészet ornamentikája természeti folyamatokat képez le, amely a vizuális nyelv eszközeivel fejez ki. Ezek a folyamatok gyógyító erejűvé válnak a rajzi önkifejezés során. Mai társadalmi életünk igen széttöredezett és ez leképeződik a mostani pszichiátriai betegségekben, a felnőttkori személyiségzavarokban, iskolai devianciákban, gyermek és serdülőkori viselkedészavarokban. A hétköznapi életben egyre inkább térben és időben egymáshoz nem illő, kapcsolódó történéseket élünk át, ami igencsak szétzilálja, megterheli pszichénket. Az agykutatók szerint ez ma már olyan mértékű, amihez az evolúció lassúbb tempója miatt idegrendszerünk nem is tudott alkalmazkodni. Ezzel szemben a természet egymásba kapcsolódó, egymásból kifejlődő folyamatait is képes láttatni a magyar és belső ázsiai népművészet. Nem csak a természeti folyamatok egyes fázisait jeleníti meg, hanem az átmeneteket is, elvont, szimbolikus formában. Ezért tarjuk fontosnak, hogy ezeket a mai fiatalok, gyermekek is átéljék a rajzi alkotófolyamatban.

Fiatalok digitális képi világa a vizuális kultúra oktatásában: alkotás mobil infokommunikációs eszközökkel

ROZINKA LÁSZLÓ

Ajaki Tamási Áron Általános Iskola
és Alapfokú Művészeti Iskola

A digitális eszközökkel való játék számos, a tanulás és a munka világában egyaránt fontos képességet fejleszt, ilyenek például a pszichomotoros koordináció, a térbeli alkotás és befogadás (Babály és Kárpáti, 2016) vagy a stratégiai gondolkodás. (Prievara, 2015) A Vizuális kultúra tantárgyba 2012-ben integrált, korábban önálló tantárgy keretében oktatott média ismeretek új kutatási és fejlesztési feladatot jelentenek. Fel kell tárnunk, milyen módszerekkel fejleszthető hatásosan a digitális kifejező képesség, és milyen hatással lehet a géppel segített képalkotás a vizuális képességek fejlődésére.

Az interneten elérhető, minőségi média tartalmak kreatív felhasználásához mindenekelőtt *a digitális kompetencia a Vizuális kultúra szempontjából lényeges elemeinek fejlesztése* szükséges. Ezek: az információszűrés és értékelés a káros és értéktelen tartalmak felismerésére, a szellemi tulajdon tiszteltetben tartása – ugyanakkor a képi idézés szabályainak ismerete és alkalmazása, és a hatékony együttműködés digitális környezetben (Gaul, Havasi és Orosz, 2015).

A kollaboratív munkához kapcsolódó részképességek különösen fontosak, hiszen napjaink képzőművészetében jelentős szerepet tölt be a multimédia, amely az alkotás egyedi értékét megtartva, gyakran csoportos műnek tekinthető. A kortárs digitális műveket az *interaktivitás, hipertextualitás és multimedialitás*

VIZUÁLIS NEVELÉS
ELŐADÁSOK

2.

jellemzi (Newhagen & Rafaeli, 2006; Bardoel & Deuze, 2001)

Az internet nem egyszerűen kommunikációs csatorna, hanem interaktivitása miatt közösségi alkotó tér is. Az internetes kommunikáció nem egyszerű információátadás, hanem közösségépítés is egyben. A *közösségi alkotás*, mint műfajteremtő munkaforma, a Vizuális kultúra oktatásában fontos szerepet játszik. Online tartalmat nem csak a hivatásos kommunikátor hozhat létre, hanem a tartalomfogyasztók is, ezért az alapvető esztétikai szabályokkal, technikai ismeretekkel, biztonsági előírásokkal tanítványainknak is tisztában kell lennie. Naponta 2 milliárd videót néznek meg a Youtube-on, és több száz ezer új videó kerül feltöltésre. 2.300 új Wikipedia cikk jelenik meg minden nap, új információ egységeket adva hozzá a már meglévő, mintegy 17 millió szócikkhez, melyeket több, mint 91.000 aktív szerző alakít.

A 8 és 18 év közötti fiatalok több, mint 7,5 órán át használnak mobiltelefont, számítógépet, televíziót vagy valamilyen más elektronikus eszközt naponta, beleértve ebbe az iskolai számítógép-használatot, az SMS-ezést és a telefonbeszélgetéseket is. A digitális kultúra magába olvasztja a hagyományost, sajátosan interpretálva annak értékeit. (Példa erre Nagy László: Ki viszi át a szerelmet? című költeményének parafrázisa: Pál Dániel Levente: Ki viszi át a geekeket?)

Gazdag képi világa miatt a Vizuális kultúra oktatónak különösen figyelnie kell a Facebook használatot, ezt a tömegesen használt, digitális kifejezési formát. (Császár, 2016). Több, mint 1,3 milliárd Facebook felhasználó a világon. Eddig a felhasználók összesen 1,13 trillió like-ot generáltak, 219 milliárd képet osztottak meg. Több, mint 3,5 milliárd tartalmat (linkek, új történetek, blog bejegyzések, stb) osztanak meg a Facebook-on hetente. Magyarország 4.400 00 felhasználóval a 58. a Facebook felhasználói ranglistáján. A magyar lakosság 44%-a Facebook felhasználó, tehát az átlag európai penetrációnál (39,96%) jóval magasabb a magyar használati szint.

Hankiss, Antalóczy és Füstös (2009) értékközpontúra épülő médiaválasztási elméletek elemzésével felhívja a figyelmet az új vizuális kifejezésmódokra, és kiemeli ezek önkifejező értékét. Előadásomban a selfie-t, mint digitális önarcképet (és ennek fajtáit, a használatom fel egy portré feladatsorban. Az első ilyen önportrét 1913-ban Alexandra főhercegnő, II. Miklós orosz cár leánya készítette egy Kodak Brownie kamerával, de ennek minő-

síthetők Andy Warhol 1920-ban készült önfotói és ezek grafikai feldolgozásai is. A selfie-t 2013-ban az angol Oxford Dictionary az év fogalmává választotta. A saját képmás ma már számos technikai megoldással és minőségben készülhet (fényképezőgéppel, video felvétel, táblagéppel vagy okostelefonnal), így számos kortárs művészeti irányzat megismertethető ezzel a feladattal. A Gif Animator szoftver segítségével mozgó portré is létrejöhet.

Az előadásomban bemutatandó Vizuális kultúra órásorozat célja a mozgások megfigyelése, időbeni folyamatok értelmezhető megjelenítése, a mozgókép működésének, a mozgás illúziókeltésének értelmezése kreatív feladatmegoldás érdekében. A projekt során fejlődik a képzelőerő, és jól fejleszthető a digitális kompetencia is.

Irodalom

- Bardoel, Jo, Deuze, Mark, (2001). Network Journalism: Converging Competences of Media Professionals and Professionalism. *Australian Journalism Review*, 23 (2), pp.91-103.
- Babály Bernadett és Kárpáti Andrea (2016): Vizuális-téri képességek fejlesztése. In: szerk. Tóth Péter: *Új kutatások a neveléstudományokban 2015*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága Óbudai Egyetem, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 127-139
http://www.eltereader.hu/media/2016/12/UKN_2016_WEB.pdf
- Császár Lilla (2016): ÉNKÉPezés, KÉPMÁSolás. Vizuális kommunikáció és énmegjelenítés a Facebook közösségi hálón. PhD értekezés, Pécsi Tudományegyetem. <http://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15705/csaszar-lilla-phd-2016.pdf>
- Gaul Emil, Havasi Tamás, Orosz Csaba (2015): *A fiatalok digitális képi világa*. Nyíregyháza, Nyíregyházi Főiskola
- Hankiss Elemér, Antalóczy Tímea, Füstös László (2009): (Vész)jelzések a kultúráról. Budapest Nyomda: Magna Produkció Kft.
- Newhagen, John E., Rafaeli, Sheizaf (2006): Why Communication Researchers Should Study the Internet: A Dialogue. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 1(4).
- First published: March 1996 Prievara Tibor: *A 21. századi tanár*. Budapest, Neteducatio

A vizuális kultúrát tanító pedagógusok helye és szerepe a tanuló szakmai közösségek építésében

SIMON TÜNDE

MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport

Kulcsszavak: horizontális tanulás; tudásmenedzsment; pedagógusképzés

Mára egyértelművé vált, hogy a 21. század elsődleges nyelve a vizuális nyelv, melynek térnyerése forradalmi változásokhoz vezetett. Ezzel párhuzamosan a társadalom széles rétegét érintő, rendkívül gyorsan változó, szimbólumokban gazdag képi kultúra kitágította a lehetséges és kívánatos vizuális produktumok fogalmkörét, új képnyelvi lehetőségek tárultak fel. Napjaink vizuális nevelése nem egy ábrázolási konvenciórendszer, hanem egy rugalmas, önkifejezésre és hétköznapi, ipari vagy tudományos közlésekre egyaránt alkalmas közlő nyelv elsajátítására kell, hogy törekedjen. A változások következtében a vizuális műveltség körébe tartozó képességek is jelentősen kibővültek. A vizuális művészeti nevelés képes az olyan napjainkban alapvető képességek fejlesztésére, mint az együttműködés és az adaptivitás, valamint a szociális kompetencia fejlesztésének is fontos eszköze. Ugyanakkor a vizuális nyelv része a társadalmi érintkezésnek, motivál, megjeleníti érveinket, a tudományos vizualizáció és a hétköznapi szemléltetés révén egyre fontosabb ismeretközvetítő módszer. A vizuális kultúra tanítása során elkezdhetjük és erősíthetjük a társadalmi kommunikációt, intézményi együttműködéseket, a vizuális kultúra alapvető eszköze lehet az ön-meghatározásnak, önkifejezésnek, kultúrkörök és osztályok találkozásának.

Mindezekből következik, hogy a vizuális kultúrát tanító pedagógusok szerepe jelentősen megváltozott (Csapó, 2002).

A 21. század multikulturális, diverzív és állandóan változó környezetében a szakmai felkészültségen kívül az adaptivitás és reflektivitás képességei kiemelten fontos szerepet játszanak, az önmagán változtatni tudó, próteuszi személyiség a siker egyik kulcstényezője (Lifton, 1999). Az elvárások drámai szemléletváltást követelnek, melynek fókuszában a folyamatos fejlődés, és a szakmai fejlődésben szerepet játszó tudásmegosztási lehetőségek állnak (Castells, 2005; Bessenyei, 2007; Tomka, 2009). A pedagógusok intézményen belüli és intézményen kívüli formális és nem formális szakmai kapcsolatai meghatározóak a tanítás-tanulás folyamatában. Napjainkban az együttműködésre épülő tanulás szinte kivétel nélkül szerves része a nemzetközi szinten kiemelkedően teljesítő oktatási rendszereknek (Siemens, 2006; OECD, 2009).

A változással járó elvárások számos kérdést vetnek fel. Hogyan lehet a leghatékonyabban fejleszteni ezeket a képességeket? Hogyan lehet hatékonyan menedzselni a pedagógusok már meglévő tudását? A pedagógusok szakmai fejlődése hagyományosan továbbképzésekre épül, mely tanulási forma önmagában nem sikeres, hiszen kutatások bizonyították, hogy a megszerzett tudás 10%-a származik a szervezett formális képzésekből (Lombardo és Eichinger, 2000). A pedagógusok kompetenciái sok esetben nem explicitek, és elsősorban a tanítási gyakorlat során, azaz munkahelyi tanulás keretében sajátíthatók el (OECD, 2005). Ez indokolja, hogy a szakmai fejlesztést érdemes integrálni az intézményi folyamatokba, kiaknázva az informális és nem formális munkahelyi tanulás lehetőségeit (Fullan, 2013).

Ezért szükséges kiegészíteni a vertikális tanulás rendszerét (formális pedagógus továbbképzések) a horizontális tanulás rendszerével, melyre aktivitás és kooperativitás jellemző. A horizontális tanulásban részt vevő intézmények közötti és az intézményen belüli szerveződést leginkább a tanuló szakmai közösségek (professional learning community, PLC) fogalmával lehet leírni (DuFour, 2004; DuFour et al., 2010; Vass, 2009). A tanuló szakmai közösség modellje számos elméletet magában foglal, nem új fogalom, de hazánkban még csak csíráiban létezik (Vigotszkij, 1978; Bolam és mtsai, 2005; Supovitz, 2002; Vescio, Ross és Adams, 2008).

Egy 2012-2015-ben zajló fejlesztés egyik fókusza a horizontális tanulást segítő, részben nemzetközi gyakorlatban már

bevált módszertani eszközök adaptálása, illetve új eszközök fejlesztése volt, melyeknek célja az intézményen belüli és intézmények közötti együttműködések kialakítása, építése, megőrzése (Horváth, Kovács, Simon 2015; Horváth, Kovács, Simon és Zentai, 2015). A fejlesztés során több keretrendszer, iskolafejlesztési koncepció, standard és egyéb javaslat ötvözése nyomán született egy diagnosztikus eszköz, mely a tanuló szakmai közösségek leírására szolgál (Verbiest, 2011). A kifejlesztett eszközök jól használhatók olyan tanuló szakmai közösségek építéséhez, melyeknek indító motorjai a vizuális nevelésben résztvevő pedagógusok.

Ezt a kezdeményezést indokolja, hogy a művészeti nevelésben résztvevő pedagógusoknak már vannak kialakult olyan fórumai és kutató műhelyei (például a Magyar Rajzpedagógusok Országos Egyesületének Vizuális Mesterpedagógus Műhelye (MROE VIMM)), ahol megjelentek az együttgondolkodás csírái, és amelyekre építeni lehet alkalmazva és továbbfejlesztve a kidolgozott diagnosztikus és módszertani eszközöket. El lehet kezdeni tanuló szakmai közösségek építését megalapozva a szemléletváltást. Emellett a művészeteket tanítók általában kapcsolatban állnak a szervezet és a tágabb közösség minden tagjával (technikai személyzet, más tantárgyakat tanítók, kistérség, stb.), mely kapcsolati háló támogatja a tanuló közösség működésének megalapozását a szervezetben is.

A workshop jó alkalom arra, hogy rövid elméleti betekintést és érzékenyítést kapjanak a résztvevők. A foglalkozás során néhány gyakorlat kipróbálására nyílik lehetőség, mely a módszer megismerésén túl inputot is jelent a továbblépéshez.

„Jó volt, mert tudtam a fantáziámat használni”. Művészeti munka egy speciális szükségletű fiatalemberrel.

TAMÁS KATALIN

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Kulcsszavak: művészeti terápia; speciális szükséglet;
felnőtt kor

Előadásomban Sándor Éva vizuális művészeti pedagógiájának működését mutatom be egy felnőtt fiatalember alkotásain keresztül. Sándor Éva az 1990-es évek közepén hozta létre a gyógypedagógia számára vizuális művészeti pedagógiai terápiás rendszerét. A terápia célja kettős, egyrészt a személyiség fejlesztését, másrészt a képességfejlesztést szolgálja. A személyiség- és képességfejlesztés pedagógiai terápiás hatásrendszerben történik. Ennek legfőbb elemei a feltétel nélküli szeretetet, elfogadást sugárzó védő személy, akinek irányítása alatt folyik az alkotó munka és a foglalkozások biztonságot jelentő, alkotásra inspiráló színhelye, a védő tér (Sándor, 1996).

A művészeti terápia az alkotás folyamatában a személyes épülés lehetőségét adja. A másik fontos cél a tanulási képességrendszer (kreatív képesség, kommunikációs képesség, motorikus képesség, szociális képesség, orientációs képesség, kognitív képesség) (Mesterházi, 1998) komplex fejlesztése, amely a meglévő kompetenciákra és érdeklődésre alapozva a személyiség egészét érzelmileg megmozgató művészeti alkotómunkán keresztül történik (Sándor, 2004). Sándor Éva módszere nagyon különböző képességstruktúrájú személyeknél és széles életkori sávban működik, nemcsak az iskolás korosztálynál, hanem egészen kicsi gyerekeknél (Sándor, 2007), és felnőtteknél is.

Előadásomban egy különleges alkotóval végzett munka néhány részletét mutatom be. A három éven át tartó folyamat

fő célja az volt, hogy művészeti alkotómunkával segítse a felnőtt lét szerepeiben intellektuális képességzavara miatt nehezebben eligazodó fiatalember személyiségfejlődését. A Williams-szindrómával együtt járó szorongás (Lányiné, 2009) oldása és az enerģisítő folyamatok segítése életminőség javító a jó humorú, kiváló verbális képességekkel rendelkező, önálló fiatalember számára.

A Sándor Éva-féle módszer alkalmazása során egy-egy fejlesztési célhoz tervezetten és célzottan kínálunk fel vizuális művészeti jellegű feladatokat, tehát eszközül használjuk az alkotást. A módszer lényegéhez tartozik, hogy alkalmazkodunk a kliensünkhöz, azokhoz a személyes vonzódásaihoz és kompetenciáihoz, amik a közös munka során fokozatosan feltárnak. Így történt ez esetünkben is. Kiindulásul szolgált az az A3-as méretű, egyszínű piros ceruzával készült Börtön című grafika, amit közös munkánk kezdetén kaptam tőle. A kép geometrikus, nagyrészt téglalapokból áll, szerkesztettségével és monotonitásával kifejezi a börtön képzetét.

Ebből kiindulva (András érdeklődését követve) folytattuk a szerkezeteket, épületeket és különleges járműveket megjelelítő grafikai munkát egy új technikával, vizes alapon tussal és fapáccal. A terápiás közeg védő terében örömmel végzett alkotó munka során alkalma nyílt arra, hogy tovább fejlessze spontán rajzain megjelenő geometrikus témáit, szabadon kísérletezen a felkínált különböző technikákkal. Művei tájékozottságát, érdeklődését és távoli asszociációkat egy képbe sűrítő fantáziáját mutatják.

Az emberrel foglalkozó témánkban az emberábrázolással, portrékkal foglalkoztunk, különböző technikákkal például plasztikus alakítással, grafikával és temperával. Különlegesen érdekes képi asszociációk készültek a témában. Kiemelem Piero della Francesca Szent Mihály arkangyal című festményéhez készült képi asszociációját. Különböző portrék közül András választotta ki ezt a képet. Az A4-es méretű nyomtatott reprodukció fő vonalait átlátszó fóliára rajzolta. A vonalhálót írásvetítővel A1-es méretű lapra vetítettük ki, majd színes temperával nagyméretű saját képet festett, szabadon felhasználva az eredeti mű formavilágát. A gyakorlat identitásképzőnek bizonyult, kapcsolatot teremtve a mű és saját külső és belső tulajdonságai között. A festés segítette az érzelmekkel való munkát. Különösen érdekes a formavilág kérdése, hiszen a képi asszociációs gyakorlatok

a spontán munkáktól eltérő absztrakciós szintű emberábrázolást mutatnak. Az alkotó képeihez fűzött megjegyzései igen jó verbális képességeit és a művészet iránti érzékét egyaránt tanúsítják. Az előadás címét is tőle kölcsönöztem.

Andrásnak az alkotások létrejöttéhez szüksége volt a terápiás rendszerre, spontán módon, egyedül nem alkot. Kiemelem a művészeti munka érzelmeket harmonizáló és életminőséget javító hatásán túl azt a fontos szerepet, amelyet betölthet a speciális szükségletű személyek életében és élethosszig tartó tanulásában is.

Felhasznált irodalom

- Lányiné Engelmayer Ágnes (2009): Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés. Medicina, Budapest.
- Mesterházi Zsuzsa (1998): A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- Sándor Éva (1996): „Szabad festés védelem alatt”. Képzőművészeti pedagógiai terápia tanulásban akadályozott, diákkotthonban élő, 7-10 éves gyermekek számára. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Sándor Éva (2004): Személyiségfejlesztés művészettel (gyógyító pedagógiai művészeti terápia). In: Gordosné (szerk.) Gyógyító pedagógia. Medicina Könyvkiadó, Budapest. 495-518.
- Sándor Éva (2007): Sárkányok, boszorkányok, és a kis bohóc. Fejlesztő pedagógia. 1. 54-60.
- Sándor Éva, Horváth Péter (1995): Képzőművészeti pedagógiai terápia. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.

Média-szövegelés – vizuális pedagógia online térben

TIMÁR BORBÁLA

Televele Médiapedagógiai Műhely Egyesület

Kulcsszavak: médiaműveltség, médiaszöveg-alkotás; mém; animált gif

MÉDIAMŰVELTSÉG, MÉDIAÉLMÉNY

A médiaműveltség olyan készségek, és ismeretek összességét jelenti, amely a tudatos, kritikai szemlélettel rendelkező, aktív mediabefogadást, és -használatot biztosítja. Livingstone (2004:18) „képesség a médiaüzenetekhez való hozzáféréshez, megértéséhez, értékeléséhez, módosításához, és új üzenet létrehozásához a kontextusok sokféleségében.”

A médiaműveltség legfontosabb elemei a technológiai fejlődéstől, eszközöktől függetlenek. Mastermann (1990), aki először foglalkozott ezzel a területtel, már kiemeli a kritikai gondolkodás szerepét, és a nem-hierarchikus tanulási modell bevezetését.

A médiapedagógia, a médiaműveltség tanításának módszertana alapvetése a Kolb-féle élménypedagógia fogalmából indul ki, legfontosabb alaptézise, hogy a médiapedagógia a gyerekek saját médiaélményeire épül. A „tananyag” nem előre meghatározott, kanonikus művek elemzésére, és nem ismeretek átadására, hanem ezen élmények feldolgozására, rendszerezésére, elmélyítésére szolgál; a saját élmények feldolgozása vezet a tudatos, kritikus, reflexív médiahasználat kialakulásához. „A médiaélmények befogadása és feldolgozása egy alkotófolyamat, amely magában foglalja a fantáziát, a létkérdéseket és mindennapi témákat. Ehhez lehetőséget kell biztosítani a reflexióra, ami azt jelenti, hogy a tömegmédia világában zajló élet válik reflektálttá és jobban érthetővé.” (Bachmair, 1984, idézi Neuss, 2003).

MÉDIASZÖVEG-ALKOTÁS, MINT A MÉDIAMŰVELT-SÉG FEJLESZTÉSÉNEK ESZKÖZE

A médiaműveltség egyik legfontosabb eleme az értelmezés és az alkotás összekapcsolása, ugyanis a médiapedagógia tanulási modellje spirális; a Livingstone által említett készségek összefüggő, egymásra épülő rendszerré állnak össze. Az alkotás célja nem professzionális médiaszövegek létrehozása, hanem az alkotáson keresztül a média működésének mélyebb megértése. Hobbs és Moore (2015) kiemeli továbbá a szociális fejlődés, az önbizalom, az önkifejezés és a konfliktusmegoldás készségeinek fejlesztését. Az önálló médiatartalom létrehozása természetes követelmény, az önkifejezés, kreativitás lehetőségét biztosítja.

Az alkotás a médiaszövegek esetében ugyanakkor mindig a reflexió, a mélyebb megértés lehetőségét biztosítja, az alkotótevékenység során lehetőség nyílik a kommunikáció céljával, módjával kapcsolatos, illetve nyelvi-esztétikai jellegű döntések meghozatalára. A médiaszöveg-alkotás értékeléséhez ezért mindig hozzátartoznak az alkotó reflexiói is.

1. Animált képek – az attrakció művészete

Dulac és Gaudreault (2004) a cinématographie-attraction fogalmát használja arra, hogy bizonyítsa, a mozi története már 1895 előtt, az optikai játékokkal kezdődött. Az optikai játékok (taumatróp, fenakitoszkóp, pörgetős füzet) ismertek és népszerűek az oktatásban is. Az optikai játékok készítése ebben a tevékenységsorozatban a "szem tehetetlenségének" demonstrálásával és a mozgás illúziójának létrehozásával kapcsolódik össze. A mozgás fázisai, a loopolás, folyamatos ismétlődés alkotótevékenységen keresztül történő, mélyebb megértése után a gyerekek befényképezik az elkészült fenakitoszkóp képkockáit, és egy gifkészítő programban animált giffé szerkesztik össze. A mozgás fázisainak vizsgálata, az analóg és digitális technika összekapcsolása egy stop-motion animáció elkészítését alapozza meg – az "attrakciónak" itt is kitüntetett jelentősége van.

2. Érzelemkifejezés az online térben – emotikon, animált gif, mém

Hogyan tehető hatékonyabbá a szöveg alapú online kommunikáció képi eszközökkel? Mi a különbség emotikom, emoji

és matrica között? Milyen érzelmi hatások érhetőek el filterrel? Milyen a tökéletes animált gif hossza, sebessége? A feladatok a kritikai gondolkodás, reflexió, a nézőpontváltás készségeit, az online kommunikációs készségeket fejlesztik. A mémkészítés bármely tantárgy oktatásában szerepet játszhat, például fogalmak megértésének ellenőrzésében. Reime (2014) legfőbb érve a mémek oktatási alkalmazására, hogy a verbális és vizuális információ összekapcsolásával pontos üzenetközvetítésre képes.

Irodalom

- Dulac, Nicolas – Gaudreault, André (2004): Heads or Tails: The Emergence of a New Cultural Series, from the Phenakistoscope to the Cinematograph, In-visible Culture, An Eletronic Journal for Visual Culture, Issue 8.
http://rochester.edu/in_visible_culture/Issue8/dulac_gaudreault.html#up3
- Hobbs, Renee – Cooper Moore, David (2015): A médiaműveltség felfedezése. Budapest, Wolters Kluwer.
- Livingstone, Sonia (2004): What is media literacy? Intermedia, 32. 3. sz. 18–20.
- Mastermann, Len (1990): Teaching the Media, Routledge, London
- Neuß, Norbert, Pohl, Mirko és Zipf, Jürgen (2003): Erlebnisland Fernsehen, Berlin, 2. unv. Auflage, München
- Reime, Thov (2014): Memes as Visual Tools for Precise. Message Conveying. A Potential in the Future of Online Communication Development. <https://www.ntnu.no/documents/10401/1264435841/Design+Theory+Article+-+Final+Article+-+Thov+Reime.pdf/a5d150f3-4155-43d9-ad3e-b522d92886c2>

Az online színpercepció és vizuális kommunikáció pilot teszteken elért teljesítmények és az iskolai osztályzatok közötti összefüggések vizsgálata

*TÓTH ALISA, *SIMON TÜNDE,

*PÁSZTOR ATTILA

*SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

tothalisa@edu.u-szeged.hu

*SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

silaloba@gmail.com

*MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport

attila.pasztor@edu.u-szeged.hu

A képi látványok, a műbefogadás aspektusából nézve, a színhez kapcsolódó ismeretkörök a Nemzeti Alaptanterv és a Kerettanterv (2012), valamint nemzetközi szinten is, az angolszász tantervek szerves részét képezik. A színek ismerete nagyban segítheti az egyéni hétköznapi életben való eligazodásban is, a színek ismerete a vizuális nyelv megértésének egyik fontos alapja, hiszen a beérkező információk 90%-a látás útján történik (Bintz, 2016). A színek mindezen kívül az általános iskolás korú diákok egyik legkedveltebb kifejező eszköze nem csak a befogadói, hanem az alkotói folyamatokban is, valamint motiváló hatásukat a tanulásra immár több tudományos kutatás bizonyítja. A színek ismeretének és a vizuális kommunikáció tanítása jellemzően a rajz és vizuális kultúra tantárgyhoz köthető, ugyanakkor keveset tudunk arról, hogy a diákok osztályzatokkal történő értékelésében mennyiben jelennek meg a színpercepció és a vizuális kommunikáció képességei.

VIZUÁLIS NEVELÉS
ELŐADÁSOK

2.

A jelen kutatás célja a színpercepció és vizuális kommunikáció képességszintjainak a mérésére fejlesztett tesztünk működésének az elemzése, valamint az eredmények iskolai osztályzatokkal való összefüggések vizsgálata. Hipotézisünk szerint a legerősebb összefüggést a vizuális képességteszt eredmények és a rajz és vizuális kultúra tantárgy osztályzata között találjuk. További hipotézisünk, hogy a színpercepció és a vizuális kommunikáció résztesztek szorosan összefüggenek egymással.

A kutatásban két iskola két osztályának ötödik osztályos tanulói vettek részt (N=46). Az online teszt képi feladatokról állt, melyeket párosítás, illesztős és értelmezői feladatok alkottak. A mérőeszközt az előző online vizuálisképesség kutatások eredményeire támaszkodva (Kárpáti & Pataky, 2016), a négy fő klaszterre fókuszálva, 1) vizuális megismerés – (színek), 2) ábrázolási konvenciók, 3) vizuális alkotó képesség, 4) vizuális kommunikáció alkottuk. Az online tesztet a színpercepció és a színértelmezés részképességeit (színérzékelés, szín-és formafelismerés és színmemória, összesen 24 item), valamint a vizuális kommunikáció képességszintjait mérő feladatok (vizuális felismerés és értelmezés, szimbolizáció, absztrakció, modalitásváltás, összesen 30 item) alkották. A 80 itemes teszt egy 26 itemből álló színpróbát is tartalmazott (CVTME, Cotter et al., 1999).

A teljes teszt megbízhatósága elfogadható értéket mutatott (Cronbach alfa=0,73). A teszt nem bizonyult nehéznek a vizsgált két osztályban: átlag=78,9%; szórás=7,5%. A színpercepció és a vizuális kommunikáció résztesztek megbízhatósága nem érte el az elfogadható értéket (Cronbach alfa=0,63 és 0,48), így az ezen résztesztekkel végzett további elemzések fenntartásokkal kezelendők. A két részteszt közül a színpercepció teszten érték el magasabb teljesítményt a tanulók: átlag=78,7%; szórás=11,3), a vizuális kommunikáció teszten az átlagos teljesítmény szignifikánsan alacsonyabb volt: átlag=67,8%; szórás=10,6 (t(45)=2,77 p<0,01). A két részteszt között a korreláció pozitív értéket mutat, de ekkora mintanagyságnál nem érte el a szignifikáns szintet (r=0,28, p=0,06). A résztesztek alacsony reliabilitása miatt a tantárgyi osztályzatokkal végzett összefüggés elemzéseket a teljes teszten elért eredményekkel végeztük el. Szignifikáns összefüggés mutatható ki az idegen nyelv (r=0,38, p<0,05), a matematika (r=0,36, p<0,05), az informatika (r=0,34, p<0,05) és a zene tantárgyak osztályzataival (r=0,32, p<0,05). Nem találtunk szignifikáns

korrelációt a teszten elért teljesítmények és az irodalom ($r=-0,30$, $p=0,09$), a rajz és vizuális kultúra ($r=-0,08$, $p=0,61$), és a környezetismeret ($r=0,17$, $p=0,27$) tantárgyak osztályzatai esetében.

Az eredményeink azt mutatják, hogy bár a teljes teszt szintjén a mérőeszköz elfogadható megbízhatósággal jellemezhető, a résztesztek esetében további tesztfejlesztő munkára van szükség. A kismintás pilot vizsgálatunk alapján messzire mutató következtetések levonására nincs lehetőségünk, ugyanakkor az adatok azt mutatják, hogy a színpercepció és a vizuális kommunikáció egymással pozitív összefüggő tendenciát mutató, de jól elkülöníthető konstruktumokat jelentenek. Az osztályzatokkal végzett elemzéseink eredményei nem igazolták az előzetes hipotézisünket, miszerint a teszten elért teljesítmények legerősebben a rajz és vizuális kultúra tantárggyal korrelálnak. Az adatok az ellenkező irányba mutatnak, ami arra hívja fel a figyelmet, hogy legalábbis a két vizsgált osztályban a rajz és vizuális kultúra tantárgy osztályzatokkal történő értékelésében a színpercepció és a vizuális kommunikáció képességei nem játszanak jelentős szerepet, az osztályzatok kialakításakor más szempontok érvényesülnek erőteljesebben. A Moholy-Nagy Vizuális Modulok című kutatási projekt keretében további vizsgálatokat valósítunk meg annak érdekében, hogy megalapozott válaszokat kapjunk a pilot kutatás során felmerült nyitott kérdésekre.

Irodalom

- Bintz, C. (2016). Visual literacy: does it enhance leadership abilities required for the twenty-first century? *Journal of Visual Literacy*, **35**(2), 91-103.
- Kárpáti, A.& Pataky, G. (2016). A Közös Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret. *Neveléstudomány*, **4**(1), 6-22.



Művészettel nevelés és művészetterápia a közoktatásban – érintkezési pontok és határvonalak

VÁRNAI ZSUZSANNA

Farkasréti Általános Iskola, Budapest

Kulcsszavak: művészettel nevelés; művészetterápia

Prezentációm témája a művészettel nevelés és a művészetterápia lehetőségeinek bemutatása a közoktatás keretein belül egy budapesti általános iskolában már hetedik éve folyó kísérleti program és a hozzá kapcsolódó művészetterápiás folyamatok ismertetésével.

Előadásom első része a művészettel nevelés és a művészetterápia oktatásban betöltött lehetséges szerepét vizsgálja, bemutatja az iskolában működő művészettel nevelés programot annak történeti, pedagógiai, művészeti vonatkozásaival.

Az elemzés kitér arra is, hogy mely tényezők jelenléte elengedhetetlen a program működéséhez (személyi kérdések, finanszírozás, pedagógiai programban való rögzítés, rugalmasság a kollégák és a vezetés részéről stb.), és mely faktorok hátráltatják annak kiteljesedését. (pl. védett tér létrehozása, a délelőtti művészetterápiás foglalkozások órarendbe iktatása, helyettesítések és órapótlások megoldása a délelőtti művészeti foglalkozások miatt, külső helyszínen tartott foglalkozások esetén a kísérés megoldása stb.) Választ keres azokra a kérdésekre is, melyek a művészetek bevonásával és a kortárs művészek közoktatásban történő szereplésével felmerülnek, kitérve a személyi, technikai és anyagi kérdésekre is.

A művészettel nevelés fogalma alatt olyan művészet-nevelést értünk, amely a művészetet a személyiségformálás eszközeként használja. Feltétele-e a művészettel nevelésnek a művészetre nevelés (vagyis kellene-e művészeti ismeretek,

képességek, készségek hozzá)? A művészettel nevelés előkészítheti-e a művészetre nevelést? Az iskola egyik legfontosabb feladata a kreativitás életre keltése és ébren tartása lenne, úgy tűnik azonban, hogy az elsősorban lexikális tudásra épülő hatalmas követelményrendszerben a gyerekek inkább elvesznek, mintsem hogy megtalálják önmagukat. A művészet pedagógiai és terápiás használata egyaránt a kreativitás felszabadításán dolgozik - igaz, más-más célból kifolyólag. Míg a pedagógiában egy produktum létrehozására törekszünk, addig a terápia során a megértésre.

A jövő generáció tanulási és problémamegoldási folyamataiban már bizonyítottan a kreativitással összefüggő rugalmasság, együttműködési készség, nyitottság, egymás segítése játsszák majd a főszerepet, éppen ezért elengedhetetlennek tartjuk, hogy a lexikális tudás megszerzése mellett az érzelmi intelligencia és a kreativitás kibontakoztatása is jelentős szerepet kaphasson az oktatási-nevelési folyamatban. Művészet, nevelés és terápia sokszor, sokféle módon kapcsolódik össze a pedagógus iskolai tevékenysége során. Mind a művészettel nevelés, mind a művészetterápia alkalmazható a problémákkal küzdő, „papíros” gyerekek (pl.: magatartászavar, figyelemzavar, tanulásban való akadályozottság, Asperger-szindróma, elektív mutizmus stb.) segítségével, fejlesztésében, de segíthet átmenetileg nehéz helyzetbe került gyermekek élethelyzetének könnyebb feldolgozásában is (pl.: gyász, válás, súlyos betegség).

Olykor kiváló eszköz lehet egy-egy osztályközösség, gyermekcsoport adott dinamikájából fakadó konfliktus feloldásában is. A művészek és művésztanárok által tartott foglalkozások során a pedagógusoknak lehetőségük nyílik arra, hogy a gyerekeket - akár iskolán kívüli helyzetben is - másfajta „működés” közben figyelhessék meg. A prezentáció második fele a program során készült kisfilmek, fotók közül mutat be néhányat. Minden foglalkozás esetén fontos információ, hogy milyen célból, kikkel, mennyi idő alatt, hol készült az alkotás.

- *Papírbakancsok* – az I. világháborús emlékévként alkalmából készült rövidfilm 8 éves gyerekek szereplésével, a felvételeket több vizuális foglalkozás során rögzítettük (vizuális foglalkozás, drámajáték, filmforgatás)

- *Tündérkert* - firkaanimáció készítése egy Weöres Sándor vers illusztrációjaként hatodik osztályos gyerekekkel (vizuális foglalkozás, számítógépes animáció, hangstúdiós felvétel)
- *Fejtetőre állított portrék* és guminyomatok készítése a Magyar Nemzeti Galéria Baselitz-kiállítása kapcsán 5. és 3. osztályos gyerekekkel (tárlatvezetés, múzeumpedagógia)
- *Zöldségek és fűszernövények könyve* - pályázatra készített, bővíthető és interaktívvá tehető képeskönyv, mely a természetismeret tananyaghoz kapcsolódik. A 8, 10 és 13 éves gyerekek által készített illusztrációk vegyes technikával készültek (tanulmányrajzok, díszítőmotívumok, Ecoline tussal készített fantázialények, selyemfestmények)

Végezetül az előadás kitér arra, hogy a művészettel nevelés és/vagy művészetterápia folyamatában részt vevő pedagógusoknak, művészeknek, terapeutáknak készen kell állniuk arra, hogy valódi jelenléttel dolgozzanak a gyerekekkel az "itt és mostban". Mind a nevelés/tanítás, mind a terápia során elengedhetetlen a nyitottság, az érdeklődés, a hozzáférhetőség és az elköteleződés.

„A tudomány élménye” – a 2017-es Vizuális kultúra OKTV (Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny) legjobb alkotásai

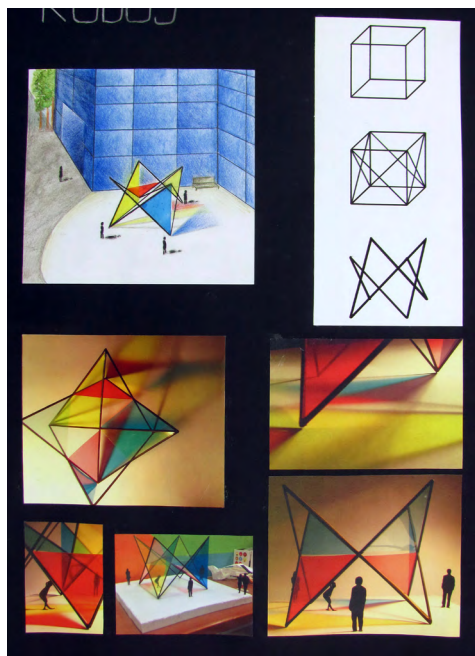
ZOMBORI BÉLA

KAPTÁR Ifjúsági Vizuális Művészeti
Műhelyarchívum

Kulcsszavak: vizuális tehetség, vizuális képesség-értékelése, interdiszciplináris művészetpedagógia

A Rajz és vizuális kultúra Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny az Iparművészeti Egyetem (ma MOME) által 1996-ban indított Vizuális Versenyből jött létre. Háttérét azok a vizuális nevelési kutatási eredmények és programok alkotják, amelyek a hazai vizuális nevelés akkori paradigmaváltását hozták létre. A Vizuális Verseny szellemében elsősorban arra – az 1994-es Nemzeti Alaptantervben megjelent szemléletre épült és épül, amely szerint: „a vizuális nevelés a vizuális kultúra egységének használatára, alakítására készít fel. Évenként több száz alkotás érkezik be az ország minden tájáról, általános gimnáziumokból ugyanúgy, mint a művészeti szakiskolákból. A legjobb 60 diák alkotását kiállításon kerül bemutatásra.

A verseny háromfordulós, azonban legfontosabb részét az *első forduló feladatai képezik*. Mivel a verseny elsődleges célja, hogy alkotói lehetőséghez és élményhez juttassa a fiatalokat, s hogy képességüket az életből vett, valóságos tartalom megoldása érdekében mozgósítsák, mindig ösztönző, személyes tematikájú feladatokat és széles körű műfaji, mediális választási lehetőségeket hirdet meg. Minden évben más *tematika* kerül meghirdetésre. Megtalálhatók közöttük az életkorhoz illő általánosabb, és évfordulókhoz, eseményekhez kötődő aktuális



VIZUÁLIS NEVELÉS
ELŐADÁSOK

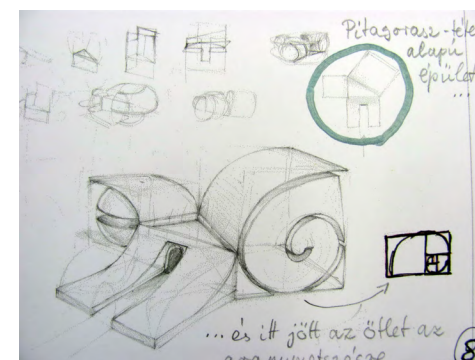
2.



Illusztrációk:

Ferenc András: Spirálkapu (Dobó István Gimnázium, Eger)

Tarcsi Dóra: Színkapu (Bornemisza Péter Gimnázium, Budapest)



típusok. *Mindig három műfajcsoportban* kerülnek kiírásra a feladatok, melyek így lefedik a vizuális kultúra és nevelés fő területeit, az *képzőművészetet, a képi kommunikációt valamint a tárgy- és környezetkultúrát*, s így a tevékenységformák, s az általuk létrehozott alkotások igénylik és hordozzák az esztétikai probléma *alkotó-művészi*, valamint a célszerűség és a gyakorlati használhatóság *tervezői megoldásait*.

Az alkotás mellé beküldendő a *munkanapló*, amely röviden tartalmazza az alapgondolatot és az alkotás folyamatát tervek, vázlatok, variációk és háttéranyagok segítségével. Az *értékelés* szempontjai a következők: a *mű kifejező-, vagy közlő ereje*, ill. használati minősége, a megformálás, továbbá az anyag és eszközhasználat színvonala, valamint a mű újdonságértéke. A munkanaplóban az alapgondolat hitelességét, a vázlatok, gyűjtés minőségét értékelik. A zsűrit *középiskolai* tanárok, képző- és iparművészek alkotják.

A 2017-es verseny összefoglaló témája: *A tudomány élménye* volt. Világunk megismerésének egyik alapvető eszköze a tudomány. Ahogy a prizma szétbontja a fényt, úgy osztódik fel sokféle területre, így a bölcsészet-, a társadalom-, a természet-, az orvos-, az agrár-, a hit-, és a művészettudományra, valamint a műszaki tudományokra. De a tudomány nemcsak ismeretanyagában, tevékenységében létezik, hanem a sajátos képalkotó módszereivel létrehozott izgalmas, meglepő, különös, vagy éppen könnyed, törékeny, megindító látványokban is. A tudomány csodálatos jelenségei és képi világa is kiindulási pontja lehet a művészi alkotásoknak. Az összes feladatban az anyagok, eszközök és technikák közül szabadon lehetett választani.

A 2017-es versenyre 301 alkotás érkezett. Előadásomban ezek közül mutatok be néhányat a témához leginkább kapcsolódó, kiváló alkotások közül.



2.

VIZUÁLIS NEVELÉS

POSZTEREK

Tehetségfogalom a művészetpedagógiában

BAKI GYÖRGYI

Szacsvay Imre Általános Iskola és Mihai Eminescu Főgimnázium,
Nagyvárad / Oradea, Románia
MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani
Kutatócsoport

A művészetpedagógiai kutatás célja, hogy a művészetek felől megközelítve, a tehetség fogalmának megközelítésével rávilágítsunk azokra a katalizációs hatásokra, amelyek elősegítik a személyben rejlő kompetenciákat vagy esetleg éppen gátolják ezeknek kibontakozását és elosztatják azokat a tévhiteket, amelyek szerint csak a sors faktor határozza meg a gyermek adottságainak kibontakozását. Természetesen az adottság-faktorok hozzájárulnak, a tehetség kibontakozásához, de ehhez az is szükségessé válik, hogy a lehetőségek segítségével a tehetség ki tudjon bontakozni.

Tehetségmodelleknek a segítségével sikerült definiálni a tehetség fogalmát és ennek feladatát, a képző-művészeti tehetséggondozást. Az alkotás, mint a művészeti tevékenység lényeges eleme, került a közép-pontba, ha a fogalmat a művészetek felől közelítjük meg. A teljesítményorientált modellek előnye, hogy nemcsak a teljesítményt tekintik mérvadónak, hanem figyelembe veszik azokat a tényezőket is, amelyek a képességek kibontakozásának az útjában állnak. A kutatási témában egy kiemelkedően tehetséges gyerek példája szerepel, akinél képességeinek kibontakozásában szerepeltek negatív tényezők is, de az egyéni és társadalmi tényezők kedvezően befolyásolták ennek kibontakozását.

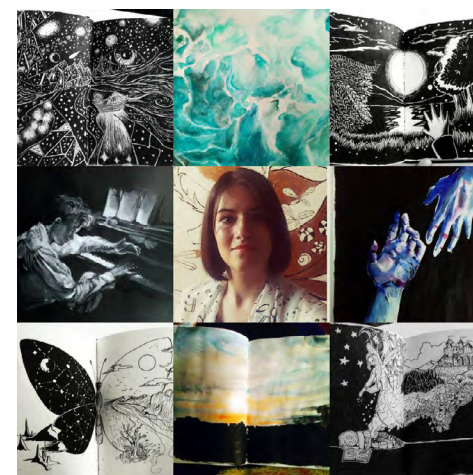
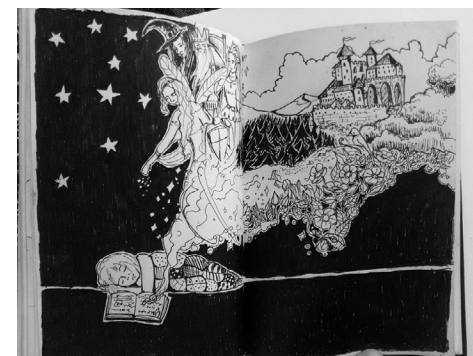
A tehetséggondozás pedagógiai módszerei közül a tehetséggondozásban alkalmazott gazdagítás, gyorsítást és differenciálás folyamatait említeném meg. A tehetséggondozás nem

VIZUÁLIS NEVELÉS
POSZTEREK

2.

luxus, hanem egy közérdekű befektetés, ahol a tehetség „ígéret” hajtásai meghozzák gyümölcsüket a megfelelő módszerek felhasználásával és időben való felismerésével. A tehetség-ígéret azonosítása során felderítjük a gyermekben lévő adottságokat és ahol a szülő is kulcsfontosságú szerepet kap a gyermeke képességeinek az értelmezésében. A tehetség azonosításának egyik alapfeltétele természetesen a korai felismerés és a megfelelő környezetbe való kerülés. Fontos szerepet kap a család és az iskola kapcsolata. A kiemelkedő tehetség a motorikus, szociális, művészi vagy intellektuális képességekben nyilvánulhat meg, de ezek a tehetségformák együtt is jelentkezhetnek.

Az eredmények azt mutatják, hogy a tehetséges gyerekek nehézségekkel küzdenek, a kortársaikhoz fűződő kapcsolataikban és ezt a különbséget szociális hátránnyként élik át. A környezetre ezért fontos feladat hárul, mert segítheti vagy



nővelheti a gyermekben a kitaszítottság érzetét. A következtetésem az volt, hogy a fiatalok fejlődése szorosan összefügg a társadalmi környezet jellemzőivel. Minden adottság támogatást és segítséget igényel, hogy kibontakozhasson. A kiemelkedően tehetséges gyermeknek nem mindig olyan könnyű az adottságait kibontakoztatni. A jó képességű diák számára a gátak nem jelentenek áthidalhatatlan akadályokat, mivel saját pozitív önmegítéléséből adódóan a starttól a célig az akadályokat egymás után veszi.

A tehetség felismerésének jelentősége nagyon fontos a jövő generációjának a kibontakozásának az érdekében és ennek az igénynek a tudatosításában. Megtalálni és fejleszteni egy nagyon fontos feladata a társadalomnak, hiszen nagyon könnyen előfordulhat, hogy a gyermekek spontán fejlődési igényeit és adottságait szem elől tévesztve, a szociális környezet a rendkívül tehetséges és érzékeny gyerek számára nem ad lehetőséget annak kibontakozására. A nagyméretű érzékenység a gazdag kibontakozási lehetőségek tárháza, mivel a nagyfokú érzékenység a legtöbb esetben összefügg a rendkívüli tehetséggel.

A vizuális kommunikáció tanítási programja a Moholy-Nagy Vizuális Modulok alapján

BAKI GYÖRGYI

Szacsavay Imre Általános Iskola és Mihai Eminescu Főgimnázium,

Nagyvárad / Oradea, Románia

MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani
Kutatócsoport

Pedagógiai programom a Magyar Tudományos Akadémia és az Eötvös Lóránd 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 modulokban a hagyományos és digitális képalkotás egyenrangú szerepet kap. a programban, a feladatok megfogalmazásánál arányos arányban szerepelnek.

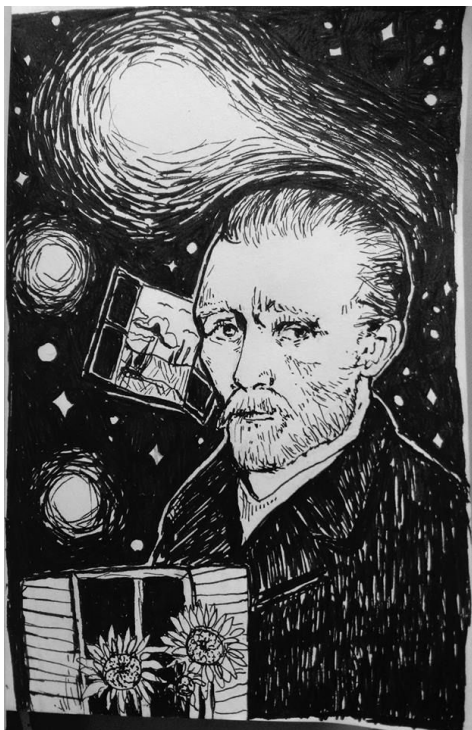
A vizuális kommunikáció modul fejlesztési céljai:

- 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) szerepmódjának átélése

A vizuális képességek értékelése az iskolai kísérletben

- standardizált, papír alapú és digitális képességvizsgálati tesztek
- kipróbált rajzi feladatok
- féléves munka portfólió értékelése
- kreativitás teszt
- pszichológiai immunkompetencia kérdőív
- online tesztek (eDIA tesztrendszer, <http://edia.hu/>, Szegedi Egyetem, Neveléstudományi Intézet): a térszemlélet, a képi kommunikáció, a divergens gondolkodás és a kombinatív képesség vizsgálatára



A vizuális kommunikáció című modul pedagógiai programjának használata: tanítási-tanulási programom

2016-ban saját Tanítási-tanulási programmal csatlakoztunk a projekthez, mint partneriskola. A kidolgozott modul tartalmi között megjelennek korunk aktuális kérdései, tendenciái:

- szociális érzékenység fejlesztése,
- a társadalmi felelősségvállalás,
- a társadalmi nemekkel kapcsolatos kérdések, problémák;
- eligazodás az új információs környezetben, a képek özönében.

A modulban az érzékeléstől és befogadástól a képüzenetek létrehozásáig és megosztásáig terjedő folyamat minden mozzanatára találhatók feladatok. Nagyon fontos szerepet kapnak a modulban a műalkotások, ezek képezik a program műveltséganyagának törzsét, például „Műveletek műalkotásokkal”.

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 modern-kori művészet műzsája kiemelt szerepet kap, olyan feladatokat kapnak ebben a témában, mint például: - Paul Klee vagy Juan Miró munkáinak rekonstruálása egy felvázolt kép folytatása, színekkel való kiegészítése- Műalkotások kiegészítése. Közös pannó készítése, Paul Klee vagy Juan Miró megadott festménye alapján. Egy festmény (Juan Miró festmény) térbeli átírása vagy egy közös pannó készítése Juan Miró festménye alapján – filc felhasználásával.

A pedagógiai koncepció alapján kidolgozott fejlesztési résztémáim:

1. Látható és láthatatlan;
2. Mimikri;
3. Konstruált világok;
4. Látszatvilágok: illúzió és valóság:

1. A Látható és láthatatlan:

- A. Vissza a kezdetekhez, az ősi kultúrák nyomában: barlangrajzok készítése.
- B. Labirintus kitalált lényekkel: tervezz te is útvesztőt!

2. Mimikri:

- A. Rejtőzködő és álcázott az állatvilágban: – CSODA-BOGARAK vagy BOGÁR-CSODÁK
- B. Rejtőzködő és álcázott a természetben: – Fakéregben rejtőzködő lények –
- C. Rejtőzködő és álcázott az ember által alkotott világban: ÉLET-Fa közös tervezése

3. Konstruált világok az őskortól napjainkig:

- A. Őskor: - készítsük el saját őskori kőépítményünket.
- B. Középkor: tervezzünk középkori várakat (makettek)
- C. Modern kori művészet műzsája: - közös pannó készítése, megadott festmény alapján.

- D. Gyerekkori fantázia világa és jövő-képe: - Világűr – digitális kollázs készítése.

4. Látszatvilágok: illúzió és valóság:

- A. Törött tükör – fotómontázs készítése - színes kép átalakítása törött tükörré.
- B. A szó, mint érintés- szöveg és kép kapcsolata: szócserepek vagy cserép-szavak ;
- C. Írás és betű- saját hieroglifák tervezése: - ékírás készítése gyurmával.
- D. Véletlenszerű festékfoltokból képzeletbeli formák kialakítása.

A digitális médiumok integrálási lehetőségei a rajz és vizuális nevelésben – nemzetközi kitekintés

BÍRÓ ILDIKÓ

Szeged és Térsége Eötvös József Gimnázium,
Általános Iskola Szatymazi Általános Iskolája

Kulcsszavak: IKT; elektronikus médiumok; újmédia, digitális kreativitás

Az elektronikus média világának változása hatással van az oktatásban létrejövő változásokra, és ez alól nem kivétel az iskolai vizuális művészeti nevelés területe sem. Ám a vélemények a mai napig megoszlanak a látszanak azzal kapcsolatban, hogy milyen módon lehet, illetve, hogy egyáltalán be kell-e emelni a digitális médiumokat a vizuális művészeti oktatásba. Az újmédia áthidalja a teret és időt, és lehetővé teszi a kulturális közelséget a földrajzi távolság ellenére. A mai úgynevezett információs társadalom képes az információ gyors terjesztésére: az üzenet gyorsan és egyszerre több helyen elérhető lesz. Rögzíthetjük, tárolhatjuk, módosíthatjuk tetszés szerint.

A Photoshop képszerkesztő program ma már az amatőrök és a média művészeti szakmákban dolgozók számára egyaránt nélkülözhetetlen eszközzé vált, egyben az újmédiával kapcsolatos kreativitás tipikus eszköze lett. Ahhoz, hogy a különböző technológiákat integrálni tudják, a jelenlegi és leendő tanároknak is meg kell tanulniuk a digitális eszközök használatát, el kell merülniük a digitális technológiában és az online médiumok világában. Ez pedig tervezést, stratégia kialakítást és szerkezetátalakítást valamint új pedagógiai módszerek megismerését jelenti.

Ám a digitális médiumok művészeti oktatásba való bevonását több tényező is gátolja. A technológia ismeretének hiányán túl ehhez az is hozzájárul, hogy bár a tanárok egy része elfogad-

ta a digitális művészetet, mint művészeti ágat, legtöbbjük ezt a médiumot mégis csak eszköznek tekinti és eszközként is használja. Vagyis a rajzolás-festés-szobrászat hagyományos modelljétől el kell mozdulni egy új, befogadóbb szemlélet felé, ahol már nem egy médiumhoz tartozónak tekintik a vizuális művészetet. A bemutatott két esettanulmány a rajzoktatás és a digitális technológia kapcsolatának két egymástól teljesen eltérő példáját mutatja be: az elsőben tudatosan nem emelik be az IKT-t a művészet órába, a másodikban pedig a manuális és digitális médiumok folyamatos használata, azok kombinációja természetesnek számít az iskolában.

Összegzéséként elmondhatjuk, hogy mivel a technológia újradefiniálja magát a vizuális művészetet, művészet-specifikus informatikai képzésre van szükség – annak témáira, eszközeire és nyelvére vonatkozólag. Mindez az oktatási szervezetek alapvető átszervezését követeli meg, ahol technikai és kreatív szakemberek dolgoznak közösen a vizuális művészet és IKT program kidolgozásán ahhoz, hogy ki tudjuk aknázni a technológia által rendelkezésünkre álló hatalmas potenciált.

VIZUÁLIS NEVELÉS
POSZTEREK

2.



Szemem-kezem-nemezem

A nemezelés, mint iparművészeti kézműves technika terápia alkalmazása értelmileg akadályozott, és beszéd fogyatékos óvodás gyermekek vizuomotoros készségének fejlesztése során

BÖDÖS ESZTER, RIEDERAUER ANDREA

ELTE Gyakorló Óvoda és Egységes
Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény

Kulcsszavak: kézműves, nemezelés; fejlesztő művészeti tevékenység; alkotás

Az ELTE Gyakorló Óvoda és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény fennállásának 35. évfordulója alkalmából „35 év – 35 kép” címmel kiállítást szervezett az intézménybe járó gyermekek nemezelés technikával készített alkotásaiból. Ebből a kiállítástól válogatott képeket szeretnénk kiállítani.

A kiállítás és a hozzá kapcsolódó rövidfilm bemutatja a nemezelés jó gyakorlatot, amely évek óta sikeresen, önálló innovációként működik az ELTE Gyakorló Óvoda és EGYMI óvodai tagozatain.

Kezdetekben a technika célja a bazális stimulációs elemein alapuló érzékelési és észlelési területek fejlesztése. Rendszeres alkalmazásával fejlődik a tapintásos észlelés és a finommotorika, mely segíti a biztos eszközhasználat kialakítását és elősegíti a ceruza fogást. Tágabb értelemben vett célja, hogy a gyermekek minél realisabb képet kapjanak testükről, illetve a tevékenység során felkeltődjön ábrázolási kedvük, fejlődjön figyelmük, kitartásuk időtartama pedig fokozatosan növekedjen. Kiemelten fejleszti a vizuális észlelést, a kreativitást, az alkotó készséget, a taktilis ismeretszerzést. Az új produktum létrehozása, az alko-

tás öröme növeli az önbizalmat, fejleszti a gyermek személyes kompetenciáit, énképét, munkafegyelmét, harmonizálja személyiségét. A munkavégzés folyamata fejleszti a szociális kompetenciákat (együttműködés, kooperatív készség).

A nemezelés technikáinak alkalmazásával javul a gyermek kézügyessége, kialakulnak a célzott kézmozgások, fejlődik a kéz izomereje, és az ujjak tapintás érzete, fejlődik a szem-kéz koordináció. A tevékenység végzés során harmonizálódik a gyermek személyisége, fejlődik testsémája, kialakul a pozitív énképe, munkafegyelme. A foglalkozás sorozat témái: a környezet tárgyai, az élővilág (növények, állatok, az ember), szimbólumok (őselemek)

Módszerei: csoportos, kiscsoportos vagy egyéni foglalkozás, kooperatív tanulási technikák alkalmazásával.

A nemezelés, mint ősi technika előnye, hogy gyorsan és egyszerűen elsajátítható. A technika beilleszthető bármely óvodai nevelési programba, ahol értelmileg akadályozott gyermekek nevelése és fejlesztése történik integráltan. Minden életkorban és fejlettségi szinten jól alkalmazható.

A foglalkozást vezetheti olyan pedagógus, gyógypedagógus, aki elsajátította a nemezelést, mint technikát. Alkalmazása minden gyermeket sikerélményhez juttat, gyakorlásával egyre összetettebb mozgások sajátíthatóak el, az elkészült produktumokat művészi igényességig lehet fokozni. Produktumok: elkészült képek, tárgyak, fotó- és video dokumentáció, kiállítás. A kiállítás várható hatása: gyönyörködés. A szép képek a falakon önmagukban is olyan meleg, megnyugtató hangulatot árasztanak, amely felébreszti a csendes gyönyörködés képességét. A társadalom érzékenyítése: a másik cél, ami miatt úgy döntöttünk, hogy nem az óvodában, hanem azon kívül keresünk helyet ennek a kiállításnak.

Fontos, hogy a társadalom megismerje, felfedezze és elismerje, mire is képesek azok az óvodáskorú gyerekek, akik értelmileg akadályozottak, vagy súlyos beszéd fogyatékossgal küzdenek. Fontos a családok érzelmi egyensúlyának támogatása is, a gyakran kirekesztett szülők büszkéi lehetnek gyermekeik alkotására, átélhetik, hogy a mindennapok küzdelmeit siker koronázza.

Egyben fontos az elismertség, azzal, hogy a kiállítás kikerül az intézmény falain kívülre a gyermekek megmutathatják, hogy fogyatékossguk ellenére olyat tudnak alkotni, amely dicséretre méltó, értéktéremtő. A kiállításhoz kapcsolódó kisfilm szerzője *Szaffner Gyula*.

A háromnyelvű János vitéz története magyar – beás cigány – angol nyelven cigány gyerekek rajzainak illusztrációival

FODOR ILDIKÓ

Pécsi Éltes Mátyás Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény

Kulcsszavak: János; vitéz

A Pécsi Éltes Mátyás Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményben és annak jogelődjében több mint három évtizede foglalkozom cigány fiatalokkal.

1981-ben alakult művészeti szakköröm, ahol kezdetől fogva azon munkálkodtam, hogy egy eleven, önkifejezésre képes grafikai, festészeti, képzőművészeti nyelvet sajátítsanak el növendékeim. Már a 80-as évek elején elkezdtek a János vitéz meséjének képi megjelenítését. Az igényes illusztrációk elkészülte után hamar megfogalmazódott bennem a nyomtatott formájú bemutatás igénye. Az „álom” megvalósulását – számos hazai és nemzetközi eredmény után – a DEVI ART Alapítvány 1995-ös megalakulása segítette elő. (Az Alapítványt hátrányos helyzetű fiatalok művészeti nevelésének segítésére, műveik szélesebb körű megismertetésének, nyomtatott formában való bemutatásának biztosítására jött létre, és pályázati lehetőségeket biztosított számunkra.)

Régiókban a cigány nyelvjárások közül a beás a legelterjedtebb, ezért Orsós Annát, a nyelv leghitelesebb képviselőjét kerestem meg, hogy a János vitézt fordítsa le. Anna nagy kihívásnak tekintette – az akkor még úttörőnek számító – kezdeményezést. Két tanítványa; Orsós Sándor tartalmi és Orsós János műfordítását végül ő rendezte össze: az első részt fordította, a többit

VIZUÁLIS NEVELÉS
POSZTEREK

2.



lektorálta, példa-értékűen igényesen, magas színvonalon. Az akkor tervezett 2 nyelvű - magyar-beás cigány - mű kiadása előtt megtudtam, hogy már létezik a János vitéz angol nyelvű fordítása is, mely az amerikai Santa Barbarában élő irodalmár professzor, John Ridland költő és műfordító tollából született.

Az ő története is mesészerű, mint maga a János vitéz. Hét évi küzdelmes munka árán, (magyarul nem tudva) elsőként franciáról angolra, majd angolról magyar nyelvre – az Ország szótár és kinti magyar barátai segítségével - (mint például Kodolányi Gyula) - fordította és a Corvina Kiadó gondozásában jelentette meg 1999-ben. John Ridland – miután kérelemmel levélben megkerestem – nagylelkűen, önzetlenül, jogdíj nélkül rendelkezésemre bocsátotta fordítását.

2001-ben jelentettem meg az immár 3 nyelvű (angol – magyar – beás cigány) János vitéz című könyvet tanítványaim alkotásainak illusztrációival. (Az előszót Jankovich Marcell írta, aki Kossuth díjat kapott a János vitéz rajzfilm eldolgozásáért.) Az angol nyelvű fordítás lehetővé tette, hogy nemzeti eposzunkat minél szélesebb körben olvashassák, megismerhessék különböző országokban, kultúrákban is. John Ridland azóta is töretlen lelkesedéssel tartja a könyv bemutatóit angolszász nyelvterületeken; Ausztráliában, Kanadában és az Egyesült Államok egyetemi városaiban.

A könyv magyarországi három nyelvű bemutatójára, - mely Pécsen a Művészetek Házában a kiállítással egybekötve 2001. októberében került megrendezésre - Ridland úr nem tudott jönni, mert szeptember 11-én megtörtént a World Trade Center világrengető tragédiája, amiért nem merte megkockáztatni az utazást. Az igazán örömteli és teljesnek tekinthető bemutató 2002 áprilisában a Pécsi Pannon Magyar Házban került megrendezésre. A kiállítás képei előtt Orsós Anna beás nyelven, John Ridland angolul és Stohl András magyarul olvasta fel és tette életre szóló élménnyé János vitéz néhány énekét. Azóta országsszerte és külföldön több kiállításon is látható volt a könyvet illusztráló képanyag.

Tizenöt év elteltével arra az elhatározásra jutottam, hogy az alkotásokat felajánlom a Santa Barbara Egyetem Irodalom Tantermének. A kiállítás zárása után, május végén az alkotások végleg elhagyják Magyarországot és Santa Barbarába költöznek. Idézek dr. Aknai Tamás művészettörténész professzor „búcsú beszédéből”:

„Az egyetem megtiszteltetésnek tekinti a gyűjtemény befogadását. Összefügg azonban a döntés a kérdéses munkák iránt tanúsított közömbösséggel is, amelynek következtében akár meg is semmisülhettek volna. Egyik szemünk sír, mert nem tudtuk megtartani ezt a páratlan műalkotás együttest. De a másik meg nevet, mert oda kell kerülniük, ahol gondjukat viselik egy világhírű egyetemi intézményben. Kukorica Jancsi rövidesen Kaliforniába költözik.”



Az agresszió művészeti, pszichiátriai megközelítése, megjelenése hátrányos helyzetű gyermekek rajzain

FODOR ILDIKÓ

Pécsi Éltes Mátyás Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény

Az „Agresszió” című képsorozat az 1980-as években született az akkori Pécsi Kisegítő Iskolában, ahol annak idején napközis nevelőként dolgoztam. Tanulásban akadályozott felső tagozatos fiúk napközis nevelője voltam. Tanítványaim nagy része halmozottan hátrányos helyzetű, nehéz szociokulturális háttérrel rendelkező, részben roma származású fiú volt. A magatartásavaros, deviáns tanulókat igyekeztem a magam rajzos módszereivel lekötöni.

Korosztályuk sajátossága szerint már elvesztették a gyermeki ábrázolás kedves naiv báját, bátorságát, gátlástalanságát. Tele voltak görcsösséggel, merevséggel, sematizmussal, melyet először fel kellett oldanom. A rajzi közlés merevsége sokszor magán az eszközön is múlik, ezért diópáccal dolgoztunk, régi rajz tollakat, magunk által faragott nádat használtunk. Ennek a mártogatós technikának, mivel koncentrált munkát, odafigyelést igényel - komoly fegyelmező ereje is van.

Először tanulmányrajzokat készítettünk; megfigyeltük a környezetünkben fellelhető apró kis csodákat; a természeti formákat térben és síkban egyaránt sokoldalúan vizsgáltuk, ábrázoltuk. Grafikai jeleket gyűjtöttünk, melyeket mindenki saját ízlésének, egyéniségének megfelelően alkalmazott. Az elemző feladatsor végig járásával egy „vizuális szókincs” birtokába jutottak, mellyel ezek után már a tényleges természeti formáktól elszakadva is tudtak bánni, s így már semmi nem állta útját fantáziájuk alkotó módon történő kifejezésének.

VIZUÁLIS NEVELÉS
POSZTEREK

2.

A napközis csoport különböző képességű, nem válogatott gyerekekből állt. Hamar figyeltem Tibor különleges képességére, egyedi ábrázolás módjára, tehetségére. Éreztem, hogy a benne lévő titkok megfejtése, feltárása meghaladja az én tanári kompetenciámat. Tudomásomra jutott, hogy a Pécsi Pszichiátriai Klinikán abban az időben indultak fiatal orvosok művészetterápiás kezdeményezései, melyek egyik úttörője dr. Jádi Ferenc volt.

Felkerestem és hetente egyszer elkísértem a rajzos, művészetterápiás, pszichoterápiás foglalkozásokra. Titokzatos dolgok történtek közöttük, melyről Tibor soha nem beszélt, viszont hatásukra nálam csodálatos grafikai lapok születtek. Ezeknek a foglalkozásoknak dr. Jádi külföldre távozásával vége lett. A ma már nemzetközi hírű, Berlinben élő pszichoterapeuta, professor 1977-ben küldte el az általam szervezett „Félelmek és boldogságok” című konferenciára „A hallgatás olajága”, című írását, melyben leírta, amit korábban Tibortól a terápia során megtudott. Miután tanulmányát elolvastam, új jelentést nyertek a grafikai lapokon megjelenő ábrázolások. Amit ő feltárt a pszichoterápiás foglalkozásain azt a későbbiekben Tibor rajzban fejezte ki, anélkül, hogy bármit is elmondott volna a tartalmukról.



Egész íves grafikai lapjain, drámai módon jelenítette meg a vele történeteket, illetve a családjában lejátszódó drámákat. Az általam „Agresszió”-nak nevezett sorozat 8 db egész íves (70 x 100 cm) grafikai lapból áll, melyeket az alábbiakban röviden ismertetek:

1. A mi házuk: Családrajz a ház különleges térbeli felépítésével, brutális gyilkosságokkal. (Diópác és színes tinta)
2. Anyám: Szintén a családtagok ábrázolása, középpontban a hatalmas és félelmetes, agresszor édesanyával, aki baltával a kezében éppen eltapos egy embert. (Diópác)
3. Az óriás: A középpontban egy óriási férfialak félelmetesen vigyorgó arccal, késsel a kezében. (Diópác és arany tempera)
4. János vitéz: A kettéosztott tér felső részében két óriási varjú, mennydörgő villámok között. Az alsó részben János vitéz viaskodik a rátámadó madarakkal. (Diópác, színes tinta és lila párnafesték)
5. Én és az oroszlán: A felső sötét mezőben egy vicsorgó oroszlán, az alsó mezőben önarckép, kis oroszlánnal és sok-sok harcoló figurával. (Diópác, arany tempera)



6. Tűzokádó sárkány: Óriási tüzet okádó sárkány készül bejutni egy várba, alul madarak, emberek, fák, állatok. (Diópác)
7. Vízió: Fantasztikus lények, robotok, madarak pénzzel a csőrükben, vérző kezű ember, ládába zárt vízió egy kutya hátán. (Diópác)
8. Tündérország: Több rétegű térbeli viszonyok. Középen egy óriási arany almafa, belőle kitörő lángokkal napsütésben, jobbra egy palota holdfényben, balra egy hétfejű sárkány, alul temető, sírokkal. (Diópác, arany tempera, lila párnafesték)

Az előadásomat illusztráló képek alkotója Bogdán Tibor, technikájuk minden esetben diópác, színes tintával és arany temperával.

Taktilis érzékelés fejlesztése

GARAI ANNA

Talento-Ház Alapítványi Ó. Ált. Isk. és AMI

Kulcsszavak: taktilis érzékelés fejlesztése, vizuális memória játék

Kutatási probléma

A taktilis érzékelés, a legkorábban, már magzati életkorban kialakuló érzékelési forma. A bőrnek rendkívül szoros kapcsolata van az idegrendszerrel, mivel ugyanabból a csíralemezből alakultak ki. A tárgyak megtapogatása során szerzett ismeret beépül a szókincsbe, hozzájárul a nagymozgások és a finommotorika fejlődéséhez. Az így megszerzett tudás agyi feldolgozása majd rendszerezése pedig magasabb szintű gondolkodási folyamatok alapvető eleme.(1). Az óvodások, alsó tagozatosok még végeznek taktilis érzékelésre alapozott megismerő feladatokat, de később kamaszkorra ez már nem jellemző, egyre inkább, sőt túlzottan is átveszi a megismerést a vizualitás.

A mai gyerekek már óvodáskorban kezdenek mobiltelefont, számítógépet használni, ami kihat beszédükre, tanulási szokásaikra, kapcsolati rendszerükre, személyiség fejlődésükre. Már az óvodás korú generáció nagy része nem szívesen hallgat mesét, mert nem köti le a figyelmüket, ha nincs vizuális megerősítés.

VIZUÁLIS NEVELÉS
POSZTEREK

2.



(2.) „A szülők a TV-ben más műsorokat néznek, ezért inkább vesznek külön gyermeküknek is tévékészüléket.” A készülék sok esetben elektronikus békiszitterként működik. (3) Egy tanulmány szerint, a 13-14 évesek 20%-a 3 óránál többet internetezik naponta, a tanulók 30%-a napi 1-2 órát (3). Amíg nyugaton csökken a televízió és számítógép képernyő előtt töltött órák száma, addig Magyarországon nő. (4) Ha mesehallgatás helyett a gyerek mesét néz, akkor nem történik meg a legfontosabb dolog, a feldolgozás (elaboráció). A szorongások, vágyak, félelmek, düh stb. feldolgozása. A külső kép, amit a filmekből készen kap, blokkolja a belső képalkotást, nincs feldolgozás. (4) Mi van, ha kikapcsoljuk a vizualitást? Visszahozható -e, ami elveszni látszik? Hogyan lehetne fejleszteni a belső képalkotást? Az MROE Vizuális Mesterpedagógus Műhely (VIMM) egyik előadása ihletett meg, továbbgondolva az ott elhangzott előadást határoztam el, hogy 8. osztályos tanítványaimmal kipróbálom kicsit átalakítva az egyik feladatot. (5)

Fejlesztő program

A tér-forma-tárgy témakörben, hétköznapi tárgyak megismerése, elemzése - tapintásos memóriajátékkal. Hétköznapi apró, marokban elférő tárgyakat textil zsákokba helyeztem, minden zsákban, egy tárgy volt. A képesség fejlesztés fókuszai: taktilis érzékelés fejlesztése, finommotorika fejlesztés, írás-és beszédkészség fejlesztés, formaérzék, formakarakter, arányérzék fejlesztés, analízis-szintetizáló képesség fejlesztés, kreativitás, képzelőerő, asszociatív és vizuális emlékezet fejlesztés.

Módszerek

A külvilágból érkező ingereket 5 érzékszervünk segítségével érzékeljük. Melyiket, milyen érzékszervünk dolgozza fel?
„Képzeld magad egy vak ember helyébe!”

- 1. feladat:** differenciált egyéni munka
Vaktában kiválasztott, textilzsákban kisméretű tárgy, tapintással történő megismerése. Egyik kezével a zacskóban tapogatja le a tárgyat, a másikkal minél pontosabban lerajzolják, közben nem nézheti meg.
- 2. feladat:** differenciált egyéni munka
A rajz alá, a tárgy tulajdonságainak pár mondatos leírását kértém. Pl. körülbelüli méretei, milyen textúrákat ismer fel tapintással, mire használják, és még mire lehetne használni?
- 3. feladat:** kiscsoportos munka
3-as csoportokban mindenki átnézi a másik csoporttag feladatát. Egy csoporttag bemutatja szóban a rajz és a szöveges leírás alapján az egyik tárgyat. A végén mutatja fel mi volt a zsákban.
- 4. feladat:** differenciált egyéni munka
Az illető tárgy funkciójának megfelelő elhelyezés eredeti környezetében, vagy a tárgy elhelyezése egy elképzelt funkcióval, elképzelt környezetben (szabadon választott technikával: technika: filctoll, vízfesték, tempera, zsírkréta).

Összegzés: tanulói reakciók, tanári tapasztalatok

A gyerekeket várakozáson felül érdekelte ez a feladat. Izgalmasnak tartották, a szünetben megkérdeztem, hogy ki szeretné még tapintással kitalálni a tartalék zacskókban lévő tárgyakat? Szinte mindenki odajött, és megegyeztek egymással, hogy aki kitalálta, az nem mondja el, és nem mutatja fel addig a tárgyat, amíg mindenki nem végzett a tapogatással.

Az egyik fiúnak eleinte nehezen ment a tárgy érintéssel történő beazonosítása, de a lerajzolás és leírás után, amikor felolvasta, amit írt, kivette a tárgyat, és eszébe jutott, hogy a nagymamája konyhájában, a polcon már látott ilyet, ez egy kis fűszerkanál. Egy lány felismerte rögtön, hogy egy fűszerszóró üveg van a zacskóban, de a tetején lévő kupakot, műanyagnak gondolta, amikor kiemelte a zacskóból látta, hogy fából van. Egy másik lány, aki egy kulcskarikán két kulcsot talált a zacskóban, azt nem tudta a tapintással elmondani, hogy rozsdás, de azt

elmondta, hogy rücskös a felülete. Amikor kiemelte a tárgyat a zacskóból felismerte, hogy az rozsdás.

Tapasztalatom alapján, többször kellene hasonló feladatot adni a gyerekeknek. A pedagógiai jelentősége a tapintással való megismerésnek az, hogy a taktilis inger valamennyi érzékelési terület fejlődését javítja. Elfeledett emlékeket hív elő. Az elmélyült figyelem, a tárgyra való fókuszálás a koncentrációs képességet javítja, ami minden tanulási folyamat alapja.

Irodalom

- Óvári Andrea (é.n.): A taktilis ingerek jelentősége a gyermeki fejlődésben (Kölyökpark Játszóház és Fejlesztőközpont)
- Lakosiné Dobronics Zsuzsanna (2015): Az internet és a televízió hatása a tanulók olvasási hajlandóságára (a logopédus szemszögéből). In: *Sajátos nevelési igények – méltányos pedagógia*. Konferenciakötet, Nyugat – magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar, Pedagógiai Intézet konferenciája, 2015. Szombathely, Savaria University Press
- Maurer Ildikó Teréz (2015): Mobiltelefon és az internet a serdülőkorú tanulók életében. In: *Sajátos nevelési igények – méltányos pedagógia*. Konferenciakötet, Nyugat – magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar, Pedagógiai Intézet konferenciája, 2015. Szombathely, Savaria University Press
- Vekerdy Tamás (2016): *Kisgyerekek, óvodások*. Budapest, Central Média-csoport
- Geisbühl Tünde (2017): Kortárs művészet a vizuális kultúra órán. A Moholy-Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása c. projekt 4. moduljának tapasztalataiból. Előadás a Vizuális Mesterpedagógus Műhely (VIMM) 2017 december 25-i rendezvényén, Budapest, Deák17 Galéria.

Vizuális tehetségek képességfejlesztése és kulturális alapú innováció a fővárosi rajzversenyen

GARAMVÖLGYI BÉLA

Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános
Iskola és Gimnázium

Kulcsszavak: módszertani kultúra, vizuális tehetség,
kulturális alapú fejlesztés, tudásélmény, értékteremtés,
pedagógiai innováció

A vizuális nevelés „anyanyelve” a tevékenységek végzésén alapuló tapasztalatszerzés. A megszerzett tapasztalatok sok gyakorlás után jártassággá – kompetenciává – válnak, amik a megfelelő szintű és tartalmú vizuális fogalmakká képezhetők le. Ezekben a „hívóképekben” ragadhatók meg a vizsgált jelenségek sajátosságai, írhatók-fogalmazhatók meg közös jegyei. Értelemszerűen nem hagyható ki, és nem hanyagolható el egyetlen mozzanat sem, hiszen bármelyik kimarad, akkor kiüresedik a vizuális tartalom.

A Fővárosi Rajzverseny deklarált célja az általános módszertani kultúra fejlesztése mellett a vizualitás területén felbukkanó tehetséges gyerekek felfedezése, képességeik kibontakoztatása, önértékelésük és kreativitásuk fejlesztése, fejlődésük követése.

A verseny a vizuális befogadó- és alkotóképességek szintjeit méri. Az ismeretek egy része gyakorlati/kézműves jellegű és az alkalmazott technikák használati módjához, másik része pedig a vizuális közlő- és kifejezőeszközök kreatív, átgondolt használatának minőségéhez kötődik. A problémafelvetések és a hozzájuk tartozó témák, ismeretanyagok valamint az alkalmazható technikák évről évre változnak, ezért ezeket és a felkészülést segítő speciális szakirodalmat az aktuális versenykiírás tartalmazza, valamint a verseny honlapján kerül közzétételre.

VIZUÁLIS NEVELÉS
POSZTEREK

2.

A verseny értékelési rendszere úgy fejleszti a módszertani kultúrát, hogy minden döntőbe jutott versenyzőnek, felkészítő tanárnak és szülőnek korrekt, hasznosítható visszajelzést ad a képességfejlesztésben elért eredményeiről. A verseny egyedisége, komplexitása éppen abban rejlik, hogy legalább két alkotói tevékenységformában elért teljesítményszinteket méri össze öt indikátor (anyaghasználat, formaalakítás, téralakítás, kompozíció- és színhasználat, összkép- és egyéni kifejezőerő) alapján párhuzamosan. Így teszi láthatóvá a speciális adottságokat, készségeket és segíti az egyedi fejlesztési programok megtervezését. Megismerhetővé válik a személyes képi megjelenítő- és kifejezőerő irányultsága, valamint az értékteremtő kreativitás.

Az analitikus/diagnosztikus mérés-értékelés súlyozott; a részképességekre jellemzően ötpontos skálán kialakított vizuális csatlakozások jönnek létre, míg az összkép és személyes kifejezőerő – a tehetség és kreativitás faktora – értékelésénél húsz pontos határon belül lehet javaslatot tenni. (E terület értékelésénél a következő kérdésekre várunk originális, alkotói megoldásokat: narráció – a belső képalkotás és a vizualizáció ereje; érzelmek közvetítése, azonosíthatósága; képelemek adekvátsága, szimbolikája, eredetisége; egyéni látásmód és stílus. Egy-másra következtethetőség: azaz összhangban áll-e a nevezési munka kvalitása a helyszínen, ellenőrzött körülmények között készített versenyművel? A vizuális nyelvi elemekből adódó személyes kifejezőerő együttesen.)

A zsűri elnöki feladatok ellátására olyan, a vizuális kultúra területén kutató/oktató, elismert szakembereket kérünk fel, akik szűken vett szakterületükön kívül tehetségkutatással- és gondozással is foglalkoznak. A zsűri értékelő munkáját általános szempontsor segíti, melyben megfogalmazódnak a versenyzőkkel (és a felkészítésükben részt vevő Kollégákkal) szemben támasztott elvárások. Az értékelés során a zsűritagok lehetőség szerint párban dolgoznak, és egy-egy részképesség-területet (indikátort) elemeznek, minősítenek.

Ha a 2012 óta eltelt időszak folyamatait nézzük, nyilvánvaló az irány és a szándék: a beállítás után készített stúdium jellegű megfigyelésekről (melyek létjogosultságát és megkerülhetetlenségét nem kérdőjelezzük meg) áthelyeződött a hangsúly a kreatív, alkotói problémákat feldolgozó attitűdre. Nem mellékesen, a tanári jelenlét szerepe is megváltozott; háttérbe szorult

az oktató, előtérbe került a mentor/mester jelleg. Kiírt/feldolgozásra felkínált témák:

- 2012/13 – Parafrázisok (Műalkotások újraértelmezése)
- 2013/14 – Versillusztrációk (Weöres Sándor születésének 100. évfordulója)
- 2014/15 – Képi allegóriák (Attribútumok és értelmezések)
- 2015/16 – Ekfrázis (Publius Ovidius Naso: Metamorphoses – antik átváltozásmítosz feldolgozása)
- 2016/17 – Világtáj (kozmosz táj, weltlandschaft)

A verseny feltételrendszere egyre sokrétűbbé vált az elmúlt öt évben, egyre több benne az olyan körülmény, ami arculati klímájaként ragadható meg.

Ez virtuális gazdaságának újabb sajátosságát képezi, mely értelemben nem a hagyományos értelemben vett oktatási termékek reprodukálása áll a középpontban, hanem a kulturális termékeké. E tekintetben a Fővárosi Rajzverseny, és a hozzá kapcsolódó tanítási-szakmai gyakorlat sem csupán pedagógiai szolgáltatás, hanem kulturális attribútumokkal ellátott javak és szolgáltatások rendszerbe foglalt egysége.

A verseny kulturális alapú fejlesztése jellegéből és karakteréből adódóan egyszerre múlt- és jövő jellegű, hiszen egyrészt legitimációjának alapja a tradíciók őrzése, másrészt folyamatos újraértelmezése és újabbak létrehozása. A kultúra tudásélményt termel és tesz közvetíthetővé, áramoltathatóvá, közösséget képez és tart meg. Ezáltal a kultúra az értékteremtés-megújítás egyik kiemelten fontos – innovatív – tényezőjévé válik.

Vizuális kultúra és média a középiskolában: Integrálás és integrálhatóság a média és a vizuális kultúra tantárgyak kontextusában

KLIMA GÁBOR

Eötvös József Gimnázium, Budapest

A témaválasztás egyik lényeges elméleti és gyakorlati hátterét az MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, Moholy-Nagy Vizuális Modulok: a 21. század képi nyelvének tanítása c. kutatás adja. A jelenleg is zajló kutatásban, mint rajz- és média tanár veszek részt egy 60 fős, két osztályt magában foglaló kontrollcsoporttal a 9. évfolyamból (14-15 éves korosztály). A projekt különböző modulokra osztva célzottan vizsgálja a 21. század folyamatosan változó és fejlődő vizuális kultúrájának tanítását illetve taníthatóságát.

A kutatás egyik fő fókuszát jelenti a média tantárgy tanmenetének integrálása a vizuális kultúra tantárgy tanmenetébe. Ehhez kapcsolódóan tanmenetek és tanítási-tanulási programok írásával és kipróbálásával, majd reflexiók és értékelések, illetve az ezekhez kapcsolódó módszertanok írásával és szerkesztésével járulok hozzá a kutatás lebonyolításához.

Az előadás első részében az általam írt tanítási-tanulási programot szeretném ismertetni. A feladatrendszerek összeállításának szempontjait, a társadalmi és szociális jelenségekre érzékenyítő és a vizuális készségfejlesztő feladatok egymásra épülését, összefüggéseit kívánom megvilágítani.

Az mintacsoportok (osztályok) rövid ismertetése, az intézményi és kutatási háttér bemutatása után rátérek a feladatok megvalósításának gyakorlati kérdéseire.

A második részben a féléves tanítási-tanulási program jelenlegi állását szeretném ismertetni. A tematikák megvaló-

sítása és megvalósíthatósága érdekes tanulságokkal szolgált a média és a rajz tantárgyak integrációját illetően. A technikai lehetőségek korlátozó és támogató jellemzői a feladat rendszereket különböző irányokba módosították. A nagyobb és kisebb csoportokra történő bontás a létrejött munkák szempontjából kritikusnak bizonyult, továbbá az iskolán kívüli feladat végrehajtás is rávilágított bizonyos problematikákra és megválaszolandó kérdésekre a tematikákkal kapcsolatban.

Ezután összefoglalom a média tanmenetének integrálására irányuló kutatás eddigi, személyes tapasztalatait. A megszületett diák munkák ismertetése, és az azokból levonható tanulságok bemutatása.

A kutatás jelenlegi szakaszában úgy tűnik, hogy az időkorlátok miatt, a feladatok rendkívül precíz ütemezésére lesz szükség. Továbbá a tanulók technikai tudása és háttere felvet újabb problémákat, amik a nagyobb arányú elméleti oktatás esetleges szükségességét vetítik előre. Az eltérő intézményi háttér szintén döntő befolyással bírhat a motiválhatóság szempontjából. Ezek a kérdések az iskolán kívüli feladat megoldások bevezetését vonják maguk után, ami egy tanórai módszertanok kidolgozására irányuló program szempontjából problematikus lehet.

Az előadás lezáró szakaszában a következő tanévekre tervezett tanítási-tanulási programok vázlatáról szeretnék beszélni, ahol a kutatás jelenlegi szakaszában felmerülő néhány kérdésre kívánok reflektálni, különös tekintettel a technikai, technológiai alapú pedagógiai problémákra.

Köszönetnyilvánítás

Az előadásban szereplő kutatást az MTA-ELTE Vizuális kultúra szakmódszertan kutatócsoport, „Moholy-Nagy Vizuális Modulok - a 21. század képi nyelvének tanítása, 2016-2020” projekthez kapcsolódnak. A kutatásokat a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutató Programja támogatta.

Integratív művészetpedagógia a múzeumban: művészetek a természettudományos gyűjteményekben

A Martonvásári Látogatóközpont „Művészetek folyosója” című kiállításrész tervezete

KONDOR BOGLÁRKA

ELTE TTK, Természettudományi Kommunikáció
mesterszak, 1. évf. hallgató

Munkámban a Martonvásáron megvalósuló látogatóközpont egyik kiállítórészének látványtervét mutatom be, mely a „Művészetek folyosója” elnevezést kapta.

Számos olyan múzeum létezik szerte a világban, ahol a művészet és a természettudomány találkozik. Erre egy tökéletes hazai példát jelent a Magyar Természettudományi Múzeum Embertani Tára, amelyben az antropológia kapcsolódik össze a szobrászattal. A martonvásári tervekhez lazán kapcsolódó, önálló kiállításként említeném meg példaként egyik időszakos kiállításukat, mely a *Testes témák* nevet kapta, ahol a látogatók emberi modellek, rekonstrukciók segítségével ismerhették meg érzékszerveink működését (http://www.nhmus.hu/hu/kiallitasok/idoszaki_kiallitasok).

A Petőfi Irodalmi Múzeumot szeretném második példaként említeni, melynek Írói fogások című kiállításán az irodalom ötvöződött a gasztronómiával (<https://pim.hu/hu/kiallitas/iroi-fogások>). A tárlaton a táplálkozás, nemcsak, mint biológiai szükséglet jelent meg. A kiállítás rávilágított az ételek és a nemzeti identitás viszonyára, vagy a táplálkozásban rejlő élvezetre, erotikára is,

ezáltal több terület (pl. biológia, irodalom, társadalomtudomány) is kapcsolatba került.

A külföldi múzeumok közül a szingapúri ArtScience Museum-ot szeretném megemlíteni, mely kiállításával szervesen kapcsolódik a természettudományos ismeretanyaghoz. A grafikus installációk segítségével a látogatók megismerhetik többek között a fény útját, vagy az óceánok habjainak mozgását, de végigkísérhetik a növények fejlődését is (<http://www.marinabaysands.com/museum/future-world/nature.html#UJwszOoLqEsjzsw.97>). Ezek által a művészet, azon belül is a számítógépes grafika kapcsolódik össze a természettudományos ismeretekkel.

Martonvásáron a tárlat három fő témára, a festészetre, a zenére és az irodalomra tagolódná. A festészet témakörében többek között olyan művészek tájképeit mutatnám be, mint Vastagh Géza, Deák-Ébner Lajos, Rippl-Rónay József, Szinyei-Merse Pál, de helyet kapna Bukta Imre is, mint kortárs festő. Az alkotásokat digitális eszközök segítségével, vetítéssel jeleníteném meg. Nagy hangsúlyt fektetek az interaktivitásra. Érintőképernyős monitorok segítségével digitális puzzle-re invitálnám a látogatókat, melyben a megtekintett festményeket kellene összerakniuk, majd a játék végén mindenki hazavihetné a képet kinyomtatott formában vagy képeslapként.

Az irodalmi részen elsősorban népi írók kapnának helyet, mint Móricz Zsigmond, Mikszáth Kálmán, Tamási Áron, vagy Sinka István. Műveikből vett idézeteik a falon vagy a padlón is megjelennek majd, több irányba is elmozdítva ezzel a látogatók tekintetét. A közönségnek lehetősége nyílna arra is, hogy híres színészek előadásában hallgassanak meg műrészleteket fejhallgatók segítségével. A tárlaton látott ismeretek elraktározásának érdekében elsősorban a fiatalok számára irodalmi kvízt kívánok létrehozni, mely érintőképernyős monitorokon jelenne meg. A kisiskolás korosztálynak párkeresőt készítenék. A gyerekek itt párosíthatnák egymással az egyes idézetekben megjelenő használati eszközöket, azok képeit és a hozzájuk tartozó szöveges magyarázatot.

A zenetörténeti részleget Kodály Zoltán és Bartók Béla munkásságára kívánom alapozni. Az általuk gyűjtött népdalok közül választanék elsősorban olyanokat, melyek a mezőgazdasághoz kötődnek. Néhány dal kottája és szövege megjelenhet-

ne falra festve, vagy mennyezetről lógó transzparensen, de lehetőséget biztosítanánk arra is, hogy fejhallgatókon hallgassák meg a zenei részleteket. A felső tagozatos korosztály gyakorolhatja a szolmizálást az érintőképernyős monitorokon, ahol megadnám a kották kezdő hangját. A kiállításon megjelennének még népi hangszerek vagy azokként alkalmazott használati eszközök. A gyerekek ezek segítségével közösen is eljátszhatnának egy-egy, vagy kártyákkal csoportosíthatnák a hangszerek neveit a képükkel, és típusaikkal (pl. ütős, fúvós, vonós stb.).

Fontosnak tartom, hogy a kiállítás ezen része is befogadó legyen, ezért a szöveges összefoglalókat Braille-írással is szeretném megjeleníteni a látássérültek számára.

A kiállításban használt multimédiás eszközökkel szeretnék nyitni az új múzeumi technológiák felé, illetve nagy hangsúlyt fektetve általuk az interaktivitásra is, hogy a látogatókat a kiállítás igazi részeseivé válhassanak. A multimédiás eszközökkel történő megjelenítéshez a Petőfi Irodalmi Múzeum adott ihletet, mely számos audiovizuális technikát alkalmaz a kiállításain (<https://pim.hu/>).

Hétköznapi kreatív tudomány a befőttesüvegben

*(Tudomány és művészet határán
a kortárs művészet segítségével)*

MOLNÁR KRISZTINA

Deák17 Gyermek és Ifjúsági Művészeti Galéria

Kulcsszavak: természettudományi és művészeti tárgyak összekapcsolása, interdiszciplinaritás, iskolán kívüli művészeti nevelés, művészetpedagógia

1. [az absztrakt röviden összefoglalja az elméleti vagy empirikus munka célját...]

A kortárs művészet anyaghasználata és formavilága innovatív, rendszerint új médiumokat használ, a legújabb technológiákhoz és változásokhoz gyorsan alkalmazkodik. Fő jellemzője a fiatalok életét mindinkább behálózó interaktivitás, a művész bevonja az alkotás folyamatába a nézőt, így számos esetben a fiatalokra vár a feladat – akár a múzeumpedagógia segítségével –, hogy kibontsák a művek gondolatiságát. Korunk hívószavai, az újra való fogékonyság, kísérletezés, innováció és kreativitás a kortárs művészet jellemzői is, s ezek a kompetenciák a mai fiatal generációknál szinte „elvárt” ismeretek. Úgy gondoljuk, a múzeumpedagógia szakmaisága gazdagodik, ha a művészeti kérdések mellett a jelenre reflektáló, akár tudományos jellegű ismeretekkel is gyarapodnak a diákok. Éppen ezért fontos a kortárs művészet a diákoknak is, sőt igazán nekik szól!

A kiállításokkal a gyerekek és fiatalok alkotásainak és látásmódjának bemutatására törekszünk, emellett célunk a gyerekeknek és fiataloknak a kortárs művészettel való megismertetése és megszerettetése. A hozzánk látogató diákok gyakran egyszerre találkozhatnak kortárs művészek és (kor)társaik alkotásaival, egy térben és közös kiállításon. A diákok a múze-

VIZUÁLIS NEVELÉS
POSZTEREK

2.

umpedagógiai foglalkozások során tapasztalati, aktív és kreatív módon fedezhetik fel a kiállítások által felvetett aktuális, a saját korosztályukat érintő kérdéseket. Nagy figyelmet fordítunk arra is, hogy az alkotási folyamatban élővé, átélhetővé váljon az adott tematika. A foglalkozásokon a művészet gyakorlását nem csupán célnak, hanem eszköznek tekintjük a vizuális nevelésen túl, akár a tudományos témák iránti érzékenyítésre is. Egyfajta meghosszabbított iskolaként működünk, így szoros kapcsolatot ápolunk az iskolákkal, művészetoktatási intézményekkel, pedagógusokkal. Alkalmazkodunk a tanmenethez, de túl is lépünk rajta. Kiegészítjük az iskolában megszerezhető tudást, olyan technikákat tanítunk, amelyek az órai keretek között nem vagy nehezebben szerezhetnek meg a diákok.

2. [...elméleti kereteit]

2015-ben a A Fény Nemzetközi Évéhez kapcsolódva (a kezdeményezés célja az volt, hogy felhívja a figyelmet arra hogy, milyen fontos szerepet játszik a fény és a fénnel kapcsolatos technológia az életünkben) több fény tematikájú, fényművészeti kiállítást és kísérő programot is bemutattunk. Ilyen tárlat volt a LUMINA – Hommage à Kepes György (2015. november 4. – december 31.) Kepes György munkássága előtt tisztelgő kortárs művészeti kiállításunk, mely a fény különböző megjelenési formáit mutatta be. A fény-árnyék hatás, a tükröződések, a spirituális és a technikai fény közötti különbséget, esetleges párhuzamokat több alkotó művén keresztül jártuk körül. A Fénytények (2015. november 14. – december 31.) a Magyar Tudományos Akadémia által általános és középiskolai tanulók részére meghirdetett pályázatára érkezett két- és három dimenziós alkotások a természetes és mesterséges fény szerepét mutatták be életünkben, hatását a mindennapokban, ünnepeken és a fantázia világában.

A kortárs művek befogadása és feldolgozása a diákokat kihívás és felfedezés elé állította. Például Szvet Tamás nem csak nevében hordozza a fényt: munkái megértéséhez szükség volt a diákok aktív közreműködésére, alapvető fénytörési ismereteik alkalmazására is. Mátrai Erik műveit (Keresztelőkút, 2012 és Tál, 2012), pedig éppen a hétköznapi, mindenki számára hozzáférhető anyagok használata jellemzi. Fény-munkái a fény-élmény puszta szépségével kápráztatták el a látogatókat.

3. *[...módszereit (vizsgálati és fejlesztő eszközök, a vizsgálat / fejlesztés résztvevői, az eredmények elemzése)]*

A Fény Nemzetközi Évéhez illetve fény tematikájú kiállításainkhoz kapcsolódóan olyan múzeumpedagógiai foglalkozást dolgoztunk ki, ahol a művészet és a tudomány egyenlő hangsúlyal jelenik meg. Így az általános iskolák számára egy olyan módszerű programot tudtunk ajánlani, melynek keretében a fény természettudományos és művészi oldalával ismerkedtünk meg aktuális kiállításainkon szereplő alkotások segítségével. Sajátélményű alkotásra speciális, de könnyedén beszerezhető fluoreszkáló festéket és csupán egy befőttesüveget használtak a diákok. A foglalkozás a témát, a lehetőséget és a kezdő lépést jelentette, a diákok több ízben fejlesztették tovább a módszert, hoztak létre új technikákat a megadott eszközök segítségével. A foglalkozás felépítése alkalmas volt arra is, hogy az egyes osztályok tanmenetéhez, illetve speciális igényeihez alkalmazkodhassunk. Így a fényművészet segítségével lehetőség volt olyan szokatlan témák érintésére is, mint például az ókori egyiptomiak napkultúsa, a biolumineszcencia vagy éppen a látás fiziológiája.

4. *[...eredményeit]*

A visszajelzések szerint nagy szükség van minden korcsoport számára a múzeumpedagógiai alkalmakra. A fenti foglalkozás segítségével speciális műszerek, laboratóriumi körülmények nélkül, egyszerű, hétköznapi könnyen hozzáférhető eszközökkel, nemcsak a diákok edukációja valósulhatott meg sikeresen, hanem később ők maguk otthoni vagy iskolai körülmények között megismételhatték, tovább gondolhatták a megismert művészeti „kísérletet”. A hátrányos helyzetű, sérült gyermekekhez is közel tudtunk hozni egy elvont, kissé komplex, a tanórákon talán túl tudományosnak tűnő témát. A foglalkozás az integrált csoportoknál is jól működött. A kiállítás és az egyes művek adta tematika megismerése után a diákok a sajátélményű alkotással az univerzális problémákat, kérdéseket személyes világukra vetítve dolgozhatták fel.

5. *[...elméleti és oktatási relevanciáját]*

Úgy gondoljuk, a művészeti és tudományos ágaknak nem kell feltétlenül szétválniuk a múzeumpedagógia területén sem. Hiszen művészet és tudomány viszonyának vizsgálata számtalan

módon lehetséges. A humán és reál érdeklődésű gyerekek között találhat üzeneteket, ismereteket ugyanazon a kiállításon. Közelebb hozza a sokszor elkülönített szemléletmódot.

A kortárs alkotások kiválasztásakor törekszünk arra, hogy újszerű nézőpontot, témát vagy technikát bemutató művek kerüljenek kiállításainkra, az ugyanarra a témára reflektáló gyermek és kortárs alkotások együttes bemutatásával rávilágítunk a különböző generációk gondolatai és világlátása közötti hasonlóságokra vagy különbségekre.

A kortárs művek (és velük együtt például a természettudományos megállapítások) aktív befogadása, mondanivalójuk értelmezése fejleszti a diákok véleményalkotó, elemző készségét, részvételi magatartását. Nyitottabbak lesznek a világra, az új helyzetekre, mely alkalmazkodó képességüket növeli, az alkotás pedig az én építésének lehetőségét, a személyiség fejlesztését rejtí magában.

A stíluskommunikáció, mint önmegalkotó művészeti tevékenység

NÁDUDVARI GABRIELLA

Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula
Pedagógusképző Kar,
Alkalmazott Egészségtudományi és Egészség-
fejlesztési Intézet

Kulcsszavak: stíluskommunikáció; önmegalkotás;
a performativitás esztétikája

Kutatásom célja a stíluskommunikáció, mint önmegalkotó művészeti tevékenység életforma-szervező értékekre gyakorolt hatásának és oktatási relevanciájának vizsgálata. A stíluskommunikáció harmonizációs kultúrája által közvetítendő értékeszmények nem új keletűek. Az élet értékére vonatkozó kérdés mindig olyan időkben kerül előtérbe, amikor az ember érzékelni kezdi a környezete által produkált élettartalom kétséges voltát. Intellektuális alapú magyarázatokkal nem minden esetben megközelíthető a változásra szoruló világ, így célszerűvé válhat az egyes emberhez való közvetlen odafordulás.

Az elidegenedés miatt kialakult szakadék a világ és az emberi lélek között ily módon áthidalhatónak tűnik. E szemlélet a görög kultúrában volt tetőpontján, azóta is fennmaradt, jelen volt és alakváltó továbbélésében mindig újra megerősödött. Hozzáink legközelebb *Goethe* életének művéből szól tisztán, így a stíluskommunikáció valójában az irodalom szelleméből született. A kultúra teljes kiterjedésében változik meg előttünk, teljes kiterjedését tekintve hozzájárulhatunk a változásához, hiszen a kommunikáció és a kultúra az emberiség jelenségvilágaként elválaszthatatlanul azonos.

A változás nem történhet meg az ember saját döntése és tanulásra való teljes hajlandósága, nyitottsága nélkül. Ezen

VIZUÁLIS NEVELÉS
POSZTEREK

2.

a ponton a világ előrelépése az emberen múlik, saját cselekvésével előremozdíthatja a nagy egészet. Az emberek közötti kommunikáció minőségének javítása tehát csak akkor történhet meg, ha az egyes ember befogadó és képessé válik annak átörökítésére, ami az ember lényege, azaz a belátásra, a másik emberrel való helyes viselkedésre. Az ember önmegalkotásának feltétele egyfelől a lélek képességének nyitott állapotban tartása, másfelől annak az elfogadása, hogy folyamatos mozgásban, átalakulásban vagyunk. Önmegalkotási folyamatunk során a múlt általunk kiválasztott értékeit tehetjük élővé, amennyiben azok a mindenkori jelen körülményei között működtethetők, azaz „trendképesek”.

Az értékek átörökítése azonban nemcsak kedvező külső, környezeti tényezők függvénye, hanem szükséges azok saját lelki adottságaink szerinti bensővé tétele is. Az értékteremtő dinamizmus akkor tartható stabilan, ha az ember képes élő, stíluskalkotó energiává alakítani saját boldogságfaktorát: az ember önmegalkotása akkor nem álalkotás, ha örömeit leli benne. Az értékteremtő, dinamikus önmegalkotás tehát folyamatos mozgásban tartja a történelmi beágyazottságuk miatt a múltban elzáródni látszó értékeket és egyben lehetetlenné teszi a prezentizmusban való elzáródást.

Paul Valéry felfogása szerint a költészet egy transzformációs sor utolsó tagja, amely egyben kezdet is. Az önmegalkotás *Valéry* költészetfelfogását követve műalkotás, „költészet”, önnön lényegünk folyton változó alakot öltő besűrítése, szívből, lélekből, önazonosságból származó teremtmény képesség. Az ember önmegalkotásból születő stílusa tehát a cselekvő lét, amely egyértelműen a testhez kötött. Éppen ezért nagyon fontos leszögeznünk, hogy az esztétikai megélésből származó életforma-szervező értékek sűrített, performatív megjelenítése a stíluskommunikációs önmegalkotás.

A stíluskommunikáció egyik központi kérdése a test helye az emberi kommunikációban. *Erika Fischer-Lichte* művében kifejti, hogy a performativitás esztétikája a művészet és az élet összekapcsolása, ami arra irányul, hogy az élet ismét „varázsszá váljon”. A performativitás esztétikája arra szólítja fel az embert, „hogy próbáljon meg új (...) viszonyba kerülni önmagával és a világgal, továbbá próbáljon meg az életben is élni önmaga performálásának azokkal a módjaival, amelyekre a művészi

előadásokban lát példát.” (Fischer-Lichte, 2009. 286. o.) Ebben az értelemben vizsgálódásom tárgya a jelrendszerré szerveződött testtudatosság mértéke és értéke. Hogyan érhető el, hogy ne tárgyasuljon el a test, hanem a lélek finom kifejeződése legyen?

Paradox helyzet alakult ki felgyorsult, vizualizált világunkban. A test performatív jeltartománya küldi az azonnali üzeneteket, amelyek először érzelmeinkre hatnak. A kérdés mindig az, hogy tisztában vagyunk-e az általunk viselt jeltartomány értékdimenziójával. Amennyiben a performativitásban megtestesülő stíluskommunikációknak értéktelített és önazonos, óriási távlatok nyílhatnak az emberek közötti megértés terén. Egyfelől tehát úgy tűnik, a vizualitás az első három másodperc meghatározó bővölete miatt a felszínesség tartományába kényszeríti a kommunikációt, másfelől pontosan ebben rejlik a megértés óriási lehetősége. Az önazonos előadásmódban megmutakozó stíluskommunikáció értőbbé teheti az embereket egymás iránt.

Elméleti felvetéseimet empirikus kutatásaim eredményei is alátámasztják. A stíluskommunikációs fejlesztéssel foglalkozó szakemberek képzése jelenleg egyetemi szakirányú továbbképzés formájában történik Magyarországon. Az elmúlt tíz év képzési tapasztalataiból, a megfigyeléseimből, a stíluskommunikátorokkal készített interjúimból és a középiskolás korú gyermekek körében végzett kérdőíves vizsgálataim eredményeiből is leszűrhető: a fejlesztési folyamatokban résztvevők közül a gyermekek képesek a legintenzívebben megélni, hogy mit jelent befogadni, mozgasban lenni, alkotásban lenni.

Érvelésemben Alfred Lichtwark (1852-1914) művészetpedagógus újra vagy még mindig aktuális gondolataira hivatkozhatok. A lélek és a műalkotás (Die Seele und das Kunstwerk) című, 1899-ben megjelent művében Lichtwark rámutatott arra, hogy milliókat adnak ki évente Németországban a művészet gondozására, azonban nem azon a területen, ahol a legnagyobb szükség lenne rá: a gyermeki lélekben. A műalkotások szemléltetének gyakorlata (Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken, 1900) című munkájában kifejti továbbá, a német ipar jövője a művészek képzése mellett attól is függ, hogy elegendő figyelmet fordítanak-e a jövő generációk „szemének és érzékelésének” a nevelésére.

Az ilyen irányú nevelés színtereként Lichtwark egyértelműen az iskolát nevezi meg, ahol e cél szolgálatába állítható minden

olyan tantárgy, amely megengedi az esztétikai funkció ápolását is. Lichtwark a hosszú századfordulón papírra vetett gondolatmenete filtrált formában átörököthető a mára: a stíluskommunikációban rejlő, a fentiekben felvázolt lehetőségeket főként a gyermekek körében volna célszerű kamatoztatni.

Felhasznált irodalom

- Fischer-Lichte Erika (2009): *A performativitás esztétikája*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Lichtwark, Alfred (1899): *Die Seele als Kunstwerk (The soul as a work of art)*. Böcklin studies, Berlin. letölthető: http://goobipr2.uni-weimar.de/viewer/image/PPN624628620/1/LOG_0000/
- Lichtwark, Alfred (1900): *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. Nach Versuchen mit einer Schulklassse. (Exercises in contemplation of works of art. After experiments with a school class.)* Dresden. letölthető: http://goobipr2.uni-weimar.de/viewer/image/PPN622983245/1/LOG_0000/

Kreativitás, szabad alkotás tradicionális és digitális eszközökkel a kisgyermekkor vizuális tevékenységben

NAGY ILDIKÓ MÁRIA

Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat XIV. Kerületi
Tagintézménye

Kulcsszavak: digitális vizuális tevékenység; kreativitás, tehetséggondozás; kisgyermekkor szabad alkotás

A gyermek alaptevékenysége a cselekvő, aktív és spontán játék, a körülötte lévő élethelyzetek természetes megnyilvánulása. Vizuális tevékenységét is játékként éli meg, egyéni képi világa, a formák, színek megjelenítése, az eszközök szabad felhasználásával belső énjének kibontakoztatása. A szabad alkotási vágyak, az egyéni utaknak a támogatásához, ösztönző pedagógiai környezet szükséges. A mai óvodás mindennapi életének szerves része számos korszerű technikai eszköz, ezért a konvencionális vizuális eszközök mellett, a digitális applikációk igénybevétele, a gyermek féktelen kíváncsiságának és élénk képzeletének kifejezésére éppúgy megengedett. Öröm és élmény számára a digitális alternatíva feltérképezése és kezelése, mely új opció a felzárkóztatás és tehetséggondozás területén egyaránt (Gyarmathy, 2006; 2012; 2013).

Óvodai digitális pedagógiai módszertan került kidolgozásra, mely tartalmazza az IKT eszközök és online alkalmazások bevezetésének feltételrendszerét, konkrét és hosszú távú célokat, feladatokat, az illeszkedési kérdéskör fogalmát, a digitális eszközök kezelésének elsajátítását, valamint a szülők tájékoztatását (Nagy, 2012). Az eljárás adaptálása nagyban elősegíti az intenzívebb szakmai tevékenységet továbbá a digitális kultúrához való hatékony kapcsolódást a gyermekinformatika alapozó funkcióival, mely segíti a kommunikációt, kreativitásra ad lehetőséget,

VIZUÁLIS NEVELÉS
POSZTEREK

2.

problémamegoldásra készítet, és alkotó tevékenységre inspirál (Kőrösné, 200; 2007).

Az IKT módszertani lehetőségeivel élve, 3-6 éves korú gyermekeknél interaktív tábla, laptop és tablet került alkalmazásra az óvodai folyamatok támogatására. Célja az óvodai tevékenységek változatossá tétele, valamint az interaktivitás lehetőségeinek bővítése a képességfejlesztés és a tehetséggondozás terén. A jelenlegi generáció gyermekeinek tevékenysége számos új jellemzővel gazdagodott a ma már lételemnek számító technológia berobbanásával. Alapozva ezekre a tulajdonságokra, a diverzitás igényének megjelenésével kerültek a különböző technikai eszközök és applikációk a gyermekek vizuális munkájába. A hagyományos, valamint a digitális vizuális gyakorlati alkalmazás fázisában is a szabad fantázia és képzelet kapott teret, elsősorban a vizuális képességek fejlesztésére irányulva. Az interaktív tábla táblaszoftverének segítségével rajzolhattak, majd vezélhettek különféle alakzatokat, formákat a gyermekek.

A laptopon és tableten vizuális tevékenységre alkalmas applikációt, illetve szoftvert használtak a kreativitás maximális kihasználásával. Az egyszerű és ösztönös kéz- illetve ujjmozdulatokkal új dimenziók nyíltak meg számukra az interaktivitás terén. Könnyedén, bátran, teljes természetességgel azonosultak az eszköztár nyújtotta lehetőséggel. A kompozíciók esztétikuma, a korosztály sajátosságainak vonatkozásában változatlan maradt, a formaalkotás azonban a nagyobb, illetve az álló, az esetlegesen mozgatható felületeken kevésbé lett részletes és kidolgozott, az időfaktor tágult, a színhasználat korlátozódott. A szem-kéz koordináció fejlődése, a koncentráció erősödése, az alkotásra serkentő tulajdonság, a motiváció nyilvánvalóvá vált.

Ez a progresszív kezdeményezés nagyobb lehetőséget nyújtott a gyermekek saját ötleteinek megvalósításához. Fantáziájuk, kreativitásuk, szabad alkotási vágyuk érvényesülése mellett kognitív képességeik fejlődése is megmutatkozott és párhuzamosan a manuális ábrázoló eszközök használatának aktivitása is megnőtt. Alapozva erre az innovatív óvodai tevékenységre, képi kifejezőkészség vizsgálat történt hagyományos vizuális és digitális eszközökkel, mindkét síkon azonos szempontok szerint (Kárpáti, 2014).

Megállapítható, hogy a korai nevelésben alkalmazott technológia túlmutat a szemléltetésen, megfelel a gyermekek képes-

ségfejlesztésére, tehetséggondozásra. Vizuális aktivitásuk, kreativitásuk biztosított, épít gyermeki kíváncsiságukra, érdeklődésükre továbbá új lehetőséget biztosít számukra a tapasztalatszerzésre. A technológiai támogatás a pedagógiai feladatok megoldására irányul, ötvözve tradicionális eszközöket és módszereket, elősegítve az innovatív, dúsító környezetben a gyermekek szabad alkotási vágyát.

Intermediális, participation culture Művészeti projekt I.

PAÁL ZSUZSANNA

Számalk-Szalézi Szakgimnázium

Kulcstartótól a bodyarton át a grafitiig: Feladatsor bemutatása a látvány utáni tárgyábrázolástól az élő performance-ig.

Projekt első része, egyéni munka:

- *Diszciplináris tantárgyi szerkezet:* A kiindulási pont: bármelyik rajzórán megtörténő tárgyábrázolási feladat. A tárgy megismerése, megfigyelése és tónusos rajz készítése.
- *Absztrakció:* A tárgy kontrasztosításával, a tónusok elhagyásával jelszerű kép létrehozása.
- *Pattern:* A kép ismétlődéseivel, rácsszerkezet kialakításával mintázat ábrázolása.
- *Fiktív tér:* A mintázatok kitalált térben való elhelyezése, olyan módon, hogy a mintázat felvegye a forma tulajdonságát és alkalmazkodni tudjon a felületekhez.

Projekt második része, csapatmunka választható feladatokkal:

- *Informális tanulás I.: Közvetlen kapcsolatteremtés.* A mintázatot emberi testre is lehet rajzolni. Érintés, bizalom.
- *Informális tanulás II.: Happening.* Tárgytervezés. A mintázat alkalmazása saját tárgyakon. Happening keretében ennek az élőképes bemutatása. Feladattal való azonosulás, új lehetőségek keresése, testbeszéd, élő előadás, egész személyiség felvállalása.
- *Informális tanulás III.: Fényfestés.* Mintázat vetítése az emberi testre. Önkép újraértelmezése, saját test, mint vetítövászon. Projektor, mint fényfestő eszköz.
- *Informális tanulás IV.: Installáció* A mintázat alkalmazása saját készítésű enteriőrben. Az enteriőr alkotóelemeire mintázat alkalmazása.

- *Multiszenzorális modell: Grafiti készítése.* A mintázat felfestése falra köztéren.
- *Képességfejlesztő területek:* A feladat megszervezése, video készítés, dramaturgia, csapatépítés.
- *Integratív pedagógiai szemlélet: Prezentációs formák*
Technikai eszközök bevonása a személyes élőképes feladatokba. Bemutató órán projektor használata a képek vetítéséhez. Számítógépben összeállított anyag bemutatása. Mobilról lejátszott zene alatt élő performance bemutatása.



VIZUÁLIS NEVELÉS
POSZTEREK

2.

Intermediális, participation culture művészeti projekt II.

Kultúrtörténeti kalandtúra egy zenés időkapszulában Egyiptomtól napjainkig

Feladatsor bemutatása a művészeti stílusok változásától az élő kortörténeti performance-ig.

Művészettörténet, kultúrtörténet, stílusváltozás, stílusjegyek, korabeli zene, jelmeztervezés, csapatmunka, projekt módszer, happening, élőképek

Projekt első része, egyéni munka:

- *Diszciplináris tantárgyi szerkezet:* A kiindulási pont: művészettörténeti stílusok megismerése. Stílusjegyek felismerése. Kor beazonosítása és rajzi leképezése.
- *Zene:* A művészettörténeti korok stílusának megfelelő zene lejátszása. Az osztály hangulatától és nyitottságától függően imaginációs feladat a zene hallgatása közben.



- *Fiktív tér:* Az adott kor stílusjegyeinek felhasználásával enteriőr készítése ceruza, festék, kollázs technikák ötvözésével.

Projekt második része, csapatmunka választható feladatokkal:

- *Informális tanulás I.: Stílusválasztás.* Jelmeztervezés. Anyagok kiválasztása. A választott kor stílusjegyeinek átirata a személyes ízlésvilág ötvözésével.
- *Informális tanulás II.: Happening.* Élőkép. A stílusjegyek alkalmazása saját öltözéken. Happening keretében ennek az élőképes bemutatása. Feladattal való azonosulás, új lehetőségek keresése, testbeszéd, élő eladás, egész személyiség felvállalása jelmezben.
- *Informális tanulás III.: Környezet kialakítása.* Enteriőr készítése. Csapatmunka, kellékek elkészítésének a megtervezése, munkamegosztás. Közös építkezés.
- *Informális tanulás IV.: Posztmodern gondolkodásmód.* Térben, időben minden más területről származó tárgykultúra és viselet egymás mellé tehető. Képi eklektikában új minőségű vizuális kapcsolódási pontok. Sokszínűség együtthatása.
- *Multiszenzorális modell:* Az elkészült jelmezek és az adott kor viseleteinek találkozási pontja. A korstílusok ütköztetése és közöset teremtető együttműködése.
- *Integratív pedagógiai szemlélet:* Művészettörténeti ismeretekre épülő feladatsor, melynek célja a stílusjegyek felismerése és alkalmazása. Kreatív jelmeztervező munka és a viseleteket bemutató happening összekapcsolása.



A környezetkultúra tanítás szakmódszertani fejlesztése kortárs képzőművészetre épülő vizuális kultúra programmal

PÓK TÍMEA

Kőbányai Szent László Gimnázium, Budapest
MTA-ELTE Vizuális Kultúra Kutatócsoport

Kulcsszavak: mentális erő megszerzése; komfortzóna elhagyása; speciális művészeti nevelési oktatási

Pedagógiai koncepciónk alapelve a gondolkodás és önkifejezés fejlesztése olyan alkotó tevékenységgel, mely kortárs művészeti jelenségeket emel a nevelési, oktatási folyamat fókuszába. Kutatásunk legfőbb célja, hogy a tanulók számára támpontokat nyújtsunk e művészeti jelenségek megismeréséhez és alkotó feldolgozásához, majd ennek a felépített, irányított és felügyelt folyamatnak a hatásait a képességek mérhető változásain keresztül megvizsgáljuk. A kidolgozott program a jelenkor vizuális hatásainak széles köréből merít, és a tanulási – tanítási folyamathoz társított műalkotásokon keresztül speciálisan az adott korcsoport gondolkodását, szemléletmódját igyekszik fejleszteni művészeti megközelítési kísérletek, módszerek, alkotó tevékenység által.

Az általános és középiskolás korosztály életében kiemelten jelentős szerepet játszik a technikai fejlődés, különösen az új kommunikációs eszközök, és a virtuális közösségi terekben teremtődött álvalóság. A korábbi generációkhoz képest teljesen megváltoztak a tanulási, a kommunikálási, önkifejezési és barátkozási szokásaik. Egyre kevesebb időt töltenek olvasással, egyre kevesebb a személyes beszélgetés, de egyre többet játszanak számítógépes játékokkal. Ők a digitális technológiák világába

beleszülettek, egyre több információhoz jutnak, és ezeket más-hogy dolgozzák fel, - vagy egyáltalán nem is dolgozzák fel - mint a korábbi generációk. Igénylik a gyors, általában párhuzamos információáramlást, ugyanakkor eltávolodtak olyan tényezőktől, melyek a valóság és önmaguk megismerésének alapfeltételei. A pszichés fejlődés, a mentális erő megszerzése ellenben egy lassú, belső aktivitást igénylő, hosszú és kitartó lelki munka eredménye, melyhez szükség van koncentrált figyelemre, megfelelő kommunikációra, elmélyülésre, a feltárt tartalmak megértésére, elrendezésére (intellektuális erőfeszítésre), tehát bátorságra, energiára és cselekvésre.

A kortárs művészet általában nem kínál fel kész válaszokat. Tartalmát annak tárja fel, aki „megdolgozik” érte, aki időt és figyelmet szentel a megfejtésére. A kész válaszokhoz szokott közönség fejlődik azáltal, hogy megdolgozik a tartalomért, hogy igyekszik kikutatni önmagában, hogy számára mi a mű üzenete. A komfortzóna elhagyása személyiségfejlesztő. Aki képes önálló választ alkotni egy ilyen kihívásra, az fejlődik.

A kortárs művészet rendkívül sokoldalú, általában elgondolkodtató és kérdéseket ébresztő jelenségeit használjuk fel, hogy szélesebb körben is érvényesíthető képességek kibontakozását segítsük elő. A kortárs műveket feltáró vagy azokból inspirálódó feladatok, olyan szituációkba hozzák a diákokat, mely reflexióra, önreflexióra és együttműködésre készítetik őket.

A vizuális jelenségekhez és más művészetekhez kapcsolt tudatosan felépített folyamatok és feladatok során a befogadás érzéseket hívhat elő a diákokból, az élmény vagy a megértés kreatív önkifejezésre inspirálhatja őket, az alkotás megerősítheti az érzéseik és a gondolataik felvállalásának képességét, a közös tevékenykedés pedig emberi kapcsolatokat és valódi közösségeket teremthet.

A tanulási – tanítási szituációk segítségével a diákokat gondolkodásra, véleményformálásra, önkifejezésre és kreativitásra ösztönözzük, a megismerés sajátosságainak megtapasztalására és feltárására.

A sokszínű kortárs művek különböző módszerekkel való feltárásával a megismeréshez általánosan szükséges képességeket kívánjuk fejleszteni. Közben megfigyel speciális művészeti nevelési, oktatási programban való részvétel miképpen ébreszti tevékenyvé készségeiket, mily módon alakítja át gondolkodás-

módjukat, hogyan formálja ízlésüket, alkotó kedvüket, és mily módon aktivizálja/kapcsolja össze képességterületeiket.

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” projekthez kapcsolódik. A kutatást a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatja.

Csanádi Judit rektor, MKE Magyar Képzőművészeti Egyetem



Híd festékből, ecsetből

SÁNDOR KATALIN

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi

Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Kulcsszavak: művészet; projekt; együttműködés

Gyógypedagógus hallgatók és egy nagy létszámú bentlakásos intézmény halmozottan sérült lakóinak együttműködését mutatom be az intézmény által megpályázott, a társadalmi beilleszkedés elősegítését célzó projektjének művészeti alprogramján keresztül. A vállalkásunk az volt, hogy gyógypedagógus hallgatók önkéntes munka keretében részt vesznek egy bábelőadás előkészítésében, és az intézményben élő halmozottan sérült fiatalokkal közösen együttműködve megfestik az előadáshoz szükséges hátteret (vászon paravánt). A diákok, felsőbb éves hallgatók, a kreatív munkát megelőzően már „beavatódtak”, információkat kaptak és meg is ismerkedtek az intézmény lakóival, ezáltal bevonódtak, érdekeltté váltak az integráció folyamatában.

Fontos hangsúlyozni, hogy nem az ellátás szintjén való együttműködés volt a cél, hanem egy művészeti projekt. A művészet segít meg tapasztalni a másik értékességét, a művészetben kiegyenlítődnek az esélyek, és egyenrangú partnerekké válnak a felek. A művészet két irányú: egyszerre tekint a közösség felé és a személy felé, összetartozást, az egyén önállóságát és szabadságát szolgálja. Az állandó interakció mindkét aktív résztvevőt alakítja, formálja (Bodóczy, 2012). A partnerségi kapcsolatban, az együttműködésben, olyan energia szabadul fel, melynek segítségével mindenki erején felül teljesít, és képes saját határait átlépni. Ahol a közös projektben feloldódnak az alá-fölé rendelési viszonyok és kialakul a kölcsönös tisztelet.

Tiszai így ír a sérült emberekről: „a társadalom hajlamos gyermekként kezelni őket. Pedig egy felnőtt élettapasztalással rendelkeznek, szükségük van mozgástérre, önkifejezésre, arra, hogy hasznosnak érezhessék magukat” (Tiszai, 2012). Ez minden szempontból ugyanilyen fontos a diákok számára

VIZUÁLIS NEVELÉS
POSZTEREK

2.

is. A közös feladat során nem legfőbb cél a fogyatékos embert segíteni, hanem az értelmes, közös cél megtalálása, ami ebben az esetben művészeti tevékenység, és amiben alkotóképességüket meg tapasztalhatják. A kreativitás megélése mindenki demokratikus joga, mely térben és időben egy emberöltő során, különböző kulturális és társadalmi környezetekben az életkor előrehaladtával igen változatos képet mutat (Lubart és Sternberg, 1998 idézi Bodóczy, 2012).

Az alkotás közben átélt mentális folyamatok kiemelése lényeges. A produktivitás, problémamegoldás többek között a vizuális nevelés által fejleszthető területek. A művészet segít élni. A művészet egyéni vagy társas befogadása az arról való diskurzus, a művészet közös művelése érzéseket szabadíthat fel, gondolatokat indíthat el. Olyan mentális kihívásokkal, vagy pszichés zavarokkal élő emberekhez is nyithat utat, akik szavakkal nem tudnak élni (Illés, 2009). Az önkifejezés, a verbalitás hiánya belső problémákat, feszültségeket okoz, míg a művészet aktív és befogadó megélése ezek oldásához és megoldásához vezet. Alkotás által értéket létrehozni szociálisan pozitív megítélésű szerepkörbe sorolást is jelent, és csökkenti a többi embertől való megkülönböztetést.

A vizuális problémák közös megoldása sokrétű oktatási lehetőséget hordoz, akár gyógypedagógiai, akár rajztanári szempontból. A hallgatók tapasztalati tudást szerezhettek a vizuális problémák megoldásán kívül a gyakorlati kérdésekre adható kreatív válaszok keresésében, például az akadálymentesség megvalósításában. Hogyan festhet egy kerekesszékes fiatal ember a földre terített vászonra? Hogyan találjuk meg a megfelelő, testhez álló kifejezési formát, úgy, hogy a meglévő értékekre, erősségekre építünk? A válaszokat keresve megindult az egymással való interakció. A kooperatív munka, a közös élmények hatására lassan kialakult a csoporttudat.

A művészeti oktatás tudásnövekedéssel jár, a kultúra tudása pedig identitásnövelő, szerepmegtartó, szocializáló, befogadó és értő attitűdöt alakít ki (Baranyainé, 2009).

Irodalom

Baranyai Zoltánné (2009): Az alapfokú művészetoktatási intézményhálózat szerepe a képző- és iparművészeti nevelésben: helyzetjelentés. Új Pedagógiai Szemle, 59. 5-6. sz. 119-131.

Bodóczy István (2012): *Kis könyv a vizuális művészeti nevelésről*. VKFA, Budapest.

Illés Anikó (2009): Művészetterápia a közoktatásban: elméleti lehetőségek és etikai megfontolások. Új Pedagógiai Szemle, 59. 5-6. sz. 233-240.

Tiszai Luca (2012): *Zenéből hidakat - A befogadó társadalomról, a Nádizumzum zenekar bemutatásán keresztül*. XXXI OTDK, Tanulás- és Tanításmódszertani – Tudástechnológiai szekció, Az integráció megjelenése az intézményes nevelésben tagozat.

Figyelemzavaros gyerekek fejlesztésének lehetőségei a batikolás technikájával

SCHÄCHTER BEÁTA

Lakatos Menyhért Általános Iskola és Gimnázium, Budapest

Kulcsszavak: ADHD; gyermekfejlesztés; batikolás

A batikolás technikája több ezer éves, a szó jelentése: írni, rajzolni. A jávai eredetű kelmefestési eljárás a századfordulón mutatkozott be Európában, rövid időn belül hazánkban is elterjedt. Elterjedését segítette, hogy a technika rokonságot mutat a már nálunk meglévő tojásírással és a kékfestőanyagokkal. A batikolás kialakulásáról, az évszázadokon át tartó fejlődéséről és jelenlegi alkalmazásáról, mind külföldi mind pedig magyar vonatkozásban részletes szakirodalom áll rendelkezésünkre (Ardos, 1911; B. Boros, 1981).

A hiperaktivitás – figyelemzavar tünetegyüttes, nem feltétlenül együtt mutatkozó, és nem egy betegség. Ez a két probléma külön is mutatkozik, hiszen van olyan gyerek, akinél figyelemzavar és van, akinél hiperaktív – impulzív tünetek mutatkoznak. A hiperaktivitás – figyelemzavar tünetegyüttest, már az 1900-as évek elején kutatták, és nagy érdeklődés követte eme kutatásokat (Selkowitz, 2010). Mára már ezek a kutatások meglehetősen sokat segítenek, hiszen egyre közelebb kerültünk a kialakulásának okaihoz, valamint a tünetek enyhítésére is egyre többféle megoldást találtak ezeknek a területeknek a kutatói (Ranschburg, 2010). Bár máig sem tisztázott, mi okozza a tünetegyüttes kialakulását, egyes kutatások szerint a terhesség alatt fellépő problémák vezethetnek a tünetegyüttes kialakulásához. Más kutatások arra következtetnek, hogy szervi rendellenesség vagy allergiás reakció áll az ADHD hátterében. Az ADHD-ban szenvedő gyermekek számára az óvodai foglalkozás különösen nehéz feladat, mivel figyelmüket rövid ideig képesek összpontosítani, nehezen

tudnak egy bizonyos feladatra koncentrálni, egy megkezdett folyamatot kitartóan végig csinálni (Franz, 2004).

A téma relevanciáját, aktualitását tekintve fontos szerepet tölt be a mai óvodai életben, hiszen az óvodák többsége integrált, így tehát a sajátos nevelési igényű gyermekekkel való közös foglalkozás elkerülhetetlen egy óvodapedagógus számára. A mi feladatunk a gyermekek fejlesztése, felkészítése az iskolai illetve a felnőtt életre, ezért fontos, hogy olyan technikákat is megpróbáljunk alkalmazni, amelyek során minden gyermeket egyaránt leköthetünk, és ezáltal fejleszthetünk, legyen az hátrányos helyzetű, átlag feletti vagy épp sajátos nevelési igényekkel rendelkező gyermek. Törekednünk kell a közös feladatok megvalósítására, ezáltal elősegítve a szocializációt, és arra is, hogy az egyén fejlesztésének lehetősége is megvalósuljon. a gyermek saját képességeihez igazodva.

Bár az ADHD-s gyermekek fejlesztésének lehetőségével számos tanulmány foglalkozik, nagyon kevés szakirodalmat találunk, amely összeköti a hiperaktivitással és figyelemzavarral együtt élő gyermekeket és a batikolást. A batikolás technikájának célja, hogy az ADHD-val élő gyermekek figyelmét lekösse, és ezáltal fejlessze. A batikolás fejlesztési területének fókuszában a figyelem, koncentráció, kitartás és az új ismeretek elsajátítása áll. További előnye ennek a technikának, hogy gyermekek számára újszerű, mivel nem tartozik hozzá mindennapjaikhoz, és nem találkoznak vele közvetlen környezetükben.

A batikolás alkalmazási lehetőségének vizsgálatát kvantitatív és kvalitatív módszerekkel végeztem el. Kérdőívek és interjúk segítségével felmérést végeztem a pedagógusok körében, hogy mennyire nyitottak egy újfajta technika megvalósítására, valamint vizuális területen milyen eszközökkel dolgoznak leginkább. Külön kitértem a figyelemzavarral küzdő gyermekek fejlesztésére és a velük történő vizuális tevékenységek megvalósítására. A másik vizsgálati módszer gyakorlatban történt, figyelemzavaros gyermekekkel végzett feladatok során. Különböző anyagok batikolásával, valamint az elkészült munkák kipróbálásával igyekeztem felmérni a gyermekek koncentrációs képességét. Az általam rögzített tevékenységeket elemeztem meghatározott megfigyelési szempontok alapján.

Mitől is sikeres egy tevékenység az óvodai életben? A gyermekekben kialakított sikerélménytől, amelyre mindennap

építünk, ezáltal egyre magasabb szintre fejlesztjük a képességeiket. A batikolásban mindez megvan, sőt: ez olyan tevékenység, amely folyamatos ingerekkel segíti a gyermekek figyelmét összpontosítani.

A tevékenység előkészületeiben ugyanúgy részt vehetnek a gyerekek, mint magában az alkotásban. Hiszen a víz szétöntése, mérése új ismereteket hordoz magában egy óvodás számára, csakúgy, mint a különböző színek megnevezés és bekeverése. A papír vagy textil színes folyadékba mártása, valamint a különböző színek találkozása olyan ingerek a gyermek számára, amelyek nem hagyják, hogy figyelme elterelődjön. Mindemellett ezeknek az eseményeknek a sorozata olyan gyorsan történik, hogy a gyermek figyelmét más nem tudja elterelni. Újra és újra végig csinálhatja a folyamatot, és tapasztalatot szerezhet mind a mérés matematikai ismereteiből, mind pedig a színkeverés vizuális megközelítéséből. Ami még fontos ismérve ennek a foglalkozásnak, hogy lehetőséget biztosít mindarra, hogy a gyermek mindeközben mozogjon, váltogassa helyét, körbejárja a foglalkozás területét. Ez a technika tehát magában hordozza a sikerességet a figyelemzavarral küzdő gyermekek számára is.

Felhasznált irodalom

- Ardos Frigyes (1911): *Batik munkálatok és bőrdomborítás*. Révai és Salamon Kiadó, Budapest.
- B. Boros Ilona és P. Székely Éva (1981): *Batikolás, tojásírás*. Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest.
- Franz, Silvia (2004): *A hiperaktív gyerek*. Trívium Kiadó, Budapest.
- Ranschburg Jenő (2010): *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Selkowitz, M. (2010): *ADHD a hiperaktivitás - figyelemzavar tünetegyüttes*. Geobook Hungari Kft., Budapest.

Ajtók, ablakok

STYRNA KATALIN

Pécsi Művészeti Gimnázium és Szakgimnázium

Kulcsszavak: projekt; kortárs művészet; identitás, esztétikum

AZ EMPIRIKUS MUNKA CÉLJA

Legfőbb célunk a művészet tükröző funkciójának vizsgálata (hogyan jelennek meg fontos emberi problémák a különböző korok műalkotásain, különös tekintettel a kortárs művészetre). A tantárgyak (művészettörténet, informatika) közötti integrációt a gyakorlatban az adott témához kapcsolódóan valósítjuk meg. A készségfejlesztés során a szociális kompetenciák, fejlesztése kerül a középpontba. Fejlesztjük a kommunikációs készségeket, és a felelősségvállalást, a csoporton belüli, csoportok közötti együttműködés készségét is. Az önálló ismeretszerzés fejlesztését szolgálja a könyvtár. A tervezési készséget kollázs, montázs, grafika, festmény, szobor tervezésével és kivitelezésével fejlesztjük.

MÓDSZEREK

A művészeti Gimnázium 11. B. osztályában művészettörténet óra, 6 tanóra (művészettörténet, informatika óra) + tanórán kívüli tevékenység 6 óra, összesen 12 óra. Az elvégzendő feladat: Kutatómunka a témában. Tablók, esszék, filmek, fotók, valamint PowerPoint bemutató készítése. Partnerek: rendszergazda, szaktanárok, tanulók, szülők.

Felhasználható források: művészettörténeti és történelem tankönyvek, internet, szülők, nagyszülők elbeszélései, művészek, tanárok.

A projekt készítésének lépései a következők voltak. Témaválasztás: ismertetem a feladatot: projektet kell készíteni az eddigi évek gyakorlata alapján. Az első két évben szabadon választott művész, illetve technika bemutatása volt a feladat. Egyénileg kutattak, írtak belőle esszét, majd bemutatták az osztálytársaiknak. Ebben az évben témákat maguk fogják választani. Az

VIZUÁLIS NEVELÉS
POSZTEREK

2.

osztály tanulói felírják, mi foglalkoztatja őket leginkább a jelenlegi életükben. (16-17 éves korosztály). A táblán rögzítjük a témákat, mindenki elmondja, hogy mire gondol, miért. Ha egy téma ismételt felmerül, strigulával jelzem gyakoriságát. Példák: háború, elidegenedés, bűn, bántalmazás, pszichózis, környezetvédelem, rasszizmus, agresszió, háború, szépség, külsődleges-ségek, idealizált világ, nő, drog, járvány, generációs problémák, születés, halál, ökolábnyom, stb.)

Ezután bemutatom az általam gyűjtött művészi grafikákat, plakátokat, fotókat, animációs filmeket, amiket érdekesnek tartottam az utóbbi évben. Megbeszéljük, hogy mennyire érzik igaznak, hatásosnak, művészesnek a látott alkotásokat. A témákat témakörökbe rendezzük. Néhány témakör: szépség, háború, spiritualitás, elmúlás, elidegenedés, identitás, erőszak.

A PROJEKTMUNKA TAPASZTALATAI

A témakörök választása alapján rendeződnek a csoportok. Szívesen vágnak bele a közös munkába, a szokatlan csoportösszetétel inspirálóan hat. A feladat lényege egy téma keretén belüli művészi alkotások, többek között kortárs műalkotás keresése, lehetőleg több korból kell idézniük. Kutatják a társadalmi hátteret, korabeli valóság lepleződését. Műveket elemeznek adott szempontok alapján (technika, a szimbólumok, alkotói célok, stílusbeli jellemzők). Szabad kezet kapnak, de legalább öt alkotást kell megfigyelniük. Forrásanyag lehet a valóság is, készíthetnek riportokat. Meríthetnek a filmből, internetből, a könyvekből. Formája prezentáció, esszé képekkel, film, szóbeli előadás, illusztratív alkotások. Lényeg az, hogy „tanítsanak” miniket valamire. Készíteniük kell a kutatási tapasztalatokat összegezve egy „tablót”- azaz a választott világra kitekintő ablakot szabad technikával.

A PROJEKT ÉRTÉKELÉSE

Egy hónap múlva a csoportok először a tanárnak (nekem) mutatták be az elkészült munkákat. Szövegesen értékeltem, korrigáltam. A produktum bemutatása az osztályban csak ez után történt meg. Az időhatár bemutatóként 15-20 perc lehetett, közvetlenül utána öt percben szöveges értékelést kértem a hallgatóságtól (tartalom, eredetiség, kivitel). A projekteket hozzáférhetővé tettük az osztály Facebook csoportjában. Az „abla-

kokat” kevesen készítették el, nem volt rá sajnos elég idejük. A legsikeresebb az a tapasztalt filmkészítő csoport volt, akik az interjút választották, Témájuk a „szépség” lett, ez a téma minden osztályban előkerült). Nem csak az iskolában forgattak, az utca emberét is megszólaltatták. A legmeghittebbek, a késő délutáni órák alatti bemutatók lettek, sötétet kértek, intimebb hangulatban könnyebben nyíltak meg. Legszívesebben az interneten keresgéltek, sokszor ugyanazokat az alkotókat találták meg egymástól függetlenül. A legtöbb téma az elidegenedésről szólt, menekülésről, szorongásról, önbizalomhiányról, identitásproblémáról, az erőszaktól való félelemtől, és az álmokról, álmodzásokról, a hallucinációk vonzó és taszító világáról, a függőségek veszélyeiről. Az iskolapszichológussal egyetértve az iskolai egészségnapon is előadhatták a tanulók a legjobban sikerült kutatásaikat. Nagy sikert arattak.

A legtöbben prezentációt készítettek. Készült több kiselőadás is képillusztrációval. Alkotások nem születtek gyakran. Ennek oka, a művészeti szakközépiskolások nagymértékű leterheltsége, és maximalizmusa lehet. A feladatot nem zártuk le, a bemutatók után a tanult művészettörténeti korokban folytatták témáik kibővítését. Végeredményben a bemutatók hatására a diákok gondolkodása elvontabbá, komplexebbé vált. Rugalmasan, bátran alkalmazkodtak az életproblémáikkal kapcsolatos feladatokhoz.

A következő iskolai év elején sikeresen vállalkozott négy diák ebből az osztályból a Deák 17 Galéria által meghirdetett „Bartók újratöltve” egyik győztes pályamunkájának elkészítésére (díszletterv). Indirekt módon tudták kapcsolni eddigi kutatásaik eredményeit, a látott kortárs kiállítások vizuális nyelvi elemeit, alkalmazni a drámatanár rendezői gondolatait, inspirálni egy sikeres előadás létrejöttét. (Szürketündér, Budapest Átrium filmszínház, 2016. december 20.) Ekkor már spontán módon jelent meg önszerveződő csoportmunka során az „alkotás”, amit egy éve hiába vártam. Bebizonyosodott, hogy ezek a projektfeladatok a művészettörténeti ismeretek bővítése mellett a kortárs művészet iránti érzékenyítést is sikeresen segíthetik.

Digitális eszközök a művészetoktatásban

SZALAY IGNÁC

ELTE Savaria Egyetemi Központ (SEK)

Vizuális Művészeti Tanszék

Kulcsszavak: digitális rajzolás-festés, számítógép; gimnázium, digitális rajztábla; 3d szobrászat, digitális kompetenciafejlesztés

Előadásom célja bemutatni a gimnáziumi művészetoktatásban rejlő lehetőségeket, a huszonegyedik század, eddig oktatásban kevésbé használt, technikájával kiegészítve. Vizsgálva a digitális eszközigényt, az emberi erőforrások kritikusságát, az anyagi befektetést és a lehetséges kompetenciafejlesztést. Az eredmények mikro kísérlet során feljegyezhetővé váltak és bemutatásra kerülnek. Nem célja előadásomnak a téma teljes körű lefedése és az anyagi és emberi problémák megoldása. Sőt az sem célom hogy a digitális és a hagyományos alkotó technikák között győztest hirdessek, inkább az új és a régi út párhuzamos kiegészítésére szeretném felhívni a figyelmet.

Kutatásom elméleti ismereteken alapuló, empirikus munka. Elméleti részében a digitális eszközök mibenlétét tárgyalja, amik az oktatáshoz elengedhetetlenek lennének, valamint a kiterjedt felhasználási körüket. Gyakorlati részében pedig, a digitális festés és a hagyományos technikák közti különbségeket vizsgálta középiskolás tanulónál. Állításom szerint a 17-18 éveseknek semmilyen problémát nem okoz számítógéppel, valóság után festeni.

Az elméleti részben utánajártam az eszközök pontos árának kombinálhatóságának. A számítógépes programok fizetős, illetve ingyenes verzióinak. Három kategóriában készítettem költségvetést. A digitális szobrászat, a digitális festés és digitális montázkészítés területén. Mindhárom kategóriában felmértem a programok többirányú felhasználhatóságát, a művészetoktatásban és egyéb órákon, egyaránt. Felvételeket írtam le a praktikusság és a megvalósíthatóság témakörében is és kitértem

a jelen pedagógus társadalom átképzésének nehézségeire és esetleges sarkalatos pontjaira is.

A vizsgálatot egy szegedi gimnáziumban végeztem, három, 17-18 éves különböző nemű, érdeklődésű és előképzettségű jelentkezővel. A vizsgálat reprezentatívabb lett volna több diák közreműködésével, de az idő és a szakdolgozat többi részének részletes kifejtése limitálta az erőforrásokat. A teszthez digitális rajztáblát, számítógépes szoftvert és hagyományos csendélet beállításokat használtam. Minden tanulónak ugyanannyi ideje volt a feladat elkészítésére. Az alkotások eltérő időben készültek. Az iskolában megszokott környezetben. A teszt eredménye az új eszköz adaptív használatának gyors megvalósulása volt és az előnyök gyors felismerése és ezek effektív használata. Az elkészült munkák a diákok egyéni szintjéhez és eddigi teljesítményéhez illettek és komoly motivációs erőt jelentett a számítógép megjelenése az alkotó folyamatban.

Kutatásom oktatási relevanciája jelentős, az alkalmazott művészet szinte minden területén alkalmaznak digitális technikákat, legyen ez film, videó játék, grafika vagy akár festészet. Az oktatás megragadhatná azokat a lehetőségeket, amiket ezek az alkotási metódusok magukban rejlének, és egyszerre több kompetenciát is fejlesszenek, mint a hagyományos eljárások. Nagy kihagyott lehetőség lenne a vizuális kultúrára nem áldozni, ha digitális fejlesztésre kerül a sor. Tantárgyközi, a munka világában jól használható és tehetségfejlesztő kompetenciákat fejleszthetnek a tanulók úgy, hogy sokkal motiváltabbak, miközben a világukhoz közelebbi témával foglalkozhatnak.

Kreatív fotós gyakorlatok a vizuális nevelésben

TROJKÓ ILDIKÓ

Újpesti Bródy Imre Gimnázium, Budapest

Kulcsszavak: kreativitás, fotográfia; vizuális nevelés

A posztereken bemutatott fényképek – melyek önmagukban is komplex feladatok megoldására variációk –, kreatív fotós gyakorlatok eredményei, 9-10-11. évfolyamos fotó órai munkák. Gimnáziumunk média osztályaiban a 9. évfolyamon heti 1 órában, míg a 10-12. évben fotót vagy videót választva heti 2 órában foglalkoznak diákjaink technikai médiumokkal.

A fotó tantárgy tematikája, évfolyamokra bontott tanmenetei szervesen kapcsolódnak a vizuális kultúra kerettantervben ajánlott tartalmakhoz. A képzőművészet-, kifejezés és befogadás-, vizuális kommunikáció-, tárgy- és környezetkultúra részterületeinek csaknem mindegyikéhez illeszthető fotós feladat.

1. POSZTER TÉMAKÖREI:

vizuális kommunikáció; képzőművészet, kifejezés.

Témák: kompozíció, képi kifejezőeszközök

Feladatok: fényképezés fényképezőgép nélkül: digitális fényképek készítése szkennelvel. Fényt különböző módon átereszto anyagok, tárgyak, természeti formák „fénnel történo letapogatása”, szkennelése. Szimmetrikus és aszimmetrikus kompozíciók tervezése. A képelemek átrendezése a szkennelés ideje alatt. A kompozícióból kiemelt tárgyak elmozdításával szín és formatorzítások létrehozása. A szkennelés ideje és a létrejövő felbontás összefüggéseinek felfedezéséből adódó további kísérletek és az utómunka lehetőségeinek bővítése, utólagos vágás, kiemelés, méretváltás a kifejezés érdekében.

Eszközök: szkennel, számítógép, üvegből, fémből készült tárgyak, papírból hajlított, hajtogatott formák.

Kulcsfogalmak, ismeretanyag: a kompozíció, mint alkotó folyamat, és képelemek elrendezése; a kompozíció, mint műalkotás, képi kifejezőeszközök, az aranymetszés szabálya, arányok, kontraszt hatások, stb. Elektronikus kép, digitalizálás, felbontás, pixelszám, árnyalat és színterjedelem, az utómunkálatok korrekciós lehetőségei.

Fejlesztési terület: esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség, digitális kompetencia, kreatív problémamegoldó képesség, érzéki tapasztalás, szociális kompetencia, önkifejezés, önkritika.

Tantárgyi integráció: informatika, fizika, vizuális kultúra; Módszerek, munkaformák: tanári magyarázat, egyéni és közös alkotómunka, tanári korrektúra, egyéni és közös értékelés.

Célok: a digitális képrögzítés hétköznapiól eltérő formáinak megismerésén át új érzéki tapasztalatok szerzése, kreatív gondolkodásmód fejlesztése.

2. POSZTER TÉMAKÖREI:

vizuális kommunikáció; képzőművészet, kifejezés; tárgy- és környezetkultúra

Témák: tér és tárgy

Feladatok: kiválasztott térrészlet és tárgy fény-árnyék –, szín- és formakontrasztjainak megfigyelése szűk képkivágással, „minimál” kompozíciók létrehozása. Alapformák, geometrikus mintázatok keresése építészeti térben. Külső és belső térbe illesztett oda nem illő tárgy fényképezése bármilyen technikai képrögzítésre alkalmas eszközzel. Tárgy „nem rendeltetésszerű” megjelenítése. Szelektálás és utómunkálatok. Finom módosítási lehetőségek az utólagos képszerkesztésben.

Eszközök: fényképezőgépek, mobiltelefonok, számítógépek.

Kulcsfogalmak, ismeretanyag: természetes megvilágítás, főfény, ellenfény, súrolófény.

Fotótechnikai alapfogalmak, géptartás és nézőpont, látószög és gyújtótávolság,

mélységélesség és képsíkok, blende és záridő. Kompozíciós szabályok és szabályáthágások.

Geometrikus formák, tengelyek a képi kompozícióban. Vizuális nyelv, kifejezőeszközök.

Ábrázolási konvenciók és progresszív kísérletek. Képzőművészeti fotóhasználat és alkalmazott fotó.

Fejlesztési terület: esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség, digitális kompetencia, kreatív problémamegoldó képesség, érzéki tapasztalás, szociális kompetencia, önkifejezés, önkritika.

Tantárgyi integráció: informatika, vizuális kultúra; mozgókép-kultúra és médiaismeret;

Módszerek, munkaformák: tanári prezentáció, képelemzés, egyéni és közös alkotómunka, tanári korrektúra, értékelés, önreflexió.

Fejlesztési célok: felfedezni lényegtelennek tűnő látványokat az adott fogalmak és a rendelkezésre álló „témák” segítségével; észlelni a képkivágás fontosságát; élni a formai elemek elrendezésével, tudatosan komponálni. A fotós gyakorlatok során a diákok legyenek képesek kiválasztani a célnak, tervnek leginkább megfelelő technikai eszközöket. Legyenek képesek fényképezőgépek programjainak tudatos kiválasztására és a munkafolyamaton belüli korrigálásra. Tudjanak érzelmeket és fogalmakat kifejezni, legyenek képesek gondolataikat képekben közölni. Lássák át a tervezési folyamatot, munkáikkal reflektáljanak a feladatok kiadása során látott fotós alapművekre, fotótörténeti példákra, kortárs fotográfusok műveire.

Tudatosítani kell a diákokban, hogy a jelenkor vizuális nyelvezetében felfedezhetők azok a vizuális nyelvi elemek, kifejezőeszközök, amelyek képzőművészek kísérletező médiumhasználatából erednek.

A kreatív fotós gyakorlatok feladatsorainak, projekt témáinak feldolgozása során a diákok alkotó formában sajátítják el a tudatos, értő médiahasználatához szükséges ismereteket. Szemléletük, értékítéletük formálódik, egyre biztosabb támpontokat kapnak a vizuális információk szelektálásához, kritikus befogadáshoz, kreatív és kifejező eszközhasználatához.

Alkotás-élmény-tár

VARGA VIRÁG, EPLÉNYI ANNA

Magyar Nemzeti Galéria Gyermek- és Ifjúsági
Műhely Alapítvány

Kulcsszavak: képzőművészet; kreativitás; gyerek

Bemutatónk témája belső inspirációkra és élményszerű felismerésekre épülő alkotóművészeti módszertanunk és a hozzá kapcsolódó új kiadvány bemutatása.

MŰVÉSZETPEDAGÓGIAI MÓDSZERTANUNK:

A Magyar Nemzeti Galéria Gyermek és Ifjúsági Műhelye (GYIK Műhely) nem pusztán vizuális nevelési műhely. Kezdetektől fogva célja az „egész-ember” nevelése a gyerekek alkotási folyamatokba való bevonásával, saját alkotói, világ-felfedezői kíváncsiságuk táplálásával. Teret adunk a gyermeki létezésnek, anyagokat és eszközöket, megoldandó problémákat és inspirációs kiindulópontokat kínálunk, amiből szabadon gazdálkodhatnak saját kérdéseik és megoldásaik szerint. Műhelyünk és módszertanunk célja, hogy hétről-hétre izgalmas, szokatlan, különleges, egyedi, kreatív, esztétikus, elgondolkodtató, képességfejlesztő és elálmétkodtató feladatot készítsünk elő a gyermekeknek. A GYIK Műhely alapítói és tanárai 40 éve elkötelezett hívei a művészi kérdésfeltevésen alapuló, belső inspirációkra épülő szabad alkotói folyamatoknak.

Szomorúan tapasztaljuk, hogy annak ellenére, hogy az elmúlt 25 évben a művészet technikai eszköztára kiszélesedett (művész-hobby boltok, új anyagok), a kortárs művészet és design elérési útvonalai az internet segítségével lerövidültek, a mai óvodai foglalkozások és az alsó tagozatos rajzi munkák egyformák, előre előkészítettek és még mindig a mintakövető végeredményre törekednek - így kendőzve el a határtalan fantáziájú és izgalmas belső világú gyermeki látásmódot. Nagy múltú alkotóműhelyünk művésztanárai szerint kész minták helyett izgalmas előképeket, a képzeletet, belső vágyakat, ösztönös

VIZUÁLIS NEVELÉS
POSZTEREK

2.

mozdulatokat, érzelmi töltetet, vers-értelmezéseket, kép-konnotációkat kell középpontba állítani a sablonfogalmak helyett (őszi lombok, hóember, tulipán, orgonacsokor).

Műhelyünk célja, hogy tapasztalataink megosztásával minél több gyakorló iskolai és óvodai pedagógushoz eljuthasson szemléletmódunk. Ebben az évben sikeres akkreditációt nyert első továbbképzésünk alsó tagozatos iskolai és óvodai pedagógusok számára, téri vizuális témában. Következő akkreditációs tervünk egy, a műhely kreatív feladatalkotási technikáinak gyakorlati módszertanáról szól, elsősorban az óvodás korosztállyal foglalkozók számára.

„ALKOTÁS-ÉLMÉNY-TÁR”

Ezért korábbi kiadványaink után most az „ALKOTÁS-ÉLMÉNY-TÁR” című új könyvünk megjelentetésén dolgozunk, az óvodás és alsó tagozatos gyermekeket oktatók számára, amelyben egy éven keresztül minden hétre egy izgalmas feladatot mutatunk be színes képekkel, inspirációs szöveggel, technikai leírással és irodalmi kapcsolatokkal öt tematikai egységbe rendezve: 1- Különös atmoszférák, alkotói légkörök, hangulatok teremtése. 2- Képzelet, fantázia, meseszerűség és szinesztéziák. 3- Aktívan tevékeny, mozgás-orientált alkotóformák. 4- Véletlenszerűség, spontaneitás, nonfiguratív szabadság. 5- Talált tárgyak átírása, új kontextusai.

Poszterünk és a hozzá kapcsolódó előadásunk célja a Művészetpedagógiai Konferencián az új kiadvány bemutatása a szakmai közönségnek, valamint módszertani alapelveink, feladatalkotási technikáink megismertetése.

A kutatást támogatta:

GYIK Műhely Alapítvány



3.

ZENEI NEVELÉS

PLENÁRIS ELŐADÁS

Felfedezőúton – 200 művészeti előadás 60 ezer zuglói fiatalnak

DR. SOLYMOSI-TARI EMŐKE (PHD)

Zenetörténész, egyetemi adjunktus (LFZE),
az MMA tagja

2011 őszén egyedülálló sorozatot indítottunk Budapest XIV. kerületében: évente egyszer magas színvonalú művészeti előadást biztosítunk a kerület valamennyi 5-től 10 éves gyermekének, illetve 10-től 18 éves diákjának. A kiindulópont az az aggasztó statisztika volt, mely szerint a magyar gyerekek és fiatalok csupán 1 %-a jut el a szüleivel művészeti eseményekre: hangversenyre, operába, balettelőadásra, színházba, kiállításra stb. Márpedig hogyan tudnák a gyerekek eldönteni, hogy igénylik-e az értékes művészeti alkotásokkal való találkozást, ha nem kapnak alkalmat arra, hogy megismerjék ezeket? Záborszky Kálmán karmester, a Zuglói Filharmónia művészeti vezetője is végzett felmérést Zuglóban, amely az országosnál valamivel jobb, 4%-os eredményt hozott. Ezután kért meg engem (aki 1997 óta szerkesztem és vezetem az igen népszerűvé vált *Pastorale* című családi művészeti sorozatot), hogy szerkesszek és vezessek kifejezetten diákoknak olyan művészeti előadásokat, amelyeknek középpontjában az élő zene áll, de jelen vannak a társművészetek (elsősorban a tánc, de emellett a színészet, a képzőművészet, az irodalom stb.) és a történelmi vonatkozások is.

2011 novemberében 17 előadást tartottunk a kerület 10-től 18 éves diákjainak. A téma – a művész születésének 200. évfordulója alkalmából – Liszt Ferenc és kora volt, különösen a nagy muzsikusként a magyarsághoz való kötődése. Az 50 perces, rendkívül változatos és látványos program szólószongora- és nagyzenekari műveket, táncprodukciókat, filmrészleteket, vetített képeket, összekötő magyarázatot tartalmazott, és átütő sikert aratott mind a diákok, mind a jelen lévő iskolaigazgatók és tanárok körében. Az előadást több mint ötezer felső tagozatos általános iskolás és középiskolás diák látta. Azok a diákok,

ZENEI NEVELÉS
PLENÁRIS ELŐADÁS



akik úgy gondolták, hogy nekik semmi közük sincs a komoly zenéhez, az első néhány perc után lelkesen figyelték a produkciót, és emlékezetes élménnyel lettek gazdagabbak. (A *Magyar Nemzet* beszámolója ezzel a címmel jelent meg: *Tizenhét csoda Zuglóban.*) Azóta minden ősszel tartunk ennek a korosztálynak 18 (néha 19) előadást, különböző tematikával. A tematika mindig kapcsolódik a magyar történelemhez és kultúrához (például: Erkel operáinak a magyar történelemmel való kapcsolata, Haydn és Brahms magyaros muzsikája, Beethoven és Magyarország kapcsolata).

2012 tavaszától a kisebbeknek, az 5-től 10 éves gyerekeknek (nagycsoportos óvodásoknak és alsó tagozatos általános iskolásoknak) is tartunk előadásokat, 40 percben, szintén össz-művészeti jelleggel és szintén a lehető legmagasabb művészi minőségre törekedve. A kicsik programjaiban az élő zene, a tánc, a színészet, a sok vizuális illusztráció (épületek, képzőművészeti alkotások, híres személyek portréinak kivetítése stb.) mellett – az életkori sajátosságoknak megfelelően – helyet kap az interaktivitás is. Egy népzenei tematikához illeszkedő népdalokat énekel és gyerekjátékokat játszik velük az előadás során néhány alkalommal, pár percben. Az éneklés, a mondókák, a táncolás, a dobogás, a ritmikus tapsolás felfrissíti a gyerekek figyelmét, és utána ismét összeszedetten tudják figyelni a művészeti produkciókat. A kicsiknek szóló program is a lehető legpozitívabb fogadtatásra talált. Minthogy ezek az előadások márciusban vannak, az első két évben az 1848/49-es szabadságharcot, illetve 1848 március 14-15. történéseit jelenítettük meg élő zenével, tánccal, színházi jelenettel, vetítéssel. Később arra törekedtünk, hogy a gyerekek megismerjék a szimfonikus zenekart, az egyes hangszereket, a zenében és táncban rejlő kifejező erőt. Volt például olyan előadás, amely különféle természeti jelenségeket mutatott be zenében és táncban, de olyan is, amely – nem kis szenzációt keltve – a zene és a balett mellett igazi cirkuszi mutatványokat is tartalmazott (ehhez a Baross Imre Artistaképző Intézet tehetséges diákjait hívtuk meg).

A *Felfedezőúton* című sorozat állandó főszereplői a Zuglói Filharmónia Szent István Király Szimfonikus Zenekara, Záborszky Kálmán, Ménesi Gergely és Horváth Gábor vezényletével, a Magyar Táncművészeti Egyetem hallgatói és növendékei, valamint jómagam, mint szerkesztő-műsorvezető. A programtól füg-

gően hangszeres és énekes szólistákat, illetve kórust is felkérünk a közreműködésre.

A sorozatban eddig a két korosztályban összesen több mint 200 előadást tartottunk, és minthogy a terem (a Zuglói Szent István Zeneház nagyterme) befogadóképessége több mint 300 fő, a nézőszám meghaladta a 60.000 főt. Abban bízunk, hogy ha egy gyerek 5-től 18 éves koráig minden évben egyszer eljön hozzánk, és mindig más tematikájú, de mindig magas színvonalú, feszesen szerkesztett, változatos, színes, sok érzékszervét foglalkoztató, az életkori sajátosságainak megfelelő művészeti produkciót kap, a befogadást megkönnyítő, jól illusztrált magyarázatokkal, akkor az élményei egymásra épülnek, és így a művészetekhez való viszonya pozitív lesz. Ez távlatilag azt is jelenti, hogy felnőtt életének természetes része lesz a művészeti alkotásokkal való rendszeres találkozás, a hangversenyre, operába, balettelőadásra, színházba, kiállításra járás. Az ifjú közönség – mivel az előző évben/években nagyon jó élményt szerzett a Zeneházban – örömmel és várakozással jön az újabb programra, sokszor ünneplőbe öltözve. A szerkesztési elvek közé tartozik a művészeti ágak váltakozása, az egyes produkcióknak az életkori sajátosságoknak megfelelően megválasztott hosszúsága. Ezáltal a figyelem intenzitása hosszan fenntartható. Nem lehet eléggé hangsúlyozni a minőség kérdését. A gyerekek és a kamaszok a legérzékenyebb, legkritikusabb közönséget jelentik, számukra csak a legjobb elég jó (ahogyan ezt Kodály is megfogalmazta). A minőségi követelmény mindenre vonatkozik: az előadandó művekre, a program összeállítására, az interpretációra, a kivetített képekre, a műsorvezetői szövegre, a világításra stb. Fontos tényező, hogy a Zuglói Zeneház nagyterme minden szempontból professzionális helyszín, a produkció igényei szerint kialakítható színpadrendszerrel, lépcsőzetesen felépíthető nézőtérrel, kimagaslóan jó, kifejezetten hangversenyekhez tervezett akusztikával, hangversenyzongorával, stúdióval, színházi világítással. Egy ilyen vállalkozás csak akkor ér célt, ha a közönséget valóban sikerül elvarázsolni, valóban sikerül kiragadni a mindennapi tudatállapotából, márpedig ehhez – a személyi feltételek mellett – az előbb sorolt technikai feltételek is nélkülözhetetlenek.

A *Felfedezőúton* című sorozattal hosszú távon a kerületünk életminőségét szeretnénk magasabbra emelni. A program ter-

mészetesen Kodály filozófiáján alapul. Mi is abban hiszünk, hogy a művészetekkel való, élményt adó találkozás nagymértékben gazdagítja, harmonizálja a személyiséget. Lényeges kiemelni, hogy programunk minden zuglói gyermeknek és diáknak szól, akiket iskolaidőben, szervezeten, csoportosan hoznak el az előadásokra. Vagyis a szocio-kulturális háttértől függetlenül minden gyereknek és fiatalnak megadatik, hogy évente egyszer részesüljön egy magas minőségű, kifejezetten neki szánt művészeti előadás élményében. A *Felfedezőúton* című sorozatunkra egyre nagyobb igény jelentkezik más kerületekből, illetve vidéki városokból is. Annak módszere, hogy hogyan juttassuk el ezt a hat éve igazi sikersorozatot jelentő programot a lehető legtöbb helyre az országban, kidolgozás alatt áll.



3.

ZENEI NEVELÉS

SZIMPÓZIUM

MÓDSZERTANI KUTATÁSOK AZ ÉNEK-ZENE OKTATÁS TERÉN

ELNÖK: JANURIK MÁRTA

Szegedi Tudományegyetem Zeneművészeti Kar
MTA - SZTE Ének-zene szakmódszertani
kutatócsoport

OPPONENS: KÖRMENDY ZSOLT

Zeneakadémia,
Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet
Tanárképzési Csoport

Szimpózium absztrakt

ZENEI NEVELÉS
SZIMPÓZIUM

3.

Korábbi vizsgálatok az ének-zene oktatás számos neuralgikus pontjára mutatnak rá. Az iskolai ének-zene órákon nem valósul meg az élményszerű zenei megismerés, a tanulók általános motiválatlansága jellemző. A kottaolvasás és az éneklés elutasítottsága mellett a tanulók jellemzően negatív énképet alakítanak ki zenei képességeikkel összefüggésben. Mindemellett a klasszikus zene nagymértékű elutasítottsága is jellemző. Kutatócsoportunkban az ének-zene oktatás módszertani megújításának lehetőségeivel foglalkozunk. A szimpóziumunkban elhangzó előadások a témához kapcsolódóan olyan vizsgálatokat, módszertani és eszközfejlesztéseket mutatnak be, amelyek egy hosszabb kutatómunka részeként hozzájárulhatnak az ének-zene órák élményszerűbb átéléséhez és egyúttal a sikeresebb elsajátítást és a zenei befogadást is segíthetik. Az első előadás a *Látható hangok* program alapján folytatott négyhónapos fejlesztőkísérlet eredményeit mutatja be, amely elsősorban a fogalmi fejlesztést, a legtöbb zenei képesség alapját jelentő zenei észlelés fejlesztését tűzte ki célul. A zenei fejlesztőprogram az óvodáskorban, valamint az első iskolai években nem, vagy csak viszonylag lassú ütemben fejlődő zenei észleléshez kötődő készségek korai fejlesztésének lehetőségét és jelentőségét igazolja. A második előadás a zenei észlelés mérésének módszertani vizsgálatával foglalkozik. A zenei készségek fejlesztésének fontos feltétele a visszajelzés, amely megbízható mérőeszközök felhasználását igényli. A mérések idő- és költséghatékony formáját nyújtják a számítógépes környezetben lefolytatott mérések, amelyek egyúttal az azonnali visszajelentés lehetőségét is biztosíthatják. Az előadás a gyakorlatban már jól bevált, saját fejlesztésű, a zenei percepció vizsgálatára kifejlesztett papír-ceruza mérőeszközt, valamint annak számítógépes tesztkörnyezetbe implementált változatát veti össze. A vizsgálat eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy az első évfolyamos tanulók számára a hallás utáni megkülönböztetés-feladatok teljesítéséhez a papír ceruza tesztkörnyezettel összehasonlítva nehezebb körülményeket jelent az online tesztkörnyezet. A harmadik előadás olyan pilot programot mutat be, amely a ritmi-

kai készségek játékos fejlesztését teszi lehetővé. A bemutatásra kerülő ritmikai gyűjtemény olyan játékos feladatokat tartalmaz, amelyek a rögtönzés és a mozgás örömein keresztül élményszerűbbé tehetik az énekórákat, emellett a ritmikai készségek minél alaposabb elmélyülését is elősegíthetik. A negyedik előadás egy, az ének-zeneoktatást támogató Android operációs rendszerre és PC-s platformra fejlesztett szoftvert mutat be, amely mind megjelenésében, mind nyelvezetében elsősorban alsó tagozatos tanulók oktatására alkalmas. A program alapját jelentő feladatok az alsó tagozatosok számára kiadott ének-zene tanterv figyelembe vételével készülnek, a tanterv által előírt zenei készségek, képességek fejlesztését, zeneelméleti ismeretek elsajátítását és a kreativitás fejlesztését tűzik ki célul. Az előadás alapján részletesen megismerhető az oktatóprogram felépítése, valamint a feladatok típusai és zenei anyagai.

A zenei percepció korai fejlesztésének lehetőségei

Egy négyhónapos fejlesztőprogram tapasztalatai

JANURIK MÁRTA

Szegedi Tudományegyetem Zeneművészeti Kar
MTA SZTE Ének-Zene Szakmódszertani Kutatócsoport

JÓZSA KRISZTIÁN

Szegedi Tudományegyetem BTK, Neveléstudományi Intézet
MTA SZTE Ének-Zene Szakmódszertani Kutatócsoport

A kutatók többsége megegyezik abban, hogy valamennyi zenei képesség alapját a zenei percepció jelenti. Fejlesztése ezért alapvetően fontos a későbbi zenei megismerés, az éneklési és hangszeres képességek fejlődési lehetősége, az egyén zenei fejlődése szempontjából. A zenei észlelés fejlődésének szenzitív időszaka az óvodás- és kisiskoláskorra tehető, ezért az óvodai és az iskolai zenei nevelés meghatározó szerepet játszik a zenei észleléshez kapcsolódó zenei készségek fejlesztésében. Fontos, hogy megtaláljuk azokat a módszereket és eszközöket, amelyekkel a zenei percepció eredményesen fejleszthető, és amelyek egyúttal a gyermekek számára örömteli tevékenységet jelentenek. Korábbi keresztmetszeti vizsgálatunk eredményei szerint négy-, ötéves korban a zenei percepció két területe, a fogalmi fejlettséget igénylő hallás utáni megkülönböztetés és a pszichomotoros fejlettséget igénylő éneklés, ritmustapsolás elté-

rő ütemben fejlődik. Közülük csak az éneklés és ritmustapsolás terén mutatható ki fejlődés, míg a hallás utáni megkülönböztetés készségei tudatos fejlesztés hiányában nem fejlődnek (*Janurik és Józsa, 2013*). Korábbi, nagycsoportos óvodásgyermekkel folytatott zenei fejlesztőkísérletünket a dalos játékokra, naponta többszöri éneklésre alapoztuk. Az óvodásgyermek által kedvelt zenei tevékenységek naponta többszöri ismétlődése már három hónap alatt az éneklés és ritmustapsolás nagymértékű fejlődését idézte elő. A kísérletben résztvevő nagycsoportosok átlagos fejlettsége utóméréskor a második osztályos tanulók fejlettségi szintjét is meghaladta, ugyanakkor a hallás utáni megkülönböztetés nem lépett túl a spontán fejlődés határain (*Janurik és Józsa, 2012*).

Az előadásban a *Látható hangok* program alapján folytatott négyhónapos fejlesztőkísérletünk eredményeit mutatjuk be, amelynek során elsősorban a fogalmi fejlődést, a zenei észlelés fejlesztését tűztük ki célul. A program a zenei és nem zenei hangok akusztikai tulajdonságainak megfigyelésén keresztül a hangok grafikus leképezését, a szimbolikus gondolkodást, az írás-olvasás elsajátítását készíti elő. A kísérletben 109 óvodásgyermek vett részt, átlagéletkoruk 5,28 év. A kontrollcsoportban 138, átlagosan 5,11 éves gyermek szerepelt. Az elő és utómérés során használt mérőeszközök: zenei képességteszt (Cronbach- α = 0,91), rövid DIFER (Cronbach- α = 0,88), elsajátítási motiváció (Cronbach- α = 0,93). A fejlesztőprogram eredményeként a kísérleti csoport szignifikánsan nagyobb mértékű fejlődése volt kimutatható mind a hallás utáni megkülönböztetés, mind az éneklés, ritmustapsolás terén. A *Cohen*-féle hatásvizsgálat mindkét területen jelentős fejlődésre utal (Cohen d = 1,00; 0,58). A zenei percepció fejlődése mellett a kísérleti csoport szignifikánsan nagyobb mértékben fejlődött a DIFER Programcsomag által vizsgált elemi alapkészségek tekintetében is. A vizsgált elsajátítási motívumok közül az elsajátítási öröm átlagértéke szignifikánsan magasabb volt a kísérleti csoportban.

A szakmódszertani kutatások fontos feladata azoknak a módszereknek és eszközöknek a feltárása és hatásvizsgálata, amelyek megteremthetik a zenei percepció korai fejlődésének lehetőségét. Rövid időtartamú, mindössze négyhónapos kísérletünk eredményei a *Látható hangok* program eredményességét igazolják. Kutatásunk egyben arra is rámutat, hogy a zenei

hangmintázatok észleléséhez szükséges fogalmi fejlődés felgyorsítható – óvodáskorban már mindössze négy hónap alatt jelentősen fejleszthető. Kísérletünk azt is igazolja, hogy a zenei percepció korai fejlődésével párhuzamosan az iskolai tanulás szempontjából meghatározóan fontos kognitív készségek is fejlődnek. A zenei észlelés korai fejlesztése alternatív lehetőséget jelenthet az iskolai tanulásra történő felkészülésben.



A zenei percepció számítógépes és papír-ceruza teszttel való vizsgálatának összehasonlító elemzése

SURJÁN NOÉMI

SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola,
MTA - SZTE Ének-zene szakmódszertani kutatócsoport

JANURIK MÁRTA

SZTE Zeneművészeti Kar,
MTA-SZTE Ének-zene szakmódszertani kutatócsoport

Kulcsszavak: PP-CB összehasonlítás, zenei percepció,
1. osztály, reliabilitás

A papír-ceruza (paper and pencil – PP) formátumban végzett teszteléssel szemben egyre gyakoribb a számítógép alapú (computer based – CB) tesztelés. A papír-ceruza tesztekkel összehasonlítva a mérésnek ez a formája idő- és költséghatékonyabb, valamint az azonnali visszajelentés lehetőségét is biztosíthatja a tanulók számára. A számítógépes környezetben végzett tesztelés számos előnye mellett azonban pszichometriai kérdéseket is felvet. Több hazai és nemzetközi vizsgálat foglalkozik a megváltozott tesztkörnyezet hatásaival. A legfontosabb kérdések közé tartozik pl., hogy a számítógépes környezetbe implementált papír-ceruza alapú mérőeszköz milyen reliabilitás-mutatóval, validitással rendelkezik, illetve azonos tanulói teljesítményeket eredményez-e (pl. *Csapó, Molnár és R. Tóth*, 2009; *Molnár*, 2010; *Vispoel, W. P., Wang, T. és Bleiler, T.*, 1997). A zenei percepció vizsgálatára alkalmas hazai mérőeszközzel folytatott vizsgálatok

(*Asztalos és Csapó*, 2014) az online mérés előnyeit hangsúlyozzák, azonban az online tesztkörnyezet hatásaira vonatkozó hazai kutatásokról nincsen tudomásunk.

Kutatásunkban saját fejlesztésű, a zenei percepciót vizsgáló papír-ceruza formátumú mérőeszközünk (PP), valamint tartalmilag megegyező, számítógépes környezetbe implementált változatának (CB) tulajdonságait vetettük össze. A PP vizsgálatban 130, a CB vizsgálatban 155 elsőosztályos tanuló vett részt. A mérőeszközök egyes feladatai a hallás utáni megkülönböztetéshez kapcsolódó zenei készségeket vizsgálnak, a feladatok teljesítése az azonosság-különbözőség fogalmának ismeretén és zenére vonatkoztatott használatán alapul. A feladatok itemeit hangfájlok formájában rögzítettük. A hangfájlokat a PP vizsgálatban az osztályban elhelyezett hangszórón keresztül hallgatták meg a tanulók, a feladatokat a vizsgálat vezetője ismertette. A CB vizsgálatban asztali számítógépeken, fejhallgatók segítségével oldották meg a feladatokat, a kapcsolódó instrukciókat hangfájlok formájában is meghallgathatták a tanulók. Erre többször is lehetőségük nyílt, a teszt feladatainak megoldása során azonban visszalépésre már nem volt módjuk.

Kutatásunkban egyrészt arra kerestünk választ, hogy egy, a gyakorlatban már jól bevált, zenei percepciót vizsgáló mérőeszköz tartalmi változtatás nélkül átváltható-e számítógépes környezetbe. További fontos kérdés, hogy az első évfolyamos tanulók számítógép használata megfelelően fejlett-e az ilyen típusú feladatok eredményes végrehajtásához; pl. az egér kezelése, vagy hogy a feladatokhoz kapcsolt információk feldolgozásához elégséges lehetőséget biztosít-e a kialakított számítógépes felület.

Mindkét mérőeszköz nyolc feladatot, ezen belül 58 itemet tartalmaz. A mérőeszközök reliabilitása megfelelő, azonban az online teszt megbízhatósága jobb (Cronbach- α : PP=0,82; CB=0,84). Az egyes hallás utáni megkülönböztetési készségek közül öt esetben a PP teszt, 3 esetben pedig a CB teszt nagyobb belső konzisztenciája volt kimutatható: (1) dallam-megkülönböztetés (8 item), Cronbach- α : PP=0,25; CB=0,38; (2) analízis (8 item), Cronbach- α : PP=0,71; CB=0,70; (3) Akkord-megkülönböztetés (7 item), Cronbach- α : PP=0,48; CB=0,52; (4) ritmus-megkülönböztetés (8 item): Cronbach- α : PP=0,50; CB=0,58; (5) hangmagasság-megkülönböztetés-1 (7 item), Cronbach- α :

PP=0,66; CB=0,58; (6) hangmagasság-megkülönböztetés-2 (7 item), Cronbach- α : PP=0,44; CB=0,33; (7) hangszín-megkülönböztetés (7 item), Cronbach- α : PP=0,45; CB=0,44; (8) tempó-megkülönböztetés (6 item) Cronbach- α : PP=0,73; CB=0,63. A mérőeszközök megbízhatósága – validitásuk megőrzése mellett – itemkihagyással jelentős mértékben javítható, azonban vizsgálatunkban mindkét mérőeszköz valamennyi itemével számoltunk. A PP mérőeszközzel folytatott vizsgálatban a tanulók szignifikánsan jobb eredményt értek el (PP=59,48; CB=51,98), az egyes készségek közül a csak a harmóniahalláshoz kapcsolódó két készség esetében nem kaptunk szignifikáns különbséget a két részminta között. Pomplun és mtsai (2006) ennek okaként a CB tesztelés esetében beprogramozható visszalépési lehetőség hiányát feltételezik. A két mérőeszköz faktorszerkezete hasonló. A CB mérőeszköz esetében a zenei percepcióhoz köthető készségek két faktorban különülnek el. Az első faktor a hangmagasságon alapuló, de időbeli percepciót nem igénylő készségek faktoraként azonosítható, a második faktorban pedig az időbeli észlelést is igénylő (pl. a rövidtávú memóriát is használó) hangmintázatok észleléséhez kapcsolódó készségek különülnek el. A PP mérőeszköz faktor-struktúrája ettől eltérően három faktort mutat, azonban az első két faktor mindkét mérőeszköz esetében hasonlóképpen értelmezhető. A harmadik faktorban elkülönülten jelen lévő időbeli készség, a tempó-megkülönböztetés viszonylag magas faktorsúllyal az „időbeli” első faktorban is megjelenik. Szintén a harmadik faktorban szerepel a hangszínhallás, az egyetlen készség, amely a CB teszt struktúrájával összehasonlítva érdemi eltérést mutat.

Eredményeink szerint a zenei percepció vizsgálatára kifejlesztett papír-ceruza mérőeszközünk számítógépes tesztkörnyezetbe átültethető, a mérőeszköz főbb jellemzőiben csak kisebb változások tapasztalhatók. A számítógépes környezetben felvett teszteken elért teljesítmények esetében kapott, szignifikánsan alacsonyabb átlagértékek alapján azonban arra is következtethetünk, hogy az első évfolyamos tanulók számára a feladatok teljesítéséhez esetleg nehezebb körülményeket jelent az online tesztkörnyezet. Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a tartalmukban azonos PP és CB teszteken kapott eltérő átlageredmények miatt a különböző tesztkörnyezetben felvett adatok nem vethetőek össze.

Irodalom

- Asztalos, K., és Csapó, B. (2014): Online assessment of musical abilities in Hungarian primary schools – results of first, third and fifth grade students. *Bulletin of the International Kodály Society*, **39**. 1. sz. 3–14. Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és R. Tóth Krisztina (2008): A papíralapú teszteléstől a számítógépes adaptív tesztelésig. A pedagógiai mérés-értékelés technikájának fejlődési tendenciái. *Iskolakultúra*, 3–4. sz. 3–16.
- Molnár Gyöngyvér (2010): Technológia-alapú mérés-értékelés hazai és nemzetközi implementációi. *Iskolakultúra*, 7–8. sz. 22–34. o. Leeson, H. V. (2006): The mode effect: A literature review of human and technological issues in computerized testing. *International Journal of Testing*, **6**. 1. sz. 1–24.
- Pomplun, M., Ritchie, T és Custer, M. (2006): *Factors in Paper-and-Pencil and Computer Reading Score Differences at the Primary Grades*, *Educational Assessment*, **11**. 2 sz. 127–143. DOI: 10.1207/s15326977ea1102_3
- Vispoel, W. P., Wang, T. és Bleiler, t. (1997): Computerized Adaptive and Fixed-Item Testing of Music Listening Skill: A Comparison of Efficiency, Precision, and Concurrent Validity. *Journal of Educational Measurement* **34**. 1. sz. 43 – 63.

Megújuló énekórák – ritmikai fejlesztés az iskolában

SURJÁN NOÉMI

SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola,
MTA - SZTE Ének-zene szakmódszertani
kutatócsoport

PETHŐ VILLÓ

SZTE Zeneművészeti Kar,
MTA-SZTE Ének-zene szakmódszertani
kutatócsoport

Kulcsszavak: ének-zene oktatás, zenei képességek, ritmikai készségfejlesztés, kreativitás, innováció

A kutatásunk folyamán kidolgozott program azokhoz a kezdeményezésekhez kapcsolódik, melyek a nevelés általános megújítását, ezen belül az ének-zene oktatás megújulását tűzték ki célul. Fejlesztőkísérletünkben, melyet az iskolai énekórákba beépítve végzünk, a zenei képességek közül a ritmikai készségek fejlesztése kerül a középpontba. Az említett készségek egyrészt azért fontosak, mert egy olyan készségről van szó, amely velünk született (*Winkler, Háden, Ladinig, Sziller és Honing, 2009*) és az első tíz életév során ugrásszerűen fejlődik (*Pethő, 1983; Erős, 1993; Turmezeyné, Máth és Balogh, 2009; Janurik és Józsa, 2013*). Másrészt a legfrissebb külföldi és hazai vizsgálatok eredményei azt igazolták, hogy a zenei képességek, azon belül pedig a ritmikai készségek fejlesztésének transzferhatása nagyon széles körű. Fejlettsége szoros kapcsolatot mutat az eredményes iskolai tanulás szempontjából meghatározó alapkészségek fejlettségével, hatással van az iskolai eredményességre (*Janurik, 2008; Janurik és Józsa, 2016*).

ZENEI NEVELÉS
SZIMPÓZIUM



3.



Kutatásunk egy egyéves ritmikai fejlesztőprogram létrehozására vállalkozott. Legfontosabb célunk, hogy az ének-zene órák légköre örömteli legyen, a mozgásos tevékenységeken és a társas muzsikáláson keresztül pedig a tanulók ritmikai készségei is fejlődjenek. A program segítségével a részmozzanatok automatizálása is sor kerülhet az elnyújtott gyakorlási időnek köszönhetően. Az egyéves játékos fejlesztés során a tanulók mondókákon és dalokon keresztül ismerkednek meg a ritmikai egységekkel. Azok elsajátítása és tudatosítása az oszcinatókon, rögtönzéses feladatokon keresztül, elsősorban a testzenével valósul meg, teret adva később önálló kis művek alkotására is.

A program végleges kidolgozásához egy három hónapos pilot vizsgálat került megszervezésre, három kísérleti és három kontroll osztály részvételével. Az énekórák keretében megvalósuló tízperces fejlesztőprogramunk során az előre összeállított feladatokból, játékokból önállóan válogatva a pedagógusok változatosabbá, élményszerűbbé tehetik az énekórákat. Előadásunkban a fejlesztőprogram főbb elemeinek bemutatása mellett a pilot vizsgálat eredményeinek elemzéseiről és a pedagógusok visszajelzéseiről is beszámolunk. Ennek tapasztalatait beépítjük a szeptembertől elinduló egyéves ritmikai fejlesztőprogramunkba.

Zenesziget applikáció

SZABÓ NORBERT

SZTE Zeneművészeti Kar,
SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola,
MTA-SZTE Ének-zene szakmódszertani
kutatócsoport,
SZTE Vántus István Gyakorló Zeneművészeti
Szakgimnázium

JANURIK MÁRTA

SZTE Zeneművészeti Kar,
MTA-SZTE Ének-zene szakmódszertani
kutatócsoport

Kulcsszavak: IKT eszközök; zenetanulás;
zenei képességfejlesztés

Korunk diákjainak érdeklődése alapvetően különbözik az őket megelőző generációk tanulóitól, mivel életüket jelentős mértékben átszövi a digitális világ. A digitális eszközök széles körű elterjedésével párhuzamosan egyre inkább felmerülő igény az oktatás módszertanának és eszközhasználatának megújulása. Olyan eszközökre, módszerekre és hozzájuk kapcsolódó feladatokra van szükség, amelyek arányos használata a hagyományos zenepedagógiai módszerekkel együtt elősegíti mind a diákok természetes érdeklődésének, motivációjának fenntartását, mind pedig a hatékony oktatást. Nemzetközi kutatások szerint ezeknek a digitális eszközöknek a használata a digitális kompetencia fejlesztésén túl a 21. században fontos készségek fejlődését teszi lehetővé, támogatja a motivációt és elősegíti a kollaboratív munkát. Az IKT eszközök hazai hatékony alkalmazása az iskolai ének-zene órákon még nem eléggé kiaknázott, énekórai felhasználásuk hazai hatásvizsgálatáról sincsen tud-

ZENEI NEVELÉS
SZIMPÓZIUM

3.

másunk. Az internetről letölthető, megvásárolható több olyan Android-ra, iOS-re, valamint asztali gépeken futó Windows operációs rendszerre fejlesztett program és alkalmazás, amelyekkel a kottaolvasás, hangközfelismerés, zeneszerkesztés (zeneszerzés), ritmusképletek megtanulása, zeneszerzők munkásságának megismerése élvezetesebbé tehető. Ezek többnyire angol nyelvűek és leginkább részterületek gyakoroltatását, oktatását célozzák és főként a magasabb évfolyamokon való használatra alkalmasak. Négyéves – a digitális eszközök felhasználását elősegítő – projektünk egyik részeként ezért egy komplex, az ének-zeneoktatást támogató program elkészítését és hatásfokának mérését tűztük ki célul. Az előadásban bemutatott Zenesziget alkalmazás több platformon is futó, megjelenésében és nyelvezetében az alsó tagozatos tanulók oktatására alkalmas eszköz. A program alapját jelentő feladatbank feladatainak elkészítésekor az alsó tagozatosok számára kiadott ének-zene tantervet vettük figyelembe, a tanterv által előírt zenei készségek, képességek fejlesztését, zeneelméleti ismeretek elsajátítását és a kreativitás fejlesztését tűztük ki célul. Négy fő területet különítettünk el: (1) a természet hangjai és a zenei hangok, hangszerek; (2) ritmus-feladatok; (3) zeneelméleti ismeretek, kottaírás, olvasás; (4) zeneszerkesztés. Az egyes feladatok kialakításakor a tanterv alapján a következő fejlesztési szempontokat vettük figyelembe: (1) Hallásfejlesztés – dallam-, ritmus-, harmónia-, hangszín-, hangerőhallás; relációk; (2) hangulatok, karakterek azonosítása; (3) zenei formák ismerete; (4) a zenei memória és a belső hallás fejlesztése; (5) zeneelméleti ismeretek.

A jövőre vonatkozóan több kutatási kérdés is felmerülhet az IKT eszközök alkalmazásával kapcsolatban: a zenei képességek rendszerében milyen elemeket milyen digitális eszközökkel lehet fejleszteni? Egyformán hatásos-e az IKT az átlagos, átlag alatti és tehetséges tanulók fejlesztésében? Az új technológiák milyen hatást gyakorolnak a motivációra és az attitűdre az ének-zene tantárgy területén?

Az előadás elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programja támogatta.

Irodalom:

- Condie R., Munro R. (2007): The impact of ICT in schools – a Landscape Review. *Becta Research*. 4.
- A. Ferrari és mtsai. (2009): Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Sheldon, D., Grashel, J., & Reese, S. (1999): The effects of live accompaniment, intelligent digital accompaniment, and no accompaniment on musicians' performance quality. *Journal of Research in Music Education*, 47, 251–265.

ZENEI NEVELÉS
SZIMPÓZIUM





3.

ZENEI NEVELÉS

ELŐADÁSOK

10-14 éves tanulók zenei és térí, tájékozódási képességeinek vizsgálata online tesztkörnyezetben

BUZÁS ZSUZSA *, MARÓDI ÁGNES **

* Pallasz Athéné Egyetem, Pedagógusképző Kar

** SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Kulcsszavak: kottaolvasás; térképolvasás; mérés-értékelés

A kottaolvasási képesség fejlesztése a zeneoktatás egyik központi feladata, ugyanakkor vizsgálatára, egyéb képességekkel való összefüggésre kevés kutatás irányul. A térképolvasás és a kottaolvasás összefüggésével foglalkozó szakirodalom száma szintén kevés, habár mindkettő részét képezi a felső tagozatos diákok oktatásának.

A zenei szövegértést hagyományosan az elsajátított zenei tudásként és olyan képességként határozzuk meg, amely magában foglalja a jelek énekes vagy hangszeres előadásmódú zenei hanggá (olvasás/éneklés) és a hangok jelekké (kottaírás/írás) való dekódolását. A legfontosabb zenei szimbólumok és fogalmak ismerete fejleszti a kotta dekódolásának pontosságát és gyorsaságát (Gordon, 2004; Schleuter, 1997).

A térben való tájékozódás tanításának egyik központi feladata a térképen, ill. térképpel való tájékozódási képesség kialakítása. A sikeres tanulás feltétele, hogy tudjanak a térképen tájékozódni (Fazekasné, 2013). Több olyan kutatás született, amely a térbeli tájékozódására irányul (pl. Pick, 1991), vagy épp a térképolvasási képességeiket vizsgálja (pl. Wakabayashi és Matsui, 2013; Wakabayashi, 2013; Szigeti, 2013). Ito és Sano (2011) a különböző kultúrákból származó emberek útkeresési, tájékozódásbeli különbségeit vizsgálták. Eredményeik alapján fény derült arra, hogy a különböző országokban eltérő tájékozódási módokat részesítenek előnyben: míg az USA-ból származó

ZENEI NEVELÉS
ELŐADÁSOK



tesztalanyok egyértelműen a szöveges útleírás alapján tudtak könnyebben tájékozódni, addig a japán alanyoknak a térkép nyújtott nagyobb segítséget.

Az ének-zene tankönyvek tartalmának, feladatainak kiemelkedő szerepe van abban, hogy a pedagógusok megvalósítsák az ének-zene órákon a kottaolvasás fejlesztését. Mind az ének-zenei, mind a természettudományos tankönyvekben körülbelül tízszer több az illusztráció, mint a fogalommagyarázat (Kwon és Cho, 2011). A természetismeret tankönyvek többnyire tartalmaznak térképeket is, de a tanulók számára nehézséget okoz a szövegben található földrajzi utalások elhelyezése a nagyobb földrajzi egységben (Bartos, 2012). Az térbeli és orientáció megfelelő működése szükséges ahhoz, hogy a gyermek a vonalrendszerben tájékozódni tudjon, képes legyen finomabb részletek, eltérések megkülönböztetésére kottaolvasás során (Palatin, 2015).

Keresztmetszeti empirikus kutatásunk célja zeneiskolás és általános iskolás 10-14 éves diákok kottaolvasási képességeinek vizsgálata és mérése volt, elsősorban Kodály Zoltán zenepedagógiai koncepciója alapján. Az online kutatásainkban általános iskolás és zeneiskolás gyerekek kottaolvasási és térképolvasási képességeit vizsgáltuk. A feladatok megjelenítése az eDia (elektronikus diagnosztikus mérési rendszer) felületén történt. Kétféle online zenei tesztet fejlesztettünk ki az eDia felületén a diákok kottaolvasási teljesítményének mérésére. A zeneiskolai mérést (N=160) általános iskolai vizsgálat követte (N=651). A kottaolvasási képességek különböző területeit a következő résztesztekkel fedtük le: ritmusolvasás, dallamolvasás, hangfelvételekkel ellátott dallam- és ritmusfeladatok, zenei jelek és fogalmak, valamint a különböző kottalejegyzési rendszerek (pl. betűkotta és kézjelek) olvasásával foglalkozó feladatok. Az online teszteket három térképolvasási feladattal egészítettük ki, amikkel a diákok térbeli (tájékozódási) képességeit lehet mérni, mivel feltételezésünk szerint kapcsolatban állnak a kottaolvasási képességekkel.

A kutatás eredményei szerint a teszt megbízhatóan működik mind az általános iskolai (Cronbach- α =0.839), mind a zeneiskolai mérésben (Cronbach- α =0.832). Az általános iskolások átlagteljesítménye 54,84%. A teszten nem találtunk szignifikáns különbséget az évfolyamok között. Az eredmények alátámasztják Asztalos és Csapó (2015) kutatását, mely szerint a zenei képességek dinamikusan fejlődő tendenciát mutatnak alsó

tagozatban, majd ezt követően a fejlődés üteme lelassul, vagy stagnál. A zeneiskolás diákok kottaolvasás teszten elért eredménye 76,69% volt. A nyolcadik évfolyamos tanulók szignifikánsan jobb eredményt értek el, mint a hatodikosok ($F=4.206$, $p=0.007$). A felsőtagozatos zeneiskolás diákok térképolvasási teszten elért eredménye szignifikánsan magasabb volt (61.1%), mint az általános iskolásoké (45.19%). Amint feltételeztük, a kottaolvasási teszten elért eredmény, illetve valamennyi szubteszt eredménye magasan korrelált a térképolvasásos teszteredményekkel.

Kutatás közben: az aktív zenetanulási modellek fejlesztéséről és hatásvizsgálatukról. A szakmódszertani leírás kihívásai az új zenepedagógiai programok esetében

DESZPOT GABRIELLA

Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem (LFZE)
MTA-LFZE Aktív Zenetanulás Kutatócsoport

Kulcsszavak: mozgás-alapú zenepedagógia; oktatási idegtudomány; szakmódszertan

CÉLOK

Interdiszciplináris kutatócsoportunk két új zenepedagógiai modell kidolgozását és ezek hatásvizsgálatát tűzte ki célul. Az empirikus kutatás több szempontból is újszerű. Egyrészt a Kodály-koncepcióval és a magyar énekzene-tanítás szokásos gyakorlatával kompatibilis, mégis új paradigmát hoz be a művészetpedagógiai kultúrába: az élményközpontú testmozgást, a testi tanulást vonja be a zenepedagógia, a zenei képességfejlesztés eszköztárába. Másrészt bizonyítékokon alapuló konklúziókra törekszik, amelyhez a kognitív idegtudomány mérő eszközeit is felhasználja a hatásvizsgálathoz.

A kutatók több kutatási kérdésre keresik a választ: a zenetanítás újszerű módszerei hogyan hatnak a neurális rendszer valamint a zenei, kognitív, nyelvi és szociális képességek fejlődésére összevetve a közoktatásban jelenleg alkalmazott szokásos zenetanítással, továbbá különbözik-e a két új típusú modell hatásmechanizmusa? A válaszok kinyerésére összehasonlító

vizsgálatokkal teszünk kísérletet pl. a dallamemlékezet, a hangmagasság-, ritmusérzékelés; a fonématudatosság, szókincs; a figyelmi funkció; az „entrainment”; az intellektuális képességek; a kreativitás; az empátia méréseivel.

KERETEK

A pályázat pilot szakaszában, áttekintettünk a zenei transzferhatás pszichológiai és kognitív idegtudományi vonatkozásaival kapcsolatos több nemzetközi szakirodalmat, és ezekre is alapozva alakítottuk ki azokat a mérési eljárásokat, eszközöket, amelyek segítségével a zenei fejlesztés hatása potenciálisan vizsgálható.

Ezzel egy időben összegeztük a Magyarországon alkalmazott, ill. nemzetközi viszonylatban is elismert olyan zenepedagógiai módszereket, amelyben a mozgás komplex szerepet kap a fejlesztésben. Ezenfelül összegeztük az aktuálisan jellemző hazai zenei nevelés és -oktatás erősségeit és hiányosságait. Ez utóbbi problémákra keresve a megoldást kettő modell kidolgozását tartottuk ígéretesnek. A szakmódszertani fejlesztést két partnerintézmény alsó tagozatán kezdtük el Budapesten (1. modell) és Győrött (2. modell).

Az egyik modell a „Kreatív énekes-mozgásos játékok az általános zenei készségek és képességek fejlesztésére” elnevezésű, arra törekszik, hogy a dominánsan hallási élményeken alapuló ismeretszerzés kinesztetikus és vizuális tapasztalatokkal egészüljön ki és váljék egységgé. A modell az irányított, zenét követő mozgásra alapoz – ebben a tekintetben Dalcroze zenepedagógiai elveihez közelít. A mozgás az adott zenei tananyag tanulása folyamatában először a tanári mintát követi, amely a záró szakaszban a gyerekek saját koreográfiájává alakul. Az énekes-mozgásos feladatok egyrészt a magyar zenepedagógiai gyakorlat által elhanyagolt zenei készségek fejlesztését (ritmuskészség, generatív készségek, zenei befogadás, értő zenehallgatás) segítik, másrészt a játékoság révén örömtelivé teszik az iskolai zenei munkát.

A másik modellben Kokas Klára zenepedagógiájának adaptációja történik az általános iskolai ének-zene tantárgyba. Ez a módszertani innováció a dinamikus énekzene-tanulás modell elnevezést kapta. A modell arra törekszik, hogy a zenei írás-olvasztanítás szokásos, reprodukív formáit összekapcsolja a zenei

képességek gyermekközpontú fejlesztésével. A szabad mozgást és a játékoságot, mint motiváló helyzetet használja fel a zenei képességek indirekt, fokozatos kibontására, valamint a nem-zenei képességek fejlesztésére. A mozgással egybekötött énekes (szöveges), szituatív improvizációs feladatokban a testi-érzelmi-értelmi feldolgozás egyensúlyba kerül. A mozgásos zenehallgatás erősen a gyermekek személyes fantáziájára épít. A kezdeti próbálkozó szabad improvizációkból, az ismétlések során, fokozatosan összeáll a zenével szinkron egyéni mozgáskompozíció, melyekből a zenei képességek fejlődése leolvasható.

MÓDSZEREK

Kutatásunk a nemzetközi kutatás-módszertani sztenderd eszközökön túl hazai online-mérő fejlesztéseket is alkalmaz, valamint a zenepedagógiai kutatásokban Magyarországon úttörőnek számító elektrofiziológiai, EEG vizsgálatokat is végez az agyi folyamatok mérésére. A három kísérleti csoport (kettő zenetagozatos és egy nem zenei osztály) követéses vizsgálatait azt elemzik, hogy a játékos, kreatív éneklést és az aktív zenehallgatást kísérő, vagy azzal együtt járó mozgásélményre alapozott modellek hogyan alakítják a gyerekek neurális és kognitív, ill. pszichológiai fejlődését

EREDMÉNYEK

Kutatásunk jelenlegi, első szakaszában a hangsúly a szakmódszertani fejlesztésen, a zenepedagógiai modellek kidolgozásának és mindennapos kipróbálásának szakaszában van. Ugyanakkor a követő-képességmérő csoport már elvégezte a kezdeti méréseket, a kiindulási adatok felvételét a kontroll csoporttal együtt összesen 100 fős mintán.

RELEVANCIA

Longitudinális kutatásunk alapfeladata az újszerű, a mozgást az énekhez, zenéhez kapcsoló zenepedagógiai modellek módszertani kifejlesztése, és ezek olyan, mások számára is követhető bemutatása, amely majd lehetővé teszi a módszerek elterjedését a közoktatásban.

A modellek szakmódszertani leírása kihívást jelent, hiszen olyan tantermi munkaformákkal dolgoznak a kutató pedagógusok, melyek ebben az összeállításban nem feltétlenül ismertek

az ének-zene tanárok, vagy a tanítók által. Sokszor igen körülményes, hosszadalmas szavakkal leírni a kreatív, mozgásos, énekes, táncos feladatokat; a cselekvéssorozatok, a térformákat, a különféle eszközökkel vagy az éppen a nélkül végzett ritmikus gyakorlatokat, vagy a spontán születő mozgásformák szituatív továbbfejlesztését.

A tanári, tanulói munkaformák tervezése, dokumentálása és értelmezése új eljárások kidolgozását, médiumok felhasználását igényli maguktól a szakmódszertani fejlesztőktől is. Ezen leíró, prezentációs munkában használniuk kell a hanganyagokat, a képeket, a video dokumentációt, a filmszerkesztést. Újabb szerkezeteket, szakterminológiát kell kitalálniuk az óraleírásokhoz, notációs rendszert a mozgásos koreográfiákhoz, ill. instrukciós szókinccset a különféle aktivitási formákhoz.

Zenepedagógiai modelljeink mind alaptantervű, mind emelt szintű zenei osztályokban alkalmazhatók lesznek az 1-4. évfolyamokon a megfelelő képzések után, így termékenyítő hatással lehetnek az iskolai ének-zenetanítás megújulására. Bízunk benne, hogy munkánkkal az oktatási idegtudomány alapelveinek érvényre juttatására is lehetőségek nyílnak.

Szakirodalom

- Emese Maróti – Edina Barabás– Gabriella Deszpot – Tamara Farnadi – László Norbert Nemes – Borbála Szirányi – Ferenc Honbolygó: The Effect of Movement Instruction in Music Education on Cognitive, Linguistic, Musical and Social skills. In: Proceeding ICMPC14, July 5-9, 2016. San Francisco, CA. 544.
- Nemes, László Norbert – Barabás, Edina – Deszpot, Gabriella – Farnadi, Tamara – Honbolygó, Ferenc – Maróti, Emese – Szirányi, Borbála (2016, szerk. Deszpot): Aktív zenetanulás énekléssel és mozgással – módszerek és ezek hatásvizsgálata. Kutatási koncepció (2016-2021). Pályázati anyag az MTA Szakmódszertani pályázatához. Kézirat. Budapest, 39 oldal.
- Nemes, László Norbert (2016): Beszámoló előadás az „Aktív zenetanulás énekléssel és mozgással – módszerek és ezek hatásvizsgálata” c. kutatás tervezéséről. Parlando 2016/5. sz. URL. <http://www.parlando.hu/2016/2016-5/Nemes-projekt.htm>
- Szirányi, Borbála: Kreatív énekes-mozgásos játékok az általános zenei készségek és képességek fejlesztésére. In: Váradi Judit-Szűcs Tímea (szerk.): Zenepedagógiai konferencia a felsőfokú tanárképzés 50 éves évfordulója alkalmából. Debreceni Egyetemi Kiadó, ISBN 978-963-473-955-5; 77-79

A kutatást támogatta:

A Magyar Tudományos Akadémia szakmódszertani pályázata. Tantárgy-pedagógiai Kutatási Program – MTA. Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem.



Egy zenei mentor- és gyakorlatvezető tanárképző program kialakítása és tanulságai

ENYEDI ÁGNES, GERGELY-GÁL ÁGNES

Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem

Kulcsszavak: mentorképzés; zenepedagógia

A tanárok pályára való felkészülésének és pályára lépésének meghatározó szakasza a tanítási gyakorlat és az iskolában eltöltött első két év, amelynek során a tanárjelöltek, illetve gyakorlók szakmai fejlődését egy többéves tapasztalattal rendelkező gyakorlatvezető, mentortanár segíti. Magyarországon már az 1990-es évek elejétől létezik mentorképzés, a zenetanár-képzésben résztvevő mentorok számára azonban mindeztidáig nem született olyan szakmai program, amely kimondottan a zeneoktatás sajátosságait helyezte volna előtérbe. Ezt a hiányosságot pótolja az a pedagógus szakvizsgás képzés részeként indított program, amely a hazai és nemzetközi tapasztalatokat ötvözve (Bodóczy-Malderez, 1993; Sallai, 2015; Szivák, 1999; Szivák, 2010) a zenei nevelés területén tevékenykedő tanárok számára nyújt szakmai felkészítést a mentori munkára.

A képzés a szocio-konstruktivista tanulásfelfogásból kiindulva a résztvevők saját, már meglévő tapasztalataira épül, a kurzusvezetők ezeket kívánják felszínre hozni változatos munkaformák, módszerek segítségével, a kurzustársakkal való interakciók révén. A tapasztalatok közös értelmezése, tudatosítása, esetenként felülvizsgálata teremt lehetőséget az új ismeretek, gyakorlatok befogadásához.

A képzés a reflektív tanári gyakorlat kialakításához szükséges mentori kompetenciák mellett olyan szakmai és személyes készségekre is hangsúlyt fektet, mint az aktív hallgatás, a jó kérdéstechnika, a konstruktív visszajelzés, és a személyiség-

fejlesztés egyéb korszerű eszközei. A kibontakozó mentori készségek gyakorlati alkalmazásának megfigyeléséhez és csoportos elemzéséhez a résztvevők saját, mentori szerepkörben elkészített videófelvételeiket használják.

A képzés egyik fő tanulási eredménye a résztvevők tudatos támogatói szerepvállalása a mentorálttal való közös munka során, a mentorált reflektív gondolkodását ösztönző tevékenységeken és feladatokon keresztül. További eredményként értékelhető, hogy az általában izoláltan dolgozó zenetanárok között olyan szakmai közösség, mentori hálózat alakul ki, amely lehetővé teszi a jó gyakorlatok kölcsönös megosztását és fórumot teremt a szakmai problémák közös megvitatásához a kurzus lezárását követően is.

A képzés 2015-16-os tanév pilot évének tapasztalatait felhasználva a zenei mentor program számára az idei tanév hozott elsőként értékes eredményeket, amelyekre a múlt évi Glasgow-i ISME konferencia bemutató előadása után a hazai szakmai közösség számára kíván az előadás betekintést kíván nyújtani.

Hivatkozások

- Bodóczy, C. - Malderez, A. (1993): Mentor Courses. A resource book for trainer-trainers. Cambridge University Press
- Sallai Éva szerk. (2015): A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése. Oktatási hivatal, Budapest
- Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. Iskolakultúra, 4. 3-13
- Szivák Judit (2010): A reflektív gondolkodás fejlesztése. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest

ZENEI NEVELÉS
ELŐADÁSOK

3.

Az énekeltető felelőssége az éneklőkkel szemben

ERDŐS ÁKOS

ELTE BTK Zenei Tanszék

Kulcsszavak: kóruséneklés; kórusvezetői felelősség; hangegészségügyi ismeretek

Az előadás számba kívánja venni a karvezetői munka azon területeit, amelyekkel kapcsolatban különösen nagy a karvezető (énekeltető) felelőssége. Ha a felsorolásra kerülő témákban a karnagy nem rendelkezik kellő elméleti tudással, nem jár el elég gondosan munkája során, súlyos károkat okozhat.

A karvezetői (ének-zene tanári) munka során minden esetben szem előtt kell tartanunk az értékközvetítés elvét. Kodály Zoltán száz évvel ezelőtt megmondta, hogy a gyerek zenei neveltetéséért csakis az iskola a felelős. Ha a jó zene megszerettetéséhez az otthoni környezet is hozzájárul, még jobb, de ez semmiképpen nem helyettesítheti az iskolai zenei képzés alapvető fontosságú szerepét.

Ebben a munkában az ének-zene órák feladatainak elvégzése mellett elsődleges szerepe van az énekkari foglalkozásoknak is. Rajtunk múlhat, hogy a gyerek később, felnőtt korában esetleg hivatásos énekes lesz, vagy amatőr kórusénekesként gazdagíthatja életét. De az is lehetséges, hogy az énekkarban töltött évek hatására válik zenét szerető, értő és rendszeresen hallgató emberré.

Az énekkarban folyó munka során nagyon fontos a gyerekek hangjával való szakszerű bánásmód. Ahhoz, hogy munkánkat felelősséggel végezhessük, alapos elméleti tudásra van szükségünk. Nem fordulhat elő, hogy a kezünk alatt éneklő gyerek hangja károsodjon, esetleg életre szóló, visszafordíthatatlan sérülést szenvedjen. Nagyon fontos, hogy a gyerekek hangját kíméljük, óvjuk, s ha lehet, szépítsük hangját, fejlesszük énekkészségét.

ZENEI NEVELÉS
ELŐADÁSOK



Igyekezzünk megszerettetni vele az éneklést, az aktív zenélésnek ezt a lelket és közösségi szellemet formáló lehetőségét.

Felelősségteljes feladat az énekesek szólamokba történő beosztása. Súlyos, vissza nem fordítható károsodásokhoz is vezethet, ha az énekes hosszú időn keresztül olyan hangmagasságban kénytelen énekelni, ami nem megfelelő a hangfekvésének. A gyerekek sokszor nincsenek tisztában hangadottságaikkal, ezért nekünk kell biztonsággal megállapítani, hogy melyik szólamban tudják képességeiket leginkább kiteljesíteni. A szólambeosztáskor így sohasem a kórus pillanatnyi szólamarányai a döntőek, hanem a gyerekek hangjainak lehetőségei: az énekes mindig abba a szólamba kerüljön, amelyben huzamos időn keresztül, könnyedén tud énekelni.

A mutálás időszaka a legkritikusabb az éneklők fejlődésében (elrettető történelmi példa Joseph Haydn esete a bécsi Szt. István-templomban). A gyerekhangról felnőtt hangra való áttérés időszaka egy-két hétig is tarthat, de a folyamat akár több évig is elhúzódhat. Az éneklő ebben az időszakban gyerekhangját már nem, felnőtt hangját még nem tudja használni, mivel a hangadószervek jelentős változáson mennek keresztül. Ekkor a legbiztonságosabb, ha a gyermek egyáltalán nem énekel, vagy ha mégis, akkor csak folyamatos tanári ellenőrzés mellett, nagyon óvatosan. Nem szabad megfélemlítenünk arról sem, hogy a lányok is mutálnak, csak az ő esetükben ez nem olyan feltűnő, mint a fiúknál. A mutálás időszakának súlyos viselkedései következményei is lehetnek, főként a fiúk esetében – tehát a tanárnak ezt a jelenséget is figyelmesen kezelnie kell.

Az egyik legnagyobb veszélyt a betegen történő éneklés jelenti. Ekkor a hangadószervek kiszolgáltatott helyzetben vannak a megerőltetéssel szemben és életre szóló károsodást szenvedhetnek. A lelkes gyerekek sokszor nincsenek tisztában betegségük mértékével, így a náthától, a megfázásos tüneteken keresztül, a hurutos megbetegedésekig sokféle veszély leselkedik rájuk, s a betegségek áttérhetnek a hangadó szervekre is. Ha valaki ilyen állapotban énekel, megerőlteti a hangját és maradandó károsodásokat szenvedhet: súlyos esetekben hangszalag-gyulladás, hangszalag bevérzés, hangszalagcsomó, sőt hangszalagpolip léphet fel. A karvezető feladata, hogy minderre felhívja a figyelmet és semmiképpen ne engedje, hogy betegen énekeljenek. Az a súlyos

hiba pedig elő sem fordulhatna, hogy az énekeltető beteg énekeseket éneklésre kényszerítsen.

Utolsóként kell megemlítenünk a karnagy esetleges túlzott ambícióit, melyekkel veszélyeztetheti énekeseinek hangját. Ha megoldhatatlan vagy csak nagy nehézségek árán leküzdhető feladatok elé állítjuk énekeseinket, akkor az éneklés számukra fárasztó teherrel válik, ezért lelkesedésük alábbhagy és elveszíthetik örömeiket az éneklésben – emellett a megerőltető feladatok megvalósítása során olyan hibákat követhetnek el, amelyek hangjukat is súlyosan veszélyeztethetik. Ilyen a forszírozott éneklés, a túl magas hangok rossz technikával történő kipróbálása, az erőn felüli hangerővel történő éneklés. Mindezeket szem előtt kell tartania a karnagnak, amikor darabot választ énekesei számára.

Az énekelni való sosem szabad, hogy nehezebb legyen annál, mint ami az énekesek korának, valamint hangi képességeinek megfelel. A repertoár kiválasztása ezért talán az egyik legkritikusabb karnagy feladat: az előadásban végigtekintjük, hogy melyek a kórusirodalom azon területei, amelyek jó választást jelentenek az iskolai énekkarok részére, és melyek azok, amelyek különböző szempontokból veszélyesek lehetnek az énekesek számára. Megvizsgáljuk ebből a szempontból a klasszikus magyar repertoárhoz tartozó Kodály- és Bartók-egyneműkarokat is. Végezetül szeretnénk nyomatékosítani, hogy csak alapos elméleti felkészültség mellett tudhatjuk énekeseinket biztonságban az énekkari munka során.



Zenébe ágyazott tudás – egy innovatív zenepedagógiai program bemutatása

HEGEDŰSNÉ TÓTH ZSUZSANNA

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar

Kulcsszavak: zenepedagógia, innováció, komplexitás; kisgyermek, óvodás, kisiskolás; mindennapos zenei nevelés

A konferencián egy komplex zenepedagógiai módszert kívánok bemutatni, melynek újszerűsége abban rejlik, hogy a zenei nevelést, a zenei képességek fejlesztését, a zene iránti érzékenyítést az adott gyermekkorosztály (kisgyermek, óvodás korúak vagy kisiskolások) környezetében fellelhető eszközök (játéktárgyak, társasjátékok, hétköznapi tárgyak, sporteszközök, újrahasznosítható tárgyak) célzott beemelésével gazdagítja.

A módszert egyrészt az a kutatásokkal is alátámasztott elképzelés keltette életre, hogy minden gyermek képes a zene megértésére, a zene általi önkifejezésre, illetve, hogy a program kidolgozója a gyermekek életkori sajátosságaira érzékenyített módon szeretne volna élményszerűvé, izgalmassá tenni zenei foglalkozásait, megőrizve a hagyományos értékeket (Kodályi koncepció), folytatva a hagyományos módszertant (Ádám, Forrai, Szőnyi, Dobszay stb.). Az előadás során bemutatásra kerülne a módszer elméleti háttere mind általános didaktikai, nevelésselméleti, mind zenepedagógiai szempontból. Többek között érintve a tanulóira vonatkozóan a kapcsolatigény, kompetencia, és autonómiatörekvés fogalmait (Lénárd-Rapos, 2004.), a tanítás-tanulás szempontjából a differenciálás, adaptivitás (Nádasi, 2001, 2006.), motivációs közeg, kooperációs technikák (Falus, 2009.), élménypedagógia gondolatköreit.

A bemutatásra kerülő komplex zenepedagógiai koncepció zenei játékaiban – például a szótagolás és ritmus, a színek és hangmagasságok, a mennyiség és hangerő, méret és hangerő, a vizuálisan érzékelhető és auditívan érzékelhető időbeliség

megfeleltetése, a zene mozgásos leképezése által—a gyermekek spontán fedezhetik fel a zene alkotóelemeit: a tempót, ritmust, hangerőt, hangszínt, dallamot, hangzásokat, hangzatokat, zenei struktúrákat, valamint azt, hogy az együttes zenélés, közös alkotás öröm. A hétköznapi tárgyakkal történő kreatív játékok észrevétlenül vezetnek be a gyerekeket a zene rejtelmeibe, sokoldalúan fejlesztik személyiségüket, színesebbé, tartalmasabbá teszik a kötött zenei tevékenységeiket (foglalkozások, órák), de akár a szabadidős tevékenységeiket is.

Élő példákkal, videó részletekkel kerülne bemutatásra az eszközök újragondolt felhasználása, a zene elemeinek észleléséhez, érzékeléséhez, kreatív játékokhoz történő alkalmazhatósága. Ezek elemzésével bemutatásra kerülne, hogy a módszer azon túl, hogy a korszerű nevelési koncepcióhoz, vagyis a mindennapos éneklés elképzeléséhez jól adaptálható, sokoldalúan képes támogatni a gyermekek önkibontakozását, kognitív, affektív és szociális képességeit, s ezáltal iskolai sikerességét is.

A mesezene módszer bemutatása

SZŰCS ANTAL MÓR *, VÁNYI ÁGNES **

* Eötvös Lóránd Tudományegyetem

** Pest Megyei Pedagógiai Szakszolgálat

Kulcsszavak: olvasástanítás, olvasás-előkészítés; élménypedagógia; motiváció, mese

CÉLOK

A digitális kor gyermekeit körülvevő multimediális játékkultúra, a kommunikációs csatornák variabilitása színes kontrasztként teszik zárójelbe a szürke osztálytermi táblákat. A ma iskolájának pedagógusai azonban nem állhatnak a jelenség előtt fegyvertelenül. Olyan motivációs, élménypedagógiai technikákra van szükség, melyek képesek felvenni a versenyt a technikai eszközök impulzUSDömpingjével. (Szenczi, 2010) A Mesezene módszer ilyen lehetőség. Célja, hogy a gyermek és a betű/hang közé emocionális hidat feszítsen, melyen járva az olvasás elsajátításának időszaka kalanddá válik izgalmas, belső motiváltságot jelző flow képében.

A Mesezene módszer reflektál a jelenkor kulturális változásaira. A multimediális világra a jelenléttel, a kollektív élménnyel, mesék összefüggő láncával, szabad zenéléssel reagál. Mesevilágba hívja a gyerekeket. A betűket emberi tulajdonságokkal rendelkező, szerethető, társsá választható meseszereplők hozzák el: az "n"-betűt Nénó Zénó, a tájékozódásban nem jeleskedő, ám annál altruistább mentőautó, a "b"-betűt a varázslatos szépségű, ám szerény Bubo Réka. Valamennyi szereplő történetének konfliktusa úgy oldódik meg, hogy a hős beiratkozik a Játékkiskolába, amely nem meglepő módon az adott osztályteremben van. (Ványi, Szűcs 2012)

A történetek feldolgozását játékok széles spektruma teszi érdekessé, melyek közt nívumként jelenik meg a zene absztrakt felhasználásaként jelenvaló zenezőrej. A zenezőrej egyszerű hangszerek vagy a fizikai világ tárgyai által keltette hangeffektek,

melyek a tanítás során a mese kontextusában zenévé lényegülnek, s emocionális emelkedettséget hoznak létre. (Szűcs, Ványi 2011, a)

MODULOK

A módszer két modullal rendelkezik:

1. Óvodai nagycsoportok számára:

- Hatékony, célzott olvasás-előkészítést biztosít érzékenyítés (nem tanítás) keretei között
- A gyerekek mesevilágban kalandozva ismerkedhetnek meg a magyar nyelv izolált fonémáival.
- A fonológiai tudatosság fejlesztésének lehetőségét biztosítja, mely képesség indokolt az iskolai pályafutás sikerességének szempontjából (Lőrinc, 2006)
- A történetfolyam a gyerekek által könnyen befogadható módon különíti el a mássalhangzó-magánhangzó alapkategóriákat.
- Fantáziavilágban mozgó aktív játék közben éreznek rá az olvasási folyamat alapját jelentő graféma-fonéma kapcsolatra. Ekkor még a grafémákat piktogramok helyettesítik: színes, arckifejezéssel rendelkező lufiarcokként jelennek meg a magánhangzók, játékok képében pedig a mássalhangzók.
- Aktív játék és a fantáziavilág keretein belül az olvasástanulási folyamat egyik legnehezebb mentális műveletét, az összeolvasást is begyakorolhatják a gyerekek. (Ványi és mtsai, 2014)

2. Iskolai első osztályok számára

- Didaktikai bázisként Meixner Ildikó dislexia prevenciók olvasástanítási módszere szolgál (Meixner, 1998), melyet a Mesezene módszer teljes mértékben érintetlenül hagy, arra motivációs palástként ráterül,
- Az óvodai Mesezene történetisége folytatódik, karakterei visszatérnek
- A mesefolyam megsegíti, elmélyíti a gyermekekben a meixneri hatásokat
- Az absztrakt értelemben vett zene és a hozzá társuló mozgásos játékok sora, melyek az osztályt közösségi élményben részesítik, együttes tevékenységet, alkotást tesznek lehetővé, fejlesztve

ezzel a kooperatív képességeket és hozzájárulva a szorongásoldáshoz. (Szűcs, Ványi 2011, a)

A két modul külön-külön is alkalmazható, hatékony rendszere az írásbeliség előkészítésének/kiépítésének, ám egymása épülésük esetén segítik megkönnyíteni az óvoda-iskola átmenet nehéz időszakát is.

ADATOK AZ ALKALMAZÁSRÓL

2011-2017. között közel 400 tanító csaknem tízezer gyermek olvasástanításában alkalmazta az iskolai módszert.

2013-2017. között 100 óvodapedagógus közel háromezer gyermek olvasás-előkészítéséhez alkalmazta az óvodai módszert.

A 2014-2017-között 300 olyan gyermek lépett iskolába, aki az olvasástanulásra a Mesezene módszerével készült elő, és Mesezenével kiegészített Meixner módszert alkalmazó első osztályba került.

VIZSGÁLATOK

A módszer több, az olvasástanulás eredményességét és az érzelmi érintettséget bemérő eljáráson van túl. A 2015/16-os tanévben Mesezenével előkészült gyermekek és kontroll társak olvasástanulási eredményességét november közepén mért, a Fejlesztő Pedagógia című szakfolyóirat 2016 2. számában publikált vizsgáló eljárásból vett két adat:

A mesezenés gyerekek a magánhangzókat 2,3-szor, a mássalhangzókat 2-szer, a vegyes olvasósort 1,8-szor gyorsabban olvasták el, az összeolvasásban pedig közel 3-szor olyan gyorsan olvastak, mint a kontrollcsoport tagjai. Mindezt az olvasási teljesítményt a mesezenés gyerekek magabiztosan, gyakorlatilag hiba nélkül tették, még a legnehezebb összeolvasási feladatnál is összesen csak egyetlen (!) hibát vétettek! (Sándor, 2016) A módszer motivációs hatását feltérképezendő, a 2013/14-es tanévben egy szakdolgozatóró gyógypedagógus jelölt párba állította a Mesezene szereplőit a médiumokban aktuálisan futó kedvenc rajzfilm figurákkal. A kérdésre, hogy kivel barátkozna szívesebben, a gyermekek kb. 80%-a a mesezenés szereplőket választotta.

Figyelemre méltó a szóban forgó szakdolgozat másik adata is, miszerint a megkérdezett szülők 79%-a tapasztalja, hogy a gyermekek rendszeresen beszámolnak a magyar órákra bek-

eredzkedő szereplőkről, a hangjukról, és a történetükről, tehát a mesezene “megérkezik” a gyermekek otthonába is. A módszertalkotók kérése az alkalmazó pedagógusokhoz az, hogy a betűk megtanításának második felében vezessenek le egy mesezene nélküli órát, amelyben nincs történet, nincsenek zörejkórusok és nincsenek zenezőrejes játékok. A hatás általában döbbenetes. A gyermekek el sem tudják képzelni, hogy elveszett minden, ami az órákban izgalmas volt és élvezetes. (Szűcs, Ványi 2011, b)

ÖSSZEGZÉS

Előadásunkkal szeretnénk felhívni a figyelmet a Mesezene olvasástanításban betöltött paradigmaváltó szerepére. Mert hisszük, hiszen megtapasztaltuk, hogy az élménypedagógiai, mesét, speciális zenét, sok mozgást magában hordozó eljárás még a pedagógusnak és a szülőknek is maradandó, pozitív megéléseket biztosítva építi ki a gyermekekben az ismerethez jutás legfőbb eszközét.

Hivatkozások

- Kottmáyerne Bálint Enikő, Szűcs Antal Mór (2015, a) Mesezenével az élményszintű olvasástanulásért 1. In: Tanító Módszertani Folyóirat 2015/8.
- Kottmáyerne Bálint Enikő, Szűcs Antal Mór (2015, b) Mesezenével az élményszintű olvasástanulásért 2. In: Tanító Módszertani Folyóirat 2015/9.
- Lőrincz József (2006) A gyermeki fonológiai tudatosság megismeréséről In: Beszédgógyítás 2. szám
- Meixner Ildikó (1998) A dyslexia prevenció, reedukáció módszere. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest
- Sándor Krisztina (2016) Mesezene módszer partitúra IN: Fejlesztő Pedagógia 2016. 2-3. szám
- Szenczi Beáta (2010) Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. Magyar Pedagógia 110. évfolyam 2. szám
- Szűcs Antal Mór, Ványi Ágnes (2011, a) Mesefolyam és zenezőrej integrálása a Meixner-módszerbe, Fejlesztő Pedagógia, 2011/4.
- Szűcs Antal Mór, Ványi Ágnes (2011, b) Mesefolyam és zenezőrej módszer alkalmazásának hatásvizsgálata, Fejlesztő Pedagógia 2011/5-6.
- Ványi Ágnes, Szűcs Antal Mór (2012) Hangfestő Mesék (szerk.: Makfalviné Ködmön Rita) Herman Ottó Általános Iskola és Budaörsi Logopédiai Intézet
- Ványi Ágnes, Sándor Krisztina, Szűcs Antal Mór (2014) Óvodai Mesezene program: “hangulatmesék” In: Fejlesztő pedagógia 2014/2.

Aktív zenehallgatás, mint társas élmény: Kokas Klára módszerének tapasztalatai súlyosan halmozottan fogyatékos nonverbális felnőttek körében

TISZAI LUCA

Szegedi Tudományegyetem JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet

Kulcsszavak: Kokas módszer, súlyosan halmozottan sérültek; zenebefogadás, vitalitási affektus; társas kapcsolatok

Kutatások támasztják alá, hogy súlyosan halmozottan fogyatékos személyek akár intézményben, akár családban élnek, gyakran elszigetelődnek, elmagányosodnak (Bass 2004; Márkus, 2005, 2009). A Kokas Klára által kidolgozott zene-mozgás program adaptációja segíthet a társas tanulásban.

Kokas Klára módszere a zenebefogadás ösztönös mozdulataira épül. A módszer kutatója, Dr. Pásztor Zsuzsa (2016) szerint a zene hatására kiváltódó ösztönös, spontán mozgás a zenei élmény átélésének kivételes módját teremti meg. Ezen ösztönös reflexszerű mozgásokat Daniel Stern pszichológus és csecsemőkutató a vitalitási affektusok jelenségével magyarázza. A vitalitási affektus egy belső érzelmi megmozdulást kifejező szubjektív tapasztalás, amely a stimulus időkontúráját kíséri, egyfajta váz, amelyre az érzet épül. (Stern, 1985, 2010) A vitalitási affektus mindig dinamikus változás mentén írható le, a hang, a mozdulat és az érzet is lehet, hullámozó, elroppenő, kirobbanó, kiteljesedő. A hang és mozgás kölcsönösen megfeleltethető elemei az intenzitás, tempó, ritmus, hangsúly és alakzat.

A vitalitási affektusokkal kapcsolatos kutatások szerint egy nyolchetes csecsemő képes egyszerre megfigyelni és utánozni a másik viselkedést, megérteni és visszatükrözni egy komplex, hierarchikus rendszer dinamikus változásait (Gratier és Magnier, 2012). Ezen velünk született komplex rendszer szerepe pedig nem más, mint az anya és gyermek közötti érzelmi összehangolódás biztosítása. A vitalitási affektusok tehát nemcsak a zenével való ösztönös együttmozdulásnak, de az interszubjektivitásnak, a másikkal való közösségnek is építőkövei.

A Szent Erzsébet Otthon lakói tíz éve vehetnek részt adaptált Kokas foglalkozásokon. Az adaptáció a foglalkozás eredeti szerkezetének leegyszerűsítésén kívül a terem felfújható matracokkal, fotelekkel való berendezését jelentette. Ezek a bútorok segítenek a zene rezgésének fizikai megtapasztalásában, másrészt intenzív testi visszacsatolást biztosítanak a legkisebb mozdulat esetén is. A Kokas-foglalkozások során a résztvevők gyakran kommunikálnak egymással, a kommunikáció legjellemzőbb formái az alábbiak: szemkontaktus, mozdulatokkal, arckifejezésekkel, mosollyal való kommunikáció, mozdulatok egyezése és összehangolódása, közvetlen testkontaktus, simogatás, érintés. Ezen kommunikációs formákat a résztvevők általában megerősítik egy-egy mosollyal. Az interakció leggyakoribb formája a matracokon való közös hintázás, mozgás. A felfújható bútorok kommunikációs médiumként szolgálnak, a befogadott esztétikai élmény megoszthatóvá válik. Az elmúlt tíz év tapasztalatai alapján a Kokas-foglalkozás alatt csökkentek a viselkedési problémák, gyakran olyan személyek is interakcióba lépnek egymással, akik hétköznapi helyzetekben agresszióval válaszolnak, ha valaki behatol a személyes terükbe. A zenehallgatás közbeni interakciókról készült videók mindenképpen behatóbb tanulmányozásra érdemesek.



- Bass, L (2004). Szüljön másikat?! – Súlyosan, halmozottan fogyatékos gyermeket nevelő családok életkörülményei Magyarországon. Kézzenfogva 2004
- Gratier M. & Magnier J. (2012). Sense and synchrony: infant communication and musical improvisation. Intermédialitás 19 45–64. 10.7202/1012655ar 58-59
- Márkus, E (2005) Súlyosan-halmozottan fogyatékos gyermekek nevelésének elméleti és gyakorlati problémái. Doktori értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola
- Márkus, E (2009) A súlyosan-halmozottan fogyatékos emberek ellátásának jogi és intézményi háttere. In: Könczei, Gy (2009) szerk. Jelentés a súlyosan, halmozottan fogyatékos embereket nevelő családok életkörülményeiről. Kézzenfogva.
- Pásztor, Zs. (2016) Tanulmányok a Kokas-pedagógia köréből. Kovács-Módszer Stúdió, Budapest
- Stern, D. (2010). Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development. Canada: Oxford University Press.
- Stern, D. (1985). The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology. New York, NY: Basic Books.

A koncertpedagógia szerepe a zenei felsőoktatásban

VÁRADI JUDIT

Debreceni Egyetem, Zeneművészeti Kar

Kulcsszavak: zenei nevelés, koncertpedagógia; extrakurrikuláris oktatás; zenehallgatás

A nyugati országokban napjainkra önálló szakterületté nőtte ki magát az a progresszív pedagógiai tevékenység, amely Magyarországon koncertpedagógia néven kezd ismertté válni. A koncertpedagógia kialakulása Európában összekapcsolódik azzal a felismeréssel, hogy a professzionális együttesek, zenekarok szokásos tevékenységük mellett részt tudnak vállalni a zenei ismeretterjesztés, a közönségnevelés területén. (Körmendy 2014). A non-formális oktatás új lehetősége a múzeumpedagógia, a dráma- és színházpedagógia mintáját követve extrakurrikuláris keretek között tanórán és iskolán kívül zajlik. Közvetlen célja, hogy gyermekek a művészeti tevékenység eredeti helyszínén ismerjék meg élményszerűen a tevékenységet.

A koncertpedagógia olyan nevelési tevékenység, amely az élményközpontúságot középpontba helyezve innovatív módon egészíti ki a családi és az iskolai művészeti nevelést felhasználva az élménypedagógia módszertanát (Váradi, 2015). A globális zenei látókör kialakítása, valamint az élethosszig tartó tanulás érdekében a zeneoktatás egyik központi célja az új auditív benyomások és a klasszikus zene élményszerű bemutatásának módszertani kidolgozása. A formális oktatás szűk lehetőségei miatt az élőzenei bemutatás tanórán kívüli lehetőségek keresését javasolja több nemzetközi zenei szervezet (EAS, 2015). Azt nem mondhatjuk meg, hogy milyen zenét hallgassanak a fiatalok, csak tanácsot adhatunk, irányt mutathatunk a zenei sokféleség útvesztőjében.

A zenehallgatás a zenével egyidős, a zenehallgatóvá nevelés problematikája, a befogadói attitűd kialakítása mégis a mai napig kutatók vizsgálatainak középpontjában áll. A zenei nevelés

sikerességét kiemelten fontossá teszi a tény, hogy az inkorporált kulturális tőke (Bourdieu, 1978) csak az elsajátításra, képzésre ráfordított idővel érhető el, nem adható tovább, nem öröklhető (Angelusz, 2004). Napjainkban a zenei nevelésben előtérbe került a zenehallgatóvá nevelés problematikája (Campbell, 2005). Az ember minden korban tanult és hallgatott zenét azért az élményért, amit a zene nyújt. A tanárok, zenepedagógusok és tudósok többsége egyetért abban, hogy a zene befogadását tanítani kell, mert az emberek többsége egész életében befogadóként találkozik a zenével (Walker, 2005). A befogadás különböző szintjei fejleszthetőek az egyes zeneművek élményt nyújtó megismerésével.

A zenehallgatás élményének megtapasztalásával a fejlesztés során kialakuló zenei tudat lehetővé teszi a művészi értékek felismerését, a kritikai gondolkodást, és az ízlés formálódását. A tanulás iránti érdeklődés felkeltése és fenntartása (Engler, 2014), az önképzés belső és külső igénye az ember egész életútját meghatározza. A zenei nevelés egyik fontos célja a zenei érdeklődés felkeltése, a zenehallgatási attitűd kialakításával az életre szóló igény kialakítása, melynek alapfeltétele a klasszikus zene iránti nyitottság.

A koncertpedagógiának még nem jelentős a szakirodalma, azonban Nyugat-Európában a művészeti egyetemeken már megjelent tantárgyként a zenepedagógia kiegészítéseként. Németországban 1998 óta négy szemeszteres kurzus biztosítja a képzést. Magyarországon 2012-ben került bele tantárgyként a zeneművészeti felsőoktatás órahálójába zeneközvetítés-koncertpedagógia néven. A zenei tanárképzés valamennyi területén időszzerű bevezetni a kor kihívásaihoz igazodó innovatív gondolkodást. Nagyon fontos a leendő zenetanárokat meggyőzni az élményalapú oktatás fontosságáról, a tevékenységközpontú, kreatív módszereket használó zeneoktatás hatékonyságáról, amely a formális és non-formális oktatás területén egyaránt iránymutató pedagógiai módszer a művészeti nevelés területén.

ZENEI NEVELÉS
ELŐADÁSOK

3.

- Angelusz, R. (2004). A társadalmi rétegződés komponensei. Új Mandátum, Budapest.
- Bourdieu, P. (1978). The reproduction of social inequality. Budapest. Gondolat.
- Campbell, P.S. (2005). Deep Listening to the Musical World. Music Educators Journal, 92. 1. sz. 30-37.
- Engler Á. (2014). Formális tanulás felsőfokon. A részidős képzésben tanuló felnőttek sajátosságai. 89-112. <http://real.mtak.hu/15585/1/Engler%20Formalis%20tanuas%20felsofokon.pdf>
- Körmendy Zs. (2014). A koncertpedagógia elméletének multidiszciplináris alapjai. [Multi-disciplinary foundations of the theory of concert pedagogy]. In: Sokszínű pedagógiai kultúra, 233-238. <http://www.irisro.org/pedagogia2014januar/0311KormendyZsolt.pdf>,
- Váradi J. (2015). Közönségnevelés, élmény-koncert-élmény beépítése a köznevelésbe In: Tanulmányok a levelező és részismereti tanárképzés tantárgy-pedagógiai tartalmi megújításáért: ének-zene, zenepedagógia, rajz- és vizuális kultúra. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, pp. 137-159. (Szaktárnet-könyvek; 8.)
- Walker, R. (2005). Does music require a different focus and purpose in education? Journal of Research in Music Education. (163/W) 53-63. p. European Association for Music in Schools <http://www.eas-music.org>



3.

ZENEI NEVELÉS

POSZTEREK

A gyermeki kreativitás fejlesztésének lehetőségei a fuvolaoktatásban vizuális nevelés segítségével

FARÁDY KATALIN

Bajai Liszt Ferenc Alapfokú Művészeti Iskola

Kulcsszavak: zene, vizualitás; személyiségfejlesztés; kreativitás

A kreativitás taníthatóságáról különböző vélemények alakultak ki. Egyesek az intellektuális tényezők fejlesztésén át kívánják elérni, mások azt mondják tanítható a kreativitás, vagy spontán fejlődésnek gondolják. Valamilyen szinten minden emberben megvannak a kreativitás alapvetői – a nevelés feladata ezek fejlesztése. Sok olyan pedagógiai irányzat, iskola módszerek és gyakorlatok sora létezik, amelyek célul tűzték ki a fejlesztést – ezeket egyre inkább tanítják, használják a zeneiskolákban. A magyar irányzatok közül kiemelném Apagyi Mária – Lantos Ferenc iskolájának pedagógiai módszereit.

Célom a fuvolaoktatás és a vizuális nevelés összekapcsolása a zenében, ennek keretként felhasználom az Apagyi-iskola elméletét, amit átültetek a saját tanításomba, gyakorlatomba. Apagyi Mária és Lantos Ferenc pedagógiájukban a zene és a vizuális területek közötti kapcsolatot keresték. Céljuk a művészeti nevelés eszközeivel kreatív személyiségek formálása. Amikor összeállítottam a gyakorlatokat, arra gondoltam, hogy a hangszeremre (fuvola) adaptálom őket, de néhány kivétellel az egész transzponálható fúvós hangszerekre és énekhangra egyaránt. A gyakorlatok nagy része Apagyi Mária feladatgyűjteményére (1985) épül.

A gyakorlatokat egy tanulóra és egy tanárra terveztem, de ha ketten, hárman vagy többen játszanak együtt, a lehetőségek természetesen még jobban kibővülnek, és kellő alapot szolgáltatnak az improvizációhoz. A gyakorlatok lényege: vizuális

területekről átvett analógiák segítségével megkülönböztetünk foltszerű-, pontszerű- és vonalszerű hangzást. Ezeket hangzásoknak nevezzük. Többféle szerkezeti elvet fedezhetünk fel. (Pl. ellentét, átmenet problémái, tükörkép, párhuzam stb.) Ezek különböző módon függnek össze egymással és gyakran együtt jelentkeznek.

A következő szerkezeti elveket vizsgáltam: arány, ritmus, ellentét, stílus, ismétlés, visszatérés, folyamat, variáció. Empirikus vizsgálódásom során a növendékek kreatív személyiségjegeit kívántam fejleszteni. A zenetanításban végső soron nem a művészeti nevelés és nem is a zenei improvizáció a cél, hanem ezeken keresztül a gyermeki személyiség nevelése, a kreatív emberré válás segítése. Az egyénre szabott oktatás, a megfelelő módszerek alkalmazása és az órák kellemes légköre ad egy biztos pontot, alapot arra, hogy van miért lelkesedni, dolgozni.

ZENEI NEVELÉS
POSZTEREK



A tanári és a tanulói attitűd változása a közismereti énekórán

SZABÓ KATALIN

ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola
és Gyakorló Gimnázium

Kulcsszavak: A mediális környezet változása; Kodály-konceptió, autonóm tanáregyéniség, ; empirikus tapasztalatok

Témáim: a tevékenység-központú ének-zeneoktatás hatása a gyermeki viselkedésre a közismereti énekórán; zenei hatásvizsgálatok és transzferhatás-megfigyelések, a zeneoktatás eredményességének növelése, a személyiségfejlesztés, a zenei és egyéb készségek fejlesztése céljából. A bemutató célja az, hogy felvázolja: a feldúsult mediális környezetben milyen tanári attitűdváltozásra van szükség, valamint hogyan egyeztethető össze ez a megújulás a Kodály-konceptió megtartásával, megerősítésével.

Napjainkban sok kérdéssel kell szembenéznünk: Megrekedtünk-e énekórán a „rajongó” romantikus szerepében? Hogyan alkalmazkodhatunk a konzervzenét háttérzeneként használó kortöveleményhez? Kell-e alkalmazkodnunk? Mi a zeneiskola és a közoktatás feladata? Egyéni vagy közösségi zeneoktatás? Mennyire fontos a szociális kompetenciák fejlesztése? Milyen lehetőségek vannak erre a közös muzsikálás során? Hogyan működik a Kodály koncepció napjainkban?

Van-e közös kultúrákincs? Hogyan válogassuk a bemutatott, tanított zenei anyagot? Baj-e, hogy nincs énekes törzsanyag? Hiánya korszerű út-e?

Mit kezdünk a zenei ízlések sokféleségével?

Az előadás ezekre a kérdésekre keresi a választ, követve Freund Tamás gondolatmenetét az önzésről és önzetlenségről, a viselkedésmintákról, és választ ad arra a kérdésre, hogy ebben a mediálisan feldúsult környezetben is miért a kodályi

ZENEI NEVELÉS
POSZTEREK

3.

elképzelés az egyik legjobb út. „A tétlen embernek nem alakulnak ki készségei.” (Suzuki).

Az előadás második felében blogelemzésen és egy tanár-diák fórum tapasztalatán keresztül mutatom be azokat a módszertani megoldásokat, amelyek a segítik a tanárt a felkészüléstől a megvalósításon keresztül a tanulók teljesítményének értékeléséig az új attitűd felé. Mi a közismereti énekoktatás legfontosabb feladata? Zenei élményhez juttatni a gyerekeket a saját tevékenységeik (éneklés, hangszerhasználat, aktív zenehallgatás, generatív tevékenységek által). Hogyan lehetséges a különböző „előéletű” és adottságú gyerekek tehetséggondozása és felzárkóztatása? A zene logikája mentén kell megteremteni a közel azonos feltételeket az élményszerzéshez és a továbbhaladáshoz. Mi az, ami a jelenlegi adottságok (gyerek és tanár óraszám, osztálylétszám, iskolai és külső környezet) között megvalósítható? Hogyan lehet nevelni a zenével és a zene által? Hogyan működik a zenei kommunikáció-a, zene, mint kommunikáció? Hogyan alakíthatók ki különféle viselkedésminták a közös muzsikálás során?

Mindenki énekel, muzsikál képességei szerint. Az egyes osztályok keretei között azonban differenciálás szükséges, melynek feltétele a szakmailag magas szinten képzett, kreatív tanáregyéniség, aki Kodály nyomdokain haladva igényes zenével nevel. Mindezeket a kérdéseket a mesterprogramom keretében vizsgálom. Az előadás lezárásában arra mutatok rá, hogy az új attitűd lényeges eleme, hogy a tanár autonóm módon válogasson zenei anyagot. Empirikus úton másfél év alatt szerzett tapasztalataim szerint a tevékenység-központú ének-zeneoktatás során összefüggést észleltem az egyes zenei elemek és a gyerekek aktivitása, figyelme, nyugalmi szintje és viselkedése között.

A kísérleti és kontroll csoport órán végzett tevékenységi azonosak: éneklés (szöveg, szolmizáció, abszolút név), hangszerhasználat (közös furulyázás, egyéni bemutatók a zeneiskolában tanult hangszereken), mozgás (torna, tánclépések), zenehallgatás, de a kísérleti és a kontrollcsoport más dalanyagot tanul. Első évben a metrum – a hármas és a páros lüktetés – hatásainak megfigyelésére került sor. Az előadás összességében a közismereti énekoktatásban, a tanárjelöltek képzésében és a kórusokkal való munkában szerzett tapasztalatok megfigyelésén alapul.

Akadálymentesített gitárokztatás

SZŰCS ANTAL MÓR

Eötvös Lóránd Tudományegyetem

ZENEI NEVELÉS
POSZTEREK



Kulcsszavak: zeneterápia, zenepedagógia; végtaghiány, gitár-
tanulás, zenei nevelés; esetismertetés

„A zene mindenkié” (Kodály, 1975) Még azoké is, akik csak
másoktól eltérő módon képesek a zenélésre. Egy ezzel kapcsola-
tos eset ismertetése:

Budapest egyik agglomerációs városának általános iskolájá-
ban vagyunk, valamikor az év elején. Az 1. A osztályban elkezdő-
dött a harmadik óra. Ám valaki kopog, és belép az ajtón. A helyi
zeneiskola tanára érkezett, hogy pár perc erejéig a gitározás
csodájáról meséljen a gyerekeknek. Amikor mondandója végére
ért, megkérdezi az osztályt, vajon van-e kedve valakinek meg-
tanulni gitározni. Esetismertető előadásom hőse, Petra, boldog
mosollyal az arcán elsőként jelentkezik. A zenetanár rápillant,
meglehetősen zavarba jön, majd alig hallhatóan ezt mondja: - Te,
sajnos, nem tudsz megtanulni gitározni csak egy kezed van.

Valóban nem tud megtanulni? A könnyűzenei dalok rele-
váns többsége magas szinten szólaltatható meg bizonyos tech-
nikák alkalmazásával, egy kézzel is. Melyek ezek a technikák?

- Tapping ('csapás'): a technika lényege, hogy valamelyik ujjal akko-
ra csapást mérünk a húrra, hogy az rögtön nekiütődik a fogólap-
hoz/érintőhöz és rezgésbe jön.
- Hammering ('kalapácsolás'): a technika lényege ugyanaz, mint
a tapping esetében. A tappingnál az első hangot szólaltatjuk
meg. A hammer esetében már korábban lefogtunk egy érintőt
a fogólapon, azonban egy magasabb hangot szeretnénk meg-
szólaltatni azáltal, hogy kalapácsütésszerűen rácsapunk felsőbb
érintőre.
- Pull off ('lehúzás'): ez a hammering reciproka. A technika elő-
feltétele, hogy egy magasabb hangot már megszólaltattunk

valamelyik ujjunkkal, szeretnénk egy mélyebbet előcsalni: a magasabb hangot megszólaltató ujjunkat létejük a húrról, ami ezáltal újult erővel kezd rezegni.

- Slide ('csúszás'): úgy szólaltatunk meg egy hangot, hogy hirtelen mozdulattal csúszunk mélyebb/magasabb irányba, ezáltal a húr kimozdul nyugalmi pozíciójába, azaz újabb impulzust kap a kéztől, új hang szólalhat meg.
- Pengetés a gitárfejnél: bizonyos hangokat csak úgy csalhatunk elő a gitárból, ha a húrokat lefogás nélkül pengetjük meg. Az egykezes játéktípus esetében nem a pengető kéz, hanem a lefogó kéz pengeti a húrokat. Értelemszerűen nem a gitártesthez, hanem a gitárfejéhez közel. Akusztikai szempontból ez pont olyan minőségű, mint a tipikus esetben, a húr ugyanúgy viselkedik.
- Tapping + slide: középső/gyűrűs ujjal rácsapunk (tapping) valamelyik bundra, majd ugyanerre a bundra felcsúszunk (slide) rendkívül gyorsan a mutatóujjunkkal. Így kétszer szólal meg ugyanaz a hang rövid időn belül.

Amikor megbizonyosodtam arról, hogy mesterfokig fejleszthető a gitárjáték egyetlen kézzel is, felkerestem a családot: megpróbálom megtanítani Petrát gitározni. Mindannyian örömmel fogadták az ötletet, így belekezdünk a munkába. Speciális eszközök:

- balkezes elektromos gitár: megtartott jobb kéz esetén balkezes gitárra van szükség, így lehet a technikát megvalósítani.
- erősítő: a hangszer hangjának kihangosítására szolgál. Hangereje állítható, így a húrokat „érzékennyé” lehet tenni, szintén hozzájárul a kényelmes játékhoz.
- overdrive (torzító): a hangerőn kívül további „érzékenységet” lehet adni a húrnak.
- reverb (reverberátor): visszhangosító. A lejátszott hang hosszát minimális mértékben megnöveli, kellemes akusztikai hatást kelt.

Hátrányból indultunk: eddigi tapasztalatom a gitártanítás terén „használatlan”, új utakon kellett találnom. A zeneműveket két kézre írják, így a felsorolt technikákkal újra kellett őket arranzálni. Petra ma már ügyesebben játszik egy kézzel, mint én. Sőt, még az is kiderült, hogy: nem is indultunk hátrány-

ból. Egy olyan gyermek jött gitárórákra, akiben elemi motiváció volt a téma iránt. Olyan erővel látott neki a próbálkozásnak, gyakorlásnak, amely példaértékű. A figyelme minden találkozásunkkor a hangszerre összpontosult. Petra az önkiszolgálás elsajátításának folyamatában már korábban megtanult küzdeni. Nem indultunk hátrányból, mert személyiségében rejlő pozitív erők példátlan fejlődési ütemet diktáltak.

E speciális technika határait is bemutatom. A technika szólisztikus szólamok eljárásait teszi alapvetően lehetővé, az akkordozás nehezebb lenne. Ez azonban nem gát. A szólamok, a zenekar, a zenésztársak azt a célt szolgálják, hogy a zene felépülhessen, és mindenki a maga szekcióját mutathassa meg a „nagy egészben”: a zenén keresztül tartozzon valahová.

Esetismertető előadásom egy alternatív zeneoktatási közösség (nevezzük KAZ-nak) keretein belül végzett munkáról szól. A KAZ - tevékenységét tekintve - zenepedagógiai rendszer, fiatalok könnyűzenei nevelésével a zeneterápia prioritásrendszerét alkalmazva foglalkozik. (Szűcs, Sánta 2015) A zeneterápia számára a gyermek a primér, aki eszközként kapja a zenét saját maga kiteljesedéséhez. (Urbánné, 2001) Konceptiónk szerint a zene az eszköz, a gyermek a cél, azonban a zeneterápia hatást munkánk során a zenepedagógián keresztül kívánjuk megvalósítani. Tevékenységeink széles spektrumát ezen alapvetés szerint végezzük.

A pedagógia a serdülő gyermek esetében akkor működhet jól, ha a feladathelyzetet a kortársi közösség előtt mozgatja meg. (Bábosik, 2004)

A kortársi közösség tehát a „valahova tartozás” érzésével látja el az embert. indezek miatt hatványozottan fontos volt, hogy végtaghiánya miatt Petra ezekből ne maradjon ki. Bio-pszicho-szociális szempontból is végiggondoltuk a dinamikus változást a gyermek életében. A „biológiai determinizmus” ismert: a hiányzó végtag önbizalmi, önértékelési problémákban ütközhet ki. (Dombainé, 2006) Petra mégis képes volt felülni egy prekonceptiót. Amellett, hogy ő maga másként értelmezi önmagát, a környezete is másként tekint rá. Petrának már több alkalommal is lehetősége volt a különböző rendezvényeinken fellépni, elnyerve kortársai tiszteletét, amely reményeink szerint visszahat a társas integrációjára.

Hivatkozások

- Bábosik István (2004) Neveléstudomány. Osiris Kiadó, Budapest
- Dombainé Esztergomi Anna (2006) Ajánlások mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Sulinova Közoktatási-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. Budapest
- Kodály Zoltán (1975) A zene mindenkié. Zeneműkiadó, Budapest.
- Szűcs Antal Mór, Sánta Kristóf (2015) A Kollektív módszer, egy 21. Századi terápiás szemléletű zeneoktatási program elméletben és gyakorlatban. In: Fejlesztő Pedagógia 2015/5-6. 28-45.
- Urbánné Varga Katalin (2001) „A muzsikának oly nagy ereje vagyom...”: Zene és terápia IN: Parlando: zenepedagógiai folyóirat 2001. 43. évf. 4. sz. 2-19.

ZENEI NEVELÉS
POSZTEREK



4.

DRÁMA- ÉS SZÍNHÁZPEDAGÓGIA

SZIMPÓZIUMOK

Connected Bodies: Születés Biofeedback installáció és tánc produkció

HARSÁNYI RÉKA, SZŰCS DÓRA IDA

Connected Bodies Team

A *Connected Bodies Team* performanszaiban a valós idejű interakcióra, a technológia adta visszacsatolási lehetőségekre és ezek lírai módon történő felhasználására törekszik. A fizikai interakciók által létrehozott terekben mozgással, hanggal és a minket körülvevő atmoszférával kísérleteznek. Azon túl, hogy megjelenítik, azaz láthatóvá teszik az emberi testben zajló biológiai folyamatokat, hatni is szeretnének ezekre. A közönségre a valós idejű visszacsatolások és események belső szemlélőjeként tekintenek, az ösztönökre és zsigerekre hatva, a lehető legközelebb kerülve hozzájuk.

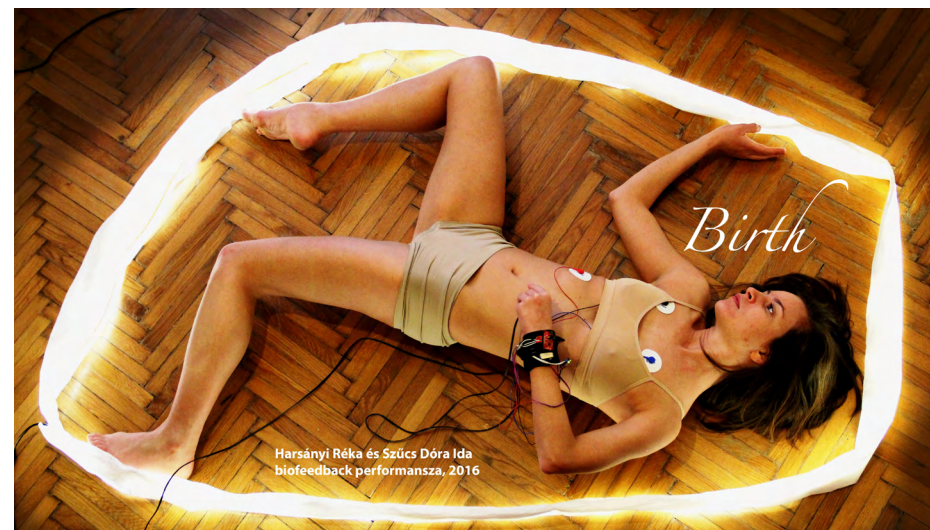
A *Születés* biofeedback alapú audiovizuális performansz a megfoghatatlanságról. A táncosra szerelt pulzusmérők és EKG-szenzorok láthatóvá és érzékelhetővé teszik az emberi test biológiai folyamatait – a szívverést, az izmok mozgását. A modulátok által közvetített adatok valós időben vezérlik a mozgó test körül elhelyezett LED-burok világításának intenzitását mindaddig, míg a benne rejtőző emberi lény ki nem tör a fénykörből.

Koncepció: HARSÁNYI Réka, SZŰCS Dóra Ida

Produkciós menedzsment: KOVÁCS Andrea / Let it Be! art agency

<https://connectedbodisteam.wordpress.com/>

<http://letitbeartagency.com>



ÚJ SZÍNHÁZI NEVELÉSI ÉS SZÍNHÁZPEDAGÓGIAI KUTATÁSOK

ELNÖK: CZIBOLY ÁDÁM,
InSite Drama

OPPONENS: TRENCSENYI LÁSZLÓ,
Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE),
Pedagógiai és Pszichológiai Kar

InSite Drama

CZIBOLY ÁDÁM

Szimpóziumunkban a hazai színházi nevelés és színházpedagógia egészére kiterjedő, 2017 során zajló kutatás és egyeztetési folyamat részeredményeiről számolunk be. A projektet az InSite Drama koordinálja. A projektben kiindulásként a Színházi nevelési programok kézikönyve (Cziboly-Bethlenfalvy, 2013) által javasolt alapfogalmakat használjuk. Nem azért, mert ezt egy végleges terminológiának gondoljuk, hanem azért, mert a terminológia kialakítását 2013-ban csaknem háromszáz szervezetre kiterjedő országos kutatás előzte meg, és a javaslataink széleskörű megvitatása egészen mostanáig váratott magára.

Javaslatunk szerint a színházi nevelés / színházpedagógia tág területébe sorolható minden olyan tevékenység, amely együttesen megfelel az alábbi három kritériumnak:

1. elsődlegesen a gyermek- és ifjúsági korosztály vesz benne részt,
2. elsődlegesen pedagógiai szándéka van a tevékenység vezetőinek,
3. akik dramatikus eszközökkel és/vagy színházi tartalommal dolgoznak.

Javaslatunk szerint a színházi nevelési program tág műfajába sorolható minden olyan tevékenység, amely együttesen megfelel az alábbi öt kritériumnak:

1. elsődlegesen a köznevelésben érintettek számára készült,
2. színházi-, bábszínházi- vagy táncszínházi előadás vagy jelenetsor van benne
3. pedagógiai célja van az alkotóknak,
4. a résztvevők a program során annak menetét érdemben befolyásoló vagy az abban történetekre érdemben reflektáló interakciókban vehetnek részt
5. repertoárszerűen többször, minden alkalommal különböző csoportoknak játszott program; minden program egyszeri alkalom, az alkalomhoz kapcsolódva elő- és utókövetés lehetséges.

A 2017-ben a terület legtöbb kulcsszereplőjének részvételével zajló folyamat célja: a színházi nevelési programokat illetően széleskörű konszenzushoz közelítő

1. terminológia (kategóriák és definíciók),
2. minőségbiztosítási rendszer,
3. stratégia kialakítása.

Mindhárom területen három nagyobb fázisa van a pályázatban körvonalazott projektnek:

1. Hazai és nemzetközi helyzetfelmérés, amely kiterjed a terület valamennyi korábbi kutatására, szakirodalmára, egyeztetési folyamatára.
2. Átfogó egyeztetési folyamat a négy legnagyobb intézményi taglétszámú színházi ernyőszervezet delegált szakembereivel, mindhárom területen két nyílt fórummal és nyílt online társadalmi vitával.
3. Az így kialakított terminológia, minőségbiztosítási rendszer és stratégia széleskörű kommunikációja, egységes képviselése.

A projekt keretében az alábbi helyzetfelmérések születnek meg:

- Alkalmazott színház Magyarországon
- Színházi nevelés és színházpedagógia Magyarországon
- Nemzetközi kitekintés a színházi nevelés és a színházpedagógia területén.

A három helyzetfelmérésből az első kettőt részletesen ismertetjük a szimpózium keretében. A harmadik előadásban a terminológiai munkacsoport javaslatait ismertetjük. A negyedik előadás a nemzetközi kitekintésről szól, valamint a minőségbiztosítási rendszert és a stratégia kommunikációját kidolgozó munkacsoportok eredményeit foglalja össze.

A kutatást támogatta: Nemzeti Kulturális Alap

Alkalmazott színház Magyarországon

NOVÁK GÉZA MÁTÉ

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi
Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Kulcsszavak: alkalmazott színház; színházi nevelés; színházpedagógia

A 20. századi alkalmazott, vagyis a nem kizárólag művészet- és produkció-orientált színház a kritikai, brechti színházi formákból indult el. Az alkotók a dráma és színház problémavilágától, alkalmazási területeitől és célcsoportjaitól függően ezekkel a radikális és reflexióra készítő dinamikus formákkal nevelési-oktatási, szociális-közösségi vagy terápiás igényeket fogalmazhatnak meg. Jelen előadásban a hazai trendekre, műhelyekre, alkotókra és kulcsszakértőkre hivatkozva igyekszem bemutatni a kifejezetten nem nevelési-oktatási célú, nem művészet-központú színházi formák kortárs alkalmazásait.

A hazai gyakorlat kialakulásáról szólván meg kell emlékeznünk a magyarországi alternatív, majd független színházi mozgalmakról. Beleértve a fizikai, mozgás, tánc- és bábszínházi alternatívákat is, az 1980-as évektől látjuk a színházi nevelésre gyakorolt, megtermékenyítő hatását. A mai, széles értelemben vett alkalmazott színházi formák közül a szociális, közösségi és terápiás terepeken is találkozunk ezzel a hatással.

A színházi nevelési programok, előadások hazai spektrumának bemutatása megtörtént. A szerzők felhívták a figyelmet arra, hogy vannak kevésbé reflektált alkalmazott színházi formák, s ezeket be kell vonnunk a szakmai diskurzusokba (Cziboly és Bethlenfalvy, 2013). Ahogy arra Bethlenfalvy is rámutat: „Az alkalmazott színházat az összes olyan módszertant jelölő gyűjtőfogalomként használom, amelyben a nézői szerepkörből kimozdulva kerülnek interakcióba a színház valamely elemével a tevékenység célcsoportjának tagjai. Tehát, leegyszerűsítve a kérdés az,

hogy mit csinálnak a színházzal, ha nem csak nézik a nézők” (Bethlenfalvy, 2015, 80). Bethlenfalvy jól elkülönítve a hazai létező szakterületeket, három markáns, oktatási-nevelési területtől független színházi alkalmazást említ: a terápiás színházi eljárásokat, a közösségépítő/közösségi színházat és a szervezetfejlesztő színházi tréningek területét (Bethlenfalvy, 2015, 81-82).

A hazai alkalmazott színházi gyakorlat a 21. század elején mint kutatás, akció, kísérlet, projekt, művészeti intervenció és társadalomkritikai attitűddel bíró fórum is megjelenik, így egyaránt hatással van a színházművészetre és a társadalomtudományokra. Ez a diverzitás és multifunkcionalitás a hazai dráma- és színházpedagógiának is nyilvánvaló erőssége. A közösségi színházi forma például dramatikus eljárások sorozatával is folytatható kollektív színházi cselekvés és egyúttal a társadalmi részvétel szintjén kiterjesztett gondolkodás (Romankovics, 2010; Novák és mtsai, 2015; Novák, 2016).

Ha azonban az alkalmazott színházi működések legfontosabb céljait keressük, reflektálnunk kell arra a küzdelmes – Moreno, Brecht, Boal, Bond és más jelentős elméletalkotók által megrajzolt – folyamatra, amely a nézőt cselekvővé, alkotóvá, vagyis résztvevővé tette.

Ahogy Takács Gábor is fogalmaz: „Az előadások és programok alapját az emocionálisan és intellektuálisan egyaránt hatásos előadás (helyzet, jelenetsor) jelenti. A hagyományos nézői szerep átértelmeződik, a nézőknek aktivitást, interaktivitást, közös gondolkodást és cselekvést kínálnak, ezzel különböző mértékben, más-más módszereket használva, de elmozdítják őket a résztvevői szerep felé” (Takács, 2012).

Az ezredforduló hazai klasszikus színházi nevelési programjai napjainkra így leírhatók lesznek „társadalomkritikai akciószínházként” vagy társadalmi performanszként (Jeffrey, 2009; Horváth és Oblath, 2015). A performansz-tanulmányok, a dráma- és színházalapú intervenciók tehát, jórészt az angolszász gyakorlatot is figyelve és követve, egy ismeretelméleti és metodológiai újításként lépnek fel, az inter- és transzdiszciplinaritás igényével (Novák, 2016).

Az „alkalmazott” színházi formák nem szükségszerűen állnak kívül a művészeti és nevelési tartományon. A magyarországi alkalmazott színházi formákkal dolgozó társulatok, formációk, műhelyek jellemzője, hogy szociálisan érzékenyek, társadalmi

aktivitásra ösztönzők, etikailag és bizonyos műfajokban csoportterápiás szemlélettel is elkötelezettek.

Az alkotói körök a legkülönbözőbb célok elérése érdekében alkalmaznak színházi formákat, például azért, mert közelebb kívánnak kerülni bizonyos társadalmi problémák megértéséhez, vagy hatalommal szeretnének felruházni (empowerment) olyan mozgásterében, szabadságában, a társadalmi és kulturális javak elérésében vagy képességeiben akadályozott, marginalizálódott és/vagy elnyomásnak kitett csoportokat, akik nem, vagy csak korlátozottan képesek az önálló érdekképviselésre. Csoportpszichoterápiás és csoportterápiás keretek között a színházi és dramatikus technikákat traumák feldolgozására, életvezetési problémák kezelésére is használják, érintett vagy sajátélményű önismereti csoportokban az önkifejezés, feszültség- és konfliktuskezelés vagy az ön- és társismeret szolgálatába állítják.

A hazai reprezentációkat látva megállapítható, hogy a leg erősebb jelenlét a közösségi színház eljárásaiban (fórumszínház, elnyomottak színháza, újabban dokumentum- és verbatim színház), a szociális színházi formákban és a szociodramatikus aktivitásokban tapasztalható.

A programok témái illeszkednek egyfajta hiánydramaturgiához: olyan jelenségek válnak aktuálisan és korunkra jellemzően színházi alanyaggá, amelyek színpadi térbe (vagy az alkotók, színészek, résztvevők, kliensek testébe) emelésével tükrözik az értékvesztést, a társadalom anómiás állapotait, a perifériára szorult létezést, egyéni krízist.

Az alkalmazott színház a színházi eseménnyel is, és a színházi eszköztárral is dolgozik. A művészi eszközöket rendhagyó módon alkalmazza a kihívást jelentő (szociális/etikai) problémák körbejárása során. Vállalkozásaiban szociálisan érzékeny, társadalmi aktivitásra ösztönző, etikailag elkötelezett. A kutatás módszereivel elsősorban a szakirodalom-feldolgozásra, az alkotóműhelyek és programok felkutatására és bemutatására fókuszál. Az előadás során bemutatom a dokumentum-elemzések eredményeit (érintve az online-tartalmak vizsgálatát, filmek és előadás-felvételek felkutatását, Facebook- és YouTube-megjelenésekre való reflexiókat). A kutatás második fázisában az alkalmazott színház kulcsszereplőivel rögzített félig strukturált interjúk elemzésének eredményeit közlöm és a színházi nevelési szakmai közösség számára tett ajánlásokat fogalmazom meg.

Irodalom

- Bethlenfalvy Ádám (2015): Alkalmazott színház. A drámapedagógia és színházi nevelés különböző formáinak bemutatása (pp. 79-95). In (Szerk.: Bodnár G. – Szentgyörgyi R.): Szakpedagógiai körkép. Művészetpedagógiai tanulmányok. ELTE 2015 (Online kiadás).
- Cziboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám (2013): Színházi nevelési programok kézikönyve. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Horváth Kata és Oblath Márton (2015): A performatív módszer. Dráma- és színház-alapú beavatkozások és kutatások a Kávában (öt részvételi színházi kísérlet). Káva – AnBlok – Parforum, Budapest.
- Jeffrey, C. A. (2009): A társadalmi performansz kulturális pragmatikája: ritualitás és racionalitás között, pp. 26-70. In: Deme J. – Horváth K. (szerk.). Színház és pedagógia 2. Társadalmi performansz. Budapest: anBlok – Káva.
- Novák Géza Máté (2016): Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről. In: Neveléstudomány. Oktatás – Kutatás – Innováció. (Szerk.: Vámos Ágnes), 2016/2. <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2016/07/drama-es-pedagogia-a-dramapedagogia-aktualis-kerdeseirol/>
- Novák Géza Máté, Trencsényi László, Katona Vanda, Horváth Zsuzsanna (2015): Művészetalapú kutatás és gyakorlat fogyatékosügyei, színházpedagógiai és testtudati terápiás kontextusokban. In: Tóth Zoltán (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban 2014: Oktatás és nevelés – Gyakorlat és tudomány. 266-278.
- Romankovics Edit (2010): A Résztvevő Színháza, Káva Kulturális Műhely, Budapest.
- Takács Gábor (2012): A részvétel kora. A színházi nevelés útjai, lehetőségei Magyarországon. <http://www.muut.hu/korabbilapszamok/035/takacs.html>

A kutatást támogatta: Nemzeti Kulturális Alap

Színházi nevelés Magyarországon

GOLDEN DÁNIEL

MTA BTK Filozófiai Intézet / Színház-
és Filmművészeti Egyetem

Színház és nevelés kapcsolata korántsem magától értetődő. Voltak persze korok és alkotók, amelyeknek és akiknek művészi hitvallásában hangsúlyosan megjelent a színház ilyen jellegű szerepvállalása (ld. pl. Schilling, 2015), ám az utóbbi kétszáz évben nem ez volt a jellemző. A színház ma jobbra idegenkedik ettől, s az alkotói és befogadói szuverenitást féltve igen hamar *didaxist* kiált.

A művészetpedagógia klasszikus hagyományát is radikálisan újraíró legfrissebb színháztörténeti fordulat az *alkalmazott színház* fogalmának megjelenése volt. Kricsfalusi Beatrix (2016) az alkalmazottságot a célelvűséggel azonosítja, aminek mentén az ide sorolható kezdeményezések szembeállíthatóak a hagyományos művészetszínház *l'art pour l'art* önmagáért valóságával. A színház általános „embernevelő” funkciója persze közhely – ennek reflektálatlan és strukturálatlan jelenléte azonban nem esik egybe, s főként nem váltja ki a *sajátos eljárásait a kijelölt cél elérése érdekében szándékoltan alkalmazó szakterület* működését. Utóbbi esetben a színházművészet igénybe veszi a pedagógia tapasztalatát, azaz a *színházi élményt egy tudatosan szervezett tanulási folyamat részeként* gondolja el. Amennyiben a lehetséges célok között megpróbálunk különbséget tenni, akkor a *társadalmi/politikai* és a *pszichológiai/terápiás* feladatvállalás mellett harmadikként adódhat a *pedagógiai cél* (vö. Bethlenfalvy, 2015; Kiss, 2015; Golden, 2016; Novák, 2016).

Azzal összhangban, ahogyan Szauder Erik (2006) a drámapedagógiát nem pusztán módszerként, hanem önálló *pedagógiai rendszerként* értelmezi, azt is mondhatjuk, hogy a színházi nevelési tevékenységek alapvetően két csoportra oszthatóak: azokra, amelyeket megérintett a drámapedagógiai szemlélet

szele, és azokra, amelyeket nem. Előbbibe tartozik egy TIE-produkció vagy az improvizációkból születő diákszínjátész előadás, utóbbiba a Ruszt-féle beavató / értelmező színház vagy az egész osztályos feldolgozó beszélgetés.

Az, hogy egy adott színházi műhely milyen színházi nevelési programokat szervez, nyilvánvalóan nem független a színház funkciójára, küldetésére vonatkozó nézeteitől. A markáns szemléletbeli különbség a művészet és a nevelés feladatát illetően úgy is megfogalmazható, hogy a színház klasszikus értékeit viszszerűk el az értékekben szűkölködőknek, avagy a színház eszközeivel segítjük a kifejezőeszközökben szűkölködőket abban, hogy megfogalmazzák saját rejtett értékeiket. Mindebből pedig az is következik, hogy a színházi nevelés legtágabb meghatározásában a *szemlélet* aligha tehető kritériummá.

A Cziboly és Bethlenfalvy (2013) által felállított fogalmi rendszer az eltelt néhány évben széles körben elterjedt a szakmai nyelvhasználat minden szintjén: a gyakorló szakemberek által használt önmeghatározásokban, a produkciókat és eseményeket kísérő elméleti reflexiókban, a szakterületet érintő felsőoktatási képzések tematikájában, valamint a célzott pályázati kiírásokban egyaránt. Ugyanakkor az általuk használt kritériumok, miközben számos terminológiai problémára megoldást nyújtanak, néhány újabb kérdést is felvetnek (vö. Golden, 2014), s a kérdés összetettségét mutatja, hogy a kritériumok mindegyikére vonatkozóan megfogalmazhatóak kisebb vagy nagyobb súlyú ellenvetések.

Az ezekre adandó válaszok révén világossá válik, hogy a színházi nevelés kiterjesztett, irányzatok és személyes elköteleződések fölött álló fogalmához akkor juthatunk, ha sem a színház, sem a nevelés tekintetében nem érvényesítünk előzetes elfogultságokat.

Irodalom

- Bethlenfalvy Ádám (2015): Alkalmazott színház. A drámapedagógia és színházi nevelés különböző formáinak bemutatása. In: Bodnár Gábor és Szentgyörgyi Rudolf (szerk.): *Szakpedagógiai körkép*. Művészetpedagógiai tanulmányok, ELTE, Budapest. 79–95. URL: http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_4.pdf. Utolsó letöltés: 2017. április 18.
- Cziboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám (2013): *Színházi nevelési programok kézikönyve*. Magyarország 2013. L'Harmattan, Budapest.
- Golden Dániel (2014): Amit a színházi nevelésről tudni kell. *Új Pedagógiai Szemle*. 5-6. 121–126.
- Golden Dániel (2016): A színház mint eszköz a dramatikus nevelésben. In: Göröcsi Péter, P. Müller Péter, Pandur Petra, Rosner Krisztina (szerk.): *A színpadon túl*. Az alkalmazott színház és környéke. Kronosz, Pécs. 57–69.
- Kiss Gabriella (2015): „A színház csak ürügy”: a színházi nevelés szemünk előtt be-, át-, szét- és talán megrendeződő diszciplináris tere. In: Balassa Zsófia, Göröcsi Péter, Pandur Petra, P. Müller Péter, Rosner Krisztina (szerk.): *Rendezett tér. Be-, át-, szét-, megrendezett terek a színházban és a drámában*, Kronosz, Pécs. 209–219.
- Kricsfalusi Beatrix (2016): Aktivitás – részvétel – interpasszivitás, avagy van-e nézője az alkalmazott színháznak? In: Göröcsi Péter, P. Müller Péter, Pandur Petra, Rosner Krisztina (szerk.): *A színpadon túl: Az alkalmazott színház és környéke*. Kronosz, Pécs. 17–29.
- Novák Géza Máté (2016): Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről. *Neveléstudomány*. 2. 43–52. URL: http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2016/nevelestudomany_2016_2_43-52.pdf. Utolsó letöltés: 2017. április 18.
- Schilling Árpád (2015): Tanulj! Alkoss! Gondolkozz! A Krétakör edukációs programjairól. In: Bodnár Gábor és Szentgyörgyi Rudolf (szerk.): *Szakpedagógiai körkép*. Művészetpedagógiai tanulmányok, ELTE, Budapest. 131–145. URL: http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_4.pdf. Utolsó letöltés: 2017. április 18.
- Szauder Erik (2006): *Inkluzív nevelés – drámapedagógia*. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára. Sulinova Kht., Budapest.

A kutatást támogatta: Nemzeti Kulturális Alap

Terminológiai fogalmak a színházi nevelési programok területén

TAKÁCS GÁBOR

Káva Kulturális Műhely

Az Insite Drama által koordinált, a színházi nevelési programokra koncentrált kutatás egyik modulja volt a terminológiai munkacsoport munkája. Az ötfős munkacsoport a Magyar Színházi Társaság, az ASSITEJ Magyar központ, a Magyar Teátrumi Társaság és a Független Előadó-művészeti Szövetség delegáltjaiból, valamint a projektgazda által felkért vezetőből állt.

A felkérés arra szolgált, hogy a színházi nevelés nagy területén belül a színházi nevelési programokhoz kapcsolódó, a munkacsoport által meghatározandó legfontosabb kulcsfogalmakat röviden és közérthetően, de ugyanakkor a lehetőségekhez mérten pontosan, konszenzusos megfogalmazások alapján definiáljuk.

Közös döntésünk alapján a fogalmak meghatározása nem feltétlenül tükrözte történetiségüket, vagyis a munkacsoport tagjai arra tettek kísérletet, hogy a jelenben élő meghatározást ragadják meg. A definíciós munkát befolyásolta, hogy a munkacsoport tagjai inkább a gyakorlati munka terepe felől érkeztek, kifejezetten teoretikus, színháztörténész nem volt a tagjaik közt. A fogalmak definiálásakor igyekeztek figyelembe venni az elmúlt 25 év definíciós törekvéseit és ezek eredményeit, a 2013-ban megjelent *Színházi nevelési programok kézikönyve* c. kiadvány meghatározásait és a projekt kereti közt megszületett tanulmányok összefoglalásait, kritikáit, javaslatait.

Rövid prezentációmban igyekszem bemutatni a legfontosabbnak/legizgalmasabbnak ítélt fogalmak javasolt definícióit, a javaslatok hátterét, indoklását és jelentőségét, a kidolgozás módszertanát.

A kutatást támogatta:

Nemzeti Kulturális Alap

A színházi nevelési szakmában konszenzushoz közelítő terminológia, minőségbiztosítási rendszer, stratégia kialakítása

CZIBOLY ÁDÁM

InSite Drama

Kulcsszavak: színházi nevelés; nemzetközi kitekintés; terminológia, minőségbiztosítás, stratégia

Az előadás a szimpóziум összefoglalójában ismertetett projekt jelenlegi állását mutatja be, kiemelt figyelmet fordítva azon területekre, amelyek nem mutatkoznak be önálló előadással. Így az előadás különös hangsúlyt fektet a nemzetközi kitekintésre, valamint a terminológiai, a minőségbiztosítási és a stratégiai munkacsoport javaslataira.

A magyarországi színházi nevelés a hazai színházi élet kiemelkedően gazdag területe. Sok és sokféle programmal találkozhat hazánkban az ember, ennek a sokszínűségnek egy lenyomata a 2013-ban megjelent Színházi nevelési programok kézikönyve, amely átfogó képet nyújt az akkor Magyarországon folytatott 119 különböző programról.

Jogos a folyton felmerülő kérdés, hogy ez a burjánzó terület miként értelmezhető nemzetközi összehasonlításban, mennyivel van nálunk több, mennyire más az, ami nálunk van, kikkel lenne érdemes együttműködni stb. Azért is releváns a kérdés, mert Magyarországon többféle hagyomány található, mondhatnánk azt is, hogy különböző nemzetközi irányok olvasztótégelye vagyunk. Gyakran a magyar társulatok, szervezetek nemzetközi munkáján keresztül kaphatunk betekintést egy-egy ország, vagy legalábbis annak egy társulatának tevékenységébe, azonban nem nagyon van lehetőség átfogó képet kapni arról, hogy mi

történik a nemzetközi porondon. Ezen a hiányosságon próbál e projektben létrehozott harmadik tanulmány változtatni, melyet előadásunk első felében ismertettünk.

Az előadás második felében a jelenleg is zajló egyeztetési folyamatba adunk betekintést. Mindhárom területen (terminológia, minőségbiztosítás, stratégia) az átfogó egyeztetési folyamatot háromszor ötfős, szakmailag igen heterogén munkacsoport végzi. A munkafolyamat mindhárom esetben a következő:

0. lépés: öt szakemberből álló munkacsoportot hozunk létre. A munkacsoportba egy-egy tagot delegál a négy legnagyobb intézményi taglétszámú, a területen aktív színházi ernyőszervezet: a Magyar Színházi Társaság, a Magyar Teátrumi Társaság, az ASSITEJ Magyar Központja és a Független Előadó-művészeti Szövetség. Az ötödik tag a munkacsoport vezetője, erre a posztra szakmai megfontolások alapján, széles körben elfogadott, évtizedes tapasztalattal rendelkező szakembert kérünk fel. A munkacsoport ülésein részt vesz megfigyelői státuszban, illetve az egyes munkacsoportok összehangolását segítve a projektvezető is.

1. lépés: az öt meghívott szakemberből álló munkacsoport négy félnapos ülés alatt kialakít egy vitára bocsátandó anyagot (4 x 3 óra). Az egyes ülések között e-mailben zajlik az egyeztetés, a munkacsoport vezetője rögzíti a formálódó javaslatokat. Az ülések között sor kerülhet az ernyőszervezeteken belül a tagokkal történő konzultációra, egymás programjainak megtekintésére stb.

2. lépés: két tematikus nyílt fórumot szervezünk a vitára bocsátandó anyag megvitatására. A fórumokon a munkacsoportban részt vevő szakemberek prezentálják az elkészült javaslatot és moderálják a vitát. A fórumokat szakportálokon és közösségi oldalakon keresztül hirdetjük meg, azokon bárki érintett szakmabeli részt vehet. A terület legfontosabb szereplőinek célzott meghívót küldünk. A nyílt fórumok tükrében a munkacsoport tagjai esetlegesen módosítanak a javaslaton.

3. lépés: a javaslat utolsó, átfogó nyílt általános vitájára online, a <http://szinhazineveles.hu>-n kerül sor. A véleményezési folyamathoz az oldalon regisztrált bármely szakember hozzászólhat.

4. lépés: a széleskörű véleményezést követően a munkacsoport kialakítja és véglegesíti a legnagyobb szakmai konszen-

zushoz közelítő javaslatát. Ehhez a javaslatához szervezetek és szakemberek is önkéntes online aláírásukkal csatlakozhatnak. Ezen javaslat kerül a projekt harmadik fázisában részletezettek szerint széleskörű kommunikációra.

Az előadásban ismertetjük a munkacsoportok javaslatait, illetve azt is, hogy a folyamat a véleményezés mely szakaszában tart.

A kutatást támogatta: Nemzeti Kulturális Alap

TÁNCMŰVÉSZETI ÉS TÁNCPEDAGÓGIAI KUTATÁSI PROGRAM A MAGYAR TÁNCMŰVÉSZETI EGYETEMEN

ELNÖK: BOLVÁRI-TAKÁCS GÁBOR,
Magyar Táncművészeti Egyetem

OPPONENS: TÓVAY NAGY PÉTER,
Magyar Táncművészeti Egyetem

DRÁMA- ÉS SZÍNHÁZPEDAGÓGIA
SZIMPÓZIUMOK

4.

Szimpózium-összefoglaló

Kulcsszavak: táncpedagógia, művészképzés, pedagógusképzés, táncművészeti kutatás

1950 szeptemberében nyílt meg az Állami Balett Intézet, amely 1990. július 1-jétől a Magyar Táncművészeti Főiskola, 2017. február 1-jétől a Magyar Táncművészeti Egyetem nevet viseli. Az 1983 óta főiskolai jogállású, alapításától kezdve saját általános iskolát és (utóbb nyolcosztályos) gimnáziumot, továbbá középiskolai kollégiumot fenntartó intézmény a hazai művészeti felsőoktatásban egyedülálló modellt honosított meg. A megszerzhető végzettségi szintek folyamatosan emelkedtek: 1950-től középfokú, 1975-től felsőoktatási jellegű intézmény, 1983-tól főiskola, 2006-tól alap- és mesterképzést folytató főiskola, 2017-től alap- és mesterképzést folytató egyetem.

Az intézmény nemcsak a táncművészet és a táncpedagógia különböző ágaiban ért el vitathatatlan hazai és nemzetközi sikereket, de minőségileg új szintre emelte az itt folyó oktató munka megalapozását szolgáló elméleti, módszertani és történeti kutatásokat. A tánctudomány Magyarországon még messze nem foglalta el az őt megillető helyet. Vannak kimagasló értékű, nemzetközileg releváns tudományos eredmények, de ezek legtöbbjét más tudományágak is a maguk sikereként könyvelik el. A kutatási szféra elhatárolása a kapcsolódó területektől – néprajz, pedagógia, művészettörténet stb. – még mindig meglehetősen nehéz. Többek között emiatt indokolt az egyetem önálló kutatási arculatának bemutatását ezen a szimpóziumon.

Shakespeare a balett színpadon

SZAKÁLY GYÖRGY

Magyar Táncművészeti Egyetem

Kulcsszavak: táncművészeti kutatás, a színpadi tánc története

A világ talán legnagyobb drámaírójának művei számtalan, többféle művészeti ágban működő alkotót ihlettek meg. Ennek kapcsán elsősorban a zene- és filmművészetben megvalósult művekről szoktunk beszélni, pedig legalább ilyen fontosak a balett- vagy táncelőadások. Sokan éppen ezáltal ismerkedtek meg a drámaíró munkásságával. Például 1943-1991 között a Rómeó és Júlia, mint táncmű közel 230 különböző feldolgozásban került színpadra a világban. Az előadás azokról a Shakespeare szerepekről szól, amelyeket Szakály György balettművész pályája során alakított. Az elemzés lényege annak felismerése, hogy ha a koreográfusok pontosan megmondták, mit szeretnének vizionálni a lépésekkel, egy idő után az előadó már nem azt gondolta, hogy nem tudja megvalósítani a saját elképzeléseit, hanem elhitte, hogy azok az ő személyes gondolatai a szerepről. Az előadásban megjelenik Mercutio, Capulet, Oberon, Zuboly, Otello és Lőrinc barát. Mercutio és Capulet a színpadon megjelenített „valós” élet hús-vér figurái, Oberon és Zuboly a tündérvilág romantikus teremtményei. Otello a hiszékenysége és rossz ítélőképességének áldozata, aki kételkedik saját magában. Mercutio látszólagos magabiztossággal éli az életét, még halálával is szórakoztatni akar, hogy annál nagyobb erővel törjön ki belőle a gyűlölet mindenki iránt, akik miatt az értelmetlen és meddő háborúskodás következtében elveszti életét. Úgy él, mint aki sejtí, nagyon rövid lesz földi léte, értelmetlen halála legalább annyira fájdalmas mindenki számára, mint a főszereplők tragédiája. Capulet a gazdag családfő magabiztosságával kívánja irányítani a környezetét, akinek akarata mindent felülír.

Azt gondolom, hogy utóéletében Capulet fog a legtöbbet szenvedni a büntudattól, még akkor is, ha ezt soha nem fogja

olyan nyíltan megmutatni, mint ahogy belül érez. Oberon a nyugodtan magabiztos, hiszen nála nagyobb hatalommal senki nem rendelkezik közel és távol, okosan keveri a lapokat, irányítja az elemeket, hogy aztán atyai jóindulattal és megértően rendezzen el mindent. Zuboly az ösztönös cselekvő, aki szeretne magabiztos lenni, szeretné azt csinálni, ami boldoggá teszi őt, hogy boldoggá tegyen másokat a színpad varázásával, hogy aztán megélje a „valós” varázslatot is. Otello a féltékenység áldozata, aki jobban hisz a cselszövőnek, mint saját magának. Mi ez, mint a magabiztosság teljes hiánya, ami egy vezértől elég szokatlannak tűnik. Nem tudja elhinni, hogy egy idősebb emberbe is lehet őszintén szerelmes egy gyönyörű, nála fiatalabb lány. Lőrinc barátot nem önmagában hisz, hanem a mindenhatóban, cselekedeteit a jóisten vezérli, meggyőződése, hite szerint teszi a dolgát, segíteni akar a fiataloknak és mégis ő az, aki a legnagyobb tragédia okozója.

Mindezek kifejtése ötvözi a tudományos és művészi megközelítés szempontjait, amelynek azért van jelentősége, mert a művészeti felsőoktatásban létező doktori (DLA) képzés éppen a gyakorlat felől közelíti meg az alkotó- és előadó-művészi teljesítmény mások számára is hasznosítható tanulságait.

A szakmódszertani megújulás kulcsa: a művészetpedagógiai módszerek és technikák integrálása a Magyar Táncművészeti Egyetem Tánctanár MA képzésében

MIZERÁK KATALIN

Magyar Táncművészeti Egyetem,
Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Kulcsszavak: táncpedagógia, pedagógusképzés

A több mint tíz esztendeje meghonosított művészetpedagógia cél- és feladatrendszere igen változatos hazánkban. Az oktató és nevelő munka eredményessége iránt elkötelezett kollégák körében számos megközelítés ismert. A prioritás tekintetében jelentős különbségek mutathatók ki a művészeti nevelés érzékenyítő szerepének kihangsúlyozásától - a korszerű konstruktív és kooperatív nevelési elveket igénylő, szakmódszertani alapú oktatásig. Az utóbbi esztendőik gyakorlata azt mutatja, hogy az iskolarendszer átalakításának igénye nem csupán oktatáspolitikai elvárás.

A Pedagógus Életpálya Modell minősítési rendszerének bevezetése (2015) új erőpróba és megmérettetés elé állította a tanár kollégákat. A művészetekkel foglalkozó tanárok életében is megjelennek ugyanezek a kihívások, amelyekre a hétköznapiakban nekik is reagálniuk kell. A nézőpontváltás, a tartalmi és módszertani megújulás igénye a művészetre nevelésben is napi szinten megfogalmazódik. A művészeti oktatásban a minőség és a piacképesség a legfontosabb kritériumok, amelyek az intézmények részéről innovációra képes irányítást és összehangolt tanszerveleti munkát igényelnek. A művészeti tárgyakat tanító

kollégáknak pedig a szakmaiság képviselete mellett „hivatás személyiséggé” kell válniuk, akik tudatosak, reflektívek és adaptívak is. A művészi elkötelezettség mellett képessé kell válniuk a pedagógiai tervezőmunka átprogramozására is, amelynek része a célok megfogalmazása, megvalósítása, ellenőrzése és korrigálása. A képességek átadása a tanulás-tanítás folyamatában a reflektív szemléletmód közvetítésével történik (érintve az interdiszciplinaritást és az interkulturalitást adta módszertani lehetőségeket). Pozitív folyamatként értékelhető, hogy az intézményi oktatásban egyre többen igyekeznek „komplex művészetpedagógiai projekteket” megvalósítani.

A Magyar Táncművészeti Egyetem Tánctanár MA képzésének pedagógiai vezetőjeként a Bolognai-típusú oktatás bevezetése előtt 2008-ban ismerkedtem meg a művészetpedagógia tantárgy lehetőségeivel Németországban. A német szakirodalom és bemutatott német köznevelési gyakorlat bebizonyította a számomra, hogy mekkora lehetőség az oktatásban a korszerű tendenciák bevezetése. 2010 óta kötelező tárgyként tanítom intézményünkben a tánctanár MA szakos hallgatóknak a művészetpedagógia tantárgyat. Az eltelt 7 esztendőben visszaigazolást nyert, hogy a művészetpedagógiai ismeretek és ezek gyakorlatának az alkalmazása nagy haszonnal alkalmazható a mindennapi táncpedagógiai munkában. A táncpedagógia, illetve a művészetpedagógia eredmény- és produktum-centrikus szemlélete rendkívül erősíti egymást.

A művészeti alap-, közép- és felsőfokú táncoktatásban ez a szemléletmódbeli váltás minőségi javulást hozott. Ezt számos iskolai és egyéni versenyeredmény (hazai és nemzetközi), bemutató, továbbá mérés-értékelés (táncos tehetség-identifikációs program) is igazolt a Magyar Táncművészeti Egyetemen és partnerintézményeiben. A 60 kredites és a 120 kredites MA szakos tánctanár-képzésünkön mintegy 7 év alatt 300 feletti művészetpedagógiai projekt valósult meg országszerte. Az általános- és a középiskolákban, az alapfokú- és középfokú művészeti iskolákban, sőt a felsőfokú intézményekben is átütő sikert ért el a művészetpedagógiai projektekkal a tánctanár-jelöltek. A „komplex művészeti nevelés” kiváló lehetőséget biztosított ahhoz, hogy az állandó időzavar és hiányosságok ellenére az oktatás eredményesebb és élményszerűbb (személyiségközpontú) legyen.

A tanulók időbeosztásához, feszes munkatempójához a művészeti nevelés projektpedagógiai alapú kísérletei kiválóan alkalmazkodtak. A megvalósult művészetoktatási projektekben a vizuális-, a zenei-, a dráma- és a táncpedagógiai ismeretek színes kis mozaikjai szépen beépültek a tananyag- és eredményorientált köznevelési gyakorlatba. Ugyanakkor maradandó élménnyel ajándékozták meg a résztvevő iskolákat (tanulókat, sőt a segítő tanárok, továbbá szülőket is). A tánctanár-jelöltek a tanultakat a táncos pályájuk és az iskolai munkájuk során is felhasználták.

Az egyes projektek számos megoldásra váró speciális helyi problémára is reflektáltak az adott intézményben. Közvetve vagy közvetlenül támogatták az adott iskola kognitív képességfejlesztő munkáját, a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók felzárkóztatását, a magatartási problémák kezelését. A módszertani sokszínűség hatása pedig mérhető változásokat idézett elő a tanult „ismeretanyag lehorgonyzásában” és előhívásában. Ezáltal a tánctanárok szerepe is felértékelődött, amely előremutató a minőségbiztosítás és a pályaorientáció sikeressége szempontjából is.

Tánc tudományi kutatások a Magyar Táncművészeti Egyetemen

BOLVÁRI-TAKÁCS GÁBOR

Magyar Táncművészeti Egyetem,
Elméleti Tanszék

Kulcsszavak: táncművészeti kutatás, táncművész képzés

A Magyar Táncművészeti Egyetemen (1950-1990: Állami Balett Intézet, 1990-2017: Magyar Táncművészeti Főiskola) a kezdetektől fogva folyt kutatómunka. Korábban elsősorban a pedagógiai-módszertani kutatások kerültek előtérbe, hiszen az oktatás fejlesztéséhez ez elengedhetetlenül fontos volt, másrészt pedig ebben az intézményben koncentrált az a szellemi erő, amely a magyar hivatásos táncművész-képzésben élen járt. A pedagógusképzés elindításakor (1955) tovább erősödtek ezek az irányok, amelyek táncesztétikai területet is érintettek. Ezek eredményeként számos tankönyv, tanjegyzet, módszertani útmutató született. A táncelméleti szakiró szak megalapítása (1983) új elméleti kutatási dimenziókat nyitott és lendületet adott a korszerű táncelméleti-tánc történeti kutatás megindításához.

Az 1990-es évektől kezdődően előbb a kiadványok, majd a tudományos fórumok terén történtek jelentős előrelépések, mára a megfelelő keretek is kialakultak. Ezek közül a tudomány-rendszer-tani elismerést biztosító akadémiai (MTA) munkabizottság létrehozása, a tudományos konferenciák két évenkénti megszervezése, az önálló tudományos periodika kiadása, valamint a kutatástámogatást új alapokra helyező OTKA-, illetve NKFIH pályázatok a leglényegesebbek. Az intézmény kutatói kapacitásának és a további kutatási irányoknak a koordinálására 2008-ban megalakult a Tánc tudományi Kutatóközpont. Az előadás áttekinti az egyetemen folyó, széles értelemben vett tánc tudományi kutatások szervezeti kereteit, intézményi fórumait és

publikációs eredményeit, elsősorban az elmúlt negyedszázad eredményeire támaszkodva.

A kutatásszervezési keretek között első helyen az MTA Tánc-tudományi Munkabizottságáról lesz szó, mert e testület létrehozásában és működésében meghatározóak a főiskola jelenlegi és volt oktatói. Ezt követi a jelenleg működő főiskolai testületek szabályzatokban rögzített feladatkörének ismertetése, a főiskolai kutatócsoportok munkájának, majd a kutatási infrastruktúra fejlődésének áttekintése. Ez utóbbi elsősorban a Vályi Rózsi Könyvtár bemutatását jelenti. A tudományos fórumok között első helyen a főiskolai tánctudományi konferencia-sorozat áll, amely 2007 óta immár öt alkalommal fogadott saját és külső előadókat és hallgatókat. Emellett számos, részben nemzetközi tudományos rendezvény és műhelykonferencia zajlott az intézményben.

Az előadás utolsó részében az intézményi publikációs eredményeket összefoglalására kerül sor, tehát azon kiadványsorozatok és egyedi művek ismertetésére, amelyek az egyetem kiadásában láttak napvilágot. Az egyetem ma már komplex felsőoktatási intézmény, és amellett, hogy nemzetközi hitelet a művészképzésben és a pedagógusképzésben továbbra is a kibocsátott hallgatók magas szintű és minőségű tudása biztosítja, figyel a tudományos teljesítmények elősegítésére, közzétételére és dokumentálásra is.

Támogató

A szimpózium az NKFIH K115676 kutatás keretében valósul meg.

4.

DRÁMA- ÉS SZÍNHÁZPEDAGÓGIA

ELŐADÁSOK

A magyar gyermekszínhátszó mozgalom: jelen, múlt, jövő

KÖRÖMI GÁBOR

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola,
Nagy Imre Általános Iskola és AMI

Kulcsszavak: gyermekszínhátszás; drámapedagógia; művészeti mozgalom

Színház az egész világ, vallják sokan nemcsak a felnőtt színházi emberek, színházrajongók, hanem azok a gyermek- és diákcsoportok is, akik színhátszással foglalkoznak iskolai szakkör, közművelődési csoport, vagy alapfokú művészeti iskolai osztály keretén belül.

A Magyar Drámapedagógiai Társaság megalakulásától kezdve szervezi és pártolja ezt a művészeti mozgalmat, évről évre meghirdeti felmenő rendszerű seregszemléjét, a Weöres Sándor Gyermekszínhátszó Találkozót. A csoportok a megyei találkozók után regionális fesztiválra, majd a legjobbak az országos találkozóra kapnak meghívást.

A XX. század második felétől a magyarországi gyermekszínhátszó mozgalom sok ezer fiatal életét és jövőjét határozta meg. Nemcsak azokat a gyerekeket, akik a későbbiekben a színhátszáshoz kapcsolódó pályát választottak, s lettek színészek, színházi emberek, pedagógusok, népművelők, kultúraterjesztők, hanem azokat az ifjakat is, akik pályája nem ebbe az irányba indult el, ám mégis, a csoport, a közösség meghatározó szerepet játszott felnőtt személyiségük kialakulásában. Fontos szerep jut ebben a történetben a drámapedagógiának, melyet angliai tapasztalatokra és metodikára építve honosítottak meg elsősorban a gyermekszínhátszás iránt elkötelezett pedagógusok és népművelők 1972-től kezdve, de a drámapedagógia és a dramatikus nevelés csak egy része ennek a hosszú évtizedek óta jelenlévő művészeti mozgalomnak.

Sem a pedagógiai, személyiségfejlesztési folyamatot, sem pedig a gyermekszínhátszó mozgalom hazai történetét nem tárták még fel kvalitatív és kvantitatív kutatások segítségével. Volt gyermek- és diákszínhátszóként ennek a hiánynak egy részét igyekszem pótolni doktori kutatásommal. A gyermekszínhátszó mozgalom kutatásával több különböző, de egymással összefüggő kérdésre keresek választ. Egyrészt azt vizsgálom, hogy a gyermekszínhátszásnak milyen közvetett és közvetlen előzményeit találjuk meg a korábbi nemzetközi és a hazai és pedagógiai gyakorlatban, valamint arra keresek választ, hogy a 20. század második felének magyar gyermekszínhátszó mozgalma milyen pedagógiai és szociális jellegzetességeket mutat a rendszerváltás előtti és utáni években.

Emellett szeretném elhelyezni a gyermekszínhátszásban rejlő színházi nevelési és személyiségfejlődési lehetőségeket a neveléstudomány területén belül, bemutatva a terület specifikumait.

Jelen előadásomban a doktori kutatásom részeredményeként bemutatom a terület legfontosabb állomásait, majd egy kérdőíves felmérés eredményei alapján igyekszem képet rajzolni a mozgalom jelenlegi helyzetéről. A kérdőívre kapott adatok feldolgozásával, a Magyar Drámapedagógiai Társasággal együttműködve és egyeztetve, egy stratégiai vázlat bemutatására is sor kerül az előadás keretében.

A doktori kutatás keretében interjúkat készítek a gyermekszínhátszás meghatározó szereplőivel. Az elkészült interjúk feldolgozása és bemutatása lesz a következő lépés tanulmányaimban.

Rekonstrukció és adaptáció: énekes népi játékok a művészeti nevelésben

SÁNDOR ILDIKÓ

Magyar Táncművészeti Egyetem

Kulcsszavak: népi játék; pedagógiai alkalmazás

Az énekes népi játék egykor, eredeti közegében elsősorban a falun és mezővárosban élő, mezőgazdaságból élő (földműves és állattartó) népesség szájhagyományozó, közösségi jellegű, esztétikailag megformált játéktevékenysége volt. Ezek a játékok az ezredforduló után született gyermekek saját maguk által fenntartott és továbbadott játékrepertoárjában nincsenek jelen, ám az óvodában, az iskolában, az alapfokú művészeti iskolában és a közművelődés keretei között a felnövekvő generáció tagjai is megismerkednek velük.

A népi játékok pedagógiai alkalmazását elsőként Kiss Áron vetette föl 1877-ben, majd országos gyűjtőhálózatot szervezett és 1891-ben megjelentette a Magyar Gyermekjáték gyűjteményt. Ez a népi játék gyűjtemény európai viszonylatban is jelentős: a teljes Kárpát-medencéből, ezres nagyságrendben, játéktípusok szempontjából is igen gazdag példatár, amely kifejezetten annak érdekében született, hogy a pedagógusok innen merítsék játékrepertoárjukat. Napjainkig számos elkötelezett, tekintélyes követője van a Kiss Áron-i törekvéseknek. Bővelkedünk a népi játékok szövegét, dallamát és játékcselekményét ismertető szakszerű, igényes kiadványokban. Jó néhány mű a játékok válogatásával, életkorok szerinti elrendezésével pedagógiai szempontokat is érvényesít (Forray Katalin: Ének az óvodában, Foltin Jolán és munkatársai nevéhez köthető Játék és tánc taneszköz család, Falvy Károly: Ritmikus mozgás, énekes játék, Czinóber Klára-Wirkené Vasvári Éva: Játék, mozdulat, tánc). A játékok tanításának módszereiről, arról, hogy a néprajzi adatból hogyan válik a pedagógiai szempontból is használható

matéria – ennek milyen buktatói lehetnek -, minderről sokkal ritkábban esik szó. Előadásomban két szempontot, a rekonstrukció és az adaptáció kérdését járom körül példaanyag elemzésével.

REKONSTRUKCIÓ

A játékok rekonstrukciójára akkor van szükség, ha a játékleírás hiányos, pontatlan – ez lényegesen gyakrabban fordul elő, mint gondolnánk. A népi játékok leírásai gyakorta szűkszavúak, információhiányosak (Kiss Áron, Magyar Népzene Tára, Lázár Katalin játékgyűjteménye). A szöveges leírás nem adja vissza kellő pontossággal például a mozgás részleteit, a térhasználatot, a játékcselekményt.

Játéktípus és variáns (néprajzi) fogalmának alkalmazásával, összehasonlító szemléletmóddal és gyakorlati, kísérleti jellegű műhelymunkával számos hiányos leírású játékot sikerült rekonstruálnunk és megtanítanunk az elmúlt tíz esztendőben a Magyar Pedagógiai Társaság Hagyományismereti szakosztálya tagjainak közreműködésével. Előadásom első részében ennek a munkában az eredményeit, elméleti-módszertani hátterét mutatom be.

ADAPTÁCIÓ

A népi játékok pedagógiai alkalmazása a folklorizmus jelenségkörébe sorolható: eredeti közegéből kikerül és egy másik közegben talál helyet magának a néphagyományból eredeztethető jelenség. Ezzel változik a játékok elsajátításának, birtokba vételének (tanulásának) módja: a szájhagyomány, elbeszélés helyett tanulás-tanítás (jellemzően felnőtt, elsősorban képzett pedagógus) útján ismerik meg a gyerekek. Az egykori, falusi játék óvodai foglalkozáson, tanórán, gyermektáncban kap helyet, ezzel együtt változnak a tér- és időbeli feltételek, körülmények, valamint az együtt játszó csoportösszetétele (létszám, kor és nem szerint). Az óvodai, iskolai intézményes keretek között a játék szabadsága (önindított, önkéntes, önszabályozó jellege) csak korlátozottan tud érvényesülni.

Mit és hogyan kell változtatni ahhoz az eredeti játékmódon, hogy a népi játékok mai alkalmazása során a gyermekek valódi játékélményhez jussanak? Hol vannak az átalakíthatóság határai? Miért szükséges a népi játékok esetében a néphagyomány és pedagógiai tradíció megkülönböztetése?

A fentebb említett szakmai műhely tagjaival az elmúlt években a Táncháztalálkozón különböző korú, létszámú résztvevőknek megtanított játékok adaptációs gyakorlatából kiindulva néhány jellemző példát mutatok be.

Két fogalom, rekonstrukció és adaptáció – népi játékok tanítására vonatkozó – bevezetésével és műhelymunkánk eredményeinek bemutatásával hosszabb távú szakmai párbeszédet, együttgondolkodást kívánok elindítani, melynek eredményeként módszertanilag átgondoltabbá válik a népi játékok alkalmazása napjaink (művészet)pedagógiájában

A művészetpedagógia etikai kérdései és a digitális kultúra

SZENTIRMAI LÁSZLÓ

Eszterházy Egyetem Comenius Campus

Kulcsszavak: bábművészet, pedagógia, művészeti nevelés

A morál nem digitalizálható és van, mi nem letölthető! Az iskola válaszára van.

Egy részt a jövőbe mutat, másrészt a metodika mezején megállíthatatlan nyüzsgés, *ég-ígérő* sokasodás árnyékában botladozik. Pedig egyik-másik módszer évtizedeken átívelő eredményességről számolhat be. Témám a báb és a vele folytatható összetett munkálkodás, ami maga az örömmel keretezett termelő erő. Célom a teljes *betabletesedés* és *datamánia* előtt álló intézményrendszer figyelmének ráterelése a játékos, alkotó tevékenységek ama reprezentánsára, amely többek mellett „three in one”.

- szórakoztatva nevel, s nevelve oktat
- közösséget épít, valamint
- ellensúlyozza az iskolázás EQ területi lemaradásait.

Továbbá munícióval szolgálnék a XXI. századi, posztindusztriális, individualista, fogyasztói stb. címkés társadalomba való betagozódás előtti fiatalok személyiségépítkezését segítő szakemberek (pedagógusok) számára

- az érdekevezettség/értékvezettség eldöntése előtt,
- a lét alapkérdéseihez átvezető híd kapujánál
- a vallás és a művészet adekvát szemléléséhez.

Az okok számosak. Az egész művészeti nevelés – változatlanul – hátrányt szenved az iskolázásban. A pedagógusok motiválása az érzelmi intelligencia (EQ) fejlesztése területén minősíthetetlenül alacsony – ráadásul hiányzik a bábjáték értő alkalmazására felkészítő alapképzés (amiben a pedagóguskép-

zés fokozottan elmarasztható). Ha van is - a bábjáték területén járatlan, sőt képzetlen oktatók kezébe kerül a stúdium, javarészt drámapedagógusok serénykednek „a katedrán”, ám nem a bábjáték érdekeit képviselve. Sem a pedagógusnak, sem a gyermeknek „nem éri meg” ezt a „cuccos” műfajt művelni, ha a kész produkcióval nincs hol bemutatkozni, a befektetett energiák értékét bizonyítani. Eközben manapság mindenféle falunapra, népünnepélyre, böllérfesztiválra verbuváló falragaszokon – a régi hívószavak helyén (zene/tánc/büfé) - az ugrálóvár, a bábjáték (!) és az arcfestés virít.

Igazolásképpen a megfelelően alkalmazott bábjátéknak a tehetségcsírák felismerésében és a tehetségfejlesztésben elfoglalt helyét, szerepét, a szellemi érés és a szocializáció korai szakaszában a Jó és a Rossz közötti árnyalatok, a szabályok felismertetésében, a törvények megértésében betöltött szerepét térképezem fel úgy, hogy végül a korszerű anyag- és eszközhasználat, egyszerű megoldások ismertetésével szolgálok.



Dráma az idegen nyelvek tanításában

VOJTEK ILDIKÓ

Fórum Társulat

Kulcsszavak: drámapedagógia; nyelvpedagógia

Az egyszerre elméleti és empirikus kutatásom célja az volt, hogy bemutassam a drámapedagógia alkalmazási lehetőségeit az idegen nyelvek tanításának területén. Elsősorban a magyar, mint idegen nyelv (MID) tanításának szemszögéből vizsgáltam a hazai berkekben kevésbé ismert témát. Bevezetőm során röviden összefoglalom, hogy mit is értünk a drámapedagógia alatt, csoportosítom a dramatikus tevékenységeket Bolton (1993) alapján, és rámutatok, hogy egy nyelvtanár milyen formákban találkozhatott már élete során e műfajjal. A befejező rész áttekintést ad arról, hogy véleményem szerint a pedagógia mely részdiszciplínáinak területén, illetve hogyan kapcsolódik a nyelv- és a drámapedagógia.

Általános pedagógiaelméleti háttérként idekapcsolom a konstruktivista pedagógiát és az élményalapú tanulást. Kitérek a kooperatív, a problémaalapú, és a cselekvésközpontú tanulásra. Ezt követően nyelvpedagógiai elméletekhez kötöm a drámás megközelítést, és posztkommunikatív megközelítésű nyelvtanítási módszerként jelölöm meg a drámával támogatott nyelvtanulást. A lisszaboni kulcskompetenciákból kiindulva is megvizsgálom a drámapedagógiát és a drámával támogatott tanulást, nyelvtanulást. Rámutatok, hogy a nyelvtanulási motivációban az élményszerű tanításnak mekkora szerepe van. Ezután részletesen foglalkozom a drámapedagógia a nyelvtanításban való hasznosítási lehetőségeit feldolgozó magyar szakirodalommal, rövid nemzetközi kitekintést is nyújtva.

Beszámolok olyan magyar és nemzetközi kutatásokról, amelyek bizonyítják a dráma nyelvtanításba bevonásának pozitív hatását. Javaslatot teszek a MDPT (Magyar Drámapedagógiai Társaság) idegen nyelvi szekciójának létrehozására. Végezetül

a nyelvpedagógia olyan részterületeiről írok, ahol véleményem szerint különösen fontos és produktív lehet a drámapedagógia használata, mint például a gyermekkori nyelvtanítás, a célnyelvi kulturális ismeretek átadása vagy az SNI-s tanulók idegen nyelvre tanítása.

A következőkben megfogalmazom, hogy mit értek pontosan drámával támogatott nyelvtanulási folyamat alatt. Az általam javasolt eljárás konstruktív pedagógiai alapokon nyugszik, nyelvpedagógiailag pedig a posztkommunikatív elmélet keretein belül marad. Az eljárást a tankönyvön alapuló tanítás kiegészítésére, támogatására szolgáló módszernek tekintem. Az adott tanulási területre vonatkozó drámával támogatott nyelvtanulási folyamatot a következő szakaszokra bontom:

0. bemelegítő/lazító gyakorlatok
1. A tanulási tartalom, itt: nyelvi elemek (szókincs és/vagy nyelvtan, kiejtés, stb.) megismerése a tankönyv/kiosztott anyag alapján
2. A nyelvi elemek rögzítése drámás gyakorlatok segítségével
 - a. Az új tanulási területet a játékokban a tanár alkalmazza, a diák tapasztalja és reagál rá (TPR módszer)
 - b. Az új ismeretek jól elkülöníthető, kis egységekben a játék közben rögzülnek
3. A megismert szókincs és/vagy nyelvtan kreatív alkalmazása drámás gyakorlatok vagy folyamat alapú dráma segítségével

Ezután bemutatok néhány, nyelvórákon jól alkalmazható konkrét drámás formát, a magyar, mint idegen nyelv tanításában lehetséges tanulási tartalmakat és a szükséges nyelvi szinteket megadva. Végül a magyar, mint idegen nyelv tanításának konkrét jelenségeiből kiindulva mutatok be két általam írt drámás óravázlatot, ezek közül az első egy A2-es szintű, a második egy B1-es szintű magyar, mint idegen nyelvet tanuló csoportnak készült. Az első egy drámakezdemény (Vatai 1998), a második egy tanítási dráma óra. Ez utóbbit le is vezettem, és a résztvevők kérdőíves vizsgálata, valamint a csoport tanárának megosztott véleménye alapján értékelem az óra megvalósulását.

4.

4.

DRÁMA- ÉS SZÍNHÁZPEDAGÓGIA

POSZTEREK

Kézzelfogható művészet mindenkinek

MÓGA SEBŐK ERZSÉBET

Vakok Szakiskolája Kézzelfogható Alapítvány

Kulcsszavak: tapintható; kiállítás; tárlatvezetés

A Kézzelfogható Alapítvány azon tevékenységét mutatja be, ami a különböző területek összefogását ábrázolja a Kézzelfogható Művészet Mindenkinek című kiadvány tükrében. A látássérült emberek, a művészek, a múzeumi szakemberek, a gyógypedagógusok mind a látássérültek egyenlő esélyű művészetekhez való hozzáférését szolgálják más aspektusból tekintve a témára. Vizuális formában jelennek meg a párbeszéd szereplőinek képviselői a poszteren:

A párbeszéd akkor lesz sikeres a területek között, ha már a kicsi gyermekekkel együtt biztosítjuk a látássérültek egyenlő esélyű művészetekhez való hozzáférését.

A látássérültek képviselőjében Kroll Zsuzsanna tapasztalati szakértőként „Vizualitás és vakság – kultúra és művészetek befogadása” címmel ír a látássérültek katarzisáról, ami a művészeti élmény befogadása vagy a mű létrehozása oldaláról jön létre. A művészek képviselője Vágó Szilvia, aki TactiLane – Barangold körül! címmel ír a Moholy – Nagy László Formatervezési Ösztöndíj 2011. kapcsán létrehozott tapintáson alapuló kikapcsolódást szolgáló vakok számára tervezett tárgyról, a tervezésről, kivitelezésről és tapasztalatairól.

A múzeumok képviselőjében Cécile Ranise írt „A párizsi múzeumok akadálymentes hozzáférhetősége a látássérült közönség számára” címmel. A francia tapasztalatokat taglalja az épített környezet, a kulturális kínálat, a tájékozódás és a kommunikáció akadálymentessége oldaláról. Az információk kiindulási pontként szolgálhatnak magyar kezdeményezéseknek a művészetek akadálymentesítésében.

A bevezetőben Káldy Mária a Szentendrei Szabadtéri Néprajzi Múzeum igazgatójaként, a múzeumi akadálymentesítés úttö-

DRÁMA- ÉS SZÍNHÁZPEDAGÓGIA
POSZTEREK

4.

rőjeként osztja meg tapasztalatait, amit a különböző fogyatékossgal élő csoportok egyenlő esélyű művészeti élményhez juttatásáért tett.

Gyógypedagógusként, a téma tudományos szakértőjeként Csocsán Emmy „Kézzel fogva – út a művészetekig” címmel ír a kis vak gyermekek érzékeléséről, művészeti kifejezési lehetőségeiről és formáiról, aminek történeti háttere és nemzetközi tapasztalatai az alapokat adják a jövő innovációihoz. Prónay Beáta gyógypedagógusként „Az egyenlő esélyű hozzáférés – Tapintható művészet” címmel ír a jogi alapoktól az egyetemes tervezésen keresztül a hazai kezdeményezésekről valamint a múzeumok és az oktatás kapcsolatáról.

Móga Sebők Erzsébet „Kézzelfogható Alapítvány a tapintható művészetért” címmel ír az alapítvány tevékenységéről, a tapintáson alapuló műélvezetről és összegzi az elmúlt időszak eredményeit, amit a múzeumok, civilek, művészek tettek a látássérült emberek művészeti élményhez juttatása érdekében. Szó esik arról, hogyan jutnak el az alkotás során a művészek az anyagok tapintásán keresztül a vak emberekig és a vak személyek hogyan jutnak el a tapintáson keresztül az alkotásig és kiállításban való önkifejezésig.

A poszter a látók és a látássérült alkotók munkáiból mutat be válogatást. Kiállítások fotói és a kiadvány arculata egészítik ki a képeket.

A kutatást támogatta: Kézzelfogható Alapítvány

Kulcsszavak: Táncterápia, integráció; DanceAbility International módszer

A DanceAbility küldetése, hogy feloldja az akadályokat a fogyatékkal élők és az épek között, felnőttek és gyerekek számára egyszerre nyújt lehetőséget, hogy a táncfoglalkozásokon, jobban megismerhessék, egymást, mindezek mellett rendezvényeket szerveznek. A DanceAbility tanárai képzéseket tartanak kétévente és előadásokat rendeznek a módszerükről. Az órák céljai, hogy minden embernek lehetőséget adjanak, képességtől, anyagi helyzetétől, kortól vagy eredettől függetlenül arra, hogy kreatívan kifejezhesse önmagát a tánc által. Módszerükkel segítenek csökkenteni az előítéleteket.

Az órák fontosabb elemei a kooperálás, kommunikálás, saját tapasztalat, saját élmény, inklúzió, egymásrautaltság, „fogyatékoság.” Alito Alessi a módszer és tánciskola alapítója 30 évvel ezelőtt dolgozta ki és alapította meg iskoláját, amelyet több országban meghonosították, többek között: Amsterdamban, Milánóban, Buenos Airesben stb. A művészeti vezető improvizációt, kontakttáncot és koreografálást tanult éveken át. Jelenleg tanárokat képez, és az országokat járja, hogy átadhassa a tudását és terjedhessen a módszere.

Az órák fontos eleme a bemelegítése, a koreográfiatanulás és a levezetés. Pedagógiai szempontból egy tánctanárnak tudnia kell az alap pilléreit az órának, amelyek a következők: tér, idő, szintek, formák, mozgássérültek eszközei (kerekes szék, mankók, stb) Különböző táncos feladatokat, kis koreográfiákat tanít a tanár annak érdekében, hogy kooperatívabbak legyenek a résztvevők. Ilyen például a „vezető” gyakorlat. Ekkor a résztvevők párokba állnak és az egyik lesz a vezető, aki elindít egy mozdulatot, megállítja, amikor jónak látja és a másik utána leköveti ugyan azt a mozdulatot. A „Csukd be a szemed” gyakorlatban becsukja minden résztvevő a szemét és a tánctanár instrukciókat ad úgy, hogy közben figyeli a résztvevőket, viszont ők csak a zenére és az instrukciókra hagyatkozhatnak a látásukra nem.

A táncóráknak fontos része az improvizáció és a különböző zenék használata, a térnek a kihasználása és csoportokban való dolgozás. Az órák eredményei és hasznossága tapasztalaton alapszik és azon, hogy az egész világon lassan ez egy elterjedt módszer valamint több élménybeszámoló is elérhető az interneten is. Ezek bemutatják, hogy az adott személy, aki részt vett az órán mit tapasztalt, mit érzett és mit gondol erről a módszerről és az órán ért impulzusokról. A DanceAbility a művészetpedagógiára is épít, hiszen nem a hagyományos táncórákra alapoz, hanem alternatívan közelíti meg és integrálja az előadásmódot és táncművészetet.

5.

GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI KULTÚRA

ELŐADÁSOK

Vonzások és választások: dramatikus elemek szerepe(i) egy múzeumpedagógiai foglalkozásban

CZÉKMÁNY ANNA

Petőfi Irodalmi Múzeum

Kulcsszavak: múzeumpedagógia, színházi nevelés, kulturális felelősség, élményszerű tanulás

*Tégedet, ázott cinegemadár,
Mi tart az ágon
S a dühben forgó világon?*

(Weöres Sándor: Petőfi hangja - részlet)

*„Mert mint gyermekkoromban – bár más előjellel –, ma
megint vitamindús tápszert főznek belőle, ahelyett, hogy
meghagynák természetes édességnek és borzongató keserű-
ségnek. Petőfit saját szobra takarja el: azelőtt a patetikusan
szónokló, esküre emelt kezű; ma a vékonypénzű forradal-
már. Márpedig a költő nem szobor, nem demonstráció,
hanem eledel: s gipszet és aranyozást megenni nem lehet.”*

(Weöres Sándor)

Előadásomban a Petőfi Irodalmi Múzeum Ki vagyok én? Nem mondom meg... Petőfi választásai című tárlatához készült múzeumpedagógiai foglalkozást (Vonzások és választások) értelmezem a kortárs múzeum(pedagógia) kontextusa felől, a gyakorlati tapasztalatok által felvetett szakmai kérdések jelzésével, mely tanulságos lehet a színházi nevelés módszertanában.

Már most könyvtárnyi irodalom foglalkozik a második múzeumi boommal, annak okaival, lehetséges következményeivel, tipológiájával, szociológiájával, társadalmi, kulturális, politikai



és gazdasági hatásával pedig még jószerevével el sem kezdődött. A múzeum gyűjteményezési, (re)prezentációs stratégiáját és belső hierarchiáját alapvetően újragondoltató folyamatok az 1990-es években váltak markánsan érzékelhetővé. Egyik legjelentősebb következményük, hogy a múzeum már nem kizárólag a tömegtermelésből kivont, objektíválható jelentéssel „nyugállományba küldött” tárgyak szentélyeként értelmeződik, ahol a kiállítások hitelességét, interperszonális értelmezési sémáját a kiválasztott kurátor szakmai kompetenciája legitimálja, hanem olyan helyként, mely hatalmi ágensként színre állít, szelektál és kombinál (szükségszerűen szubjektív, avagy közösségi érdekek, értékek mentén). Így többé nem formál jogot az egyedül érvényes igazság és jelentés megfogalmazására. Ezzel párhuzamosan (hogy ennek okaként vagy következményeként? - fogós kérdés) egyre markánsabb elvárás egy múzeummal szemben, hogy reflektáltan viszonyuljon mind saját gyűjteményéhez, mind hierarchikus, szakmai felépítettségéhez (vagyis szerkezetéhez), mind pedig saját tárlat-rendezési koncepciójához. Vagyis pontosítva: a tárlat mutassa meg saját színreviteli módszereit s az e mögött húzódó szempontrendszereket, mutassa meg, hogy az adott téma, műtárgycsoport, jelenség, stb. hogyan jelenítődik meg, s ne csupán a „mit állítunk ki” kérdést helyezze fókuszpontba. A múzeum tehát egyre tudatosabban kell, hogy vállalja az adott közösségben betöltött, betölthető és betöltendő társadalmi, politikai és kulturális felelősségét. Szinte természetes módon a reprezentációs és prezentációs funkció hangsúlyossá válásával „felértékelődik” a múzeumpedagógia szerepe, táguinak lehetőségei (az eddig alig létező „gyakorlat” immár elméleti keretrendszerrel rendelkezik).

A múzeum „feltárulkozik”, a megkérdőjelezhetetlen igazságok gyűjtőhelyéből a kérdések agorájává alakul, olyan helyé, ami értelmezésre, megélésre csábít a normatív igazságok határozott kinyilatkoztatásának elfogadása helyett. A múzeumpedagógia eszköz és lehetőség erre. Közhely, hogy az informális tanulás egyik helye lehet a múzeumi tárlat, hogy a kortárs múzeumpedagógia egyre inkább az élményre fókuszál a normatív ismeretátadás helyett, hogy a megélt tapasztalat és kooperáció lesznek az új hívószavak. De milyen konkrét lehetőségei vannak egy múzeumnak, hogy „élményszerű” legyen, hogy támogassa a kooperációs készséget, hogy kérdések megfogalmazására biz-

tasson látogatókat, hogy felnyissa a teret egy közösség interpretációja számára?

Előadásomban a Petőfi irodalmi Múzeum Vonzások és választások című múzeumpedagógiai foglalkozása kapcsán elemzem, hogyan lehet színházi, illetve dramatikus elemek segítségével egy költői életrajzt 14 – 18 éves diákok számára hozzáférhetővé, meg- és átélhetővé tenni. A 90 perces foglalkozás értelmezésében nem kerülöm meg a gyakorlat kapcsán jelentkező problémákat, s az ezekből absztrahálható elméleti kérdéseket sem. A Vonzások és választások Petőfi életének négy döntési helyzetét járja körül úgy, hogy a diákok csapatokban dolgoznak ki egy-egy „stációt”, más és más dramatikus formák segítségével (jelenet, állókép, riport), s az egymásnak bemutatott jelenetek mentén bontakozik ki az életrajz kronológiája a költő sorsának jelentős fordulópontjain keresztül. A foglalkozás kidolgozásakor hangsúlyos szerepet kapott egy megelőző beszélgetés, mely a diákok személyes tapasztalatai mentén a döntéshelyzetek, választások sajátosságait (nehézségek, szükségszerűségek, eldönthetlenségek) járja körül.

A gyakorlat azonban mind a ráhangolódó eszmecsere, mind pedig a színházi elemek szerepét módosította, avagy más dramaturgiai funkcióval ruházta fel, s ez a termékeny „elhajlás” az eredeti koncepciótól számos érdekes elméleti (és persze gyakorlati) következtetést generált, mely árnyalhatja, hogyan és milyen formában, céllal lehet dramatikus elemekre építeni egy múzeumpedagógiai foglalkozást.

Az interaktív mesekönyv mint a látás új kulturalitásának műfaja

MAGONYNÉ VARGA EMŐKE

Szegedi Tudományegyetem

Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Kulcsszavak: interaktív mesekönyv, multimedialitás, látáskultúra

Az előadás az illusztrált mese művészetpedagógiai közvetítésének új lehetőségeit kínáló interaktív könyvekről szól. Bemutatja az „appok” multimediális jellemzőit, különös tekintettel esztétikai és vizuális értékeik újdonságára és arra a szerepre, amelyet a felsőoktatási és pedagógusi praxisban betölthetnek. A jelen munka és a háttérben készült, empirikus kutatásokat összegző tanulmányok (1) tehát elsősorban azt a szükségszerűen referenciális mozzanatot is tartalmazó relációt állítják a középpontba, amelyben az app a nyomtatott könyv digitális kiterjesztéseként, ebből következően új multidiszciplináris, többek közt művészetpedagógiai kérdéseket is felvető műfajként válik értelmezhetővé.

A jelenkori kritika álláspontja szerint nem az üzenet vagy a jelentés az, amit észlelünk, hanem a jelölőt a maga medialitásában (2). E megállapítás okán, ma már nemcsak a teoretikus, de a didaktikai alapú megközelítés sem érvelhet a mese befogadásának „puszta” nyelvi létmódja mellett, így a felsőoktatási gyakorlatban is haszonnal járhat olyan szempontok körvonalazása, amelyek az önmagát a képi és a zenei médiumában is szimulálni képes meseműre, még inkább ennek álló- és/vagy mozgóképes vizuális reprezentációira és adaptációira vonatkoznak. Mind-ebből következik, hogy új nézőpontból válnak bemutatathatóvá a nyilvánvalóan heterogén, az irodalmi művet a vizuálisba „átfordító” műfajok is, mint a gyermek és a felnőtt befogadót gyakran egyaránt megcélzó képeskönyv és még inkább a mozgóképet is a jelentésképzés evidens részévé tevő interaktív könyv.

Az előadás az interaktív könyv műfajának definitív megközelítése mellett ezért vázlatos áttekintést ad a nemzetközi interaktív könyv-kritikák nézőpont-preferenciáiról. Többek közt a következő kérdésekről: hogyan motiválnak, milyen készségeket fejlesztenek az interaktív könyvek, milyen módon befolyásolják a figyelmet és a képi jelentés dekódolásának aktusait; melyek az interakció típusai és hatásai (3), valamint a nyomtatott és az interaktív mesekönyv relatív értékei; milyen elvek mentén listázhatók az *appok* minősítésének kritériumai (4). Hangsúlyozzuk, hogy az utóbbi, az angolszász szakirodalomban többszörösen perspektivált szempont felveti az alkalmazások vizuális minőségének a kérdését is, melynek megítélésekor egy (leendő) szakembernek nemcsak a képi médium móduszai közti dekódolási különbségekkel kell tisztában lennie, de ismereteket kell szereznie a médiumok együttműködésének értékelési elveiről is.

A *képi mint olyan* kérdése itt ugyanis nemcsak a nyelvi reprezentáció, de a kommunikáció típusának (az eszköz és a felhasználó közti interakciónak) a kérdésétől sem határolható el. Miközben a képi giccs és a kommersz problémája legalább annyira fontos szempont az *appok* művészetpedagógiai közvetíthetőségében, mint a nyomtatott könyvekében, azonközben tehát látnunk és tudatosítanunk kell a műfaj vizuális értékeinek a multimedialitásból adódó, felfokozott (megsokszorozott) relativizmusát. Az interaktív mesekönyvek újdonságértéke vitathatatlan, ennek ellenére a kérdéssel kapcsolatban a hazai pedagógia, és így a művészetközvetítés praxisa is, jórészt tájékozatlan. Sőt, a műfaj ma még kisebbségben lévő „beavatottjainak” attitűdje is inkább tartózkodó vagy gyanakvó. E kijelentés igazságát, vagyis azt, hogy a praktizáló és a leendő pedagógusok a hivatalos szakmai programok elveivel ellentétben mind a nyomtatott, mind az interaktív kortárs képeskönyvektől elsősorban az „élvezetes” és „érdeklődéssel” szemlélés lehetőségének a megteremtését várják el – és így elzárkóznak a vizuális világ megszokott interpretációs alakzatait felfüggesztő műfaji megoldásoktól – az előadás néhány *app* fogadtatásáról felvett adatokkal bizonyítja. (Lásd például a limitált interakció és a kvázi tévénezői magatartás összefüggéseinek, a kisgyermekkori individuális műélvezetben rejlő „veszélynek” a problematizálását.) (5)

Összefoglalva tehát az előadás célja egyrészt az interaktív könyv műfajának vonatkozásában felhívni a figyelmet arra, hogy

eddiggi látásmódunk, eddigi eszközeink nem alkalmasak a fiatal populáció – a műfaj célközönsége – új vizuális látásmódjának értelmezésére és hatékony formálására, másrészt az empirikus kutatási tapasztalatokra támaszkodva rámutatni a differencia lehetséges okaira.

Jegyzetek

- (1) A 2013-2017-ben, egyetemi kutatócsoportban végzett és jelenleg is tartó szisztematikus adatfelvételek az interaktív mesekönyvek befogadási folyamatának jellemzőit térképezik fel. A vizuális médiumra vonatkozó szempontok a képi móduszok esztétikai értékeinek kérdésére, továbbá a képinek a nyelvihez viszonyított jelentésképzési folyamataira irányítják rá a figyelmet. Az empirikus kutatásoknak elsősorban óvodás korú gyermekek és kisiskolások az alanyai, kisebb létszámban egyetemisták, pedagógusok és szülők.
- (2) Kulcsár Szabó Ernő: Az „immateriális” beíródás. Az esztétikai tapasztalat medialitásának kérdéséhez. – In: Az esztétikai tapasztalat medialitása/ szerk. Kulcsár Szabó Zoltán – Szirák Péter – Bp: Ráció Kiadó, 2004.
- (3) A felsorolt témákról többek közt az alábbi szerzők írtak irányt mutató tanulmányokat: Maria Nikolajeva, Ghada Al-Yaqout, Betty Sargeant, Hartmut Koenitz, Tina Kothe, Ida Buchwald, Sarah Tausch, Anja Mohr, Heinrich Haußmann, Shirley Grimshaw, Naomi Dungworth, Cliff McKnight, Anne Morris.
- (4) Ghada Al-Yaqout – Maria Nikolajeva: Re-conceptualising picturebook theory in the digital age. – In: Nordic Journal of Child Literature Aesthetics, Vol. 6, 2015 <http://dx.doi.org/10.3402/blft.v6.26971> (letöltési idő: 2016. 01. 06.)
Heather Schugar, Carol Smith, Jordan Schugar: Teaching with Interactive Picture E-Books in Grades K–6 – In: The Reading Teacher, 66(8), 615–624. doi: 10.1002/trtr.1168 <http://www.readingrockets.org/article/teaching-interactive-picture-e-books-grades-k-6> (letöltési idő: 2017. 03. 23.)
- (5) Az előadásban szereplő példák a következők: a Móra -BOOKR Kids, a MOME TechLab, a TabTale és a Clue Pop fejlesztései.

A harcművészet integrálásának lehetőségei a különböző előadóművészetek területein

MORAVETZ ORSOLYA*, TIBORI TÍMEA**

* Testnevelési Egyetem, Sporttudományok
Doktori Iskola

** MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont,
Szociológiai Intézet

Kulcsszavak: japán harcművészet, művészeti integráció, tudományterületek szintetizálása

A párban járó (ál)paradoxonok működése minden előadó- és mozgásművészeti ágban megfigyelhető: az ösztönösség és tudatosság, feszültség és rugalmasság, fegyelem és játékoság, természetesség és technika a színház-, ének- és harcművészetek alapvető eszköztárát képezik, érzékeny egyensúlyuk megteremtése és működtetése alapvetően meghatározza a teljesítményt. Mindhárom művészeti ág gyakorlásához és közvetítéséhez szükséges a fizikai és mentális értelemben vett adaptivitás, önismeret és jelenlét, amely készségek fejlesztése a felesleges stressz és feszültségek oldására, elhagyására tanítják meg művelőiket. Az általuk elérhető és fejleszthető érzékenység azonban nem pusztán a művészek kiváltsága: amatőr és professzionális gyakorlásuk foglalkozástól függetlenül befolyásolja az egyén viselkedését és kommunikációját, így társadalmi hatása is számottevő.

Az ének-, színház- és a testtudatot fejlesztő lágy harcművészetek életmódra gyakorolt, illetve személyiségformáló hatásainak vizsgálata interdiszciplináris kutatást kíván, ezért olyan tudományterületek szintetizálása szükséges, amelyek gyakorlati

útmutatóval szolgálhatnak az egyén, és rajta keresztül a társadalom egészségtudatos életmódjának alakulásához az alkotás és kreativitás jegyében.

Jelen előadás elsősorban egy hagyományos japán alapon nyugvó, ugyanakkor számos elemében modern harcművészeti rendszer sajátosságai révén hívja fel a figyelmet a látszólag különböző művészeti területek integrálásának lehetőségeire. A Keiko Jujutsu több évtizedes gyakorlás eredményeképp jött létre Magyarországon, s azóta is folyamatosan fejlődik és formálódik. Megközelítésének lényegi eleme a *jú jutsu*, vagyis a lágy művészet, melynek szilárd keretét egy 2003-ban alapított japán harcművészet, az Aunkai Bujutsu adja. Az irányzat modern, ugyanakkor edzésmódszereiben és elméletében a régmúltban gyökerező, hagyománytisztelő rendszer. Edzésmódszere *tanren* elvű, tehát testösszerendező gyakorlatokon alapul, a hangsúly a feszültségmentességen, a belső egyensúly megteremtésén van. A gyakorlatok során a helyes testhasználatra, az elveszett természetesség visszanyerésére, és a rossz beidegződések elhagyására fókuszál.

Az előkutatások során pozitív tapasztalatok mutatkoztak a Keiko Jujutsu alkalmazhatóságával az éneklés és a színház-művészet terén. A Keiko Jujutsu gyakorlása során fizikai formát öltenek azok a tényezők, amelyek az előadóművészetek műveléséhez is nélkülözhetetlenek, ugyanakkor – például az éneklés területén – kevésbé kézzel foghatóak. Ennek révén a harcművészet gyakorlása segíthet megérteni és szemléltetni olyan láthatatlan folyamatokat, amelyek az előadóművészetek esetében nagyrészt csak mentális síkon irányíthatóak.

A vizsgálandó faktorok között szerepel az egyének stressz- és konfliktuskezelő, problémamegoldó, kommunikációs és változtatásra való képessége, valamint a családi és szociális életükben, illetve életmódjukban kimutatható hatások. Az adatgyűjtés módszertana elsősorban tapasztalati ismeretszerzésre, résztvevő megfigyelésre épül. 25 strukturált interjú és 25 megfigyelési jegyzőkönyv tartomelemzése révén a kutatás előrehaladásával lehetőség nyílik az információk többváltozós elemzésére és modellálására. Kiemelt szerepe lesz a vizsgálati faktorok változásainak és a gyakorlás időtartama közötti összehasonlításnak a Keiko Bujutsu gyakorlók, illetve a más művészeti ágat művelő kontrollcsoportok esetében.

A Keiko Bujutsura a kutatás egyfajta programként tekint, amely az ellentétek tudatos harmonizálásán alapul, a tanulási folyamat során pedig észrevétlenül beépül a gyakorlók minden napjaiba. Az eddigi megfigyelések azt mutatják, hogy ugyanazt a fizikai és szellemi rugalmasságot keresi és közvetíti, amely az előadóművészetek műveléséhez is feltétlenül szükséges. A gyakorlás révén lejátszódó pszichoszomatikus folyamatok megfigyelése és megértése révén közelebb kerülhetünk annak felismeréséhez, milyen szerepet tölthet be a harcművészetek integrálása a művészeti képzésekbe.

Hagyományos és új utak keresése a fiataloknak szánt zenei ismeretterjesztésben – médiumok szerepe (pedagógiai elemzés)

MORVA PÉTER

Hochschule für Musik und Theater, München

Kulcsszavak: zenei- és esztétikai nevelés, rádiós komolyzenei ismeretterjesztés, gyermekkultúra szervezés és közvetítés, gyermekmédia

Az előadás az értékmentő kutatási eredményeket publikáló, az 1950 és 1993 között zajló magyar rádiós komolyzenei ismeretterjesztés pedagógiai elemzését mutatja be.

Pedagógiaitörténeti feltáró kutatás keretében a Magyar Rádió Ifjúsági- és Gyermek Osztályának történetét dolgoztam fel művelődés- és ezen belül is rádiótörténeti összefüggések kimutatásával, fókuszpontjában a zenei nevelést tartva. A kutatott időszakban zajló rádiós esztétikai (zenei) nevelés alakulásával kapcsolatban szoros és dinamikusan működő összefüggéseket tárt fel a munka az öt szinten zajló – (1) állami vezetés, (2) Magyar Rádió vezetősége, (3) a műsorosztály és az ezen belül működő (4) Zenei Rovat és Iskolarádió, valamint (5) a műsorkészítő-nevelők – döntéshozói mechanizmusai között. A második rész Bónis Ferencnek, Varga Károlynak és Dimény Juditnak, azaz három olyan műsorkészítő nevelőszemélyiségnek a munkásságát elemzi nevelésméleti megközelítésben a kiválasztott zenei ismeretterjesztő műsoraik alapján, akik a műsorosztály működésére meghatározó befolyással bírtak, műsoraik sajátos (és egymástól sokban eltérő) jellegei miatt modellértékűnek bizonyulhatnak a jövő műsorkészítői számára is.

Az elemzésben felhasználásra kerültek napjaink elfogadott szerzőinek kurrens nevelésméletei, és bizonyítást nyert, hogy ebben a nevelői tevékenységben is megfigyelhető és kimutatható a rendszeresség, célracionalitás és tervszerűség, azaz a műsorok által kifejtett személyiségfejlődés megjósolása, a műsorok hatásmérésének indikátorai. A ritka visszajelzések ellenére a három műsorkészítő munkássága nyomán fellelhető társadalmi hatás, az értékelés rendszere, a műsorok létrehozása közben érvényesített tanulásméleti felfogások és a befogadás közben meghatározható tanulási folyamatok. Azonosíthatóak a nevelésre kiszemelt célcsoportok és a műsorok által képviselt személyiség-felfogások és gyermekképek, a nevelő aktor meghatározható (a műsorok tartalmazta „tananyag”, a műsorkészítő szerkesztő, műsorvezető, médiaszemélyiség, riporter, a készítésben és lebonyolításban segédkezők szerepe), valamint a műsorok módszertana is leírható.

A harmadik részben kísérletet teszek olyan 4+1 értékelési mezővel rendelkező tipológia felállítására, amelyben a fiataloknak szánt komolyzenei ismeretterjesztés szándékával eddig készült, és a jövőben készíthető műsorokat egyaránt rendszerezni lehet. Az így elkészült 4 db nem kumulatív ordinális Bogardus-féle skála (*a műsorban megfigyelt tanulásméleti koncepció, gyermekkép, kultúrpolitika és az intézményhez fűződő viszony*), valamint az egy, a műsort típusa szerint meghatározó nominális skála alapján a műsorok mindegyikét egy öt egységből álló kóddal lehet ellátni, amely segítségével az adások a megadott kritériumok szerint egy három dimenziós koordináta rendszerben grafikusán is elhelyezhetővé és egymástól megkülönböztethetővé válnak. A munka célja annak bebizonyítása volt, hogy a rádiós komolyzenei ismeretterjesztés szervezett és tudatos nevelési tevékenység, a műsorkészítők pedig tisztában voltak nevelői feladataikkal, tevékenységüket tudatosan és célvezérelve végezték. Mivel mára ez a tevékenység a Rádióon belül szinte teljesen megszűnt, a munka további két célt is szolgál. Egyrészt ennek a nevelési formának kívánt a tudományos feldolgozáson és elemzésen keresztül nevelésméleti, valamint pedagógia- és rádiótörténeti értelemben vett tudományos értékű „emléket” állítani, másrészt a nevelésméleti elemzéseken keresztül rögzíteni akarta azokat a megjelenési formákat, amelyek sikeresek, illetve amelyek nem túl szerencsések voltak.

A tanulmány forrása a Hangarchívum felvételeiből és abból a közel 3000 folyóméternyi anyagból lett kiválogatva, amely 2017-ig a (volt) Magyar Rádió Bródy Sándor utcai stúdiópalotájának és a Szentkirályi utca, Múzeum utca, Pollack Mihály tér által behatárolt területén elszórt 17 raktárhelyiségben volt fellelhető. A 60-as évek Elnökségi iratanyagát a Magyar Nemzeti Levéltár Hess András téri épületében tárolták, és kutatásának lehetőségét is ott biztosították. A kutatási romantikától sem mentes közel 90 látogatás során ezeknek az anyagok nagy részét az irat-hegyek mélyéből a felszínre lehetett hozni, és abból saját irattárat kialakítani.

A kutatási adatok egy részét a Magyar Rádió műsorborítéktári számítógépes nyilvántartásból nyertem ki. Az adatok elemzését és osztályozását követően elkészült táblázat tartalmazza az így felkutatott (és a Műsorborítéktárban még fellelhető) 10 445 gyermek- és ifjúságzenei műsor címét, alcímét, a sugárzó adó nevét, elhangzás első időpontját, az ismétlések számát, a műsor időtartamát (ha a borítékja tartalmazta), illetve a műsorkészítő szerző, szerkesztő, zenei szerkesztő, dramaturg, műsorvezető, rendező és közreműködők neveit.

Interkulturális tanulás – a művészeti és kulturális nevelés területén működő UNESCO obszervatóriumok európai hálózatának célja és módszerei

RAFFAY ENDRE *, NÉMETH SZILVIA **

* Pécsi Tudományegyetem, Művészeti Kar

** T-Tudok Tudásmenedzsment
és Oktatáskutató Központ Zrt.

Kulcsszavak: kulturális obszervatóriumok; UNESCO obszervatóriumok hálózata, művészeti és kulturális nevelés

2016-ban 11 ország (Ausztria, Belgium, Dánia, Anglia, Franciaország, Németország, Magyarország, Hollandia, Lengyelország, Portugália és Spanyolország) egyetemei és kutatóintézetei obszervatóriumok hálózatát hozta létre abból a célból, hogy rendszeresen monitorozzák az egyes résztvevő országok köznevelési és felsőoktatási intézményi gyakorlatát a kulturális nevelés témakörében, kapcsolódva az UNESCO által megfogalmazott irányelvekhez. A hálózatalapítók vállalják, hogy évente, hazai és nemzetközi konferencián mutatják be azonos kritériumok alapján készített országjelentésüket, ráirányítva a figyelmet a művészeti és kulturális nevelés aktuális kihívásaira.

A hálózat kezdeményezője és koordinátora az UNESCO Chair in Arts and Culture in Learning, University of Erlangen-Nuremberg, a magyarországi partnerek pedig a T-Tudok Zrt, illetve a Pécsi Tudományegyetem Művészeti Karán belül a Művészet-történet és Elmélet Tanszék. A két magyarországi szervezet munkamegosztása a következő: a T-Tudok a köznevelés területének monitor feladatait látja el, különös tekintettel az oktatá-



si méltányosságra, a Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kara pedig a felsőoktatás területét vizsgálja. A két szervezet több mint öt éves együttműködésre tekint vissza, mint a magyarországi Kreatív Partnerség program meghonosítói pécsi hátrányos helyzetű általános iskolákban és tehetséggondozó oktatási intézményekben.

2015 szeptemberétől kezdődően negyedévente találkoztak a hálózat leendő tagjai, hogy előkészítsék a közös munkát, majd 2015. november 6-án hivatalosan is megalakult az Európai Művészeti és Kulturális Nevelési Obszervatóriumok Hálózata. 2016 júniusában a spanyolországi Girona-ban találkoztak a hálózat tagjai, hogy megismerjék és értékeljék az alapítás óta eltelt időben elvégzett munkát, és megbeszéljék a következő időszak feladatait. Az év témája az *interkulturalitás*: interkulturális bevonódás, találkozás a kisebbségekkel és a migráció kérdésével. Az obszervatóriumok feladata, hogy felmérjék, milyen hazai kutatások készültek ebben a témában az elmúlt években, és összefoglaló elemzésüket elérhetővé tegyék a hazai és nemzetközi szakmai közönség számára. A jelen konferencia kiváló alkalom arra, hogy széles szakmai közönség számára is bemutatásra kerüljön maga a hálózat és eddigi tevékenysége.

A hálózat első nyilvános jelentése a jövő évben kerül bemutatásra, azonban részjelentések, szakirodalmi összefoglalók folyamatosan készülnek, amelyek első nyilvános megmérettetésének kiváló helyszíne az 1. Művészetpedagógiai Konferencia.

Vizuális szimbiózis program, avagy fenntarthatóság művészeti neveléssel

SOMODY BEÁTA

Lakatos Menyhért Általános Iskola és Gimnázium, Budapest

Kulcsszavak: élményközpontú tanulás, esélyteremtés, vizuális képességek fejlesztése

A józsefvárosi Lakatos Menyhért Általános Iskola és Gimnáziumban 7 éven át alakítottam, formáltam azt a koncepciót, amellyel diákjaimat kölcsönösen hasznos alkotói együttműködésre próbáltam rávezetni. Számomra a Vizuális Szimbiózis Program egymás életét gazdagító folyamattá vált, melyben alkalmazkodtunk: térhez, időhöz, kultúrához, emberekhez, témához és funkcióhoz.

2009-ben az első ígéretes grafikai munkákra építve 19 fővel megalapítottuk iskolánk Gyermek Alkotóköreit, melyben egyfajta „vizuális karmesterként” kezdtem irányítani (tanulóim hatására) a cigány kultúrára épülő projektjeinket. Alkotóköreinknek bárki tagja lehetett, aki hozzájárult eredményességünkhöz akadt, aki egyetlen munka elkészülésére, más pedig évekre csapattaggá vált. Az eredményes munkához azonban a feltételeket kellett először megteremteni.

A fenntarthatóság alapvető elvárásként jelent meg alkotói igényünk mellett, de nem pusztán a tárgyi és környezetkultúránk megóvására, a hulladékhasznosításra vonatkoztattuk, hanem a szociokulturális és az iskolai élet értékeinek, a tradíciók ápolásának megtartására is. Újrahasznosított, adomány alapanyagokra dolgoztunk pl. *Kendőfestmények* (62x62 cm akvarell, ipari papírhulladék), *Vers illusztrációk* (20x20 cm akvarell, papírhulladék) *100 vízió variációk* (10x35 cm akvarell, papírhulladék) vagy a saját hulladékainkból készült papírplasztikák pl. *Pintér Sándor és családja* (20x70 cm bábok), *„Egy este a Mátyás téren”* (6x12 és 8x30 cm papírguriga házak). Egyre izgalmasabb feladatokra sar-



kaltuk magunkat, a munkafolyamatok során szinte észrevétlenül formálódott igényességünk, kreativitásunk, saját szubjektív értékrendünk. Textilfestményeket kezdtünk készíteni a *Sas-hegy* (kreatív térkép, 120x200 cm régi lepedővászon) és a *Zászlók* (50x140 cm lepedővászon) sorozatunkat, ezek mellett alapanyag hiányában papír animációs filmekkel kísérleteztünk pl. *Konrád cirkusz* vagy a *MiraCOOLum* című hangos képeskönyvünk.

A gyermekmunkák az alkotókör vizuális gyűjteményébe kerültek, majd a vándorkiállításaink képanyagául szolgáltak. A kiállítást, mint performatív módszert alkalmaztuk a legsikeresebben. A kezdeti házi tárlatainkat 2010-től már 30 iskolán kívül kiállítási helyszínen való megjelenés követte. A hivatali terektől, iskolák, pedagógusképző tanszékek, valamint konferenciák, kulturális központok, múzeumok, és galériák kiállítótéréig jutottunk. Mindig színes, látványos - hegedűjátékkal, tánccal kísért - megnyitóinkat neves személyiségek vállalták el, akik vagy a képzőművészetek, vagy a pedagógia területén kiemelkedőt alkottak.

Vizuális műhelyünk genius lociként hatott, adaptívan és természetes módon meghatározta gondolkodásunkat. Vágytunk eredményeink megmutatására, más alkotók munkájának megismerésére, ezért gyakran jártunk kiállításokra. Próbáltuk hátrányainkat leküzdeni, s a bennünk ért hatásokból táplálkozva erényt kovácsolni, mely nem megsemmisítette, hanem megújította értékeit. Igényeink következménye, hogy egyik tantermünket az iskola vezetősége kiállítótérre alakította át, ahol a saját anyagainkon kívül vendég kiállításokat is rendezhettünk.

Eredményesekké váltunk, hiszen 30 iskolán kívüli kiállítás, majd 120 tanuló munkájának bemutatása, előadás és konferencia meghívások, több tucat média szereplés (nyomtatott és digitális sajtó, televízió, rádió) tanúskodik erről. Számos egyéni, tanulói munkával részt vettünk több kerületi, fővárosi és országos pályázaton ahol egyeseken tapasztalatot, másokon pedig helyezéseket, kiállítási lehetőséget, vagy tárgyi jutalmakat (pl. kerékpárokat, táblagépeket) is sikerült elnyerniük diákjainknak.

Paul Klee vallotta „A művészet nem a láthatót adja vissza, hanem láthatóvá tesz.” Az alkotótevékenység láthatóvá tette az iskolát. Aktivitásainknak köszönhetően az iskola közeli Mátyás téri buszmegálló tábláin felismerhetők gyermekalkotásaink, a VIII. kerület különböző terein - a környezetvédelem és a helytelen táplálkozás témában - figyelem felszólító plakátjainkkal

találkozhatnak ma is a járókelők. Különösen megtisztelő volt számunkra, amikor egy fiatal szociológushallgató – az egyik média felületen olvasott rólunk - szakdolgozatát nálunk és rólunk írta, amelyben kulturális antropológiai elemzés tárgyává tette az alkotókönyünkben folyó munkát.

Az élményközpontú, tapasztalati tanulást nyújtó projektjünkkel számos sikert értünk el, de az alkotás folyamatának eseménye és a nevelés folyamatközpontúsága ugyanolyan fontos volt, mint az, hogy mi a kézzelfogható, tárgyi vagy versenyeredményünk. Sikert értékkereső és feladatigénylő koncepciókkal tartalmaz időtöltést biztosítani vizuális műhelyünkben, munkánk öröm és élményforrássá, tanulást támogató, lehetőségeket biztosító közösséggé vált. Ez a folyamatos érzelmi impulzivitást igénylő ok-okozati munka sűrűvé és tartalmassá tette az együtt töltött éveinket, melyre szívesen gondolunk valamennyien vissza.

Támogatók

Az előadásban szereplő oktatási programok támogatói a Magyar Művészeti Akadémia és a Psalmus Humanus Művészetpedagógiai Egyesület.



A történetmesélés ereje, dramaturgiai kapcsolat az üzenetben

SZABÓ (SIPOS) JÚLIA

Budapesti Corvinus Egyetem

Kulcsszavak: médiatartalom, rádió-dokumentum, jelentéstulajdonítás, narratíva

Az oktatásban évtizedek óta használják a médiatartalmakat. Hogyan lehet egy rádiós dokumentumműsört alkalmazni az oktatásban? Különösen, ha több dologra is figyelni kell, mert idegen nyelvű programról van szó. A médiahatással foglalkozó elméletek makrostrukturális keretein túl olyan mikroszintű elemzést folytattam, amelyben a feladat komplexitását csakis többféle módszer egyidejű alkalmazásával tudom bemutatni. Olyan területet választottam kutatásom tárgyául, amelyben a médiatartalom értékkötöttségét vizsgáltam, amelyben a kvalitatív elemzés beemeli a dramaturgiai elemek szerepét, a hatás eszközeinek tekintve kognitív és affektív mechanizmusokat egyaránt.

Az elemzés empirikus alapját a Prix Europa médiafesztiválon elhangzott dokumentumműsorok alkotják. A dokumentumműsor a rádióművészet része, amely megszületése óta jellemzően a közszolgálati rádió műfaja. Alapja maga a valóság. Az alkotó a való életben rögzített hangfelvételek elemeiből, művészi hatás kiváltását célozva szerkeszti meg a dokumentumműsört.

Bemutatom kutatásom eredményét, vagyis a dramaturgiai kapcsolatnak nevezett jelenséget, hogyan születik a kognitív tartalom és az affektív, érzelmekre ható akusztikus elemek összekapcsolásából olyan médiatartalom, amelynek elemzése számos diszciplínának nyújthat muníciót.

Európában népszerű *broadcast* műfaj a „radio dodocumentary”, vagyis a rádió dokumentum műsor. Évente kb. 30 ilyen produkció hangzik el a Prix EU fesztivál berlini versenyén. A történetek ma már gyakran *podcast* módszerrel kerülnek a nyilvános térbe.

Kutatásomban kvalitatív és kvantitatív módszer együttes alkalmazásával kísérlem meg elemezni azoknak az alkotásoknak a tartalmát, amelyet orientációs pontoknak tartok a 21. századi „médiá bozótban”. Az ajánlott módszerek alkalmazásában segít a résztvevő megfigyelő szerepe, mert a médiatartalom befogadói dekódolásának, az általuk elvégzett jelentéstulajdonításnak is részese lehettem.

Az oktatásban a *Prix Europa* médiafesztivál rádió dokumentumműsoraiból válogatva a hallgatókkal együtt fedezzük fel a műsorokban rejlő dramaturgiai kapcsolatot, azaz a kognitív és affektív tartalmak összekapcsolódását. Angol nyelvű szövegek könyv segítségével hallgatjuk meg az eredeti, vagyis az elhangzás nyelvén készült dokumentumokat, majd elemezzük ezeket, vitatkozunk a hallottakon. Megvizsgáljuk, hogy milyen társadalmi értékek jegyében születtek ezek az alkotások. A dokumentumműsorok segítségével fedezzük fel a különböző európai társadalmak konfliktusait, ezek a művek társadalomismerethez segíthetnek. A hallgatókkal a narratívák elemzését is elvégezzük, analizáljuk a műsorok dokumentum forrás jellegét, technikai megoldásait. Megtanuljuk a műsorértékelés módszerét.

A gyermekkultúra neveléstörténeti aspektusa

TRENCSENYI LÁSZLÓ

ELTE Pedagógiai- és Pszichológiai Kar,
Budapest

Kulcsszavak: gyermekkultúra, reformpedagógia, a „Gyermek évszázada”, „létező szocializmus”, a „Gyermekkor halála”, tömegkultúra

Az előadás – háttérben az iskolaintézmény változásaival, változások iránti kihívásaival, válaszaival – azt a jelenségvilágot helyezi a kutatás fókuszába, melynek sokáig csupán negatív meghatározása volt, tudniillik, hogy „iskolán kívüli”. Igazoljuk, hogy ezek a közegek alrendszerei a nevelésnek, s a XX. században megnőtt jelentőségük. E jelenségvilág anatómiája leírásához kíváncunk hozzájárulni, felmutatva a *gyermekkultúra* elnevezéssel illetett alrendszer (közeg) sajátosságait, evolúcióját, modelljeit. A modellek bemutatásában kitüntetett szerepet szánok a XX. századra jellemző sajátos társadalmi környezetnek, amit „létező szocializmusnak” nevezünk.

Az iskolaintézmény mai, a közvélekedésben állandónak vélt formája, szerkezete, funkciója, egyáltalán technológiája történeti konstruktum, a polgárosodás-reformáció-ipari forradalom világában alakult ki (technológiájában a „céhes” munkaszervezetet a manufaktúrára cserélte, s a tudástranszfer, egyben társadalmi szelekció, továbbá az új nemzedékek védett elhelyezkedési közösségi tere iránti, a „másodlagos szocializációra” irányuló szükségleteket igyekezett kielégíteni). A XX. századra valamennyi funkciója jelentős krízisbe került, a kihívásokra válaszolni próbáltak a reformpedagógiák, alternatív pedagógiák, majd az „iskolátlanítás” elmélete. E válaszok megingatták az iskolaintézmény „vaskos bástyáit”, nem rendítették meg azt. Az államok életben tartották és tartják azt hagyományos formájában. Ugyanekkor a XX. századra megérlelődött kritikus elégedetlenség, ezzel párhuzamosan a tudásközvetítő technológiák fejlődése, a gyerek-kamasz életvi-

lág ellenőrzött-ellenőrizetlen kiszélesedése kiérlelte azt a jelenség együtttest, ideértve új meg új szolgáltatásokat, melyeket együtt „harmadlagos szocializációs közegnek” nevezünk.

Az Ellen Key fogalmával illetett „Gyermek évszázada” jelenségei közül kitüntetettnek tekintjük a gyermekkultúra szféráját. Kialakulása szorosan összefügg a reformpedagógiák megjelenésével. A *gyermekkultúra* (kidolgozódik a premodern társadalmak komplex folklórjából, a modern kapitalizmus viszonyai közepette gazdagon termő iparágga alakul, s kibontakozik a „hagyományos” iskolai nevelés-oktatás kereteiből, új hozzáféréseket, fogyasztási és létrehozási szokásokat alakítván kér részt a nevelés társadalmi feladataiból

Jellegzetesnek tartom azt is, hogy a „*gyermekkor halála*” elméletével leírt jelenségek azt látszanak bizonyítani, hogy a fent röviden leírt jelenségvilág relevanciája a század végére, az ezredfordulóra meginog, visszaszorulnak a hagyományos közép- és posztály mikrovilágába vagy teljesen felszívódnak az intézményrendszer, közösségi kezdeményezések és piaci szolgáltatások hálózataiban. A „gyermekkultúrát” felváltja a cybertársadalom korlátlan hozzáférést biztosító, az életkor szenzitív korszakaira alig tekintettel lévő „tömeg kulturális” információözone, melyhez ráadásul nincs, alig van, vagy még nem alakult ki közösségi hozzáférés-kultúrája.

Kutatási kontextusról, metodológiai sajátosságokról szólván a történethez hozzátartozik, hogy a fenti jelenségek világjelenségek, ám a szocializmussal megkísértett közép-keleteurópai régióban jól leírható különösségekkel érvényesültek. Metodológiai szempontból ritkán adódó helyzetet tekinthettem kutatásom fókuszának. Hiszen adva van tehát egy társadalmi jelenségcsozor, mely a múlt század hajnalán bontakozik ki, a század derekán mutatja meg érett formáit, s a század végére lényegében jól leírható történeti tényrendszerré alakul át. Olyan történeti szakaszról van szó, melynek tanúi még itt járnak köztünk, emlékeznek, a korszak jóformán véges számú dokumentumai hozzáférhetők. A XX. század második felének az előadó is tanúja, részese, olykor alakítója volt, így az alapvető kutatási módszernek tekintett dokumentumelemzés metodikája mellett olykor élhetett az autoetnográfia módszerével is.

Az előadás első része a fenti folyamatok kifejtését tartalmazza, alapvetően egy kritikai iskolaintézménytörténet vázlata,

alapvetően a nyugati polgári radikális nézetrendszereket integráló, értelmező Mihály-iskola gondolkodási keretei között.

A gyermekkultúra tényvilágában kutatásra, tárgyalásra, feltárára, bemutatásra az alábbiak kerülnek a gyermekkultúra értelmezése, definíciója, definíciós kísérletei; Az ún. „szocialista” kultúrpolitika és a gyermekkultúra sajátos modellje. (1)

Kifejtésre kerülnek a gyermeki irodalom sajátosságai különös tekintettel a magyar irodalmi hagyományokra; a színházi nevelés--drámapedagógia, különös tekintettel hazai implementációjára; a folklorizmus – *neofolklorizmus* a gyermekkultúrában, különös tekintettel a kodályi életmű hatására

Összefoglalásul, tanulságként kitekintek a XXI. századra, ennek drámai kihívásaira. Kérdésként vetődik fel: gyermekkultúra helyén online tömegkultúra? Hankiss nyomán mondván: a kiterjedt „proletár-reneszánsz” ideje jött el? A „gyerekkor halálával” a gyermekkultúra hőstörténete is véget ér?

Jegyzet

A gyermekkultúra definíciójában követem a szekszárdi kutatócsoport gondolatkísérletét, melyet Bús Imre tanulmányában olvashatunk: *Gyermekkultúrának az emberi kultúra azon tárgyi, anyagi, szellemi értékeit (jelenségeit, folyamatait, intézményeit, tereit, közvetítési mechanizmusait stb.) tekintjük, melyek 1. számot tartanak a gyermekek érdeklődésére, 2. jobbára nekik készülnek, szerveződnek, illetve 3, amelyeket gyermekek hoznak létre, tartanak mozgásban, de 4. mindenképpen az ő – valamely jelentős csoportjuk, szegmensük javát, javukat „aznapi örömeiket”, fejlődésüket, összeszeten megjelenő érdekeiket szolgálják....*

Hipotézisként megfogalmazunk még egy csoportosítási lehetőséget, amely a tartalmakra fókuszál – regiszterek szerint: - gyerekszoba- vagy infantilis regiszter; – iskolai regiszter; – (magas)kulturális regiszter; - populáris regiszter; – ellenkulturális, kortárs regiszter.

Egy más osztályozás: szerzők, akik, művek, amiket gyerekek számára alkottak, a gyerekek számára alkotott művek, amelyek valóságos létrehozásához elengedhetetlen a gyermeki aktivitás, a gyermekek számára válogatott művek, gyerekek hoztak-hoznak létre, gyerekek hoznak létre, de szakember felnőttek segítségével, facilitálásával, s gyerekek művészeti-kulturális teljesítménye, felnőttek számára, s a teljes közvetítőrendszer

Vagy nézzünk egy egészen korai – ámbár a fókuszba helyezett korszak kellős közepén született – meghatározást: „gyerekeknek csinált kultúra”, „gyerekeknek kínált kultúra”, „gyerekek által használatba vett kultúra” rendszeréről esett szó 1985-ben.

Művészetpedagógiai eszközökkel a tanulási eredmények nyomában

TRENTINNÉ BENKŐ ÉVA

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest

Kulcsszavak: vizuális kultúra, pedagógusképzés kutatás, oktatásszervezés, tanulási eredmények, CLIL (Content and Language Integrated Learning)

Az előadás azt kívánja szemléltetni, hogy *nem művészeti jellegű* képzésbe milyen módon lehet aktívan bevonni a művészetpedagógia különböző ágait és tevékenységeit, a mesétől a táncon át a tárgyalgatásig. Az előadás célja annak bemutatása, hogy a művészetpedagógia (és azon belül kiemelten a 2017. évi konferencia fókuszában álló vizuális kultúra) mennyire fontos szerephez jut egy idegen nyelven zajló kétnyelvűség-kurzus során. A vizuális megjelenítés hatékony eszköze a hallgatói nézetek megismerésének, a képzési és kimeneti követelmények (KKK) figyelemmel kísérésének, a hallgatói tanulási eredmények (LeO, Learning Outcomes) értékelésének és a pályaaorientáció támogatásának. Az előadás közel 10 éve folyó kutatási projekt kezdeti és jelenlegi állomását mutatja be röviden. A kutatás elméleti háttérét az adott pedagógusképzési szakterület, az oktatási kétnyelvűség (CLIL, Content and Language Integrated Learning), a hallgatói nézetek (beliefs), kompetenciák, sztemderdek és tanulási eredmények (LeO, Learning Outcomes), valamint a kvalitatív kutatási módszerek alkotják.

A bemutatásra kerülő oktatásszervezési újítás és az azt megelőző illetve követő akciókutatás alaptétele, hogy a pedagógusképzésben résztvevő minden hallgató, és kiemelten a kétnyelvi pedagógusjelöltek számára fontos a kreativitás, az önkifejezés, a nyitottság, a reflexió, valamint a művészet-pedagógiai eszközök magabiztos alkalmazása. Ezek gyakorlására, folyamatos fejlesztésére meg kell teremteni a lehetőséget minden kurzus keretében.

A kétnyelvi pedagógusképzés hallgatóinak majdani hivatásuk során e kompetenciákra, tanulóik holisztikus fejlesztésének érdekében, fokozottan is szükségük lesz.

A prezentáció során röviden összegzem a kurzus során alkalmazott fontosabb művészetpedagógiai tevékenységeket, majd részletesen is bemutatásra kerülnek a különböző technikákkal készített vizuális hallgatói alkotások, rámutatva az általuk megjelenített és képviselt pedagógiai nézetekre, kompetenciákra és tanulási eredményekre. Összegzem a kutatás során különféle módszerekkel (interjú, fókuszcsoporthoz, dokumentumelemzés, kérdőíves kikérdezés) nyert adatokat a hallgatók kreatív alkotásaira és azok hasznosságára vonatkozóan. A kutatás résztvevői azok a hallgatók, akik az elmúlt években vagy jelenleg is az adott kurzusra jártak/járnak. Ez a hallgatói létszám összességében eléri a 300 főt. Ennyien osztották meg velem gondolataikat, sokszor önmaguk elől is rejtett nézeteiket változatos vizuális alkotásaikon keresztül.

A kreatív megjelenítéseket a pedagógiai nézeteken kívül az elért tanulási eredmények szempontjából is vizsgáltam, értékeltem. Minden alkalommal elismerésre került még az alkotási folyamatra fordított idő, energia, az újszerű, szokatlan kihívás iránt tanúsított pozitív és nyitott hozzáállás, az alkotási kedv és hajlandóság, az önkifejezés ereje, az eredeti gondolkodás- és látásmód, valamint a reflektív szemlélet, az autonómia, az élethosszig tanulás igénye, a pályaaorientáció és a tudatosság megnyilvánulásai. Az eddigi eredmények (mind az oktatói tapasztalatok, mind a hallgatói visszajelzések) pozitívak és támogatóak. A folyamatos reflexió és a résztvevői kutatás évről-évre történő finomhangolása, valamint a szemeszterenként begyűjtött új adatok, eredmények segítik az alkalmazott oktatási és értékelési módszerek folyamatos fejlesztését.

5.

GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI KULTÚRA

POSZTEREK

Suli-mozi: mit tanít a film? - A Budapest Film Zrt. iskolai programja

ERDŐS EMESE

Budapest Film Zrt.

Kulcsszavak: film; mozi; zene, irodalom, színház, játék

2011-ben indítottuk el kulturális programunkat iskolás csoportoknak, mely események mostanra már az oktatás szerves részét képezik számtalan intézményben. A diákok többsége elsősorban a multiplexeket ismeri, ezzel szemben a hagyományos mozi a maga különleges atmoszférájával, a klasszikus színházakat idéző műemléki környezetével, ugyanakkor kiváló technikai adottságaival újfajta, még emlékezetesebb élménnyé teheti ezeket a rendhagyó tanórákat. Lehetőséget kívánunk teremteni a fiatalok számára, hogy megismerhessék a magyar és nemzetközi, a kortárs és a klasszikus filmművészet kiemelkedő alkotásait, és segítünk a látottak értelmezésében, feldolgozásában, mélyítésében. Fontosnak tartjuk, hogy a filmnézés igazi élménnyé, eseményé válhasson.

A vetítések után igény szerint beszélgetésre, játékra, drámapedagógiai foglalkozásra várjuk a diákokat, hogy egy vezető segítségével elemezzük a látottakat, a filmben felvetett témákat. Ezek a beszélgetések kötetlenül, a fiatalok kérdéseit, igényeit figyelembe véve zajlanak. Célunk elsősorban, hogy a fiatalok megtanulják megfogalmazni a saját élményüket, kifejezzék érzéseiket, megindokolják véleményüket a látottak kapcsán. A filmeket és az időpontokat is az iskola választhatja ki, de szervezünk fix időpontos előadásokat, közönségtalálkozókat is.

A program népszerűsége egyre nő az iskolák körében. 2011 óta 243 oktatási intézmény, ifjúsági tábor, a 2015/2016-os tanévben több mint 13 600 diák és pedagógus látogatott mozijainkba. Nagyon fontosnak tartjuk, hogy a program minden évben megtudjon újulni és a már bevált, kedvelt foglalkozások, beszélgeté-

sek mellett új élménnyel gazdagodhassanak a diákok, más-más aspektusból ismerkedjenek meg a film világával.

Programok 2011 óta

Fedezd fel a mozit! – kortárs és klasszikus mesefilmek óvodásoknak és kisiskolásoknak

Mozizoom – kortárs európai filmek középiskolásoknak

Ünnepeink – filmválogatás ünnepeinkhez

Tabu – beszélgetés magyar kortárs írókkal tabu témákról

2013 óta

Pedagógus filmklub – filmklub kéthetente tanároknak és szülőknek

2015 óta

Extra – közönségtalálkozó magyar filmek alkotóival: Saul fia, Tiszta szívvel, Utóélet, A fehér király, stb.

2016-2017-es tanév új programjai

Klasszikusok Filmfesztiválja óvodásoknak és iskolásoknak

A program 2016. december 6. és 2017. április 20. között valósult meg. A rendezvényen klasszikusok filmeket vetítettünk kicsiknek és nagyoknak. A filmtörténet olyan klasszikus darabjait tűztük műsorra melyet mozivásznon a diákok már nem láthatnak. A rendezvénysorozat 20 előadásán összesen 54 iskolából, óvodából 3003-an vettek részt. 2017-2018-as tanévben folytatjuk sorozatunkat, magyar klasszikus filmekkel várjuk a diákokat ingyenes mozizásra.

A SlaMovie programmal fő célunk a középiskolás diákok megismertetése a kortárs költészettel és a kortárs filmekkel, olvasásra és írásra ösztönözhetjük a diákokat ennek a két – a diákok körében – legnépszerűbb művészeti ág ötvözésével. Továbbá célunk a középiskolások megszólítása és megszólaltatása. A diákok elsőként megtekintenek egy filmet. Napjaink legértékesebb kortárs filmjeit ajánljuk alaptémának. A film megtekintése után következik a Slam poetry workshop, az együtt gondolkodás és alkotás a közönséggel. A workshop-ot tapasztalt slammerek tartják, akik a rövid bemutatót követően a közönséget kisebb csoportokra osztva motiválják az írásra. Együtt dolgozzák ki a helyszínen megszülető szöveget és készítik fel őket az ezt követő előadásra.

Kreatív zenei foglalkozás 6–12. osztályosoknak

E csoportos foglalkozáson a gyerekek különleges, interaktív zenei élményben részesülnek gyakorlott zenepedagógusok vezetésével. Kreatív játékokon keresztül, akár mindenféle zenei előképzettség nélkül tapasztalhatják meg a közös zenélés és improvizáció élményét a levetített filmhez kapcsolódóan.

Kvíz

A program kínálatából, bármely filmhez lehet kérni vetélkedőt, több mint 500 alkotás közül választhatnak a pedagógusok. A film megtekintése után kvízzal nagyon jól el lehet mélyíteni a látottakat. A kvízkérdésekkel nemcsak a memorizálás, a felidézés, a mélyítés a feladat, hanem az is, hogy olyan erkölcsi kérdésekről, tabu témákról is lehet könnyedén párbeszédet indítani a diákokkal, melyekről nehezebben tudnak megnyilvánulni egymás előtt. A vetélkedő összegzésekor, a megfigyelések felolvasásakor játékosan és gördülékenyen lehet elkezdni morális kérdésekről vitatkozni.

A kutatást támogatta:

Mozaik Gazdasági Szervezet, NKA

Művészetre nevelkedés hétköznapiakban, ünnepekben – a művészetpedagógia előtt. Játékkal és az élet megfigyelésével a művészet felé

GYÖRGYI ERZSÉBET

Kiss Áron Magyar Játék Társaság

Kulcsszavak: gyermekkultúra; öntevékenység, játék; gyermekcsoportok

A tervezet írója a hagyományos paraszti kultúra gyermekéletről szóló kiállítás rendezőjeként, több nemzetközi gyermekkultúrát tárgyaló konferencia résztvevőjeként felveti a gyermeki kultúra-elsajátítás néhány alapkérdését és abban az öntevékenység és kitüntetetten a játék szerepét.

Az előadás azt a kérdést is felveti: milyen eredmény várható el a művészetpedagógiától, ha az ember által alkotott környezet, a társadalom többségének viszonyulása és mindennapi élete merőben más befolyást gyakorol a nevelés tárgyaira, vagyis, ha maga a társadalom és a környezet másra nevel.

Előadásunkban a „hagyományos” kultúra egészének viszonylag egységes nevelő mivoltára kívánunk rámutatni, megemlítve, hogy az a falusi társadalom közösségeinek felbomlásáig ezt a feladatát eredményesen megoldotta, az eredmény ellenőrzésére is képes volt és folyamatosan – miközben az iskolai nevelést másodrangúnak tekintették és még a rendelkezésre álló lehetőséget is csak részlegesen használták ki -- visszajelzésekkel szolgálta a nevelői célt. Igaz, ezzel – bizonyos mértékig – korlátozta az egyént...

A hazai „széles tömegek” – a 20. századig társadalmunk túlnyomó részét kitevő paraszti réteg – kultúráját vesszük szemügyre. Számos fontos részletében az európai, illetve Távol-keleti kultúra mellé helyezve, annak harmonikus, sőt esztétikusnak

mondható megformáltsága szembetűnő mind a mindennapi élet cselekvési módját és rendjét, mind annak kiemelkedő alkalmai – az ünnepek – megülése egyes mozzanatait, illetve azok egészében való lefolyását illetőleg. Az életforma maximális megkomponáltsága, megformáltsága megnyilvánul:

- A mindennapi élet, ezen belül a tevékenységek, különösen a munka rendjének, ritmusának kialakításában
- Az ünnepek rendjében és azok a rendelkezésekre álló minden művészeti ág elemeinek felhasználásával, szépségben gazdag megülési módjában az esztendő folyamán
- Az életút, az emberi élet szakaszai és kiemelkedő alkalmai magatartási szabályainak és kijelölt ünnepeinek sokoldalú kidolgozottságában és esztétikus megformáltságában
A „népművészeti” alkotásban – a tárgyalás és tárgydíszítés terén – különböző anyagokból, technikákkal, a hétköznapi tárgyak szépsége is elvárás volt, de különösen kiemelkedő az élet ünnepi szférájához tartozó tárgyak esztétikuma
- „A hagyományokba való belenevelődés” a mindennapok folyamán: jelenlét a legkisebb kortól a legkülönbözőbb tevékenységét végző felnőtt mellett és a látottak elsajátításának vágya és lehetősége, amely az óhajtott „rangban” emelkedéshez – a felnőtt-höz hasonlóbbá váláshoz – vezet
- A játék, mint kompozíció: mozgással, cselekvéssel, tárgyalással, szóval, dallal, mint a művészi tevékenység előiskolája.

A tanulás alapja az utánzás, amelyre a hagyományos paraszti kultúrában a lehetőség legszélesebb értelemben adva van, nincs korlátozva a gyermekek célzott elkülönítése által. Ellenkezőleg: a gyermekek mind a mindennapi élet tevékenységeinek, a rendszeres és a szezon jellegű munkáknak megfigyelői – nem egyszer közreműködői, besegítői lehetnek, s minthogy ezek általában ismétlődnek, alkalmuk nyílik a részletek alapos megfigyelésére. Ennek során – életkorukhoz mérten – fokozottan sajátítják el a mindennapi élet folyamán a felnőttek által alkalmazott munka- és egyéb tevékenységei, köztük a művészi jellegű módszerek elemeit.

A gyermekekre kirótt munkavégzés során elsajátított technikákkal lehetőség nyílt saját célú tárgyak készítésre: ezek játékszerek voltak. A technikák elsajátítása mai felfogásunktól

eltérően korán kezdődik! A még óvodáskorban megtanított technikák között lehetett a kés használata faragásra, így játékokat tudtak faragni maguknak. Lánygyermekeknél hasonló korban tűt adtak kézbe, sőt szívesen vették, ha a rosszul látó idős helyett befűz a tűbe. Ez a rongybabakészítéshez, a babaruhavarráshoz adta meg az első lépések lehetőségét. A saját kezűleg elkészített játékok lehetnek mozgásos, ügyességi játékok eszközei, vagy pedig kicsiny modellek: gyakran a környező állatvilág, különösen a háziállatok megformálásai, gyakran nem is fából, hanem kukoricaszárból, vagy csutkából, lánygyermekeknél az ember kicsinyített mása: a baba – amely készülhetett pálcavázra textilből, de egyszerűbb változata kukoricaszárból, avagy csutkából is.

A játékkészítés helyszíne lehetett a legelő, hiszen gyakori gyermekmunka volt az állatok őrzése. Kedvelt játékszerek voltak a környező tárgyi világ – olykor módosított formájú – kicsinyített másolatai, a modell lehetett bármely tárgy, amit ismertek. Ezeken a saját örömeikre készített játékszereken sajátították el a tárgykészítés alapfogásait. A mozgással, mondókával, énekel, táncelemekkel járó játékokban egyértelműen e művészeti ágak elemit sajátították el a gyermekek. A felnőttek éneklésének, táncának tanúi, szemlélői lehetnek, sőt a felnőttek táncalkalmain maguk is kipróbálhatták tánclépéseiket. A mesemondásnak – amely ekkor még felnőtteknek szólt és monoton munkavégzést tett kellemesebbé – hallgatóközönségéhez tartozhattak.

Természetes alakulás volt a gyermekek spontán módon csoportokba szerveződése. E körben a kisebbek feszülten figyelték a nagyobbak magatartását, cselekvését és azt utánozva tanultak meg játékszabályt, technikát, magatartási módot, ami által a csoportban elfoglalt helyük, rangjuk, elismertségük nőhetett. Sajátos gyermekkultúrák alakultak ki, a felnőttektől meglehetősen függetlenül, ami az önállóság fejlődésének lehetőségét nyújtotta, illetve megnövelte.

Nem idealizálva és túlértékelve a „hagyományos paraszti kultúra”(megfogalmazás Kazimierz Dobrowolski-tól) értékeit, a tapasztalat azt mutatja, hogy ennek belső erőket maximálisan megmozgató jellege – amelynek eredményessége vitathatatlan – napjainkban is tanulsággal szolgáló modell lehet.

A kutatást támogatta:

Kiss Áron Magyar Játék Társaság

Szubkultúrák és sztereotípiák a sokszínűség dimenziójában

JASKÓNÉ GÁCSI MÁRIA

Miskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Kar

Előadásom tárgya egy pedagógusoknak és pedagógusjelölteknek szánt tananyagmodul bemutatása. A tananyag közvetlen célja a sokszínű, különböző kultúrák ütköztetése, valamint a hátrányos helyzetű gyermekek fejlődésének támogatása, továbbá az interkulturalitás, sztereotípiák tudatosítása, előítélet-mentes pedagógia megvalósítása. A pedagógiának sarkalatos pontja a kulturális különbségek kezelése. Minden gyermek valamilyen családból érkezik egy adott nevelési intézménybe és magukkal visznek kulturális sablonokat, előítéleteket, szokásokat. Ez a sokszínűség kihívást jelent a pedagógusok számára; sok esetben nincs elég információjuk, nem tudnak döntéseket hozni, nem képesek kezelni előítéleteiket, sztereotípiáikat. Az tananyag tartalma több pedagógiai és pszichológiai ismeret meglétét igényli, ezért az interdiszciplináris jellege meghatározó. A modul feldolgozásához használt filmrészletek a Los Angeles-i USC, Soá Alapítvány Vizuális Történelmi Archívumának anyagát képezik. Megtekintését követően elmélyülhetünk a résztvevő hallgatókkal, pedagógusokkal a vallási, etnikai és bármilyen más jellegű különbözőségekkel kapcsolatos sztereotípiákról.

A szakmai együttlétet nem mentes a gamifikációtól a változatos tevékenységformáktól. Az alábbiakban az előadásomhoz szükséges konkrét módszertani ajánlás vázlata olvasható. Az Információs puzzle elnevezésű játékos tevékenység bármilyen témájú csoportalakításhoz alkalmazható. Maga a játék a „Ki vagyok én?” nevű, szórakoztató, logikai játék mintájára épül. A négy reformpedagógusról neveléstörténeti szemináriumokon már tanultak (Célestin Freinet, Maria Montessori, Peter Petersen, Rudolf Steiner), ismerik a munkásságukat, pedagógiájukat. Az oktató szerepkártyákra ír a négy híres emberről információkat. Ezeket kell beazonosítaniuk a résztvevőknek. A terv 20

GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI KULTÚRA
POSZTEREK



fős létszámmal rendelkező csoportra íródott. Ezért 4x5 állítás szerepel a kártyákon, melyeket összekeverünk és így kínáljuk választásra. Mindenki csak egy darab információt húzhat. Itt azért is így alakítjuk ki a kisebb csoportokat, mert az információk elolvasása, értelmezése után kiderül, hogy mindenkinél csak részinformáció van. Ahhoz, hogy sikeresen alkossanak csoportokat; kommunikálni, kooperálni kell egymással. Nem mondjuk meg a résztvevőknek az ismert reformerek neveit. Nekik kell rájönni az információ-puzzle-kból, hogy miként kell csoportokba rendeződniük. Ez alapján kialakul a négy csoport.

Miután csoportba rendeződnek a résztvevők, egy-egy borítékot húznak, amelyekben négy kérdés található. A kérdések a látottak feldolgozását segítik. A filmrészleteket „hívóképnek” szánom, mivel úgy gondolom, hogy újra kell gondolni a kulturális különbségek és a tolerancia értelmezését.

A Privilegium játék alkalmazásakor fontos a kiváltott érzelmeket „kibeszélni”, illetve azokra a gyermekekre/szülőkre vonatkoztatni, akikkel foglalkoznak a pedagógusok. Cél a nézőpontváltás, az empátia. A Négy gyermek, négy ország, egy év c. film kapcsán beszélhetünk arról, hogy milyen az előítélet-tudatos tisztelet; mikor tud jól segíteni, együttműködni a pedagógus. A film segít a pedagógusoknak, hallgatóknak a saját neveltetésükből származó, jónak ítélt normákat, elvárásokat tudatosítani. Megfelelő önreflexióval pedig erősíthetjük bennük, hogy a különböző élethelyzetek és események, az eltérő normák nem jobbak, vagy rosszabbak; egyszerűen mások.

A látottakat, valamint az együttlét tapasztalatait, érzéseit feltétlenül indokolt megbeszélni a résztvevőkkel. A szakmai attitűd vonatkozásában megfogalmazódhatnak nézetek, amelyeket elemezve a pedagógus-attitűddel kapcsolatosan az önismeret, önreflexió szolgálatába állíthatunk. Lényeges, hogy a pedagógus-szakember a kulturális különbözőségeket a sokszínűség dimenziójában élje és értelmezze.

Komplex művészeti szakkollégiumi tehetséggondozás művészetpedagógiai vonzatai - a „madách-150” és a „dante-750” szakkollégiumi pályázatunk hallgatói eredményessége kapcsán

MÁTÉ ZSUSZANNA

SZTE JGYPK Művészeti Intézet Rajz-Művészet-történet Tanszék

Kulcsszavak: művészeti tehetséggondozás; művészetpedagógia

Poszterem témája egy komplex művészeti szakkollégiumi tehetséggondozás művészetpedagógiai vonzatai - a „Madách-150” és a „Dante-750” szakkollégiumi pályázatunk hallgatói eredményessége kapcsán

Művészetfilozófusként, Madách-kutatóként, művészetközvetítő, intermediális kapcsolatokat is kutatóként (2016-ban megjelent könyvem *Transformations of Literary Texts: Comparative and Hermeneutic Studies on the Intertextual and Intermedial Relations in Some Major Works of Dante, Imre Madách and Béla Balázs*) valamint többfajta művészetelméleti tárgyat (esztétikát, társművészeteket, művészetszociológiát és művészetpszichológiát) is oktatóként, a rajz szakos osztatlan tanárképzés tanszéki szakfelelőseként és egyben az SZTE 7 szakkollégiumi közül a Művészeti, művészetközvetítő és Művészetpedagógiai szakkollégium egyetemi egységvezetőjeként szeretném ismertetni két, egy-egy évet átfogó kiemelt projektünket és eredményeit a művészetpedagógia vonzataival együtt.



2014-ben alapítottam meg az SZTE-en a Művészeti, Művészetpedagógiai és Művészetközvetítő Szakkollégiumot, 7 különböző műhelyt átfogóan, 67 szakkollégista tehetséggondozását támogató szervezatként (létszáma évenként változó). Az általam bonyolított pályázatok kiírásával, ehhez kapcsolódó szakmai, művészi és művészet tudományi, művészetpedagógia képzéssel, workshopokkal, előadásokkal, kiállítási, publikálási lehetőségekkel segítjük a szakkollégistákat művészi igényű alkotó- vagy művészet tudományi, -pedagógiai és előadói tevékenységükben. Ilyen komplex program volt az általam bonyolított 2014-es „Madách-150” szakkollégiumi pályázat (többmint 90 hallgatói pályázattal), a díjazott hallgatóknak teret adó kiállítás és a díjazott tanulmányíró hallgatók előadói lehetősége a Madách Emlékülésen valamint a díjazott hallgatói pályázatok publikálása a XXII. Madách Szimpózium kötetében (Madách Irodalmi Társaság, Szeged-Balassagyarmat, 2015. 169-216.). A másik komplex programot 2015-ben hasonló struktúrában szerveztem, a pályázatban 50 hallgató vett részt, melynek eredményeképpen a „Dante-750” szakkollégiumi (nemzetközi együttműködésünk keretében is meghirdetett) TÁMOP-pályázatunkhoz kapcsolódóan rendeztem meg a „Dante-750” Tudományos emlékülést és kiállítást, a hazai legnevesebb dantisták és a díjazott szakkollégisták részvételével, melynek teljes anyaga (tanulmánykötet és katalógus) formájában is megjelent: „Dante-750” Kiállítás és Tudományos emlékülés címmel A szakkollégium működését és a Dante-programot két nagy pályázat támogatta, mindkettő pályázója, lebonyolítója és témafelelőse voltam: az NTP-SZKOLL-14-0025 kódjelű, „Kortárs művészeti alkotások és a diákszemélyiség alkotói és kulturális formálódása” című projekt 900 ezer Ft-os, valamint a TÁMOP-4.2.2.B-15/1/KONV-2015-0006 azonosítószámú, „A tehetség értékének kibontakoztatása a Szegedi Tudományegyetemen” c. projekt másfél millió forintos támogatásának. Két éves működésünk alatt több szakkollégista ért el helyezést nemzetközi versenyeken és 2015-ban két szakkollégistánk, 2017-ben 3 szakkollégistánk volt díjazott az OTDK-án.

E két gyakorlati projekt komplex művészetpedagógiai tapasztalatait foglalnám össze előadásomban, kiemelve a felsőoktatásban oktató művészetpedagógus ismeretátadásának és tehetséggondozó projektfelépítésének felelősségtudatát; különleges helyzetét és szerepét a fiatal felnőttek/hallgatók

számára; a szabad alkotómunka és az intézményi (szakkollégiumi) keretek összehangolását; az oktató-hallgató tekintélyelvű viszony felváltását a mentori és tutori dialogikus viszonyra; a hallgatói motiváltság, a „belülről irányítottság” kialakítását; az alkotási folyamatra való ösztönzést; a megmérettetésre, a 'versenyhelyzetre' való felkészítést; az értékteremtés folyamatának megvalósítását; és az eredményeket – mint a csoportos hallgatói kiállítások és tudományos emlékülések tapasztalatát, későbbi hatását további alkotómunkájukra.



A kulcstartótól a body arton át a graffitiig

PAÁL ZSUZSANNA

Számalk-Szalézi Szakgimnázium

Kulcsszavak: vizuális kommunikáció; Interdiszciplináris művészeti projekt

A vizuális kommunikáció napjainkban gyorsan változó és alakuló folyamat. A képi világ érzékelése és a változó képek felfogása a másodperc töredékére redukálódott. Különösen a virtuális játékokon felnőtt gyerekek olyan gyors reakcióidővel fogják fel a rájuk ömlő képi világot, hogy egy tanóra ritmusa már annyira lassúvá válik számukra, mintha alig történne valami a valóságban. A valós és a virtuális idő összekeveredik. A tanórákon állandó facebook jelenlét szükséges számunkra, hogy egyensúlyban legyünk. Ha nem reagálhatunk azonnal nyugtalanság és hiányérzet alakul ki, ami hátráltatja őket a feladatok megoldásában. A projekt azt a feladatot tűzte ki célul, hogy a virtuális világtól a kézzel fogható, tapintható világ felé vigye el a diákokat, személyes meg tapasztalás, csapatmunka és valós közösségi lét újabb tartományait hozza előtérbe. A valóság, a valós cselekvés, a valódi papíron való nyomhagyás és a személyes, egész embert igénylő testre szabott cselekvés folyamatát kíséri végig a projekt.

A művészeti projekt abban iránymutató, hogy a diákokat végigvezeti egy tervezési útvonalon, hogy bebizonyítsa minden körülöttünk lévő tárgyból lehet művészeti alkotást létrehozni. A feladat arról szól, hogy, bármely használati tárgy lehet az alkotómunkánk alapja. Sokszor felmerül a diákok részéről, hogy nincs ötletük egy alkotói szabadságot igénylő kreatív feladatnál. Nem találnak kiinduló pontot és nem tudják, miből mit lehet kihozni. Ezért a feladat egy egészen hétköznapi tárgyból indul ki, hogy bebizonyítsa, hogy a legegyszerűbb tárgyból is lehet egy komoly tervezési feladatot készíteni. A téma az asztalon hever. A továbbiakban bemutatok egy feladat-sort a látvány utáni tárggyábrázolástól a performance-ig. A feladatsor 10 témából áll. Az alábbiakban az első 4 lépéskört ismertetem.

1. *téma: látvány utáni tárgyrábrázolás.* A tárgy lerajzolása grafit ceruzával. Tónusos ábra készítése. A tárgy lerajzolása alapos elmélyedt megfigyelésre ösztönzi a diákokat. Megismerheti a tárgy részleteit, jellegzetességeit, formai egyediségét, fénytörési jelenségeket, a felület textúráját.

2. *téma: kontrasztosítás, kikeményítés.* A tónusos rajz átírása fekete-fehér tus ábrázolás. Tónusos rajz átírata. A tónusos rajznál a fekete és a fehér között a szürke tónustartománynak nagyon sok árnyalat van. Az ún. kikeményítésnél el kell határozni, hogy a szürke, közép tónusú árnyalatokat a fehér vagy a fekete mezőbe soroljuk. Ez absztrahálás. A tárgy jelszerűvé válik.

3. *téma: mintázat (pattern) készítés.* A kontrasztosított ábrát a következő lépésben mintázattá alakult. A mintázat kialakítás eltolással, horizontális és vertikális tükrözéssel, diagonális kompozícióval, pozitív-negatív ritmizálással. A feladatban minimum háromféle mintázat tervezése. A mintázat az egész tárgyat, vagy annak részletét mutatja be. A mintázatokat precízen, a formák közötti távolságok pontos kimérésével lehetett elkészíteni. A patternnek ismétlődésénél pontos mérés alapján lehet a formai részleteket ismételni.

4. *téma: a mintázat téri alkalmazása.* A mintázat alkalmazása belső térben. Egy, illetve két iránypontos szerkesztéssel készült rajzok belső enteriőrben. A mintázat felveszi a tárgy formáját, a henger felületeknél a forma hajlását, a felület hullámzását. Térábrázolásnál a felület megtörését vízszintes, függőleges síkjainak találkozását. A perspektivikus ábránál pl. egy szőnyeg egy iránypontos lerajzolásánál a mintázat ritmusa a rövidülés szabályai alakul. Textil felületeknél a pattern az anyagszerűség törésvonalaihoz igazodik.

Kincseink a mintáink, mintáink a kincseink

SEVELLA ZSUZSANNA

Alap Pedagógiai Központ

Kulcsszavak: népművészet, játék; fejlesztés; mintavilág, motívumkincs

A Magyarországi Alkotóművészek Közép- és Nyugat-dunántúli Regionális Társasága 2007-től működik, s tevékenysége évről-évre egyre szélesebb népművészeti, művészeti palettát, egyre nagyobb érdeklődői kört érint. A M-ART tagjaként elsődleges feladatatomnak tekintem, hogy a még fellelhető népművészeti mintákat őrző, visszahagyományozó, művészeti fennmaradásukban segítsen.

A MintaKINCStár a népművészeti anyanyelv. Fontosnak tartom, hogy a gyerekeket megismertessem népünk hagyományával, díszítő motívumainak formavilágával. A művészeti anyanyelv elsajátítására a hagyományos mintákkal való megismerkedést tartom egyik fő pillérnek. E nyelv, anyanyelv elsajátítására dolgoztam ki, mintegy hiánypótlásként a Mintakincstár foglalkoztató sorozatot. E sorozat a mai kor igényeinek megfelelő köntösben tálalja őseink formakincseit úgy, hogy közben nem veszítik el eredeti jelentésüket. Szeretném, ha a gyerekek természetes örökösei lennének e világnak, s igényné válna a gyökerek felkutatása, megismerése. Alakuljon ki az értékörzés igénye! Ezt a célt szeretném továbbadni, melyhez kidolgozás alatt van egy program. Módszertani elveit egy útmutatóba rendezem, s akik ezek mentén haladnak sikeres programot hajthatnak végre. Az útmutatóba munkatervet, mintavázlatokat és mintafoglalkozásokat, anyag és eszközismeretet is találhatnak az érdeklődők.

A játékgyűjteményt 2015-ben a Hagyományok Háza által meghirdetett XVI. Élő Népművészeti Országos Kiállításon a játék kategóriában arany oklevéllel díjazták. A foglalkoztató füzet bemutatkozott a Fejér Megyei Értéknapon. Nagy sikerrel szerepelt 2015-ben és 2016-ban a Budai Várban a Mesterségek Ünne-

pén. Kiállításra került a Duna Palotában a "Hommage á Malonyai Dezső" címmel és tematikával nyílt képző-, nép- és iparművészeti pályázat keretében. A játékgyűjtemény népi iparművészeti zsűrizésen vett részt, Pávavédjeggyel ellátott.

A sorozat célja: a hagyományőrzés, az elődeink által használt mintakincs megismerése és megőrzése, az ismeretek bővítése, megerősítése, rendszerezése és az önálló alkotómunka segítése, a személyiség komplex fejlesztése. A MINTAKINCSTÁR foglalkoztató sorozat már óvodás kortól használható szülői segítséggel. Az iskolás korosztály lépésről-lépésre kidolgozott és felépített útmutatások alapján önállóan is használhatja. Vizuális-alkotó és játékkészítő- foglalkozásaink a kéz kiművelésén kívül a gondolkodásról, a kreativitásról, a figyelemről, a pontosságról, a zenélésről, az esztétikáról, a színekről, a kitartásról és az alkotásról szólnak.

E projektet több éves munka előzte meg. Egyesületünk Megyejáró kreativitás című szakmai programsorozata 2014-ben 70 helyszínen közel 453 diákhoz jutott el, komplex népművészeti programokkal, tanórán kívüli oktatást segítő szakkörök, témahefték, táborok formájában. Népszerűsítve a hagyományos népművészetet, a népzene, a néptáncot. Megismertetve a gyerekeket mind a művészi alkotás lehetőségével és örömeivel, mind a mindennapi hagyományainkkal.

Játszani mindenki szeret, ezért választottam foglalkozásaink fő eszközeként a játékot. A jó játék mindig erőfeszítést, aktív tevékenységet kíván, mindig felelősséggel kell játszani. Vallom, hogy a gyerekeket érdemes a legfogékonyabb korban megismertetni őseink szokásaival, mesterségeikkel, mives tárgyaikkal. Rejtvényekkel, érdekes játékeszközökkel, vonzó színhasználattal közelebb tudjuk hozni a számukra mára már idegen formakincseket. Az a tapasztalatom, hogy az óvónők, tanítók remekül használják, például az egyéni fejlesztésre, a sorozat nyújtotta lehetőségeket, iskolákban, kézműves-foglalkozásokon. Vannak kicsi gyerekekre szabott játékok, például formák, minták illesztése, egyszerűbb módon, de kihívás és sikerélmény a bíbelődés a nagyobbaknak való egyre nehezedő feladatokkal.

Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, a gyerekeket érdeklik a játékok, közben használják a motívumkincset, fejlesztik például a matematikai készségeiket. Ám mindez nem direkt módon, hanem szórakoztató formában történik. A tükrözéses feladatnál

például nem is tudatosul a tanulóban, hogy matematikai feladatot oldanak meg. Ha közben a tanár, mintegy háttér információként elmondja, hogy milyen mintával dolgoznak, honnan van, a tanuló, mint egy szívacs szívja magába az információt. Ha újra látja azt a mintát, már ismerősként tekint rá. Ez is tanulás, sőt, ilyen az igazán hatékony tanulás. Ha sokat látja, használja a játékokat, később fölismerheti, akár kutathatja is a mintákat.

A buzásági rátétes mintából például nyomdázható mintát hoztam létre. Vannak olyan technikák, melyekkel kézügyesség nélkül is sikerélményhez jut, s maradandót alkot a gyermek. Ez lehet a kiindulópont, ami aztán szépen fejleszthető. De vannak népi motívumos számos színezők, ezekkel a számolást lehet észrevétlenül gyakoroltatni. Igyekszem, hogy fiús és lányos témák és motívumok hasonló arányban forduljanak elő. Kifejezetten a fiúk számára kerestem a fafaragásokon a betyáros, „fiús” mintákat. Persze a fiúk is virágmotívumos ajándékot készítenek anyák napjára, a térbeli lovacska pedig fiúknak és lányoknak is kedves, úgyhogy ezt nem érdemes nemek szerint szigorúan szétválasztani.

A kutatást támogatta:

M-ART, Hagyományok Háza, NESZ

Komplex művészeti nevelés tantárgy integrációs kísérletei a halmozottan sérültek tanításában

SOLTÉSZNÉ TAKÁR ANITA

Csillagház Általános Iskola

Kulcsszavak: komplex művészeti nevelés; gyógypedagógia

Az előadás bemutatja az integrált művészeti nevelést, elméleti bevezetéssel és gyakorlati projektek ismertetése révén. Az integrált művészeti nevelés lényege, hogy a hagyományos frontális, didaktikus tanításon túl olyan élményhez juttassa a gyerekeket, amit később „horogként” használva egy olyasfajta belső élmény emlékéket hozza, ami motiválja az újabb élményszerzésre, tapasztalásra. Ez a szemlélet felszabadítja és függetleníti a gyermeket és pedagógust a kényszeres tantárgyi elvárásoknak való megfeleléstől és egy közös játékos, partneri alkotásra hívja a résztvevőket. Az alkotás során a pedagógus látszólag vezeti a történéseket – a tervezéstől a kivitelezésig - de egyben egyenrangú félként is szerepel a folyamatban. A művészettel nevelés kockázata, hogy bár tervezett foglalkozásról van szó, sem a gyermek, sem a pedagógus nem tudja mi lesz az alkotó folyamat kimenete. Nincs formai szempontból elvárás, a lényeg az inspiráló élményszerzés. A foglalkozás során lehet kísérletezni, mert ezek tanulságai is értékkel bírnak a tanuló és tanár számára a későbbiekben.

Ez az élményalapú módszer elősegíti a memorizálást a halmozottan sérültek számára is évekkal a foglalkozások után is felidézhetővé válnak a tanultak, így egyben teljesíti a tantárgyi követelményeket is. Az integrált vonatkozása: a pedagógusok egy projektért a tanuló vagy tanuló csoportoknak készülő foglalkozás érdekében összehangolják az oktatói tevékenységet és speciálisan a gyermekekre hangolják a fejlesztést. A projektet



közösen készítik elő, fejlesztési célokat a saját szakterületükhöz mérten megírják, összehangolják, és a végén kiértékelik, közösen írnak további iránypontokat a fejlesztésre.

Egy rövidfilm segítségével ismertetem a komplex fejsszenzoros bábozás művészeti nevelés projektet. A projekt célja a halmozottan sérült tanulók, akik a végtagjaikkal nem képesek mozgatni a bábokat, a fejsszenzoros bábbal képessé válnak a kulturális fesztiválon való részvételre és a bábjáték előadására. A tanulók a színdarab betanulása és előadása során olyan motivált állapotba kerülnek, amely során, indirekt módon megtörténhet az értelmi és mozgásos fejlesztés. A fejsszenzoros báb szoftvere a kóros mozgásformákat ellensúlyozza és segít a helyes mozgás (pl.: fejtartás) kialakítását.

Tarr Kálmám (MOME media design) diplomamunkájának keretében, egy fejsszenzoros készülék, a hozzátartozó szoftver és báb készült. A bábót Szabó Ottó szobrász, képzőművész alkotta meg. A díszlet jelmez Tóth Anikó (Csillagház komplex művészeti nevelés pedagógus) készítette el, a koreográfiát Mészöly Andrea (Artmann Egyesület táncművész, koreográfusa) állította össze. Az egyéni fejlesztésben részt vett: Boros Katalin szomatopedagógus, Csillagház.

Gólem projekt és a Lauder Education Advantage Program (LEAP program)

SZARVAS ILDIKÓ

Lauder Javne Zsidó Községi Iskola

Kulcsszavak: performativitás; interdiszciplinaritás; alternatív pedagógia

Elméleti háttér

A 20. századi művészképzésre nagy hatást gyakorolt az életreform mozgalom, ami új interpretációt adott a művészeteknek. Majd az interpretáció jelentésének átalakulása (*interpretive turn*)- ami szorosan kapcsolódott a kultúratudományok nyelvi fordulatához (*linguistic turn*)- a „kultúra, mint szöveg” alapmetaforát vezette be, és előtérbe helyezte az értelmezést és az alkotás konstruált valóságának új nézőpontú vizsgálatát. A hagyományos mű(alkotás) létrejötte mellé, az esemény létrehozása, megélése és analízise helyezkedett. A középpontba a különböző szubjektumok által létrehozott, végrehajtott és befejezett akciók és interpretációik kerültek (*performative turn*). A 20. századi művészeti fordulatok recepciója világosan körvonalazható a 21. századi iskolai művészeti nevelésben.

Pedagógiai célok, kutatási kérdések

A reformpedagógiai törekvések fejlődési tendenciáiban is megmutatkoznak: az akció és cselekvésorientáltság, illetve az alapkoncepciók módosulásai (Németh, 2001). A Budapesti Lauder Javne Zsidó Községi Iskola fejlődéstörténete során egyéni módon ötvözte a különböző reformpedagógiai elemeket a pluralista szemlélettel és zsidó nevelési hagyományokkal. Az Iskola művészeti nevelése különösen nyitott a Moholy-Nagy által megfogalmazott nevelési módszerre, mely szerint lehetőséget kell nyújtani minden diák számára „hogyan az értelmi és az érzelmi



szférát egyidejűleg megmozgató gyakorlatokkal tudatára ébredjen önmagának és a világnak” (Mezei, 1976).

A kutatás célja: Bemutatni az interpretatív és a performatív fordulat recepcióját a Lauder Javne Zsidó Községi Iskola művészeti nevelésében, projektoktatásában és az Iskola aktuálisan szerveződő LEAP programjában.

Alkalmazott módszerek, eredmények

A Lauder Javne Iskola LEAP programja hangsúlyt helyez az aktuális környezethez való intenzív kapcsolódásra, az innovatív tervezői gondolkodásra (*design thinking*) és a performatív projekt munkára. Ma, amikor az információ szinte végtelen mennyiségben és gyorsasággal elérhető, a folyamatokba való bekapcsolódások, a kreativitás és a kíváncsiságra nevelés kerül előtérbe. A kreatív folyamat lépéseinek (feltárás, értelmezés, ötletelés, kidolgozás) és a tervezés eszközeinek (*journey mapping, brainstorming, mindmapping, prototípuskészítés*) megtanulására egy-egy konkrét projekt megvalósításán keresztül nyílik leginkább lehetőség.

A Lauder Javne Iskolában 2016-ban a LEAP programhoz kapcsolódva egy a művészetek és a judaisztika pillérei köré épülő, tanórán kívüli komplex projektsorozat indult útnak. A Gólem projekt a kortárs megélések és kérdések felvetése felől közelített: mi aktuálisan az ember és a mesterséges ember, illetve mesterséges intelligencia viszonya? Mit jelent a *cyber* művészet és a *geminoidok* jelenléte? Hogyan kapcsolódik ehhez Leonardo szerkezetek iránti érdeklődése, Goethe *homunculusa*, Kempelen báró sakkozó automatája vagy Löw rabbi Góleme? A projekt megtervezése és kivitelezése a gimnazista diákok bevonásával zajlott. Kultúrtörténeti műhely dolgozta fel a művészettörténeti és filmes vonatkozásokat, judaisztika műhely a zsidó hagyományban és irodalomban fellelhető történeteket, illetve tudományos műhely foglalkozott a korai automaták és androidok történetével.

Az alkotó műhelymunka keretében létrejött művészeti alkotásokat vándorkiállítás keretében mutatjuk be május végén, Budapesten, decemberben, Washingtonban. Az egy éves Gólem projekt összekapcsolt több tehetségterületet és az élményszerű tapasztalati tanulásra épített. A projekt bizonyos fokú önállóságot és céltudatosságot feltételezett a fia-

talok részéről: a folyamatban saját maguk számára kérhettek fel mentorokat, szakmai segítséget, önállóan léphettek kapcsolatba iskolán kívüli szakemberekkel, művészekkel.

A projekt összekapcsolta a természeti, a nyelvészeti, a testi-kinesztetikus, az interperszonális és intraperszonális, illetve a térbeli-vizuális tehetségterületeket. Meghívott színházi szakember Sardar Tagirovsky rendező volt. A projekt partnere a Pillanat Művészeti Alapítvány (Budapest) és a Charles E. Smith Jewish Day School (Washington) volt.

A kutatást támogatta:

Lauder Javne Zsidó Közösségi Iskola

