

Takáts Fruzsina

**A művészettel nevelés lehetőségei  
az önismeret fejlesztésben középiskolás korban**

Témavezető: Illés Anikó PhD habil, egyetemi tanár  
Moholy-Nagy Művészeti Egyetem  
Design- és Vizuális Művészet-tanár szak, MA I.

2023 / 2024

|                                                                    |           |
|--------------------------------------------------------------------|-----------|
| <u>BEVEZETÉS</u>                                                   | <u>3</u>  |
| KUTATÁS CÉLKITŰZÉSE                                                | 4         |
| <u>HOL JELENIK MEG AZ ÖNISMERET A KERETTANTERV BEN?</u>            | <u>5</u>  |
| <u>CÉLCSOPORT - FEJLŐDÉSLÉLEKTANI VONATKOZÁS</u>                   | <u>5</u>  |
| KISGYERMEKKOR                                                      | 5         |
| SERDÜLŐKOR – AZ IDENTITÁS FEJLŐDÉS KIEMELT SZAKASZA                | 6         |
| FIATAL FELNŐTTKOR VAGY MÉGSEM?                                     | 8         |
| KAPUNYITÁSI VÁLSÁG                                                 | 9         |
| <u>FOGALMAK ÉS MOTÍVUMOK</u>                                       | <u>9</u>  |
| OPTIMIZMUS ÉS GROWTH MINDSET                                       | 10        |
| KONTROLLHELY                                                       | 11        |
| A JÖVŐORIENTÁCIÓ ÉS SIKERKERESÉS                                   | 12        |
| KUDARC ÉS SIKER ATTRIBÚCIÓ – OKTULAJDONÍTÁS TELJESÍTMÉNYHELYZETBEN | 13        |
| ÖSSZEFÜGGÉSEK A KREATIVITÁSSAL                                     | 13        |
| <u>SZOCIÁLPSZICHOLOGIAI ASPEKTUS</u>                               | <u>14</u> |
| <u>A MENTÁLIS ÉS FIZIKAI EGÉSZSÉG ÖSSZEFÜGGÉSE</u>                 | <u>16</u> |
| <u>MŰVÉSZETTERÁPIA ÉS MŰVÉSZETTEL NEVELÉS</u>                      | <u>18</u> |
| <u>MŰVÉSZETTEL NEVELÉS ÉS ÖNISMERET FEJLESZTÉS</u>                 | <u>21</u> |
| RAJZI TÖRÉS, AVAGY NYELVVÁLTÁS                                     | 21        |
| <u>BEVONHATÓ PEDAGÓGIAI ESZKÖZÖK</u>                               | <u>22</u> |
| KÉPZŐMŰVÉSZET                                                      | 23        |
| HASZNOS JÁTÉK, AZAZ DRÁMAPEDAGÓGIA                                 | 23        |
| PEDAGÓGIAI MÓDSZEREK - A TELJESSÉG IGÉNYE NÉLKÜL                   | 24        |
| <u>ÖSSZEGZÉS</u>                                                   | <u>25</u> |
| <u>IRODALOM</u>                                                    | <u>27</u> |

## Bevezetés

Negyedik éve tanítok a Szombathelyi Művészeti Szakgimnázium és Technikum Mozgókép- és Animációkészítő szakán; jelenleg is, párhuzamosan a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem Design-és vizuálművészet-tanár szakán végzett tanulmányaimmal. Ez alatt figyeltem fel a középiskolás diákok mentális egészségének aggasztó helyzetére, ami várhatóan súlyosbodhat, ahogy a COVID-19 járvány által a szocializáció kritikus periódusában karanténba kényszerült diákok elérik a középiskolás kort. A hatásaival és az állandósuló gazdasági bizonytalansággal nehezebb feladat elé állítja a biztos családi háttérrel nem rendelkező diákokat és tanáraikat, mint valaha.

A Moholy-Nagy Művészeti Egyetemen is érezhető, hogy mekkora szükség van a mentális egészség támogatására, mert az ilyen programok és workshopok gyakran betelnek. Ahhoz, hogy az egyetemen kevésbé legyen erős ez a hatás, már középiskolás korban felvértezhetnék magukat a diákok speciális reziliencia és az önismeret fókuszú programokkal.

Személyes iskolai megfigyeléseim alapján, sporadikus (szórványos) adataim vannak csak, de ezek olyan erős tapasztalatok, hogy azt a feltételezésemet erősítették, hogy a diákok érzelmi jólléte bizonytalan és támogatásra szorul. A COVID-19 járvány online oktatási időszakát követő évzáró értekezleten osztotta meg a tantestülettel a Képzőművészeti tagozat igazgatója a saját statisztikai adatait, miszerint 2021/22 tanévben a körülbelül 200 fős diákságnak 10% százaléka önsértő volt, tehát lelki okokból kifolyólag fizikai sérelmet okozott magának. Ez az adat azért döbbsített meg, mivel egyértelmű, hogy ez a kimutatás nem tud minden esetről.

Tanúja voltam csoporton belüli konfliktusok kibontakozásának is. Az egyik esetben, két diák az óra menete közben feltűnő módon sértegették és passzív agresszív mondatokkal illették egymást. A közöttük kialakult rossz viszony egy szerencsétlenül fogalmazott, kinézettel kapcsolatos hozzászólásnak volt köszönhető, amely félreértés a rossz önértékelés/önismeret nyomán hibás attribúcióval tudott elfajulni és pár nap alatt a csoport megosztásához vezetett. Egy másik, hasonló esetben az ok azonos volt, viszont a tünet a csoport ülésrendjében bekövetkezett változás volt és az, hogy egyéni konzultációkat kértek a csoportos megbeszélés helyett a két részre szakadt csoport tagjai.

Mindezek (közepesen szakszerűen, az óra tananyagának kárára) ad hoc mediációval, asszertív kommunikációval és drámapedagógiai módszerekkel lettek orvosolva a Rajz, festés, mintázás óráim keretein belül.

Emellett azt tapasztaltam, hogy azon kívül, hogy a pályaválasztás különösen nagy stresszt okoz, kisebb döntési helyzetekben sem mernek dönteni, elköteleződni és felelősséget vállalni. Ez a mentalitás gyakran párosul irreális ambíciókkal, amik eléréséért nem tesznek kellő lépéseket és ezek együttese kudarchoz vezet.

A Soproni Egyetemen oktatóként töltött egy év alatt is hasonló következtetésre jutottam; a hallgatók közül sokan, sok esetben bizonytalanok voltak önmagukban, szakmai képességeikben és a választott pályára való rátermettségükben (ha az egyetemen választott szakot pályaválasztásként értelmezem).

Ezen fent említett személyes tapasztalatok nyomán is különösen releváns témának gondolom a középiskolás célcsoport önismeretének fejlesztését. Az alábbiakban tudományos érvekkel is igyekszem majd alátámasztani ezt. A fejlesztési célt a művészettel nevelés eszköztárával szeretném megközelíteni a szakdolgozatomban, ezen belül is a képzőművészeti vonatkozásán lesz a hangsúly, de a zenei és színházi módszerek is bemutatásra kerülnek.

#### Kutatás célkitűzése

Dolgozatom célja, hogy elméleti kutatásként megalapozza a szakdolgozatom módszertani témáját, azaz a középiskolás korosztály számára tervezett komplex pedagógiai program kidolgozását. A pedagógiai tanulmányaim során rálátásom nyílt olyan módszerekre, amiket jelenleg nem alkalmaz a köznevelés, viszont pozitív hatással lehetnek a tanulók érzékelésére, önismeretére és alkalmazkodó képességére. Ezeket a jógyakorlatokat szeretném prevenciós céllal egy fókuszált mentálhigiénés pedagógiai programmá formálni a Design- és vizuálművészet-tanár szakos diplomám keretében. A program egy égető társadalmi és szociális kérdésre keres választ, ami a felnövekvő generációk mentális egészségét igyekszik támogatni a művészettel nevelés eszközeivel.

Dolgozatom a művészettel nevelés iránt érdeklődők, vizuális kultúra oktató pályatársak számára összefoglalóként, gondolatébresztőként és szakirodalmi forrásként funkcionálhat a középiskolai vizuális nevelés óra felelősségével és etikai kérdésekkel kapcsolatban az önismeret fejlesztés terén.

## Hol jelenik meg az önismeret a kerettantervben?

A kerettanterven felül, a Nemzeti alaptantervben a Vizuális kultúra alapelvei közt is találkozunk az önismerettel. Kifejezetten a „csoportban megvalósított alkotó és befogadó tevékenység” hatásai között szerepel, hogy „segíti az önismeretet és önszabályozást, az önértékelést, továbbá a másokra való odafigyelést és elfogadást.” A vizuális önkifejezést a sokoldalú kiegyensúlyozott „személyiségfejlesztés egyik legizgalmasabb és legeredményesebb” eszközeként határozza meg. (Magyar Közlöny, 2020, 416.) A 9-10. évfolyam számára az önkifejezést, mint önismeretet és önazonosságot támogató gyakorlatot említi, mely kortárs művészeti jelenségeket is érint (Magyar Közlöny, 2020, 418).

A gimnáziumok 9-12. évfolyama számára szóló kerettantervben (Kerettanterv, 2020), a Vizuális kultúra tantárgy bevezetőjéből kiderül, hogy szintén a tanulók érzelmi fejlesztését tartja a tárgy egyik hasznosulásának. Az alkotva tanulás „érzelmeket gazdagító, empátiát, intuíciót és minőségérzéklet” alakít ki, valamint önmagukkal szembeni igényességre ösztönöz (Kerettanterv, 2020, 2.). Ha motiváló szerepét a folyamatos önművelésre térben és időben nem csak az iskolára vonatkoztatjuk, akkor egybevág a Lifelong learning (élethosszig tartó tanulás) koncepciójával (Eurofound, 2018). Ehhez az egyéni és kooperatív gyakorlati feladatok által elért önismeret és önértékelés fejlesztést tartja fontosnak. (Kerettanterv, 2020, 1.)

A szakképzés területén, az általam oktatott Mozgókép és animációtervező szak, Rajz, festés, mintázás tantárgy témakörei közt (2.3.3.) is megjelenik „A saját személyiség meghatározása, ábrázolása – önismeret” címen, viszont az iskola honlapján található pedagógia programban az „1.2. Személyiségfejlesztéssel kapcsolatos pedagógiai feladatok” közt nem szerepel az önismeretre utaló sikerkritérium, viszont a lelki egészség megőrzésével kapcsolatos feladatokat (1.3.7.) a pedagógusmunka legfontosabb területeként definiálja (Szombathelyi Művészeti Szakgimnázium és Technikum, 2023, 22).

## Célcsoport - Fejlődéslélektani vonatkozás

### Kisgyermekkor

Az önkontroll a társadalomba való beilleszkedés kulcsa, hiánya szoros összefüggésben áll a felnőttkori antiszociális viselkedéssel. A magasabb önkontroll boldogabb kapcsolatokkal, jobb önbecsüléssel és magasabb végzettséggel függ össze. 60%-ban a környezeti hatások alakítják,

amit már kiskorban tud segíteni a szülő következetes szabályokkal (pl.: saját játékok elpakolása), így a világ bejósolható, a célok elérhetőek lesznek. Az önkontrollal kapcsolatos vizsgálatok öt és hét éveseknél kimutatták, hogy sokat romlott az 1940-es évek és 2008 között. Ez a több, mint 60 éves intervallum soknak tűnhet, de nem elég, hogy genetikai okokra vezessük vissza az eredményt, így marad a nevelési (környezeti) hatás, mint magyarázat. A kísérlet óvodások és kisiskolások bevonásával történt, de mivel az ebben a korban történt lemaradás, - Erikson fejlődéslmélete szerint lezárulatlan fejlődési szakasz- a további szakaszok sikeres kimenetét is veszélyezteti, azaz a serdülő és felnőttkorra is kihathat. (Cole és Cole, 2006. 396-404.)

### Serdülőkor – Az identitás fejlődés kiemelt szakasza

A serdülőkor átmenet a gyermekkor és a felnőtt kor között. A modern társadalomban a nemi érése előbbre a felnőtté válás későbbre tevődik, ami feszültséget generál. 3 fő feladata a korszaknak: nemi identitás, szülőkről való leválás, felnőtt szerep (munka-, felelősség-) vállalás. (Vikár, 1980)

Erik Erikson pszichoanalitikusnak köszönhetjük az első fejlődéslméletet, ami az egész életútra kiterjed. Pszichoszociális fejlődéslmélete szerint, különböző életszakaszokban bizonyos kríziseket kell az egyénnek pozitív kimenetellel zárni a sikeres fejlődés, továbblépés érdekében. Erikson nyolc szakaszra osztja az életutat a születéstől az idős korig, ahol az éniintegritás elérése a végső szakasz krízise a kétségbeeséssel szemben. A célcsoportom szempontjából a legrelevánsabb az ötödik szakasz, viszont fontos megjegyezni, hogy ezek szoros összefüggésben állnak egymással; az ezt megelőző szakaszok pozitív kimenetelére épül a következő, valamint a további szakaszok sikerességét is megalapozza vagy ellehetetleníti az előzők kimenetele.

Ki vagyok én? A serdülőkor az identitás keresés kritikus periódusa. Erikson kitüntetett jelentőséggel gondol az 5. szakaszra; meglátása szerint itt integrálódik az összes korábbi periódus és kialakul a self/én egyéni és társas tapasztalatok hatására. Kedvező kimenetelként a koherens, önazonos énképet (önmagamról való tudás) nevezi meg, amihez meg kell birkózni a nemi érése és a felnőtt szerep kihívásaival is. Ha ez megtörtént, a személy tisztában van a céljaival, tulajdonságaival, preferenciáival, ez az identitás krízis feloldása. Ellenkező esetben szerepkonfúzióról beszélünk, ami diffúz, folyton változó énképet takar, ami miatt az egyén nem találja a helyét, szerepét az életben. (Erikson, 1991)

Az identitáskrizisről nem csak két pólusként (igen, megtalálta / nem, szerepzavarban van) beszélhetünk. James Marcia identitás-állapot elmélete négy állapotot különböztet meg a krízis és a megoldás függvényében. Krízis nélkül is lezáródhat ez a kritikus periódus, ilyen esetben az előbb említett diffúz identitásról van szó vagy korai zárásról – melyben az egyén nem vizsgálta meg, hogy a hozzá legjobban illő identitást válaszotta-e magának (ez gyakran fordul elő olyan esetekben, ahol a környezet erőltet bizonyos viselkedést, például orvost akar faragni a szülő a gyerekből). Amennyiben van krízis, de még nem zárult le, moratórium állapot áll be, melyben az egyén még keresi a válaszokat az életét érintő fontos kérdésekre. Ideális esetben ez az állapot és az egész szakasz az identitás megtalálásával ér véget – ez a negyedik lehetséges identitásállapot. Marcia az identitást az egyén érett döntéseként definiálja a vallás, munka, szexuális irányultság, politika területén. Az identitásalakítást dinamikus folyamatként értelmezi, mely az egyes állapotok közti rugalmas átjárást biztosítja. (Marcia, 1987)

A középső serdülőkorban (15-17 éves kor) az önvizsgálatot és önelemzést motiválja az egyén érdeklődése a környezete róla alkotott véleménye iránt (N. Kollár és Szabó, 2004, 41). A társaknak tulajdonított, énrre vonatkozó értékelése (szociális kép (Gilly, Lacour és Meyer, 1976 idézi N. Kollár és Szabó, 2004, 34.) nagyon foglalkoztatja, és ezért ez könnyen hathat az énképre megerősítő módon, vagy változást idézhet elő a viselkedésben, ezáltal az énképben is. Ezt a korszakot erős introspektív (önmegfigyelő) gondolkodás jellemzi, ami a kiterjedt önjellemezésben érhető tetten (mérési szempontból is). (N. Kollár és Szabó, 2004, 35-41.)

A serdülőkor azért is különleges, mert az egyén itt „szembesül az énkép fejlődésével”. (N. Kollár és Szabó 2004, 40.) Ezek alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy ez (az első) releváns életszakasz önismeret fejlesztési fókuszú program tervezéséhez.

Nem csak a környezet befolyásolja a szakaszok kimenetelét, a temperamentum is közrejátszik, így például egy félénk gyereknek több bátorításra lehet szüksége. (Cole és Cole, 2006. 396-404.) Emiatt még nagyobb az oktatási-nevelési szereplők felelőssége, hogy differenciáljanak, egyéni recepteket alkalmazzanak, nyitott kimenetű feladatokban és ne sablonokban gondolkodjanak. A közoktatás egyik nagy kihívása, hogy különböző társadalmi, szociokulturális háttérrel rendelkező diákokat azonos keretrendszerben, a differenciált oktatásra elégtelen erőforrásokkal rendelkezve próbál kiszolgálni. (Kende és Illés, 2007, 17-41.)

### Fiatal felnőttkor vagy mégsem?

A MOME Média design mester szakon rendezett diploma filmem, a Nincs mese a felnőtté válás kérdéskörét szubjektív, narratív hangú atmoszférára építve, szürreális képeken keresztül vizsgálta/ábrázolta. A filmkészítés folyamata közben tudatosodott bennem, hogy az egyetemen mester diplomát szerző emberek ca. 25 éves korig folyamatosan egy iskolarendszer - sok helyzetben látszó befolyással nem rendelkező- tagjai, ahol gyakran a gyermekkorban hallott „majd, ha felnőtt leszel”, „amit szabad Jupiternek, nem szabad a kisökörnek” és „kicsi vagy még ahhoz” vagy a tanárok által gyakran hangoztatott „itt azt csinálod, amit én mondok”, „velem te ne felelősséget”, „majd, ha annyi időse leszel, mint én” frázisokat előfordulhat, hogy nem tudják maguk mögött hagyni és ez személyes tapasztalatom alapján kihathat a pályaválasztás és felelősségvállalás, döntésképeség kérdéskörére is. Ezek a mondatok megfellebbezhetetlen hierarchiát közvetítenek tanár és diák között, amivel a hatni tudás (énhatékonyság) érzése is csökkenhet a diákokban, valamint egy olyan jövőbeli intervallumként/állapotként jelenik meg 'A felnőttkor', ami ezáltal egy kezdőponthoz, egy beavatáshoz kötődik, viszont a rituálék, amik erre szolgálhatnak -a 18. életév betöltése, az érettségi, diploma szerzés-, értéktelenek, olyan szempontból, hogy nem kompenzálják az önismeret hiányát, az egészséges önbecsülés kialakulásának hiányát és a kreatív, gyakorlatias hozzáállás tapasztalatát. Ha minimum 16 éves korig kötelezően feladatvégrehajtásra kondicionáljuk a tanulókat az iskolarendszerünk elvárásaival -mérési helyzetek, feladat típusok, kimeneti követelmények-, akkor elvárható-e, hogy önálló, kritikus, önreflexív felnőttekké váljanak? Thomas Gordon így fogalmaz: „Amíg a gyermekek életét a büntetéssel és büntetéssel való fenyegetéssel, illetve a jutalommal és a jutalom ígéretésével irányítjuk, addig a kisbabaszerepbe rögzülve kevés esélyük lesz arra, hogy megtanuljanak felelősséget vállalni a saját viselkedésükért – egyszerűen nem nőnek föl.” (Gordon, 2010)

Valsiner, észt fejlődéslélektani és kulturális pszichológustól hasonló kérdéssel kapcsolatban idéz Illés Anikó. Vajon miért korosztályuk szerint beszélünk a gyermekek csoportjairól (kétévesek, háromévesek) vagy az oktatási intézménybeli osztályuk alapján (elsősök, másodikosok)? Ezek a kategóriák idegenek a családok mindennapjaitól. Abból adódóan, hogy a fejlődés egy folyamat, nem a megünnepelt születési mérföldkövek alapján ítél a család a gyerek szintjéről, hanem az adott pillanatban birtokolt képességei (tudása, önállósága) alapján. (Valsiner, 2000. idézi Illés, 2008, 138.) Erre, ahogy már a differenciált oktatáskapcsán utaltam, az intézményes keretek közt, -osztályon és iskolán belül- nagy létszámot oktató tanároknak nem

mindig van kapacitásuk, valamint a Nat is évfolyamokra bontva határozza meg az elsajátítandó kompetenciákat.

### Kapunyitási válság

Az Erikson (1991) által körülírt fiatal felnőttkor ma már nem feltétlenül követi a serdülőkort. A 2000-ben Arnett (idézi Leist Balogh és Jámbori, 2016, 69.) egy új fogalmat vezetett be a serdülőkor és a fiatal felnőttkor közé újonnan beékelődött szakaszra; „emerging adulthood”, azaz kezdődő felnőttkor (ford. Lisznyai, 2010). Még nem pontosan definiált a szakasz intervalluma, de nagyjából 18-30 éves kor közé tehető. Ezt az elmúlt évtizedek nyugati gazdasági környezete, nevesen a magasan képzett munkaerő iránti igény, tette szükségessé és nagyrészt tartalmazza a két szomszédos korszak nehézségeit, különösen sok bizonytalanságot, választási helyzetet és kihívást sűrítve magába. A kapunyitási pánik (vagy életnegyedes krízis) jellemző sebezhetőség érzését a folyamatban levő identitás alakulás és az új döntési helyzetek együttese kelti a fiatalokban (Robins és Wilsner, 2001 idézi Leist Balogh és Jámbori, 2016, 70.).

Az identitásalakítás fő periódusának a serdülőkort nevezhetjük meg, de a fiatal felnőttkori fejlődésben is hangsúlyos a szerepe; sőt, ott nagyobb a tétje, hiszen az ekkor hozott döntések már az egész életre kihathatnak. (Erikson, 1968 és Marcia, 1987 idézi Szabó, Jámbori, Gál, Kasik és Fejes, 2019)

## **Fogalmak és motívumok**

Az önismeretről az ókori görögök is gondolkodtak már; a Delphoi Apollón templomára vésett filozófiai elvek, életbölcsesek között az egyik leghíresebb a Gnothi seauton, azaz magyarul ’ismerd meg magadat’. Önmagunkat ismerhetjük a legjobban, gondolhatnánk, ám a valóságban épp az ellenkezője igaz (Forgács, 2019).

Az én kutatása közben kialakult pszichológiai fogalmak közül nincs még mindnek egységes meghatározása (N. Kollár, Szabó, 2004, 32.), ennek ellenére az önismeret témaköre sok olyan pszichológiai fogalmat érint, amit a hétköznapiakban is használunk, ennek ellenére vagy éppen ezért fontos konkretizálni párat:

A személyiség Allport (1980, 39.) megfogalmazásában „A személyiség azon pszichofizikai rendszerek dinamikus szerveződése az egyénen belül, amelyek meghatározzák jellemző viselkedését és gondolkodását.” (idézi N. Kollár és Szabó, 2004)

Az én (szelf) az egyén dinamikusan formálódó tudása, mentális reprezentációja a saját személyiségéről, valamint az ezt megalkotó, fenntartó, védő folyamatok. (31) Különböző súlyú tulajdonságok, szerepek, tapasztalatok, célok egésszé integrálódása, amit folyamatosság és önazonosság érzése jellemez. Fizikai megjelenéssel, értelmi képességekkel, társas viselkedéssel és érzelmekkel kapcsolatos területekre osztható. Az énfogalomhoz tartoznak az identitások (társas, szerep-, nemi). A munka-énfogalom (Fiske, Taylor, 1991 idézi N. Kollár, Szabó, 2004) egy adott pillanatban, szituációban aktív énfogalom, ezt mérik az énkép- és önértékelés-vizsgáló eljárások. (N. Kollár, Szabó, 2004, 32.) Az én -más funkciók mellett mércét állít az egyén számára. (Oyserman és Markus, 1993; Higgins, 1991; Carver és Scheier, 1998 idézi N. Kollár, Szabó 2004, 33.)

Az önértékelés hosszabb ideig fenntartott, önmagunkról alkotott értékítélet, mely helyeslő vagy helytelenítő attitűddel kifejezi, hogy értékesnek tartjuk-e magunkat. Nehéz kiküszöbölni, hogy az önjellemzés ne tartalmazzon értékelést, a felnőttek önleírásaiban maguk a jelzők beszédes minősítők (kulturálisan pozitív tulajdonságot jelöl-e vagy sem). (35.)

Az önismeret kifejezés önmagában is beszédes, önmagunk megértésére irányul. A saját személyiség összetevőiről alkotott reális kép a határokat, motivációkat, társas kapcsolatokban betöltött szerepeket, hatásokat tartalmazza. (Pálffy, 1989)

#### Optimizmus és growth mindset

Különböző dimenziók mentén sorakoztathatunk attitűdöket, melyek befolyásolják vagy jellemzik az önértékelésünket. Elsőnek a köznyelvben már-már túlhasznált optimista-pesszimista jellemzőt veszem Daniel Goleman Emotional intelligence című könyve alapján:

Seligman (1987, idézi Goleman, 1997, 110.): „...optimistic see a failure as due to something that can be changed so that they can succeed next time around, while pessimists take the blame for failure, ascribing it to some lasting characteristic”<sup>1</sup>

Carol Dweck (fixed és growth) mindset elmélete hasonló Daniel Goleman optimista-pesszimista megfogalmazásához. A growth mindset-ben (optimista) a sikertelenségeket a jövőben kiküszöbölhetőnek tartja, míg a fixed mindset (pesszimista) bizonyos állandó karakterjegyként, adottságként fogja fel a kudarcot vagy az ahhoz szükséges kompetenciát, így

<sup>1</sup> „az optimisták a kudarcot olyasminek tartják, amit lehet változtatni, hogy legközelebb sikerrel járjanak, eközben a pesszimisták magukat hibáztatják, mert a kudarc okát tartós tulajdonságuknak vélik” – Ford.: Takáts Fruzsina

nem bízik benne, hogy legközelebb tud változtatni. (Dweck, 2017) (Goleman, 1997) A helyes önértékelés growth mindsetet feltételez objektív (realista) optimizmussal, ezzel az ember a vállalt feladatokat a változó -ideális esetben javuló- képességeihez igazítja, a fejlődést (growth) nem elutasítja, hanem az folyamatosan alakítja az önismeretét az önmegfigyelés által.

Ezt a mechanizmust az énkép törekvése, az énkonzisztencia is befolyásolhatja, ami a korábban kialakított önértékelést hivatott fenntartani előjeltől függetlenül. A másik tendencia az énerősítés, mely az önbecsülés fokozását célozza, párhuzamosan működik ezzel. Negatív énképű embereknel e két motiváció rövid, illetve hosszútávon eltérő előjelű emlékeket hív elő: „A negatív énképű emberek például a feladat elvégzésekor kapott visszajelentésből a pozitív jelzőkre emlékeztek jobban (önbecsülés szükséglete), a későbbi visszaemlékezésük azonban a negatív minősítéseket tudják pontosabban felidézni (énkonzisztencia szükséglete).” (N. Kollár, Szabó, 2004, 33.)

A kerettanterv a Vizuális kultúra tantárgy kapcsán kimondja, hogy a tanulók környezetükhöz való pozitív érzelmi viszonyulásának kialakításában kulcsfontosságú. (Oktatási Hivatal, 1.)

### Kontrollhely

További személyiségvonás pár a külső és belső kontroll. A belső kontroll attitűd -a helyzet milyenségétől némileg függetlenül (ügyességi, véletlen, feladathelyzet) - az egyén vállára helyezi a helyzetek sikerének felelősségét. A hatékonyság érzéstől vezérelve kitartóbban próbálkozik az ilyen személy, de ebből nem szabályszerűen következik a magas önértékelési szint. A belső kontroll nem zárja ki a pesszimista hozzáállást, mivel gondolhatja úgy az egyén, hogy pont az ő tulajdonságai teszik alkalmatlanná a cél elérésére/sikerre, de ez nem egy állandó karakterisztika, inkább környezetfüggő jellemző. A nevelői attitűd nagy szerepet játszik a belső kontroll kialakulásában. A pozitív (hatékony) szülői minta és a szülő bátorító hozzáállása a gyermek kezdeményezéseihez segíti, ezért fontos az iskolai környezetben is az önállóság biztosítása, a szabályok közös kialakítása, felelősségvállalási helyzetek teremtése és az egyenrangú konfliktusmegoldásra törekvés. (N. Kollár, Szabó, 2004, 101.)

A külső és belső oktatáson kívül az idő, illetve a céltudat is meghatározhatja a hozzáállásunkat. A jövőorientált ember döntéseit és cselekedeteit a múltbeli tapasztalatai helyett inkább jövőbeni szándékai, céljai és vágyai vezérlik. A jövő, mint tevékenységének motivációja mutatkozik. (Nováky-Hideg-Kappéter, 1994 idézi Tóthné Szita, Gál, Kristóf, 2018).

### A jövőorientáció és sikerkeresés

Egy 2018-ban végzett jövőkutatással kapcsolatos vizsgálat a hazai fiatalok jövővel kapcsolatos gondolatait vette górcső alá; nem először, hiszen a tanulmány az 1992-től ismételt Hideg Éva és Nováky Erzsébet vizsgálatokat veszi összehasonlítási alapul. A kezdeti eredmények kialakulatlanok és bizonytalanok festették le a fiatalok jövőképét, ami aztán az 1995 után 2006-ban ismételt felmérésben pozitív irányba változott (például a saját sorsa befolyásolásában több alany hitt), azzal a kivétellel, hogy azoknak a száma is nőtt (szinte duplázódott), akik bevallottan semmit nem tettek a jövőjükért.

A 2018-as felmérés szentel egy kis fejezetet Az egészség, a család és a személyiség jövőjének, melyből kiderül, hogy az emberi magatartást a passzivitás és önzés fogja jellemezni a válaszadók szerint 20 és 50 éves távlatban. Az összegzés kedvezőnek értékeli az összes mért témakör tekintetében a jövővel kapcsolatos várakozásokat, habár a fiatalokat realistának és nem optimistának nevezi a hazai gazdasági és demográfiai helyzettel kapcsolatban. Az 1992-es felmérés egészséges és pesszimista viszonyként írta le a jövőhöz fűződő reményeket.

A tanulmány szerint „A fiatalok egyszerre látnak a mostaninál sokkal idillibb jövőt maguk előtt, ugyanakkor nem tudják, miként jutnak el oda, és sokkal inkább menekülnek a problémák elől.” (Tóthné Szita, Gál, Kristóf, 2019, 172.).

„Az optimista olyan ember, aki úgy gondolja, hogy a jövő bizonytalan. Állítom, hogy optimistának lenni kötelesség, mert ha (...) elhiszem, hogy a jövő bizonytalan, akkor megdő a felelősségünk, hogy ebben a bizonytalanságban azt tegyük, amit legjobbnak látunk.”

– Teller Ede mottója optimista, belső kontrollós, jövőorientált hozzáállásra buzdíthat.

„A sikerkeresés és kudarckerülés motívumai minden bizonytalan kimenetelű teljesítményhelyzetben megmutatkoznak.” – írja Fodor és Mihalik (2017). Márpedig a jövő bizonytalan és emiatt áthatóan befolyásolja az életünket a fent említett hozzáállások. A művészeti nevelés korszerű modelljeire egyformán jellemző, hogy nehezen belátható jövőre készíti fel a diákokat. (Pataky, 2013, 107)

Az, hogy a kudarc elkerülése vagy a siker lehetősége lebeg-e az egyén szeme előtt egy teljesítmény helyzetben, a motivációt határozza meg, de nem függ az intelligenciaszinttől, és a múltbéli tapasztalatoktól is csak részben. Atkinson a tapasztalatok, nevelés, kulturális hatások eredményének tekinti, de a jó teljesítmény ellenére is állhat az egyén figyelmének központjában

a kudarctól való félelem. (N. Kollár és Szabó, 2004, 153.) A sikerkeresés magasabb önértékeléssel és alacsonyabb szorongással jár együtt (Fodor és Mihalik. 2017, 8).

A kudarc kerülő magatartás párhuzamba állítható a Goleman által leírt pesszimista hozzáállással, a mentén, hogy hajlamos a képességei hiányának tulajdonítani a kudarcot és a sikert sem igazán hiszi el (N. Kollár és Szabó, 2004, 154.).

#### Kudarc és siker attribúció – oktulajdonítás teljesítményhelyzetben

A siker és a kudarc lehetnek motivációk, de ha már bekövetkezett valamelyik, akkor az ember okot tulajdonít neki – mégpedig olyat, ami lehetőleg védi az énképünket. Az attribúció elmélet mentén vizsgálva a kérdést, a sikert gyakran büszkeség növelő belső (képesség, erőfeszítés), míg a kudarcot szégyen csökkentő külső okokkal (pech, nehéz feladat) magyarázzuk. Ez kihat a motiváció, érdeklődés és önbizalom további alakulására is, akár motiválatlansághoz, tanult tehetetlenség kialakulásához is vezethet a sok külső okoknak tulajdonított kudarc (bárhogy igyekszik nem sikerül). (N. Kollár és Szabó, 2004, 154.)

#### Összefüggések a kreativitással

A kreativitást gátolhatja -más tényezők mellett- a rossz önértékelés és az önbizalom hiány (Tierney és Farmer, 2002 idézi Nagy és tsai. 2022, 57.). A negatív énképpel rendelkező tanulók általában kudarc kerülő módon viselkednek, kerülik a versenyhelyzeteket, megmérettetéseket (Dévai és Sipos 1986 idézi N. Kollár és Szabó, 2004, 50.). A kudarc kerülés vélhetően megnehezíti a design thinking módszertanának alkalmazását, mivel a divergens szakaszt konvergens követ, lesznek olyan ötletek, amelyek nem megfelelőek, kisselektálódnak. Az iterációkat nem kudarcként, hanem a folyamat fontos részeként értelmezi a módszertan, viszont a kudarc kerülés jellemzői alapján a motiváció a probléma megoldására csökken a bizonytalan végkimenet miatt.

A helyes önértékelés és pozitív hozzáállás vonzata, hogy egy tervezői vagy kreatív feladat kapcsán nem a bizonytalan kimenetel -és ezáltal a kudarc lehetősége- lebeg az egyén szeme előtt, hanem bizakodva dolgozik a saját képességeinek tudatában vállalt (vagy pedagógiai céllal rá osztott) kihívás megoldásán.

Ezek alapján a kreatív szakmai képzésben fokozott súlya van az önismeret fejlesztésnek, és ezért számonkérhető készség -Bodóczky István (2002) alapján- a vizuális nevelés értékelésében

az önértékelés (10%). Egyel távolabb lépve azt mondhatjuk, a rossz önértékelés az önismeret fejlődését gátolja.

Egy másik, a vizuális kultúra tantárgy és az önismeret, önértékelés kérdéseivel összefüggő probléma -ahogy Bodóczy (2002) kifejti- az, hogy a tanárok irreálisan jó osztályzattal próbálják a diákok önbecsülését növelni, de ez a tárgy presztízsét is rombolja, amellet, hogy negatív hatással van az önértékelésre és az önismeretre. Ezzel el is érkeztünk a vizuális nevelés és az értékelés kényes viszonyához, amit a terápia, művészettel nevelés és művészetre nevelés kontextusában fog érinteni a dolgozatom.

Az iskola és a pedagógia szempontjából, nem csak azért fontos az önismeret, mert a személyiségfejlesztést a Nat célul tűzi ki, hanem az énkép és az iskolai teljesítmény közt kapcsolatot mutatott ki több vizsgálat is. Burns (1982 idézi N. Kollár, Szabó, 2004) vizsgálata a globális énkép kapcsán megállapította, hogy az óvodáskori alacsonyabb önértékelés és a kedvezőtlen énkép jobban bejósolja az elsőosztályos eredményeket, mint az intelligencia. (N. Kollár és Szabó, 2004, 50.) Nem meglepő, hogy nem csak az iskolai teljesítményre hat a (globális) énkép, hanem a (specifikus) énképre is hat az iskolai teljesítmény. A tanári osztályzatok és a tanulók teljesítmény-énképe felsőosztályos korra már egyre inkább korrelált a legjobb és legrosszabb tanulók esetében, tehát a tanári megítélés beépült a diákok önjellemzésébe. A vizsgálat bizonyította, hogy „a jótanulók globális énképe magas maradt az iskolaévek alatt, a sikertelen gyerekek általános önértékelése viszont jelentősen csökkent.” (Kifer 1973 idézi Burns 1982 idézi N. Kollár és Szabó, 2004, 50-51.) A tanároknak ez alapján indirekt módon is felelőssége van a diákok önértékelésének alakulásában. A rogers-féle személyiségelmélet az önellfogadás alapjának tartja a tanári (és szülői) feltétlen elfogadó magatartást, ami a tapasztalatok tudatosításával kialakíthatja a helyes, reális énképet. Rogers feltételezi a személyiségfejlődési folyamat ösztönös pozitivitását, melyhez a környezetet, ahol a tanulók képesek és akarnak fejlődni, a tanári elfogadás és megértés teremti meg. (N. Kollár és Szabó, 2004, 49.) Ezen humanista pszichológiai elveket alkalmazta Thomas Gordon a módszertanában, melyet a T.E.T. - A tanári hatékonyság fejlesztése című könyve (2010) tartalmaz.

## **Szociálpszichológiai aspektus**

Az oktatási- nevelési intézményeink egyik fő velejárója, hogy a gyerekek csoportosan vesznek részt bennük. Az intézményes szocializáció kiskortól fogva (óvoda kötelezettség) minimum 16

éves korig (iskolakötelezettség vége) zajlik az oktatási rendszerünkben. Nem csoda, hogy a szocializáció cél (amellett, hogy a tömegoktatás erőforráshatékony is), hiszen szinte egész életünk társas helyzetek egymásutánjaként írható le, amire fel kellene készülni (soft skillek, kooperativitás, önismeret). A társakkal való interakció során következtetéseket vonunk le, illetve explicit tájékoztatást kapunk a saját személyiségünkről („bunkó vagy”/„ügyes vagy”, nem beszélnek veled/népszerű vagy) A serdülőkorban a figyelem a szociális képre irányul, azon keresztül figyeljük az énképünket. A társas tapasztalatok, értékelő, visszajelző személyek reakciói is folyamatosan alakítják az énképet, az ember önmagáról kialakított mentális képét, személyiségvonások összességét. Kevésbé kedvező helyzetben -a naiv realizmus gondolata alapján- hajlamosak lehetünk a jól megkonstruált szubjektív valóságunkat az objektív világ pontos másának tekinteni, azaz nem objektíven, a világ nézőpontjából szemléljük magunkat, hanem a világot azonosítjuk a saját szemüvegünkkel. Ez az empátia és elfogadás gyakorlatát is nehezítheti.

Forgács A társas érintkezés pszichológiája című könyvében kutatásokon keresztül szemlélteti, Kelley attribúció elméletét, miszerint a másokról alkotott véleményünk minket jobban jellemez, mint azt, akiről a véleményt formáltuk; más megfogalmazásban „a tulajdonságok inkább a megfigyelők szemében léteznek, mint a cselekvők pszichikumában” (Jones és Nisbett, 1971).

Ez oda vissza hat, a társas kapcsolatokat magunkon keresztül értelmezzük, tehát annál sikeresebb minél jobban ismerjük ‘magunkat’ avagy burkolt személyiség elméleteinket.

Forgács a könyvében (2002, 7-8.) felhívja a figyelmet az emberek elszigetelődésének növekvő tendenciájára, amivel párhuzamosan a soft skillek felértékelődnek különböző, a jövőben valószínűleg egyre gyorsuló ipari folyamatoknak köszönhetően. A szolgáltatói szektor igénye a közvetlen emberi interakciókban jártas munkavállalók iránt is indokolja, hogy a ma diákságát a bizonytalan jövőre önismerettel, egészséges önértékeléssel készítse fel az iskola.

Az identitás önreflexió eredménye. Az önreflexió önmagunk befogadása. A reflexió és önreflexió képességének fejlesztésével támogatjuk az egyén identitásának kialakulását, ezáltal pedig azt, hogy szabad, felelősségteljes tagja legyen a közösségnek, társadalomnak (Mistrík, 2016, 2.). Ez a gondolat párhuzamba állítható Joseph Beuys társadalmi szobrászat (sociale pastik) elméletével, amit a ’70-es években dolgozott ki. Beuys szerint, az élet minden területe megközelíthető kreatívan és ezért bárki lehet művész. Elmélete egy optimista utópiát ötvöz a művészeti gyakorlattal, melyben a társadalom egy szobor, amit mindenki segít formálni.

Az aktuális művészettel nevelés valahol ezt az utat propagálja titokban, amikor az empátia, kooperáció és kritikai gondolkodás fejlesztését tűzi ki céljául. Az alkotások létrehozása, a fizikai anyag megmunkálás és sikeres (vizuális, verbális, mozgás<sup>2</sup>) kommunikáció a tanulóknak erősítheti a hatni tudás érzését, ha egészséges önértékeléssel és önismerettel párosul. Beuys elméletével egyetértve, kedvező tényezőnek kell lennie a hatás elérés tapasztalatának, hiszen ez az ellentéte a tanult tehetetlenségnek. A Vizuális nevelés kerettanterv (9-10. évfolyam) ezzel egybevételesen fogalmazza meg a reális önértékelés és az önismeret fejlesztés kapcsán a csoportos tevékenységeket, melyet kifejezetten „társadalmi együttműködést mintázó csoporttevékenységeknek” nevez.

## A mentális és fizikai egészség összefüggése

A serdülőkorban a nemi érése és a romantikus partnerkeresése, aktualitása miatt a test és kinézet felé fordul a középiskolás diákok figyelme. A társak – az egyénről és környezetről alkotott véleménye is nagyobb súllyal esik latba ekkor (szociális kép) és alakítja az énképet, de képes sérüléseket is okozni, ha -akár ismeretlen- társaktól érkező visszajelzések bántók, negatívak (bullying, cyber bullying, mobing, stb.)

Az énkép része a testkép. Ennek kezdetleges kialakulása 15-18 hónapos korra tehető (tükör próba kísérlet). A fizikai megjelenés pozitív és negatív értékelő visszajelzéseket válthat ki a társakból, melyek akár becenevek, gúnynevek formájában -leginkább negatív irányba- befolyásolják az énképet. A testkép az egyén külső, fizikai megjelenéséről alkotott véleménye. Mahoney és Finch (1976, idézi Burns, 1982) szerint, nemek alapján eltérő, hogy a test melyik része befolyásolja jobban az önértékelést. Míg a serdülő fiúknál a hang, az arcvonások és a mellkas számít leginkább, a lányoknál nem szűkíthető így testtájakra, a megjelenés egésze befolyásolja. (N. Kollár és Szabó, 2004, 36.)

Ebben a korban testkép- és -ezzel összefüggésben- étkezésszavarok alakulhatnak ki.

Egy 2017-es magyar kutatás, mely középiskolás tanulók esetében testkép- és étkezési zavarokat vizsgált, összefüggést mutatott az étkezési zavar és az életminőség értékelése közt. A

<sup>2</sup> „A vizuális kultúra a művészeti nevelés olyan átfogó megközelítésére törekszik, melynek keretében sokféle önkifejezési forma (vizuális megjelenítés, beszéd, mozgás) gyakorlására van mód, ami a kommunikációs lehetőségek körét is tágítja.” (Kerettanterv 9-10. évfolyam számára)

megkérdezett 422 fő 19,3%-a étkezési rendellenességgel küzdött (többségben lányok), ami a tanulmány szerint a felnőtté válás során ez még fokozódhat. Az objektív és szubjektív testkép közti eltérés mindkét nemnél sovány és túlsúlyos irányba is torzított az alkatukhoz képest. A tanulmányi előmenetellel és a család anyagi helyzetével nem, viszont a testképpel, az általános életminőséggel, az aktuális egészségi állapottal és depresszióval szignifikáns kapcsolatot jelenít meg a vizsgálat az étkezési zavarral összefüggésben. A vizsgálat maga is az iskolát jelöli meg, mint legalkalmasabb hely a fiatalok felvilágosítására a probléma súlyosságával kapcsolatban. (Lukács, Papp és Sasvári, 2017, 25-30.)

A lélek hat a testre. Csabai Márta *Aggódó testünk* című könyve kapcsán a HVG Extra Pszichológia magazinnak Kővári Zoltánnal adott interjúban a testi-lelki problémák összefüggését járják körül a szorongás, biztonság keresés és bizonytalanság elfogadásának képessége témákhoz kapcsolódva. A pszichoszomatikus tünetek a lelki problémák testi manifesztálódása, amit az orvostudomány is elismer a bio-pszicho-szociális modell mentén. Az egészség koncepciója változik – a médiában jelenlevő boldogság kultusszal összefüggésben –, létrejött a jóllét (well being) fogalma, ami alapján nem a 'nembeteg' állapot a végcél, hanem az egészség tágítása.

A digitális eszközök hatása a testi egészségünkre nem áll meg a szemre, testtartásra gyakorolt direkt, fizikai összefüggésnél. A social média mentális egészségre gyakorolt negatív hatása is egyre szélesebb körben köztudott, például a cyber bullying fogalom elterjedésének köszönhetően. Ami ebben az interjúban szóba került a könyv kapcsán, egy mélyebb réteget feszeget; nevesen azt, hogy a digitális eszközök és a média eltárgyasítják a kapcsolatunkat a testünkkel. Az online egészségügyi fórumok (pl.: WebBeteg) és a folyamatos mérés (pl.: okosóra által alvásminőség, szívritmus vagy testtömegindex) lehetővé teszi a személytelen -a személyes tapasztalást felülíró – összehasonlítást másokkal. Részben pszichológiai tényezők által befolyásolt egészség magatartásra (sport, alvás, étkezés) ma a szociális média is hat; onnan irreális ideálok, uniformizált életmód tanácsok és a természetesség zászlaja alatt propagált 'mentes' és egyéb diéták befolyásolják az egyént. A kontroll az étkezéssel kapcsolatban lehet tudattalan énvédő mechanizmus, ami csökkenteni a szorongást azáltal, hogy közvetlenül a saját testünket szabályozzuk.

A társas összehasonlítás elmélete szerint a saját jellemzőinket -tudatosan vagy sem - másokkal való összehasonlításon keresztül definiáljuk. Emellett a környező kultúra, média, internet, alakítja a nézeteinket és Kővári Zoltán szerint az önismeret fontos, hogy észrevegyük a külső ingerek, értékrendek közt a nekünk megfelelőt. Az interjú végén Csabai és Kővári a saját

tapasztalatokhoz való hozzáféréseken keresztül az önismeret, önészlelés fejlesztését fogalmazza meg, mint a testi-lelki egészség alapkövét. A szorongás, bizonytalanság, diszkomfort érzet okának azonosítása az első lépés, ami -saját tapasztalatok alapján történt öndefinícióval kiegészülve- segít a lehetőségek feltárásában.<sup>3</sup>

Ez leírható a cirkularitás elvével is; biológiai (testi), pszichés, szociális, társadalmi-kulturális tényezők kölcsönös összefüggése, hatnak egymásra (N. Kollár, Szabó, 2004, 16.). A belső kontroll attitűdöt például párhuzamba állították a betegséggel való sikeres megküzdéssel, hatékony immunműködéssel (N. Kollár, Szabó, 2004, 101.).

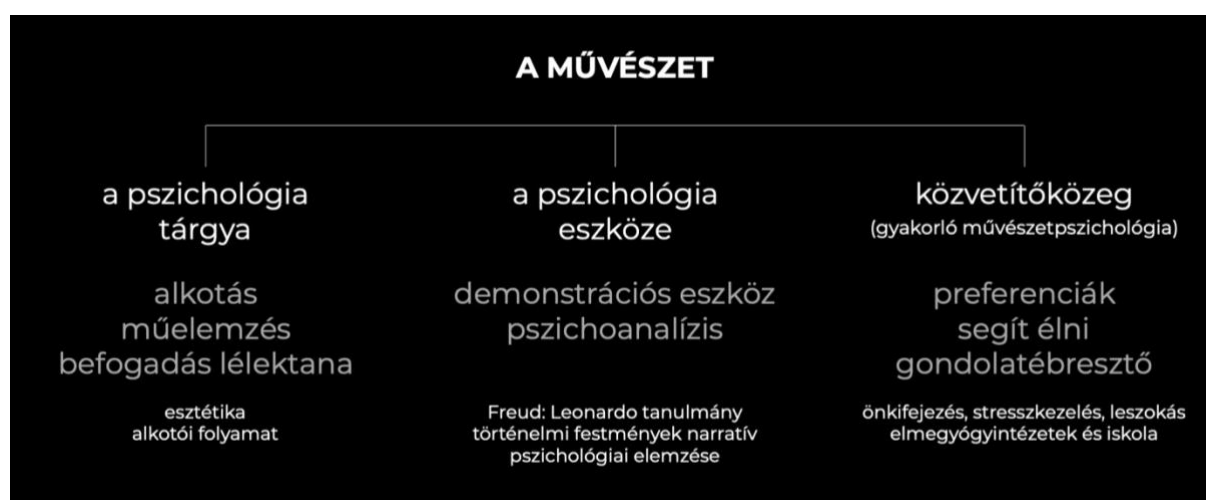
## Művészetterápia és művészettel nevelés

Művészet terápia, művészettel nevelés, művészetre nevelés

A művészet vonatkozásában sok féle képpen lehet hatni a személyiségre. Ezeket a műfajokat Kiss Virág tanulmánya alapján különböztetem meg (Kiss, 2010, 18-31.). Ahogy Kiss, úgy én is a vizuális, képzőművészeti irányokra fókuszálok – a dráma, habár ez a legkiforrottabb, kisebb szerepet kap.

A művészet és a pszichológia kapcsolatai (Illés, 2009, 233-240.)

A művészet lehet a pszichológia tárgya, eszköze és közvetítőközeg.



<sup>3</sup> Csabai, Márta. Aggódo testünk. 2023. HVG Kiadó <https://www.youtube.com/watch?v=fLomU0DtoLY>

ábra 1 A művészet a pszichológia tárgya, eszköze és közvetítőközeg. (Illés, 2009) illusztráció: Takáts Fruzsina

Lehet, hogy az ábrán a 'műelemzés' mégis az eszközhöz tartozik vagy is-is?

A művészetpszichológia, fogalma szerint, a művészetet tárgyaként vizsgáló pszichológia. A szakirodalmak alapján három részre osztható; alkotás, műelemzés és befogadás. Gyakran esztétikai szempontból vizsgálja a művészetet, azaz az alkotói folyamatot és tetszést.

Tágabb értelmezése szerint demonstrációs eszközként, illusztrációként is kapcsolatban állhat a művészettel. Freud kísérletet tett arra, hogy egy mű alapján az alkotó pszichikumát felfedje<sup>4</sup>, Vigotszkij (1968, 22.) problematikusnak tartja, hogy ez lehetséges. Illés saját tanulmányát is példának hozza, amelyben a nemzeti identitás formálódását körvonalazza, művészeti alkotások narratív pszichológiai elemzésével. A szociálpszichológia szempontjából érdekes irány, mikor Kelly személypercepció elmélete alapján, egy műből -azon belül is a szereplők karakterisztikájából- az író személyes konstruktumait igyekeznek visszafejteni. (Illés, 1999: Csáth Géza: Janika)

A harmadik kapcsolat típus a művészet és a pszichológia között a közvetítőközeg. A művészet a gyakorló művészetpszichológiában, azaz a klinikai praxisban is szerepet kaphat.

A művészetterápia nem a művészetpszichológia része, habár a terápiában a művészetpszichológia eredményeit alkalmazzák, vagy pusztán a mentén az elv mentén dolgoznak, hogy a művészet élni segít. A terápiában a művészet segíthet az értelmezésben (önismeret fejlesztés, stressz kezelés, traumák feldolgozása, függőségek), megvilágító és megtisztító szerepe lehet. A kogníció (megismerés) egyik módja.

Széles körben megtalálható ebben a relációban, elmeegógyintézetek kiegészítő terápiájaként vagy iskolai foglalkozásokon. Dolgozatomban szempontjából ez az aspektus a legrelevánsabb.

Terápia és pedagógia kényes téma és a fogalmak tisztázásával nem egyszerűsödik.

A terápia szó hallatán ma gyógykezelés, gyógymód jut eszünkbe, azonban eredeti jelentése gondozás, szolgálat volt (Györkösy–Kapitánffy–Tegyei 1990 idézi Illés, 2009). Ezt tudatosítva, a pedagógia és a terápia nem is áll messze egymástól – gondolhatnánk. Az eredeti jelentését megnézve, a gondozás és a szolgálat kiválóan illik a pedagógiai munkára is.

„A hatni tudás, a befolyásolás igénye a nevelés egyik alapvető princípiuma. Talán nem túlzás azt állítani, hogy a pedagógus alapvető kompetenciája a gyermekre gyakorolt hatásában rejlik.

---

<sup>4</sup> Freud: Leonardo-tanulmány (1910)

S a pedagógus egyik legfőbb célkitűzése – a képességek kiteljesítése mellett – a befolyásolás (megfelelő értékek interiorizálásnak irányába).” – Illés, 2009.

Illés párhuzamot von a terápia és a pedagógia közt a testi-lelki folyamatok befolyásolása alapján. A befolyásolás és hatás gyakorlás mindkét műfaj célja. A gyógyítás minden esetben beavatkozás egy általunk kórosnak, nem kívánatosnak ítélt folyamatba, amitől azt a hatást várjuk, hogy egy helyesnek vélt állapotot idéz elő / állít vissza. A pedagógus nevelő tevékenysége -a fenti idézet értelmében- leírható ugyanezekkel a kifejezésekkel, hiszen a nevelés (szándékosan vezetem be itt ezt a kifejezést) nem más, mint beavatkozás a gyermekek fejlődésébe, azon elvárt hatás elérésének érdekében, hogy a társadalom, kultúrkör által helyesnek vélt értékek internalizálódjanak.

Az itt leírt összefüggések után érthető, miért kaphat helyet az iskolában a művészetterápia. Alapvetően két funkciója lehet; a „problémásnak” ítélt gyerekekkel való kommunikáció és a tabu témákhoz való hozzáférés. A művészetterápia iskolai alkalmazására a továbbiakban -Illés nyomán- a művészettel nevelés megfogalmazást használok.

A művészetterápiában megjelennek a különböző művészeti ágak, melyek közül a fotóterápia és a terápiás fotózás kilóg. A valóság ábrázolása egy mechanikai eszköz által kevésbé szubjektív, mint manuális úton. (Herczeg, 2015)

A tanárok eszköztárát és lehetőségeit bővítené a művészettel nevelés módszereinek elsajátítása, a készség- és személyiségfejlesztés, az önismeret és a kommunikáció területein. Az én és a másik megértésében segít az alkotói és befogadói folyamatok megtapasztalása, ezért leggyakrabban az önismeret, feszültségoldás és a közösségépítés területein alkalmazzák. (Illés, 2009) A szakmai referenciáimon túl, ezért foglalkozom az önismeret fejlesztés lehetőségeivel ezen a területen belül.

Mindezen egybevágó célok és funkciók után fontos leszögezni, hogy a terapeuta és a pedagógus különböző szakma és habár szemantikai kitekintésünk alapján közös gyökereik vannak, különböző mélységben foglalkoznak a gondozással. Ezt szigorú etikai szabályok és körülmények együttállása határozza meg.

A két szakma összemosódását, a fent említett párhuzamok ellenére, el kell kerülni. Klinikusi felkészültség nélkül pont a legkritikusabb feladatok nem kontrollálhatók megbízhatóan; a pszichodinamikai folyamatok mélysége és a határok.

A pedagógiában is vannak kimondatlan szabályok és keretek, de -terápiás szerződés hiányában- nincs konkrétum, ami biztonságot nyújtana a feleknek (titoktartás, pontosság, személyi és szociális szabályok, közösen kialakított normák). A művészet alkalmazása, mint terápiás eszköz, felelősséggel jár, amely feltételezi, hogy a terapeuta ismeri és képes irányítani a feltárás,

megnyílás, befolyásolás, kimondás és egyéb folyamatait, valamint tisztában van a pszichoterápiák típusaival és alkalmazási lehetőségeivel és megkülönbözteti az egyéb művészettel nevelési tevékenységeket (oktatási, hobbi, szakköri, szabadidős) a művészetterápia klinikai eseteitől.

A terápiával szintén összeegyeztethetetlen tényezők a közoktatás körülményeiben is fellelhetők. A mostanában gyakori 20-30 fős osztálylétszám is elleheteleníti az intimitást. A művészettel nevelő nem terapeuta, mert abban nem kompetens és nem alkotásként reagál a produktumokra, mert nem szakmai értékelést végez, mint a művészetre nevelés esetében.

Gyakorlatiasabb oldalról közelít Kiss Virág (2010) írásában; befogadása, művelése „érzéseket szabadíthat fel, gondolatokat indíthat el”.

Terápiában jelentősebb a keretek fontossága, a biztonság. Az alkotás a legkisebb beavatkozás elve (szabad alkotás) szerint szabadon történik, aminek feltétele az ítéletmentesség. A terápiában nincs helye az értékelésnek, viszont a nevelési helyzetben szükséges. A közoktatásban a Vizuális kultúra tárgy keretein belül többek közt ezért sincs helye a terápiának, amellet, hogy a többi feltételek sem teljesülnek. Az alkalmazásban a hangsúly a felelősségen van.

Fajtái műfaj szerint: pszichodráma, színházterápia, bábterápia, zeneterápia, mozgás- és táncterápia, biblioterápia, meseterápia, képzőművészet-terápia.

Egy amerikai tanulmány (Mak és Fancourt, 2019) is bizonyítja, hogy a művészeti tevékenységek és a pszichológiai jóllét közti kapcsolat vitathatatlan és különösen kiskorban támogatja a mentális egészséget és jóllétet. Az önbecsülés (self-esteem) jelentős szerepet játszik az egyén kognitív fejlődésében és érzelmi jóllétében (Mak és Fancourt, 2019)

## **Művészettel nevelés és önismeret fejlesztés**

„A köznevelésben a vizuális kultúra tantárgy a művészettel nevelés eszköze” (Oktatási Hivatal, Kerettanterv 9-12. évfolyam)

### Rajzi törés, avagy nyelvváltás

A „rajzi törés” elmélete a serdülőkor kezdetén romlásnak induló rajzi kifejezőkészséget takarja. Kárpáti 2003 évi vizsgálata (11 évesek körében) cáfolja ezt, azaz nyelvváltásként értelmezi.

A vizsgálat értelmében képi nyelv élményfeldolgozó, közlő szerepe nem hanyatlik kisgyermekkor elhagyva (U modell mélypontja felé (Garner, 1983)), hanem töretlen csak a kifejezőmód és az esztétikai minőség változik. (Ez a kérdés oktatáspolitikai és oktatásszervezési szempontból is érdekes, hogy hogyan alakul a középiskolai vizuális kultúra tantárgy óraszám és kötelező jellege.)

Bármelyik elmélet hívei vagyunk, az tagadhatatlan, hogy ezen a területen is változást hoz a kamaszkor.

Kárpáti hivatkozások alapján kifejti, hogy a kisgyermekkorban tapasztalható rajzolt képet kiegészíteni hivatott (intermediális) gesztusok (poliszenzoriális modell) újra a kamaszkorban fedezhetők fel. (Kárpáti, 2003, 95-106.). Ez erősíti az eredeti feltételezésemet, hogy a kamaszok komplex fejlesztő programjában intermediális hozzáállásra van szükség; egyrészt a választék miatt, hogy az egyes diákok megtalálják a hozzájuk közel álló (ön)kifejezőmódot, valamint a komplex fejlesztés feltételezi, hogy nem egysíkú megközelítéssel kívánunk célt érni.

A rajz a kamaszok számára kommunikáció és csak másodsorban leképezés (Kárpáti, 2003). Ez nehezítheti a szakképzés hatékonyságát, de az önismeret fejlesztési cél szempontjából ideális, hiszen így belső tartalmak közvetítésére is alkalmas. Kárpáti a tanulmányban a nyelv váltást jellemzi is; „A kamaszok vizuális nyelve a környezet-alakításban, a tárgyak, a saját test megformálásában, díszítésében jelentkezik.” (Kárpáti, 2003). Gyakori alkotómódszer a szimbólum alkotás és ezek kifejező elrendezése.

Kiemelt műfajként említi Kárpáti a képregényt, mint fontos konfliktusfeltáró és feldolgozó funkciójú kultusztárgyat. Itt szintén megjelenik több réteg a vizuális és textuális összetevők paralel jelenlétével, valamint kódolt tartalmában is gazdag, hiszen a világot modellezzik ezek a narratív rajzok, az én, a kultúra, a jó, a gonosz és a jövő megfogalmazásán keresztül.

„A rajzolás fizikai tevékenységként és mentális folyamatként egyszerre vezeti le a testi és lelki feszültséget” (Kárpáti, 2003)

## **Bevonható pedagógiai eszközök**

A bevonható pedagógiai eszközök és módszerek gyűjtésének célja, hogy példákat állítsak, hogy hogyan lehet nem terápiaként feldolgozni az oktatásban a témát a művészettel nevelés eszközeivel.

### Képzőművészet

Bodóczy (2012) gyakorlatai közt találunk olyan önismereti feladatokat, melyek visszautalnak a szakképzés témái közt felsorolt az önarckép témakörre is, például tárgy vagy plasztika formájában megfogalmazott önarckép készítés (Bodóczy, 2012, 170.).

Kortárs példa a kreativitás fejlesztésre és mentális egészség támogatására az Unfinished <sup>5</sup> kiadvány, mely egy alternatív színező fiataloknak kortárs képzőművészeti alkotásokkal. Nem ismert számomra, hogy milyen teszteket bizonyítják a hatékonyságát, viszont mindenképp alkalmas kortárs művészet közelebb hozására és az esztétikai normák szélesítésére kis gyermekkorban (a színező hagyományos használati korosztályában).

### Hasznos játék, azaz drámapedagógia

A ráhangoló játékok szerepét hangsúlyozza Bodóczy (2003) is a Vizuális nevelés című könyvében. Az időhiány, illetve az órák (és ezáltal a diákok) sűrű beosztása megnehezíti az átállást egyik tanóráról a következőre. Kiemeli, hogy nem szükséges az óra témájához kapcsolódni ezeknek, a játék, játékos feladatok minden korosztály számára „hatékony tanulási formának bizonyultak”. (Bodóczy, 2003, 168.)

Ha nem is kritérium a kapcsolat, már a „ráhangolásnál” meg lehet alapozni az óra témáját. Jó példa lehet erre a Kakukktojás feladat (Bodóczy, 1998, 169.)

Kaposi László A játékkönyv I. (1984)<sup>6</sup> tartalmában kifejezetten témába vágó kategóriát is találunk ön- és csoportismereti játékok címen (Kaposi, 1984, 24.), de nem csak kizárólag ez hasznos egy művészettel nevelő önismereti programhoz. Bodóczy ráhangoló játékokról ír, de ugyanúgy lehet ismerkedés, csoportkialakítás és figyelem irányítás a célja egy-egy ilyen elemnek az órán. Ezeket tantárgytól függetlenül lehet alkalmazni és alkalmas a művészettel neveléssel való ötvözésre is.

A további módszertani kutatáshoz Dévai Margit Énkép-korrekció önismereti játékmódszerrel a serdülőkorban (1980 idézi Tókos, 2009) című könyvét a fellelt idézetek és a cím alapján relevánsnak találom, viszont még nem sikerült hozzájutnom. A kiadás éve nyomán elgondolkodtató, hogy az eddigi kutatásom alatt nem találtam az elmúlt évekből kifejezetten

---

<sup>5</sup> Bényi, Lilla. Unfinished. 2023 (Bemutató: 2023.10.10. ISBN könyv+galéria)

<sup>6</sup> A könyv játéakai: <https://drama.hu/2006/12/a-jatekkonyv-c-kiadvany-jatekai/>

erre a fókuszra fejlesztett aktuális médiumokkal is operáló feladatgyűjteményt vagy módszertant. A social média említett hatása a testkép és énkép vonatkozásában ellensúlyozható lenne egy erre irányuló -tudatos média használatot is megkerülhetetlenül érintő- tematikával? Modern technológiák bevonására legközelebb 1994-ből találtam példát Koncz István Videós önismeretfejlesztés: a videó felhasználási lehetőségei a 14–18 éves tanulók önismeretre nevelésében<sup>7</sup> című könyvének formájában. A videó, mint objektív önértékelési eszköz alkalmas kihelyezni az egyén nézőpontját és segíthet az új szemszögből önreflexiót gyakorolni.

### Pedagógiai módszerek - a teljesség igénye nélkül

#### Kooperáció - csoportmunka

Nem új az iskolában az együttműködő magatartási helyzet kialakítása, gondoljunk csak a testnevelés órai csapatsportokra vagy kémiai kísérletekre (N. Kollár és tsai. 2004. 304.). A Nat is kiemeli a csoportos feladatok szerepét az érzelmi fejlődés (pl.: empátia) és az akár vizuális, akár verbális kommunikáció vonatkozásában (asszertív kommunikáció). Forgács József a munkaerőpiaci jelentősége és a soft skillek felértékelődése kapcsán említi a könyvében (2007). Drámapedagógiai módszerekkel (játékokkal) úgy tudunk létrehozni csoportokat, hogy a tanári hatalom alkalmazása helyett (kijelölés), szórakoztató és motiváló helyzetet teremtünk, ahol élményként él meg a tanulók a csoportformálást, nem merül fel részrehajlás vagy kényszer és ezáltal kevésbé láznak az így kialakult beosztás ellen.

A csoportmunkával és a drámapedagógiával kapcsolatban Bodóczy (2003, 179.) kitér arra, hogy új közösség alakításánál a kooperációs készség fejlesztés mellett érdemes alkalmazni az ismerkedésre, a „jó légkör” és a kölcsönös bizalom megalapozása is.

#### Kreativitás - problémamegoldás

Az iskolában a versengés az általános, de az együttműködésre is van példa olyan reformpedagógiai módszer alkalmazásában, mint a projektmódszer (N. Kollár és Szabó, 2004, 304.) Ezt Bodóczy is említi (2003, 197.) és hozzáteszi, itthon régóta alkalmazzák az elvét szakképzésben, anélkül, hogy ezt a nevet használnák rá. Fő ismérvei, hogy problémaközpontú, tapasztalati úton tanító, egész személyiséget mozgósító, önállóságra nevelő és a tanár inspiráló, segítő (facilitátor) szerepben van jelen.

Egy hasonló módszer a design thinking (designgondolkodás), mely szintén egy problémát állít a középpontba. Leist és Jámbori (2016, 86.) szerint a serdülők kapunyitási pánikjának

---

<sup>7</sup> Kiadja a Fitt Image, Budapest.

vonatkozásában hatékony megküzdési mód a problémaelemzés, mely szerves része a design gondolkodásnak, így elsajátítása és alkalmazása segíthet az élet bármely területén jelentkező gondok leküzdésében. A Moholy-Nagy Művészeti Egyetemen fejlesztett HEAD (Holisztikus, Együttműködés-Alapú, Design) program is ezt a módszert alkalmazza. Az ennek részeként kiadott Designgondolkodás az iskolában I. Című kiadvány részletezi a tervezés fázisait (feltárás, értelmezés, ötletelés és kidolgozás), mely divergens és konvergens szakaszokban – a folyamat stádiumától függően- a kreativitás, kritikai gondolkodás és a gyakorlati munka kerül előtérbe. Ezzel fejleszti a kognitív és manuális készségeket, továbbá az adott projekt természeténél fogva más területeket is. Ez egy elemzésben (MOME) hatékonyabbnak bizonyult a projektmódszernél a szakaszoltabb struktúrája miatt, mely tanárnak és diáknak egyaránt jó kapaszkodó a folyamat során.

Más tantárgyak tanulása elősegíthető a művészet(tel nevelés) eszközeivel. A Designgondolkodás az iskolában I. is bármilyen óra kapcsán alkalmazhatónak tartja a designgondolkodást. A Kreatív partnerség munkája is ezt célozza meg<sup>8</sup>, mely magyar verziója egy nemzetközi programnak (Creative Partnerships). A program a művészetet, kultúrát és kreatív szemléletet más tanórákon alkalmazva jobb képességű és céltudatosabb tanulókat hivatott képezni.

Ezek alapján kirajzolódik a Nat-ban megfogalmazott „sokrétű képességfejlesztés által megvalósuló személyiségfejlesztés” (Magyar Közlöny, 2020, 416.) érdekében, milyen sok eszközzel áll rendelkezésre, ami nem szerves része az oktatási rendszernek.

Bodóczky háromdimenziós modellként jellemzi a komplex vizuális nevelést, mely szimultánhatást eredményez, azaz gyakorlati feladatmegoldás közben nem egy, hanem több oktatási, nevelési cél is megvalósul(hat) (pl.: vizuális kommunikáció, kreativitás).

A fentiek értelmében nem csak a vizuális, hanem -csoportmunka által- az általános kommunikáció, empátia és önismeret is fejleszthető, valamint a szociális készségek mellett a kritikus gondolkodás, problémaelemző és megoldó készség és kreativitás is aktivizálható.

## Összegzés

Az énkép/önismeret, önértékelés/önbecsülés releváns kérdések a művészeti szakképzésben és azon kívül tanulókkal kapcsolatban.

<sup>8</sup> A magyarországi honlapja: <https://kreativpartnersseg.hu>

A Nat és a kerettanterv értelmében a Vizuális kultúrának nem csak adottsága/lehetősége, hanem kötelessége az érzelmi fejlesztés és az önismeret alakítása. Önismeretet és önazonosságot támogató gyakorlatokat kell az érzelmi fejlesztés, pozitivitás, empátia, igényesség kialakítása érdekében az órába építeni, mely hosszútávon a sikeres pályaválasztást és társadalmi szerepvállalást is megalapozza.

A kisiskolás korosztályban végzett tanulmány alapján az alacsonyabb önértékelés és a kedvezőtlen énkép jobban bejósolja a tanulmányi eredményeket, mint az intelligencia. A rossz tanári értékelés hat a specifikus énképre, így, ha az egyik kedvezőtlen, egymást befolyásolja az énkép és az iskolai értékelés negatív irányba.

Az irreális mintákhoz (pl.: szociális média) való viszonyítás negatív hatással van a testi-lelki egészségre. A fiatalok fizikai egészségének megőrzését reális énkép kialakításával is lehet és kell támogatni.

Hiány a fiatalok mentális egészségét támogató prevenciók friss program és a műfajt a kortárs média vonatkozásában is érdemes lehet átgondolni.

A tematika kidolgozásához további kutatási irányként szükséges az értékelés kérdésének körülménye és a pedagógiai gyakorlatok strukturált, módszertani elemzése.

## Irodalom

Bodóczy István. 1998. *Vizuális nevelés II. Feladatgyűjtemény és tanári kézikönyv*. Budapest: Helikon kiadó.

Bodóczy, István. 2000. *Az értékelés problémái a vizuális nevelésben*. Iskolakultúra. 6-7. 15-25.o.  
[http://epa.niif.hu/00000/00011/00039/pdf/iskolakultura\\_EPA00011\\_2000\\_06\\_07\\_015-025.pdf](http://epa.niif.hu/00000/00011/00039/pdf/iskolakultura_EPA00011_2000_06_07_015-025.pdf) (Letöltve: 2023.09.23.)

Bodóczy, István. 2002. *A rajz, vizuális kultúra tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai*. Új Pedagógiai Szemle. 2002.  
<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00065/2002-11-hk-Bodoczky-Rajz.html> (Letöltve: 2023.09.23.)

Bodóczy, István. 2003. *Vizuális nevelés*. Budapest: Magyar Iparművészeti Egyetem.

Bodóczy, István. 2012. *Kis könyv a vizuális művészeti nevelésről*.

Cole, Michael. Cole, Sheila R. 2006. *Fejlődéslélektan*.

Csabai, Márta. 2023. *Aggódó testünk*. Budapest: HVG Kiadó <https://www.youtube.com/watch?v=fLomU0DtoLY> (Utoljára megnyitva: 2024.01.23.)

Erikson, Erik. 1991. "Az életciklus: az identitás epigenezise." In: Erikson, Erik.: *A fiatal Luther és más írások*. Budapest: Gondolat Kiadó.  
In: Meskő, N.: *A gyermekek megismerésének lehetőségei és új módszerei*. [https://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/8/meskonorbert-gyermekekmegism/2\\_a\\_szemlyszlels\\_problmja.html](https://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/8/meskonorbert-gyermekekmegism/2_a_szemlyszlels_problmja.html)

Fodor, Boglárka. Mihalik, Árpád. 2017. *A sikerkeresés és kudarc kerülés motívumai, viselkedéses megjelenésük és összefüggések*.  
<http://www.pszich.u-szeged.hu/impulzus/wp-content/uploads/2017/11/8-fodor.pdf> (Letöltve: 2024.01.23.)

Gardner, Howard. 1983. *Artful scribbles*. Boston: Harvard University Press.

Gordon, Thomas. 1997. *T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Goleman, Daniel. *Emotional intelligence*. 1997.

Hei Wan Mak, Daisy Fancourt. 2019. *Arts engagement and self-esteem in children: results from a propensity score matching analysis*. *Annals of the New York Academy of Sciences*. Wiley Periodicals, Inc. on behalf of New York Academy of Sciences  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6767447/pdf/NYAS-1449-36.pdf> (Utoljára megnyitva: 2024.01.23.)

Herczeg, Eszter Rebeka. 2015. *A terápiás fotózás értelmezése a művészetterápiában és a fotóművészetben*. Fotográfia MA, MOME. 6.  
<https://discovery.mome.monguz.hu/record/-/record/display/manifestation/MOME3964/19298d18-b9fe-448a-ad5b-b4f894f4744a/solr/0/24/0/3/titleOrder/ASC> (Utoljára megnyitva: 2024.01.23.)

Illés, Anikó. 2009. *Művészetterápia a közoktatásban: elméleti lehetőségek és etikai megfontolások*. Új pedagógiai szemle. 59. évf. (5-6.) 233-240. o. [https://epa.oszk.hu/00000/00035/00133/pdf/EPA00035\\_upsz\\_200905\\_233-240.pdf](https://epa.oszk.hu/00000/00035/00133/pdf/EPA00035_upsz_200905_233-240.pdf) (Utoljára megnyitva: 2024.01.23.)

Illés, Anikó. 2008. *Szülők, pedagógusok és szakértők szerepe a későbbre tolódó iskolakezdésben. Egy alternatív fejlődéslélektani értelmezés*. In: *Túl a szegregáción*, szerkesztette Erőss Gábor. L'Harmattan Kiadó.

Kaposi, László. 1984. *A játékkönyv I*. Gödöllői Művelődési Központ.

Kárpáti, Andrea. 2003. *Mérni a mérhetetlent*. Teljesítmény értékelés a vizuális nevelésben. Iskolakultúra. 2003/8. 95-106.o.  
[https://epa.oszk.hu/00000/00011/00073/pdf/iskolakultura\\_EPA00011\\_2003\\_08\\_095-106.pdf](https://epa.oszk.hu/00000/00011/00073/pdf/iskolakultura_EPA00011_2003_08_095-106.pdf)

Kende, Anna, Illés, Anikó. 2007. *A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadék összefüggései*. Új Pedagógiai Szemle. LVII.évf.11. sz. 17-41.o. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00118/2007-11-ta-Tobbek-Rugalmas.html> (Utoljára megnyitva: 2024.01.23.)

Kiss, Virág. 2010. *Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia*. Iskolakultúra, 20 (10). 18-31. o.

Leist Balogh, Brigitta, Jámbori, Szilvia. 2016. *A kapunyitási pánik vizsgálata a megküzdési módok és a szorongás függvényében*. *Alkalmazott Pszichológia*. 2016/2. 69-91. o. [http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2016/10/AP\\_2016\\_2.pdf](http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2016/10/AP_2016_2.pdf) (Letöltve: 2023.11.03.)

Lukács, Andrea, Papp, Viktória, Sasvári, Péter. 2017. *Testkép-és étkezési zavarok vizsgálata középiskolás tanulóknál*. *Egészségtudományi közlemények*. 7. kötet. 1. szám. pp. 25-30. <http://midra.uni-miskolc.hu/document/28669/24432.pdf> (Utoljára megnyitva: 2024.01.23.)

Magyar Közlöny. 2020. (17) 362-418.o.

Mistrik, Erich. 2016. *Art aesthetic education in civic education*. Journal of Social Science Education Volume 15, Number 4, Winter 2016

Nagy, B. Csizmadia, P., Kovács A. J., Czizler, I., Gaál Zs. A. 2022. *Kreativitás és a kreatív teljesítményt befolyásoló tényezők pszichometriai vizsgálata fiatal és idős felnőtt populáción*. *Alkalmazott pszichológia*. 2022, 22 (2) 55-89.o. [http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2023/01/AP\\_2022\\_2-05-Nagy-Csizmadia-Kovacs-Czizler-Gaal.pdf](http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2023/01/AP_2022_2-05-Nagy-Csizmadia-Kovacs-Czizler-Gaal.pdf) (Letöltve: 2023.10.23.)

MOME. *Designgondolkodás a közoktatásban*. [https://designakozoktatásban.mome.hu/szakirodalom/szakirodalom-designgondolkodas/#\\_ftn6](https://designakozoktatásban.mome.hu/szakirodalom/szakirodalom-designgondolkodas/#_ftn6) (Utoljára megnyitva: 2024.01.23.)

N. Kollár, Katalin, Szabó, Éva. 2004. *Pszichológia pedagógusoknak*. [https://mte.eu/wp-content/uploads/2022/02/Kollar-Szabo\\_-\\_Psichologia\\_pedagogusoknak.pdf](https://mte.eu/wp-content/uploads/2022/02/Kollar-Szabo_-_Psichologia_pedagogusoknak.pdf) (Utoljára megnyitva: 2024.01.23.)

Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyama számára. Oktatási hivatal. [https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_gimn\\_9\\_12\\_evf](https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf) (Letöltve: 2023.08.22.)

Pais, Panni. Csernátó, Fanni. 2018. *Designgondolkodás az iskolában I.* MOME

Pataky Gabriella. 2013. *Komplex művészeti nevelés – Nemzetközi modellek, hagyományok és kortárs áramlatok*. Gyermeknevelés. 1. Évf. 2. szám. 107-110. <https://ojs.elte.hu/gyermeknevelas/article/view/748/641> (Letöltve: 2023.08.21.)

Pálffy, Katalin. 1989. *Bevezetés a pszichológiába*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Sárkány, Péter. 2012. *Értelemközpontú egzisztenciaanalízis és filozófiai tanácsadás*. In: Műhely, Imágó Budapest, (2[23])2012,3:75–82.

Szabó Hangya, Lilla. Jámbori, Szilvia. Gál, Zita. Kasik, László. Fejes, József Balázs. 2019. *Serdülők és fiatal felnőttek identitása az önértékelés és a társas támogatás függvényében*. Iskolakultúra, 29. évfolyam, 2019/6. [http://real.mtak.hu/100829/1/Szabo\\_Hangya\\_et\\_al\\_2019\\_IQ.pdf](http://real.mtak.hu/100829/1/Szabo_Hangya_et_al_2019_IQ.pdf) (Letöltve: 2023.08.21.)

TATE. *Social sculpture*. <https://www.tate.org.uk/art/art-terms/s/social-sculpture> (Utoljára megnyitva: 2024.01.23.)

Tókos, Katalin. 2005. *A serdülőkori önismeret az elméleti és empirikus kutatások tükrében – pedagógiai megközelítésben*. Új Pedagógiai Szemle 55. évf. 10. Sz. 42-60.o. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/serdulokori-onismeret> (Megyitva: 2023.12.27.)

Tóthné Szita, K. Gál, J. Kristóf, T. 2019. *Hogyan látják a fiatalok a távlati jövőt?* Opus et Educatio. 6. évf. 2. sz. 170-183.

Vikár, György. 1980. *Az ifjú kor válságai*.

Weiser, Judy. 1999. *Photographs as Therapeutic Tools*. In: Photo Therapy Techniques. Photo Therapy Centre Press, 1-12. [https://phototherapytherapeuticphotography.files.wordpress.com/2014/10/weiser\\_psicoart\\_english\\_2010.pdf](https://phototherapytherapeuticphotography.files.wordpress.com/2014/10/weiser_psicoart_english_2010.pdf) (Utoljára megnyitva: 2024.01.23.)