

Takáts Fruzsina

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

Témavezető: Illés Anikó PhD, habil., egyetemi tanár

2024

<u>ABSZTRAKT</u>	<u>2</u>
<u>BEVEZETÉS</u>	<u>2</u>
<u>A SZEMÉLYISÉG ÉS AZ ÖNISMERET ÖSSZEFÜGGÉSEI</u>	<u>3</u>
AZ ÖNÉRTÉKELÉS ÉS BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐI	3
A KREATIVITÁSFELJESZTÉS ÉS AZ ÖNÉRTÉKELÉS ÖSSZEFÜGGÉSEI	6
<u>A HAZAI TANTERVI SZABÁLYOZÁS ÉS AZ ÖNISMERET-FELJESZTÉS LEHETŐSÉGEI</u>	<u>7</u>
<u>A CÉLCSOPORT FEJLŐDÉSLÉLEKTANI JELLEMZŐI</u>	<u>9</u>
SERDÜLŐKOR – AZ IDENTITÁS FEJLŐDÉS KIEMELT SZAKASZA	9
FIATAL FELNŐTTKOR VAGY MÉGSEM?	11
KAPUNYITÁSI VÁLSÁG	12
<u>SZOCIÁLPSZICHOLÓGIAI ASPEKTUS</u>	<u>12</u>
<u>MŰVÉSZETTEL NEVELÉS ÉS ÖNISMERET-FELJESZTÉS</u>	<u>14</u>
A MŰVÉSZET ÉS A PSZICHOLÓGIA KAPCSOLATAI	15
MŰVÉSZETTERÁPIA ÉS MŰVÉSZETTEL NEVELÉS KÜLÖNBSEGEI	16
<u>TANULÓK VISZONYA AZ ÖNISMERETHEZ</u>	<u>17</u>
AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT JELLEMZŐI, ADATFELVÉTEL	17
AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI	18
MIT TEHETNE AZ ISKOLA AZ ÖNISMERET FEJLŐDÉSÉÉRT A DIÁKOK SZERINT?	25
<u>ÖSSZEGZÉS</u>	<u>30</u>
<u>HIVATKOZOTT IRODALOM</u>	<u>31</u>
<u>FELHASZNÁLT IRODALOM</u>	<u>32</u>
<u>MELLÉKLET</u>	<u>34</u>
A KÉRDŐÍV KÉRDÉSEI	34
A KÉRDŐÍV EREDMÉNYEI	36

Absztrakt

Dolgozatomban a középiskolai önismeret-fejlesztés lehetőségeinek pszichológiai, szociálpszichológiai és rendszerszintű szabályozási elemeit kutatom a téma főbb szakirodalmain keresztül, a pedagógus etikai és egyéb határait felmérve, egy kérdőíves tanulói vélemény felmérés elemzésével kiegészítve.

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 évváró értekezleten osztotta meg a tantestülettel a Képzőművészeti tagozat igazgatója a saját statisztikai adatait, miszerint 2021/22-es tanévben a körülbelül 200 fős diákságnak 10% százaléka önsértő volt, tehát lelki okokból kifolyólag fizikai sérelmet okozott magának. Ez az adat azért is megdöbbentő, mivel valószínűsíthető, hogy ez a kimutatás nem tud minden esetről.

Tanúja voltam éles, csoporton belüli konfliktusok kialakulásának is, emellett azt tapasztaltam, hogy a pályaválasztás különösen nagy stresszt okoz és 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 fontos témának gondolom a középiskolás célcsoport önismeretének fejlesztését és ezt az alábbiakban tudományos érvekkel is igyekszem alátámasztani. A fejlesztési célt a művészettel nevelés eszköztárával közelítem meg a dolgozatomban, ezen belül is a képzőművészeti és drámapedagógiai vonatkozásán lesz a hangsúly.

Dolgozatom a középiskolai művészettel nevelés iránt érdeklődőknek összefoglalóként, gondolatébresztőként és szakirodalmi forrásként funkcionálhat a középiskolai vizuális nevelés óra felelősségével és etikai kérdésekkel kapcsolatban az önismeret-fejlesztés terén. A hipotézisem az, hogy a művészettel nevelés eszközeit hasznosító feladatok alkalmazása jótékony hatással van a középiskolások mentális egészségére. A dolgozatban a korosztály pszichológiai fejlődésével, a művészettel nevelés funkcióival és a diákok mentális egészségével kapcsolatban szekunder kutatást végeztem, melynek során pszichológiai és pedagógiai folyóiratokat, könyveket és online forrásokat elemeztem. Ezután empirikus kutatási módszerként kérdőíves adatgyűjtést végeztem, melynek célja a diákok az iskola és az önismeret-fejlesztés összefüggéséről alkotott véleményének megismerése volt.

A személyiség és az önismeret összefüggései

Az önértékelés és befolyásoló tényezők

Az én (szelf) az egyén dinamikusan formálódó tudása, mentális reprezentációja a saját személyiségéről, valamint az ezt megalkotó, fenntartó, védő folyamatok. Különböző súlyú tulajdonságok, szerepek, tapasztalatok, célok egészévé integrálódása, amit folyamatosság és önazonosság érzése jellemez. Fizikai megjelenéssel, értelmi képességekkel, társas viselkedéssel és érzelmekkel kapcsolatos területekre osztható. Az énfogalomhoz tartoznak az identitások, például a társas, a szerep- vagy nemi identitás. A munka-énfogalom egy adott

pillanatban, szituációban aktív énfogalom (Fiske, Taylor, 1991; idézi N. Kollár, Szabó, 2004). Összességében 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 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)

Az önismeret fejlesztésének iskolai körülmények között is elfogadott módja az önértékelés. 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) (N. Kollár, Szabó 2004, 35).

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”¹

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 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

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

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)

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 helyzetfüggő 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 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. A sikerkeresés magasabb önértékeléssel és alacsonyabb szorongással jár együtt (Fodor és Mihalik, 2017. 8).

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 (N. Kollár és Szabó, 2004. 154).

A kreativitásfejlesztés és az önértékelés összefüggései

A kreativitást – más tényezők mellett – gátolhatja a rossz önértékelés és az önbizalom hiány (Tierney és Farmer, 2002; idézi Nagy és tsai. 2022, 57). A negatív énképpel rendelkező tanulók általában kudarckerülő módon viselkednek (Dévai és Sipos 1986; idézi N. Kollár és Szabó, 2004, 50). Egy kreatív problémamegoldó helyzet különösen nehéz helyzetbe hozza a kudarckerülő személyt, hiszen ilyen esetben sok a bizonytalanság, és szinte szükségszerű a hiba, amit aztán megfelelő módon kell visszaforgatni a megoldásba. A kudarckerülés vélhetően megnehezíti tehát a design thinking módszertanának alkalmazását, mivel a tervező-problémamegoldó helyzetben a divergens szakaszt konvergens szakasz követi, ahol bizonyosan lesznek olyan ötletek, amelyek nem megfelelőek, kiszелеktálódhatnak. Ebben a helyzetben az iterációkat nem kudarcként, hanem a folyamat fontos részeként kell értelmezni, ahol a bizonytalan végkimenet és kudarckerülés csökkentheti a megoldás motivációját.

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 a vizuális nevelésben különösen fontos szerepe van az önértékelésnek (Bodóczy, 2002). Eggyel távolabb lépve azt mondhatjuk, a rossz önértékelés az önismeret fejlődését gátolja.

Egy másik, a vizuális kultúra tantárgy és az önismeret, önértékelés kérdéseivel összefüggő probléma, hogy a tanárok irreálisan jó osztályzattal próbálják a diákok önbecsülését növelni, ami amellet, hogy negatív hatással van az önértékelésre és az önismeretre, rombolja a tantárgy presztízsét is (Bodóczy, 2002).

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 vizsgálata a globális énkép kapcsán megállapította, hogy az óvodáskori alacsonyabb önértékelés és a kedvezőtlen énkép jobban bejósolja az elsősztályos eredményeket, mint az intelligencia (Burns, 1982; idézi N. Kollár, 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 felsősztályos 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 hazai tantervi szabályozás és az önismeret-fejlesztés lehetőségei

Mint láthattuk, az önismeret fejlesztésében bár több tényező is szerepet játszik, a kötelező nevelés-oktatás következtében e folyamatban az iskolának és a pedagógusnak kulcsszerepe van. Miután azonban az iskolai fejlesztés mindenkor vezérfonalát az aktuális oktatási tartalomszabályozó dokumentumok jelölik ki, érdemes megvizsgálni a hazai tanterveket az önismeretfejlesztés lehetőségeinek szempontjából is. Miután a dolgozatom alapvetően a művészeti eszköztár és az önismeretfejlesztés lehetőségeinek a vizsgálatát tűzte ki célul mind a művészeti szakképzés, mind a köznevelés környezetében is releváns felvetés lehet az aktuális tantervek elemzése.

A tantervi szabályozás ugyan hangsúlyozza az önismeretfejlesztés fontosságát, viszont a lehetőségét gyakran háttérbe szorítja azzal, hogy a fókusz a tesztekre és a standardizált eredményekre helyeződik.

A hazai tantervi szabályozás szerint az önismeretfejlesztés természetesen nem önállóan, egyetlen tantárgyhoz tapadva jelenik meg, hanem átszői a különböző tantárgyak fejlesztési céljait, így különböző hangsúllyal több tantárgyban is helyet kap (például etika, magyar nyelv és irodalom, testnevelés).

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 kerettantervből kiderül, hogy a vizuális kultúra tantárgy egyik hasznosulása a tanulók érzelmi fejlesztése (Kerettanterv, 2020). Az alkotva tanulás „érzelmeket gazdagító, empátiát, intuíciót és minőségérzéklet” alakít ki, valamint önmagukkal szembeni igényességre ösztönzi a diákokat (Kerettanterv, 2020. 2). Ha az alkotás vagy alkotva tanulás folyamatos önművelésre motiváló szerepét térben és időben nem csak az iskolára vonatkoztatjuk, akkor egybevág a Lifelong learning (élethosszig tartó tanulás) koncepciójával (Eurofound, 2018). Ehhez a tanterv az egyéni és kooperatív gyakorlati feladatok által elért önismeret és önértékelés fejlesztést tartja fontosnak (Kerettanterv, 2020, 1).

A szakképzésben, különösen a művészeti ágazatokban, az alkotás vagy az alkotva tanulás helyzetei sokkal autentikusabban jelennek meg, mint a közismereti iskolai oktatásban. Ennek oka, hogy a művészeti képzés célja a gyakorlati tudás elsajátítása, ugyanakkor a kreativitás kibontakoztatása és a művészi készségek fejlesztése is gyakorlati úton tud végbe menni.

A szakképzés területén, a mozgókép- és animációtervező szakon például, a rajz, festés, mintázás tantárgy témakörei közt direkt módon „A saját személyiség meghatározása, ábrázolása – önismeret” címen jelenik meg az önismeret témája, ami természetesen sokkal szerényebb, és konkrétabb, mint ahogy a vizuális kultúra tárgyban megjelenik.

Annak ellenére, hogy a diákok kreatív fejlődésének és művészi kiteljesedésének az önismeret nem csupán kiegészítő, hanem alapvető fontosságú eleme a művészeti szakképzésben, nagyon csekély megjelenés jut neki a szabályozásban. A közismereti iskolai helyzetekben az önismeret elsajátítása minden diák számára hasznos, de a művészeti szakképzésben kiemelt szerepet kap, ami a szakmai munka sikerét is befolyásolhatja. Mélyebben megérteni önmagukat, érzéseiket, gondolataikat és motivációikat kulcsfontosságú a kreatív önkifejezéshez, az egyéni művészi stílus kialakításához és a művészeti alkotófolyamatban rejlő kihívások kezeléséhez.

Kötelező közismereti és – feltehetően szabadon választott – szakmai helyzetekben nyitottabban állak a diákok a feladatokhoz, ami meghatározhatja az önismeret-fejlesztés sikerét, ezért – és a gyakran kedvezőbb, kis csoport létszám, és a magasabb szakmai óraszám miatt is – hatékonyabb lehet a szakképzésben önismertfejlesztéssel foglalkozni. Emellett a szakképzésben nagyobb hagyománya van az alkotva tanulásnak, ami szintén megkönnyítheti a művészettel nevelés eszközeit felhasználó önismeret fejlesztő feladatok alkalmazását és befogadását, mint tanári, mint tanulói szinten.

A célcsoport fejlődéslélektani jellemzői

Serdülőkor – Az identitás fejlődés kiemelt szakasza

A serdülőkor átmenet a gyermekkor és a felnőtt kor között. A modern társadalomban a nemi érés 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 fejlődéseméletet, ami az egész életútra kiterjed. Pszichoszociális fejlődésemélete 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 célja. A célcsoportom szempontjából a legrelevánsabb az ötödik szakasz, viszont fontos megjegyezni, hogy ezek szoros összefüggésben állnak egymással; az előző szakaszok pozitív kimenetelére épül a következő, a további szakaszok sikerességét megalapozza vagy ellehetetleníti az adott szakasz 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 birkóznia a nemi érés 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 választotta-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. 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) nagyon foglalkoztatja az adott korosztályt, és ezért ez könnyen hathat az énképre megerősítő módon, vagy változást idézhet elő a viselkedésben, ezáltal az énképben is (Gilly, Lacour és Meyer, 1976; idézi N. Kollár és Szabó, 2004, 34). Ezt a korszakot erős introspektív (önmegfigyelő) gondolkodás jellemzi, ami a kiterjedt önjellemzésben érhető tetten (N. Kollár és Szabó, 2004, 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).

Az énkép része a testkép, ami az egyén külső, fizikai megjelenéséről alkotott véleménye. Ennek kezdetleges kialakulása 15-18 hónapos korra tehető (tükör próba kísérlet), majd

serdülőkorban a nemi érés és a romantikus partnerkeresés miatt figyelem fokozottan a test és kinézet felé fordul. A társak – az egyénről és környezetről alkotott – véleménye is nagyobb súllyal esik latba ekkor (szociális kép). A fizikai megjelenés pozitív és negatív értékelő visszajelzéseket válthat ki a társakból, melyek akár becenevek, gúnynevek formájában – gyakran negatív irányba – befolyásolják az énképet.

Serdülőkorban a test központi szerepe miatt testkép- és étkezési zavarok alakulhatnak ki. Egy 2017-es középiskolások körében végzett kutatás összefüggést mutatott az étkezési zavar és az életminőség értékelése közt.² A kutatás szerint az étkezési zavar nem csak az általános életminőséggel mutat szignifikáns kapcsolatot, hanem az aktuális egészségi állapottal és a depresszióval is.³ A fiatalok étkezési zavarokkal kapcsolatos felvilágosítására a vizsgálat az iskolát jelöli meg legalkalmasabb helyként (Lukács, Papp és Sasvári, 2017, 25-30).

Fiatal felnőttkor vagy mégsem?

A MOME média design mester szakon rendezett diplomafilmem, Nincs mese címmel, a felnőtté válás kérdéskörét szubjektív, narratív hangú atmoszférára építve, szürreális képeken keresztül ábrázolja. A filmkészítés folyamata közben tudatosodott bennem, hogy az egyetemen mester diplomázó emberek gyakran gyerekkoruktól folyamatosan egy iskolarendszer – sok helyzetben látható befolyással nem rendelkező – tagjai, ahol gyakran előfordulhat, hogy a gyermekkorban hallott, vagy a tanárok által gyakran hangoztatott frázisokat⁴ nem tudják maguk mögött hagyni, ami a 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 'A felnőttkor' egy olyan jövőbeli intervallumként/állapotként jelenik meg, ami ezáltal egy kezdőponthoz, egy beavatáshoz kötődik. Az erre szolgáló rituálék, például a 18. életév betöltése, az érettségi, diplomaszerzés azonban értéktelenek olyan szempontból, hogy nem helyettesítik az önismeretet, az egészséges önbecsülés kialakulását és a kreatív, gyakorlatias hozzáállást. Ha minimum 16 éves korig kötelezően feladatvégrehajtásra kondicionáljuk a tanulókat az iskolai elvárásokkal – mérési helyzetek, típusfeladat, kimeneti követelmények –, akkor elvárható-e, hogy önálló, kritikus, önreflexív felnőttekké váljanak? Thomas Gordon így fogalmaz: „Amíg a gyermekek

² A megkérdezett 422 fő 19,3%-a étkezési rendellenességgel küzdött (többségben lányok), ami a tanulmány szerint a felnőtté válás során még fokozódhat. Az objektív és szubjektív testkép közti eltérés mindkét nemnél sovány és túlsúlyos irányba is torzított az alkatukhoz képest.

³ A kontroll az étkezéssel kapcsolatban lehet tudattalan énvédő mechanizmus, ami csökkenti a szorongást azért, hogy közvetlenül a saját testünket szabályozzuk. (Csabai, 2023)

⁴ „majd, ha felnőtt leszel”, „amit szabad Jupiternek, nem szabad a kisökörnek”, „kicsi vagy még ahhoz”, „itt azt csinálod, amit én mondom”, „velem te ne felelsz”, „majd, ha annyi időse leszel, mint én”

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).

Kapunyitási válság

Az Erikson (1991) által körülírt fiatal felnőttkor ma már nem feltétlenül követi a serdülőkort. A 2000-ben Arnett egy új fogalmat vezetett be a serdülőkor és a fiatal felnőttkor közé újonnan beékelődött szakaszra; „emerging adulthood”, azaz kezdődő felnőttkor (idézi Leist Balogh és Jámbori, 2016, 69). 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; Marcia, 1987; idézi Szabó, Jámbori, Gál, Kasik és Fejes, 2019).

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 személyiségelméleteinket.

Forgács a könyvében 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 (Forgács, 2002. 7-8).

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 szemlélete 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, mozgás⁵)

⁵ „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)

kommunikáció a tanulóknál 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 egybevetően fogalmazza meg a reális önértékelés és az önismeret-fejlesztés kapcsán a csoportos tevékenységeket, melyet kifejezetten „társadalmi együttműködést mintázó csoporttevékenységeknek” nevez.

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. A részben pszichológiai tényezők által befolyásolt egészségmegőrzés érdekében gyakorolt magatartásra (például sport, alvás, étkezés), ma a média és a szociális média is hat. Ezeken a csatornákon keresztül a testünkkel vagy a jövőképünkkel kapcsolatban gyakran irreális ideálok, uniformizált életmód tanácsok, és a természetesség zászlaja alatt propagált különböző diéták befolyásolják az egyént. Csabai és Kővári a saját tapasztalatokhoz való hozzáféréseken keresztül az önismeret, önértékelés fejlesztését fogalmazza meg, mint a testi-lelki egészség alapkövét. A szorongás, bizonytalanság, diszkomfortérzet okának azonosítása az első lépés, ami – a saját tapasztalatok alapján történt öndefinícióval kiegészülve – segít a lehetőségek feltárásában (Csabai, 2023).

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 (<https://www.youtube.com/watch?v=fLomUODtoLY>).

Művészettel nevelés és önismeret-fejlesztés

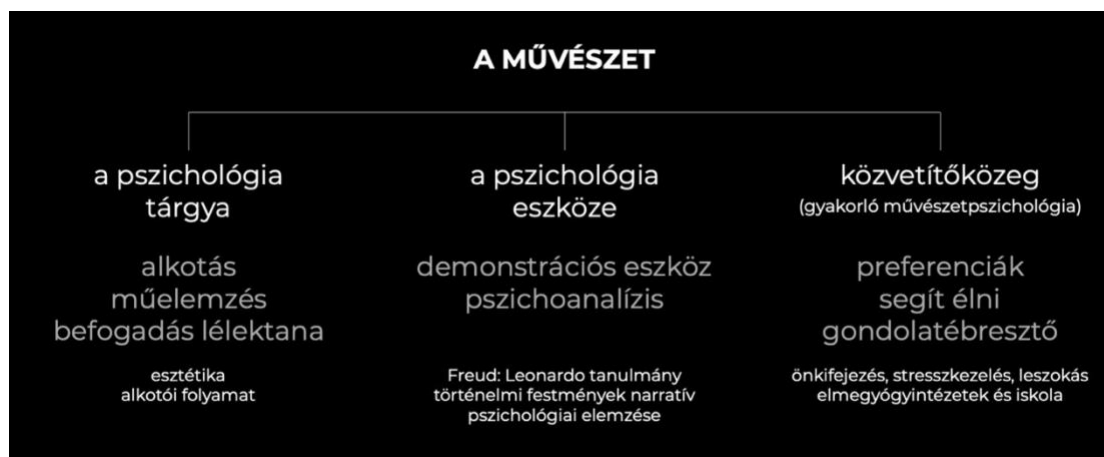
„A köznevelésben a vizuális kultúra tantárgy a művészettel nevelés eszköze, [...]” - Oktatási Hivatal, Kerettanterv 9-12. évfolyama számára

A művészet és a pszichológia kapcsolatai

A művészet vonatkozásában sokféleképpen lehet hatni a személyiségre. Ezeket a műfajokat Illés Anikó és Kiss Virág tanulmánya alapján különböztetem meg a vizuális irányokra fókuszálva.

A művészet lehet a pszichológia tárgya, eszköze és közvetítőközeg. (Illés, 2009, 233-240.)

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.



ábra 1 A művészet és a pszichológia kapcsolatai. (Illés, 2009, 233-240.) illusztráció: Takáts Fruzsina

Tágabb értelmezése szerint demonstrációs eszközként, illusztrációként is kapcsolatban állhat a művészettel. Illés Freud Leonardo-tanulmánya mellett, saját kutatását is példának hozza, amelyben a nemzeti identitás formálódását körvonalazza, művészeti alkotások narratív pszichológiai elemzésével.

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 amentén 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.

Művészetterápia és művészettel nevelés különbségei

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 és Tegyei 1990; idézi Illés, 2009). Ezt tudatosítva, etimológiailag a pedagógia és a terápia nem is áll messze egymástól, a gondozás és a szolgálat kiválóan illik a pedagógiai munkára is – mégis nagy különbség van a két terület között.

„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. 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 pedagógus nevelő tevékenysége – a fenti idézet értelmében – leírható ugyanezekkel a kifejezésekkel, hiszen a nevelés 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 művészet eszköztára annak érdekében, hogy a maga sokrétű fejlesztési lehetőségeivel „gondozásba vegye” a diákokat. A művészetterápia iskolai alkalmazására a továbbiakban –Illés nyomán– a művészettel nevelés megfogalmazást használom. Alapvetően két funkciója lehet; a „problémásnak” ítélt gyerekekkel való kommunikáció és a tabu témákhoz való hozzáférés.

A művészet befogadása, művelése „érzéseket szabadíthat fel, gondolatokat indíthat el” (Kiss, 2010). 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)

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 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 (például titoktartás, pontosság, személyi és szociális szabályok, közösen kialakított normák). Terápiában jelentősebb a keretek fontossága, a biztonság. 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 vagy akár 40 fős osztálylétszám ellehetleníti 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. Az alkotás a legkisebb beavatkozás elve (szabad alkotás) szerint szabadon történik, aminek feltétele az ítéletmentesség (Kiss, 2010). A terápiában nincs helye az értékelésnek, viszont a (az iskolai) nevelési helyzetben szükséges.

Tanulók viszonya az önismerethez

Az empirikus vizsgálat jellemzői, adatfelvétel

Az elméleti kutatás mellett egy nem reprezentatív, empirikus kérdőívvel mértem fel a tanulók viszonyát az önismerethez. A kérdőív az önismeret-fejlesztésen belül az egyénre és az iskola szerepére vonatkozó kérdéseket tartalmazott; 40 zártvégű (feleletválasztós vagy Liker-skálás) és egy nyíltvégű kérdés formájában. A válaszadók 14 és 20 év közötti középiskolás diákok, akik művészeti szakképzésben vagy gimnáziumban tanulnak⁶. A válaszokból következtethettem, hogy az önismeret elméleti kutatás által bizonyított jótékony hatásaival tisztában vannak-e a diákok és mit gondolnak az iskola önismeret-fejlesztésben játszott

⁶ A válaszadók a Szombathelyi Művészeti Szakgimnázium és Technikum, a Jelki András Iparművészeti Szakgimnázium és Eötvös József Gimnázium 9-12. osztályos tanulói.

szerepéről, felelősségéről.

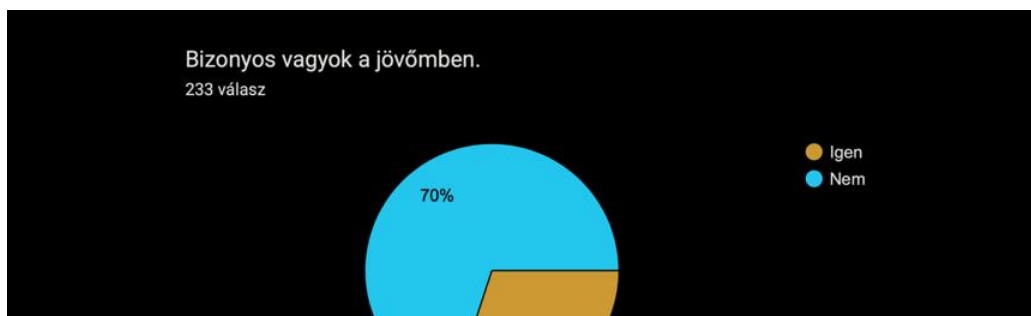
A kérdőív három tematikai egységre oszlott, amelyből az első a kitöltő személyére vonatkozó állításokat tartalmazott. Itt kétkimenetelű, zárt kérdésként 12 állításról döntötték el, hogy igaz vagy hamis rájuk nézve. Ezek a tanulók önmagukról alkotott képét tárják fel, beleértve az önbizalmukat, céljaikat és kapcsolataikat. Az egyes szám első személyű állításokra igaz/hamis választ adhattak, ami saját maguk számára is körvonalazhatta az énképük egyes elemeit. A kérdések témái általánosan a céltudatukat, a szociális kapcsolataikat, a testképüket és az önbizalmukat vizsgálták. A 233 tanuló, átlagos kép rajzolódott ki.

A második rész kimondottan az önismerettel kapcsolatos attitűdjükre és véleményükre irányult 19 darab 5 fokú Likert-skálás (teljes mértékben egyetért - nem ért egyet) és egy feleletválasztós kérdés formájában. A válaszokból kiderült, hogy foglalkoztatja a tanulókat az önismeret és felismerték a pozitív hatásait életük különböző területein, ugyanakkor önmagukat és barátaikat tartják elsősorban a fejlesztés forrásának. A válaszok nem mutattak közép-re tartást, így bízhatunk abban, hogy a válaszok a tanulók őszinte véleményét tükrözik.

A kérdőív utolsó harmada az iskola szerepét vizsgálta a középiskolások önismeret-fejlesztésben szintén 5 fokú Likert-skálán. Ebben a szakaszban összességében jobban megoszlottak a válaszok a skála két végpontja közt. Jól érzékelhető, de nem szélsőséges az eltolódás a skálák végpontja felé, és nagyon változó az állítások megítélése pozitív, illetve negatív irányba egyaránt. A válaszokból a tanulók kritikus hozzáállása szűrődik le az iskola önismeret-fejlesztésben betöltött feladatával és sikerével kapcsolatban.

Az empirikus vizsgálat eredményei

Az első blokk egyik legnegatívabb pontja az 1.4. állítás, ami a külső megjelenéssel való elégedettséget vizsgálta. A válaszadók 52,4%-a elégedetlen a külsejével, ami életkori sajátosságnak is mondható a testi változások és a romantikus partnerkeresés hajnalával a kinézet felé fordult figyelem miatt. A kapcsolatteremtés nem könnyű, hiszen fele-fele



ábra 2 Az 1.9. állítás diagramja a kérdőív eredményeiből

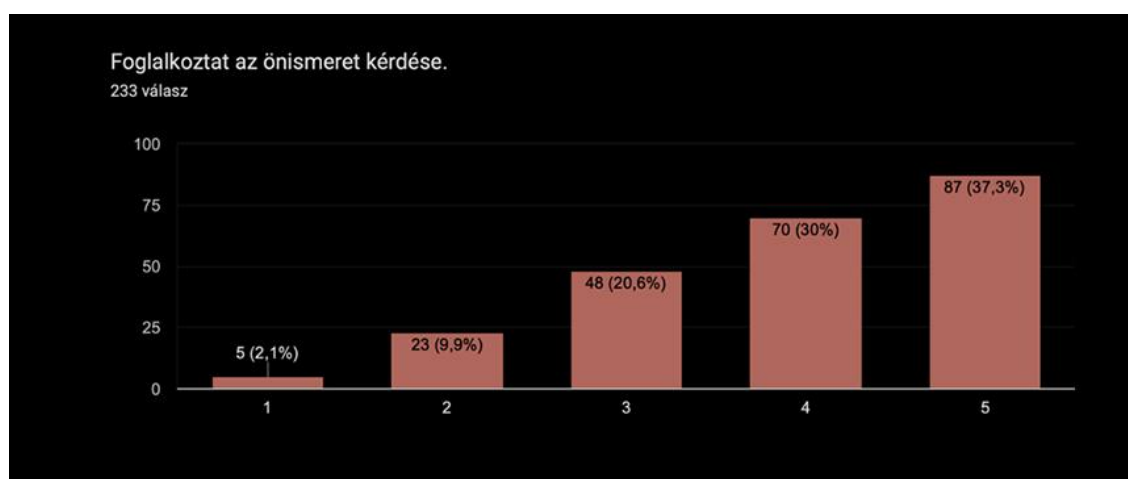
arányhoz közelít a kapcsolatteremtésre irányuló állításra (1.8.) vonatkozó egyetértés mértéke. Csaknem 50% nehezen teremt kapcsolatokat, – amit akár önbizalomhiány és a társak véleményétől való szorongás okozhat, – ugyanakkor 86,3% jól érzi magát a társai között (1.3.). Az önismeret és önbizalom hiányát a saját képességekben való bizonytalanság is tükrözheti. A kérdőív 1.7. állítása alapján a megkérdezettek 39,9%-a nem bízik a képességeiben, amik részben az önismeret tárgyát képeznék. A személyes kérdések között a legtöbb negatív választ a jövőjükben való bizonyossággal kapcsolatos (1.9) állítás kapta (ábra2). A bizonytalanság a jövőnek egy tulajdonsága, viszont összevetve egy fentebbi kérdésre kapott eredménnyel (1.5. Kitartóan tevékenykedek a céljaim elérése érdekében) érdekes ellentmondást mutat. A válaszadók 75,5%-a úgy véli, kitartóan tevékenykedik a céljai elérése érdekében, viszont csak 30% érzi biztosnak a jövőjét. Ebből arra következtetnek, hogy az énhatékonyság⁷ érzésük alacsony. Bár az előbbi 'Bízom a saját képességeimben' (1.7) állításra érkezett válaszok is magyarázhatják a jövőjük bizonytalanságát, de ez az utóbbi összefüggés erősebbnek tűnik. Ez az adat azonban nem egyszerűen a személyes bizonytalanságokat mutatja, hanem a körülöttünk lévő környezet gyors változásából következő, mindenkit érintő helyzet. Ez a 70% utalhat arra is, hogy a jövőt nem befolyásolhatónak, hogy nagyrészt az egyétől független, külső kontroll alatt állónak tartják. A belső kontroll attitűd nem csak az énhatékonyság szempontjából fontos, hanem konkrét fizikai következménye is lehet, például – ahogy fentebb említettem – párhuzamba állították a

⁷ Az énhatékonyság Bandura megfogalmazásában: „az egyén azon képességébe vetett hite, hogy eléri a teljesítmény egy bizonyos szintjét, és ez befolyásol olyan történéseket, amelyek hatással vannak az életére” (Bandura, 1994, 71.)

betegséggel való sikeres megküzdéssel, hatékony immunműködéssel (N. Kollár, Szabó, 2004, 101.).



ábra 4 A 2.1. állítás eredményei



ábra 3 A 2.2. állítás eredményei

A kérdéssor második része, mely konkrétan az önismerettel kapcsolatos konstruktumait vizsgálta a tanulóknak, azt mutatja, hogy a megkérdezettek 67,3%-át foglalkoztatja az önismeret, ebből 37,3%-ot nagyon (2.1) (ábra 3). Míg 2,1% szerint nem foglalkoztatja az önismeret kérdése, több mint a duplája, aki saját bevallása szerint nem tesz önmaga megismerése érdekében (2.2.) (ábra 4). A skála felső értékét összehasonlítva még drasztikusabb az arány; 37,3%-ot foglalkoztat kifejezetten az önismeret, de kevesebb mint ennek a fele, csak 16,3% ért teljes mértékben egyet azzal, hogy tesz érte, hogy megismerje önmagát. Ezt az arányt javítja az inkább egyetértők 32,2%-a.

A válaszadók többsége (72,9%) helyesen értékeli, hogy tapasztalata szerint változik az önmagáról alkotott képe (2.3.), hiszen a személyiség alakul, főleg a célcsoport az identitás keresés szakaszában dinamikus változásokat észlelhet. Ugyancsak többségben vannak, akik teljes mértékben vagy inkább egyetértenek azzal, hogy az önismeret segít, hogy sikeres felnőttkorra legyen (2.6.) és hogy új kapcsolatokat teremtsen (2.7.), valamint jól kezelje a konfliktusokat (2.8.).



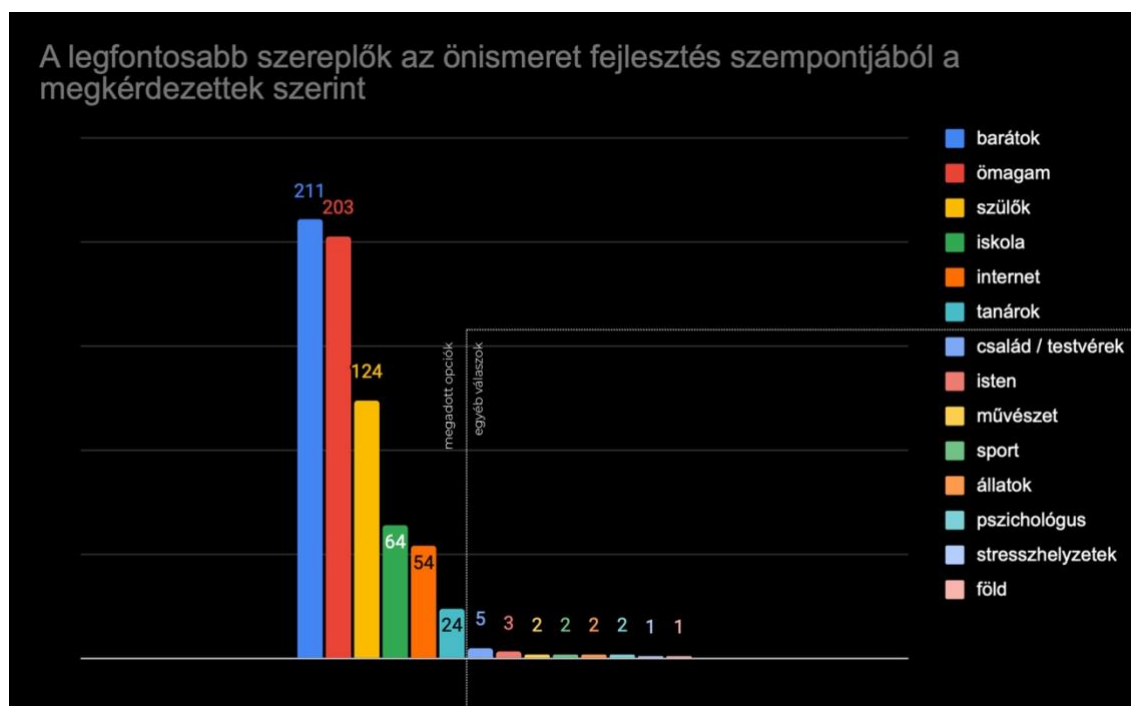
ábra 5 – A 2.10. állításra érkezett válaszok diagramja.

A kreativitással való összefüggést (2.10.) se nem erősítették meg, se nem utasították el szélsőségesen. A nyíltvégű kérdésre, hogy mivel segíthetné az iskola a diákok önismeret fejlődését, érkezett a kreativitással, művészetekkel kapcsolatos válasz, ami elenyésző, ahhoz képest hogy a kérdőívet kitöltők nagyobb része művészeti szakképzésben taul. Elképzelhető, hogy a kreativitást egy művészeti tevékenységre korlátozódó kompetenciaként értelmezik és nem vonatkoztatják más tárgyakra, az élet egyéb területeire. Ennek az is lehet az oka, hogy a frontális oktatás a legtöbbet alkalmazott módszer, amely nem hagy teret a kreativitás fejlődésének, hasonlóképp az önismeret fejlődésének sem.

A válaszadók többsége, 62,7% vallja, hogy inkább vagy kifejezetten segít neki a pályaválasztásban az önismeret (2.5.). Ez egybevág az elméleti kutatásban leírtakkal és rámutat az iskolarendszer abban rejlő kontraproduktivitására, hogy bár a pályaválasztás, továbbtanulás és minőségi munkavállalók képzése az egyik cél, a tanulók szerint nem segíti kellő mértékben az iskola az önismeret fejlődésüket (3.1.). Ez szerepet játszik a sikeres felnőttkor kialakításában, és az erre irányuló kérdés (2.6.) alapján a tanulók is így vélekednek.

A tanulók felismerik az önismeret önkritikát segítő összefüggését, mely az identitás fejlődést is támogatja. A pozitív válaszok, miszerint az önismeret segít, hogy önkritikát gyakoroljak, összesen 75,5%-ot tesznek ki a skálán (2.16.).

A kérdőív a második rész utolsó kérdéseként (2.20.) véleményeket gyűjtött, hogy saját megítélésük szerint mi az a 3 tényező, ami leginkább szerepet játszik az önismeret fejlődésükben. A válaszok között eredetileg szerepelt az iskola, szülők, barátok, tanárok, internet, önmagam és lehetőség (egyéb) saját válasz hozzáadására.



ábra 6 – A 2.20. állítás eredményei

Kilencven százalék fölötti szavazati aránnyal (211 válasz) a 'barátok' opció nyert, mögötte kevésbé az 'önmagam' opció (203 válasz + 2 az egyéb opcióval kiegészítve) látható és a többi ezektől lényegesen lemaradva

oszlott meg a szülők, iskola és internet között. A megadott opciók közül a 'tanárok' teljesített a leggyengébben; csak 24 diák válaszolta a 233-ból, mint jelentős szereplő az önismeret fejlődésében. Ez önmagában elgondolkodtató a témában a tanári szerepvállalás (sikeressége) kapcsán, de azt a kérdést is felvetheti, hogy akik az iskolát (64 válasz) tartják fontos szereplőnek, azok többsége az iskola alatt a szociális helyzetet, osztályt, tananyagot és az azzal való személyes megküzdést érti, és nem a tanári visszacsatolást, értékelést, reflexiót – mert akkor magasabb lenne az arány a tanár opciót választók között, – vagy egyszerűen csak

az iskola nagyobb halmaz és lefedettség tekintették a tanári szerepet is azzal, ezért 2 eltérő opciót választottak mellé.

A másik 'vesztése' ennek a kérdésnek az 'internet', amiről a használat mennyiségét tekintve azt feltételeztem, hogy magasabbra értékelődik.

Habár csak 23 fő egészítette ki saját opcióval a felsorolást (ami lehet a téma iránti érdeklődésük vagy járatosságuk jele), ebből 8 különböző, új aspektus született. A leggyakoribban választott (5 fő) a 'család' (és testvérek) volt, ami a szülőkön kívüli rokonokat, testvéreket jelenthet. Ezután isten (3), művészet (2), sport (2), állatgondozás (2), pszichológus és terápia (2), stresszhelyzetek (1), föld (1) kapott még szavazatot.

Az itt kapott válaszokkal több ponton ellentmondások a harmadik rész eredményeivel. A legfontosabb szerepet az önismeretfejlesztésben nem a tanároknak szavazták meg a 2.20.-as kérdésben; sőt csak 6. lett a sorban. Ennek ellenére mégis majdnem 40% azt gondolja, hogy a tanároknak fontos vagy inkább fontos a diákok önismeretének fejlődése (3.2.), tehát a tanulók szerint a feltételezett szándék ellenére nem sikerül célt érniük – talán az alkalmazott eszközök miatt. Az osztályzatokat az erre irányuló Likert-skálás kérdés alapján kimondottan elutasítják, mint önismeret-fejlesztés eszközét. 31,8% kimondottan, 30% inkább nem ért egyet azzal az állítással, hogy a tanórai feladatmegoldásokra kapott osztályzatok segíthetik az önismeret fejlődését. Csupán 22,7% feltételezi, hogy ez közrejátszhat a tárgyalt téma előremozdításában; ebből is csak 6% ért teljes mértékben egyet (3.3). Ez összefügg bizonyos nyílt végű kérdésre (Mit tehetne az iskola még az önismeret-fejlesztésért?) érkezett válaszokkal, amelyek nagyobb számban a pedagógiai értékelés sajátosságaira utalnak. A megkérdezettek az értékelés témában a szóbelit, illetve a kifejtett írásbeli értékelést hatékonyabbnak tartják, mint a számszerű értékelést. A szöveges értékelésre irányuló kérdés

alátámasztja az osztályzatok szerepére érkezett egyértelmű képet, azaz az egymást kiegészítő két kérdésre kapott eredmények szinte tükörképként jelennek meg a diagramokon (3.8).



ábra 7 A 3.3. állítás és a 3.8. állítás eredményeinek összehasonlítása

Ugyancsak az értékeléssel kapcsolatos a 3.4.-es állítás, amiből kiderül hogy a tanulók az önértékelést inkább tarják fontosnak. Ezzel együtt inkább kisebb csoportokban képzelik el az iskolában a fejlesztő helyzeteket, mely az elméleti kutatásban is felmerült. Ennek a kérdésnek a hatására vagy sem, de ez is megjelenik az ötletelések közt a nyílt végű kérdésnél is.

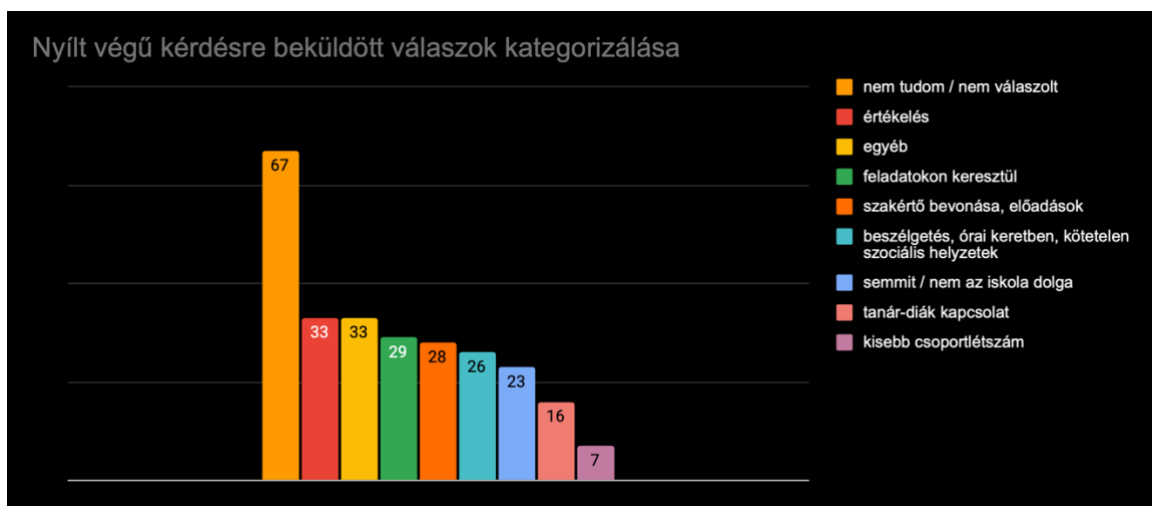
Az már az önismeret-fejlesztés 3 legfontosabb elemére vonatkozó kérdésnél kiderült, hogy nem az iskola és a tanárok a legmeghatározóbbak a válaszadók számára; ezt cizellálja az állítás miszerint az iskolai művészeti tevékenység nagyban segíti az önismeretet (3.6).

Hasonló mértékben értenek egyet az iskolai művészeti tevékenységek önismeret fejlesztő szerepét illetően, hiszen 104-en inkább egyetértenek, míg 77-en inkább nem értenek egyet a művészet önismeret fejlesztésében betöltött szerepében.

Mit tehetne az iskola az önismeret fejlődéséért a diákok szerint?

A nyílt végű kérdésre (Mit gondolsz mit tehetne (még) az iskola az önismeretfejlesztés témában?) beérkezett válaszok nagyrésze egybevág a dolgozat első felében felmerült hiányosságokkal. Az összes válaszadó közül 146 tanuló tett konkrét javaslatot vagy adott hangot az elégedetlenségének ezzel kapcsolatban. A válaszokban előforduló témákat a következő típusokba sorolhatjuk a gyakorisága alapján sorrendben:

- Nem tudja/nem válaszol (67 fő)
- Egyéb: nem konkrét javaslat, hanem az igény hangsúlyozása / több szabadság / tesztek / plakátok (33 fő)
- Értékelés: Egyéni szóbeli, részletes írásbeli értékelés (tanártól, diáktársaktól) számszerű értékelés helyett (33 fő)
- Feladatok jellege: Több önálló, gyakorlati, kreatív problémamegoldó feladatok (döntési helyzetek generálása a frontális helyett az egyéni véleménynyilvánításnak helyet adni, több művészeti óra egyéni érdeklődés alapján differenciáltan) (29 fő)
- Szakértő bevonása, előadások: pszichológiai támogatás (egyéni, csoportos foglalkozás, tréning, workshopok, konkrét módszereket, tippeket adni, ismeretterjesztés a mentális egészségről, órarendi óra önismeret témában, napló, kötelező iskola pszichológus) (28 fő)
- Biztonságos beszélgetési helyzetek (26 fő)
- Semmit: jó, ami van / nem dolgozik az iskolának / csak az egyén tehet érte (23 fő)
- Tanár-diák kapcsolat: nyílt, mindkét irányban tiszteletteljes kommunikáció tanárok és tanulók között (16 fő)
- Kisebb csoport létszám (7 fő)



ábra 8 – A kérdőív 4. számú kérdésére adott válaszok kategorizálása (diagram)

A kitöltők nagy része (67 fő) nem nyilatkozott vagy nem tudott válaszolni a nyílt végű kérdésre. A válaszolók közül 17 irányult arra, hogy nincs mit tennie az iskolának az önismeret-fejlesztés terén; jó úgy minden, ahogy van, illetve nem az iskola feladata ennek a fejlesztése.

„Szerintem semmit. Mindenki maga jöjjön rá erre mert már az is egy lépés ahhoz, hogy megismerje önmagad. Ne másoknak kelljen megmondani, hogy ki vagy.” (tanuló 1.)

„Nem gondolom, hogy az iskola dolga a gyermek önismeretének a fejlesztése, sokkal inkább egy egészséges környezetet kell teremteni, ahol a gyerek megismerheti önmagát.” (tanuló 2.)

Ez jelezheti, hogy ismeretterjesztésre is szükség lehet a témában. Előfordulhat, hogy nincsenek általános ismereteik az önismeret működéséről, alakulásáról és a társas interakciók erre gyakorolt szerepéről. Ennek ellenére a beérkezett válaszok többségéből arra következtettek, hogy egy rejtett igény került felszínre. Volt olyan, aki több soron át kifejtette a javaslatait, és volt olyan is, aki tömondatokban, címszavakban, de igen velős választ írt.

Több válasz is passzív-agresszív hangvételű, mint (tanuló 1.) idézete, de vannak olyanok is, ahol a téma komolyan érintette a válaszolót és heves reakció született:

„Erkölcstan órán normális és kedves!!!! (és jó humorral rendelkező!) tanárral beszélni az önismeretről, [...] Sajnálom, ha túl hosszú lett, igyekeztem minden gondolatomat hozzáfűzni, remélem segítetttem, sok sikert a dolgozathoz!” (tanuló 3.)

„Lehessen önálló gondolatokat és véleményeket formálni és azokat hangoztatni is lekezelés és elnyomás nélkül” (tanuló 4.)

„Elég hülyén vannak feltéve ezek a kérdések. Amúgy szerintem egyáltalán nem az iskola dolga. Inkább a szülőé, de leginkább csak maga a gyerek tud ezért tenni.” (tanuló 5.)

Megfogalmazódott a differenciált oktatás és adaptivitás igénye:

„[...] Ha egy diák rosszabb valamiben mint a társai akkor a tanárok beszélhetnének azzal a diákkal, segítséget adhatnának neki” (tanuló 6.)

A jellemzően mások véleménye felé fordult figyelem is kirajzolódik több válaszban is, ami lehet az életkori sajátosság lenyomata vagy tudatos felismerése a téma szociális aspektusának.

„Ha a diákok és főleg a tanárok elmondanák, hogy milyennek látnak minket, egymást” (tanuló 7.) / „Ha a tanárok írnának arról hogy ők kívülről milyennek látnak” (tanuló 8.) / „az értekezleteken az adott diákról Tanáronként megfogalmazott vélemény megismerése, kritika megfogalmazása” (tanuló 9.)

Az értékeléssel kapcsolatban 33 válasz érkezett, melyekből egyértelműen az objektív, szöveges értékelés igénye fogalmazódott meg. A jegyeken és hiányjeleken túl, igény mutatkozik a rendszeres írásbeli vagy személyes, szóbeli értékelésre. Az egyik válaszból az derül ki, hogy jegyeket megbélyegzőnek tartják.

Emellett 26 válasz utalt a biztonságos beszélgetésekre, ami némiképp összefügg a további 16 válaszban említett, nyíltabb tanár-diák kapcsolat ötletével. Az, hogy több véleményt várnak, egyéni konzultációkat és a tekintélyelvűség felszámolását az tanároktól, az olyan irányt körvonalaz, ahol a frontális oktatást a projektmódszer váltja fel és az oktató facilitátorként jelenik meg az órán. Ennek viszont rendszerszintű akadályai vannak; például a tantárgyi rendszer és órarend, és a túlzsúfolt tanmenet.

„Több időt és teret hagyni a tanároknak és diákoknak egyaránt, hogy az egész légkör emberibb legyen [...]” (tanuló 10.)

A diákok iskolai túlterheltsége a válaszokban is felszínre került, például olyan órákat javasolnak, ahol nem csak a tananyagot kell tanulni, ahol meg lehet pihenni „a nagy rohanásban” és nem kell haladni „mint egy mókuserékben”, mert a válaszadók szerint ez is nehezíti önmaguk megismerését. Olyan válaszokban is felfedezhető a túlterheltség, amik a tanulók vélemény nyilvánítására vagy tanórán kívüli programjaikra vonatkoznak, mivel ezek elsősorban időhiány miatt nincs kapacitás. (tanuló 55. és 65.)

„Tanulhatnánk módszereket, lehetne több ezzel kapcsolatos feladat, utópisztikusan lehetnének kisebb csoportok és részletesebb értékelési rendszer.” (tanuló 11.)

Szakértői megoldásra gondolt az a 16 válaszadó, aki rendszeres, iskolapszichológusi segítséget, tematikus előadásokat és mentálhigiénés workshopokat látna szívesen a köznevelési keretek között, akár órarendbe ágyazva dedikáltan vagy az osztályfőnöki órákon (akár azok számának növelésével), illetve órák utáni szabadon választható programként. Páran kiemelik, hogy ne legyen kötelező a részvétel, de a lehetőség legyen adott.

Másik 16 válasz elemei a kreativitást igénylő, önállóságot engedő feladatok szaporítására vonatkoznak. Az önállóságra való vágy művészeti órai feladatok kapcsán ugyanúgy megjelenik, mint személyiségfejlődéshez szükséges elemként. Kifejezetten alátámasztja a relevanciáját a művészettel neveléssel való önismeret-fejlesztésnek, hogy szívesen állítanák magukat döntési és problémamegoldó helyzetek elé. Ezek ugyanakkor csak prototípusai lehetnek az éles helyzeteknek; egy válaszadó negatív példára hívja fel a figyelmet, mivel a művészeti szakképzésben előfordul, hogy találkoznak a tanulók a túl nagy szabadság terhével, ami inspiráló helyett, bénító hatású lehet.

„Esetleg több, érdekesebb kreatív feladat segítené, főleg, ha nem ránk lenne bízva az egész (a teljes szabadsággal néha nehéz mit kezdeni), [...]”

Problémák, amiknek a megoldásához kreativitás és önállóság szükséges, nem csak művészeti szakképzésben fordulnak elő, erre érezhetett rá az egyik tanuló, aki „minden tantárgyból több alkotói feladat” bevezetését javasolta⁸. A gyakorlati feladatokon keresztüli fókuszált önismeret-fejlesztésre is érkeztek válaszok, amelyek egybevágnak az általam felvetett művészettel nevelő feladatokkal.

Az ilyen feladatok egyik kényes kérdése – ha helyesen határoztuk meg a pedagógiai célokat és a művészettel nevelés határait is helyesen mértük fel – a kötelezőség és a kötelező aktivitás, azaz hogy ki kell teregetni az eredményt, a gondolatokat és esetleg szerepelni kell. Ez a válaszokban is megjelenő probléma, ami a saját tapasztalatom szerint is fontos részlete az ilyen feladatoknak; lehetőséget kell hagyni a tanulóknak a tartózkodásra, ami sok esetben fel tud oldódni, azáltal, hogy mások részvétele bekapcsolódásra biztatja őket. Ez önmagában a drámapedagógiai játékoknak is sajátja; nem lehet erőltetni és diktatórikusan aktivitásra

⁸ Erre reagál például a Kreatív Partnerség munkája.

kényszeríteni a résztvevőket. Tovább gondolva, ez részben a tanulásra is jellemző, ezért sikeresebb az oktatás, ha kedvvel vesznek részt a diákok benne.

„Több magadnak megoldandó feladat, melyet senkivel nem kell megosztanod” (tanuló) / „Olyan programokat tarthatna, ahol magunkban lehetne gondolkodni ilyen kérdésekről, nem lenne muszáj megosztani” (tanuló 12.)

„A 30 fős művészet órák helyett lehetne kisebb csoportos óra, ahol mindenki véleményét lenne idő meghallgatni és meg is merné osztani mindenki.” (tanuló 13.)

Ami szintén meghatározhatja az a bevonódás mértékét, az a csoportlétszám. Azon túl, hogy kisebb csoportban könnyebb nyíltan megosztani a véleményünket, itt is megjelenik az idő tényező. A nagy létszám miatt, kevés az egy főre jutó idő és ez lehetőséget ad arra is, hogy a zárkózottabb tanulókra ne kerüljön sor, amíg a hangosabb társaik szerepelnek az órán.

Az egyéb válaszok között olyanokat találunk, amelyek a téma fontosságát hangsúlyozzák esetleg konkrét javaslat nélkül.

„Sokkal több hangsúlyt fektethetne rá.” (tanuló 14.) / „Rengeteg mindent!” (tanuló 15.) / „Mondjuk elkezdhetné fejleszthetni az önismeretet” (tanuló 16.) / „Úgy gondolom, hogy elkezdhetne foglalkozni ezzel az iskola” (tanuló 17.)

Az egészséges önbecsülésre is utaltak:

„Talán jó lenne hangsúlyozni azt, hogy jó az ha felismerjük azt amiben jók vagyunk és azt is amiben nem vagyunk jók, ugyanolyan mértékben. Jó lenne, ha a környezetünkben azt látnánk, hogy attól hogy valami nem megy jobban mint másoknak, nem érünk kevesebbet.” (tanuló 18.)

És konkrét módszert is javasoltak a szeretetnyelv megismerési vagy pályaorientációs témákon túl, például a DISC személyiség teszt formájában.

Összefoglalva azt lehet látni, hogy demokratikusabb légkör megteremtését szeretnék (beszélgetés, vélemény átadás oda-vissza, (alkotói) szabadság és döntési helyzetek teremtése), és igény mutatkozik a téma direkt feldolgozására is foglalkozásokon, szakértői előadásokon órai vagy órán kívüli helyzetekben, jellegből adódóan meghatározott csoportlétszámokkal. A Likert-skálás kérdéseknél nem figyelhető meg középre tartás és a nyílt végű kérdésre is a többség válaszolt, így azt feltételezem, hogy érdekelte a diákokat, ami alátámasztja a téma relevanciáját.

Összegzés

Az elméleti kutatásom és a kérdőív eredményei alapján több hangsúlyt érdemelne az önismeret fejlesztése a köznevelésben.

A Nat és a kerettanterv értelmében a vizuális kultúra tantárgynak nem csak adottsága/lehetősége, hanem kötelessége az érzelmi fejlesztés és az önismeret alakítása. Önismeretet és önazonosságot támogató gyakorlatokkal megalapozható az érzelmi intelligencia, pozitivitás, empátia, igényesség kialakítása, mely hosszútávon a sikeres pályaválasztást és társadalmi szerepvállalást is megalapozza. Az önismeret hiánya és a rossz önértékelés ellenben már a tanulmányi eredményeket is negatív irányba befolyásolhatja, emellett az irreális mintákhoz (pl.: szociális média) való viszonyítás negatív hatással van a testi-lelki egészségre is. A fiatalok fizikai egészségének megőrzését reális énkép kialakításával is lehet, és kell támogatni.

Különösen nagy szerepe van a művészeti szakképzésben az önismeret-fejlesztésnek, mivel az alkotói, tervezői munkafolyamatokhoz elengedhetetlenek a személyes kompetenciák. A művészettel ezáltal nem csak jó okozati, hanem oki összefüggésbe is hozható az önismeret. A művészettel nevelés eszközei alkalmasak – a határok tudatos kijelölésével és betartásával – az önismeret és önértékelés fejlesztésére középiskolai keretek közt is.

A dolgozat kérdőív elemző része összefoglalja, hogy a válaszoló középiskolai szakképzésben vagy gimnáziumban tanulók hogyan vélekednek magukról, az önismeretről általánosságban és az iskola szerepéről az önismeret-fejlesztéssel kapcsolatban. A válaszokból az derül ki, hogy foglalkoztatja a diákokat és többségben hiányosnak vélik az iskola szerepvállalását a témában. A jó önismeretet a pályaválasztás, sikeres felnőttkor, az új kapcsolatok teremtése, a személyiség fejlődés és az önkritika gyakorlás szempontjából tartják a leghasznosabbnak, ehhez a barátaikat vélik a legfontosabb szereplőnek – önmaguk és a szülők mellett. Annak ellenére, hogy az iskola csak 4. helyezett a tényezők között, számos válasz támasztotta alá a tanulók igényét az iskola önismeret-fejlesztésben való szerepvállalására.

A dolgozat harmadik felében, ezen eredmények nyomán feladatötletekben fogalmaztam meg az önismeret-fejlesztés lehetőségeit a művészettel nevelés eszközeivel. A feladatokat, a

pszichológiai kutatás konklúziója alapján, aszerint választottam, hogy a másokkal való interakcióból tanulunk és az önismeret kulcseleme a csoport, így a tervek főleg páros és csoportos feladatokat tartalmaznak, melyek órai vagy órán kívüli helyzetekben, jellemzően kevés eszközzel megvalósíthatók.

Dolgozatomban az elméleti és empirikus kutatás alapján megállapítottam, hogy a művészettel nevelés eszközeinek alkalmazása jótékony hatással van a középiskolások mentális egészségére és önismeret-fejlődésére, amit szívesen fogadna a diákság is. A szekunder kutatás eredményeiből, azonban az is kiderült, hogy az iskola nem tud megfelelni ennek az igénynek. Az értékelési rendszer, a mentális egészség direkt támogatásának és a döntési helyzeteknek hiánya, a tanár-diák kommunikáció nehézségei és a túlterheltség mind a köznevelés fejlesztendő területei, ha előrelépést szeretnénk az oktatás emberi oldalával kapcsolatban.

Hivatkozott irodalom

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.)

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: Meskó, 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

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.)

Goleman, Daniel. *Emotional intelligence*. 1997.

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

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 (Utoljára megnyitva: 2024.01.23.)

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

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 (Letöltve: 2023.11.03.)

Magyar Közlöny. 2020. (17) 362-418.o.

Mistrík, 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., Czigler, 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-Czigler-Gaal.pdf (Letöltve: 2023.10.23.)

N. Kollár, Katalin, Szabó, Éva. 2004. *Pszichológia pedagógusoknak*. https://mte.eu/wp-content/uploads/2022/02/Kollar-Szabo_-_Pszichologia_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 (Letöltve: 2023.08.22.)

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.

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 (Letöltve: 2023.08.21.)

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

Felhasznált irodalom

Bodóczky, 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 (Letöltve: 2023.09.23.)

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

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

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

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

Kaszás, Tamás. Kristóf, Márton. 2021. Artpool. <https://artpool.hu/Erdely/kreativitas/gyakorlatok.html> (Utoljára megnyitva: 2024.04.23.)

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

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.unimiskolc.hu/document/28669/24432.pdf> (Utoljára megnyitva: 2024.01.23.)

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

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

Sárkány, Péter. 2012. *Értelemközpontú egzisztenciaanalízis és filozófiai tanácsadás*. In: *Műhely*, Imágó Budapest, 2012/3.

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.

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 (Utoljára megnyitva: 2024.01.23.)

Melléklet

A kérdőív kérdései

Személyes megállapítások

1. Az alábbi kijelentésekről döntse el, hogy igaz-e önre! Jelölje a megfelelő választ! (IGEN-NEM)
 - 1.1. A tanulással kapcsolatban konkrét célokat tűztem ki magam elé.
 - 1.2. Jól ismerem önmagam.
 - 1.3. Jól érzem magam a társaim között.
 - 1.4. Elégedett vagyok a külsőmmel.
 - 1.5. Kitartóan tevékenykedek a céljaim elérése érdekében.
 - 1.6. Általában megértem mások érzelmeit.
 - 1.7. Bízom a saját képességeimben.
 - 1.8. Könnyen teremtek kapcsolatokat.
 - 1.9. Bizonyos vagyok a jövőmben.
 - 1.10. Gyakran segítek másokon.
 - 1.11. Összességében sikeresnek érzem magamat.
 - 1.12. Érdekel, hogy mi történik körülöttem a világban.

Kapcsolat az önismerettel

2. Az alábbi kijelentésekkel kapcsolatos egyetértését jelölje egy 5 fokú skálán!
 - 2.1. Foglalkoztat az önismeret kérdése.
 - 2.2. Teszek annak érdekében, hogy jobban megismerjem önmagam.
 - 2.3. Azt tapasztalom, hogy változik az önmagamról alkotott képem.
 - 2.4. Számomra az önismeret segít, hogy kiegyensúlyozott hangulatban legyek.
 - 2.5. Számomra az önismeret segít, hogy döntést hozzak a pályaválasztásról.
 - 2.6. Számomra az önismeret segít, hogy sikeres felnőttkorom legyen.
 - 2.7. Számomra az önismeret segít, hogy új kapcsolatokat teremtek.
 - 2.8. Számomra az önismeret segít, hogy jól kezeljem a konfliktusaimat.
 - 2.9. Számomra az önismeret segít, hogy megértsem a velem szemben támasztott elvárásokat.
 - 2.10. Számomra az önismeret segít, hogy képes legyek kreatívan gondolkodni.
 - 2.11. Számomra az önismeret segít, hogy kezeljem a stresszt.
 - 2.12. Számomra az önismeret segít, hogy jobban kommunikáljak.

- 2.13. Számomra az önismeret segít, hogy fejlődjön a személyiségem.
- 2.14. Számomra az önismeret segít, hogy megfelelően kezeljem a kritikát.
- 2.15. Számomra az önismeret segít, hogy képes legyek mindig új célokat keresni magamnak.
- 2.16. Számomra az önismeret segít, hogy önkritikát gyakoroljak.
- 2.17. Számomra az önismeret segít, hogy harmóniában tartsam a kapcsolataimat.
- 2.18. Számomra az önismeret segít, hogy teljesítsem a vágyaimat.
- 2.19. Számomra az önismeret segít, hogy napi döntéseket tudjak hozni.
- 2.20. Az alábbiak közül válassza ki azt a hármat, amelynek a legfontosabb szerepet tulajdonít az önismeret-fejlesztése szempontjából!
 - a. Iskola
 - b. Szülők
 - c. Barátok
 - d. Tanárok
 - e. Internet
 - f. Önmaga
 - g. Egyéb (saját válasz)

Iskolai összefüggései

3. Az alábbi kijelentésekkel kapcsolatos egyetértését jelölje egy 5 fokú skálán!
 - 3.1. Tapasztalatom szerint az iskola kellő mértékben segíti az önismeretem fejlesztését.
 - 3.2. Szerintem a tanárainknak is fontos, hogy ismerjem önmagam.
 - 3.3. A tanórai feladatmegoldásaimra kapott osztályzatok segíthetik az önismeretemet.
 - 3.4. Iskolai helyzetekben fontosnak tartom, hogy önmagam is értékelhessem.
 - 3.5. Az önismeretet fejlesztő iskolai helyzeteket csak kisebb csoportokban tudom elképzelni.
 - 3.6. Az iskolai művészeti tevékenység nagyban segíti az önismeretemet.
 - 3.7. Segítené az önismeretemet, ha az iskolai helyzetekben a társaimtól is kapnék értékelő visszajelzést.
 - 3.8. Iskolai feladatmegoldásaim jobban segítik az önismeretemet, ha arról szöveges értékelést is kapok.
4. Mit gondolsz mit tehetne (még) az iskola az önismeretfejlesztés témában? (nyílt végű kérdés)

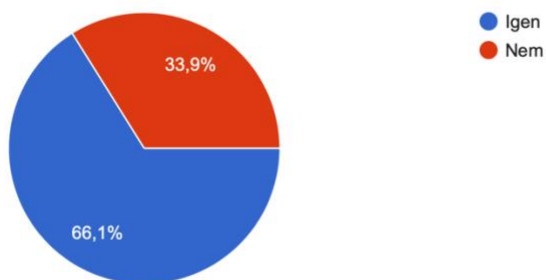
A kérdőív eredményei

1. Az alábbi kijelentésekről döntse el, hogy igaz-e önre! Jelölje a megfelelő választ! (Igen-Nem)

1.1.

A tanulással kapcsolatban konkrét célokat tűztem ki magam elé.

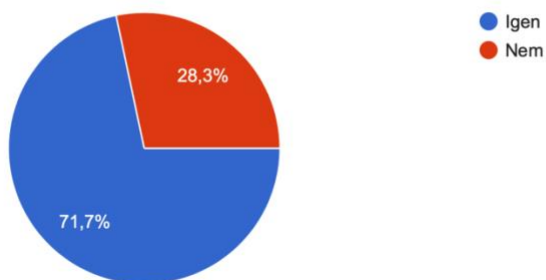
233 válasz



1.2.

Jól ismerem önmagamat.

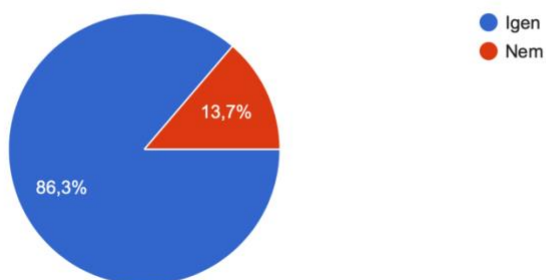
233 válasz



1.3.

Jól érzem magam a társaim között.

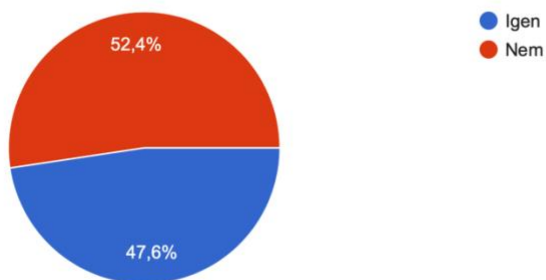
233 válasz



1.4.

Elégedett vagyok a külsőmmel.

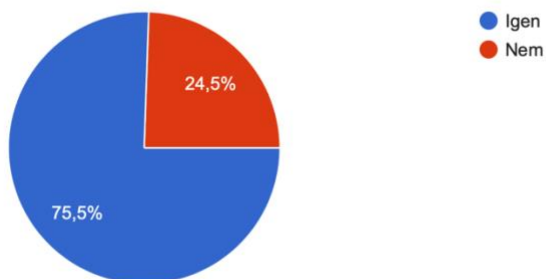
233 válasz



1.5.

Kitartóan tevékenykedek a céljaim elérése érdekében.

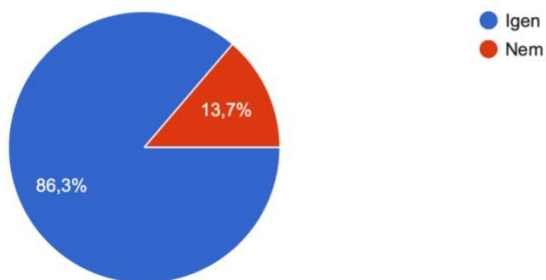
233 válasz



1.6.

Általában megértem mások érzelmeit.

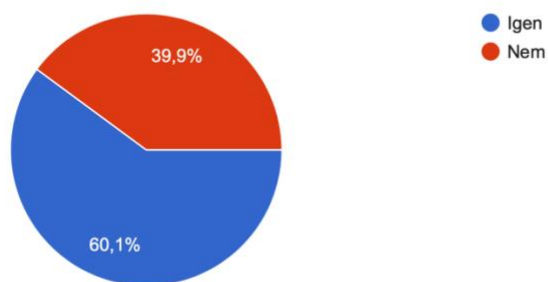
233 válasz



1.7.

Bízom a saját képességeimben.

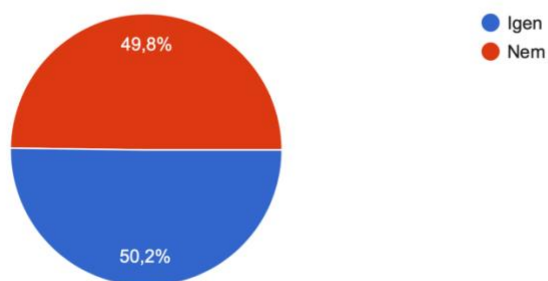
233 válasz



1.8.

Könnyen teremtek kapcsolatokat.

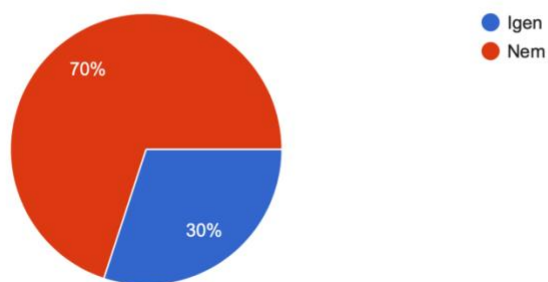
233 válasz



1.9.

Bizonyos vagyok a jövőmben.

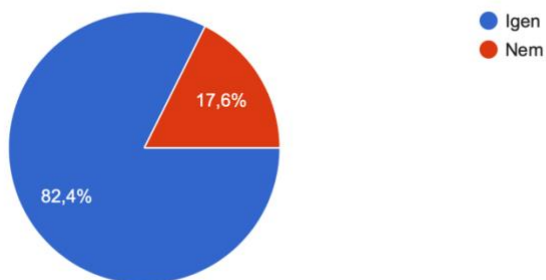
233 válasz



1.10.

Gyakran segítek másokon.

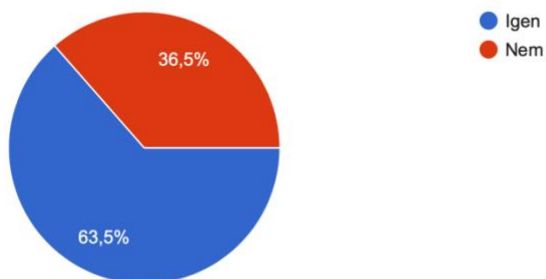
233 válasz



1.11.

Összességében sikeresnek érzem magamat.

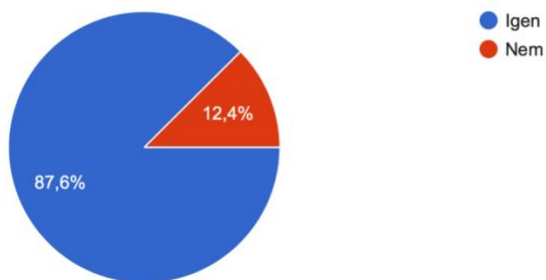
233 válasz



1.12.

Érdekel, hogy mi történik körülöttem a világban.

233 válasz

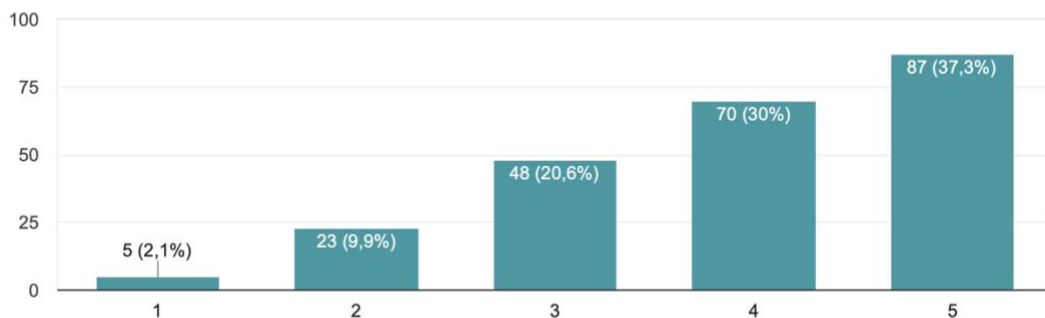


2. Az alábbi kijelentésekkel kapcsolatos egyetértését jelölje egy 5 fokú skálán!

2.1.

Foglalkoztat az önismeret kérdése.

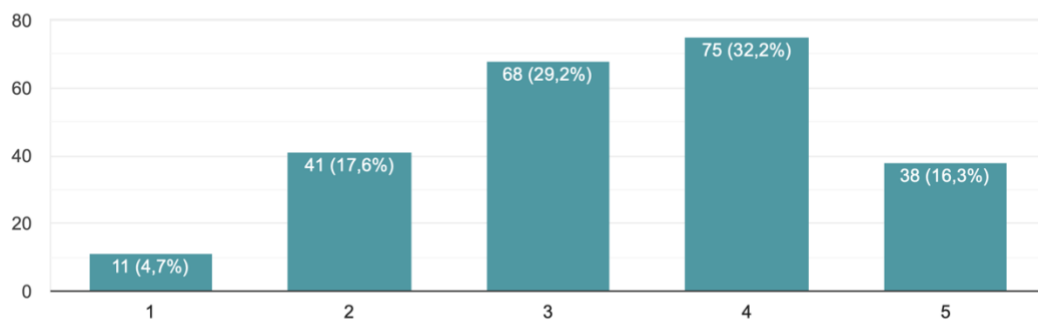
233 válasz



2.2.

Teszek annak érdekében, hogy jobban megismerjem önmagam.

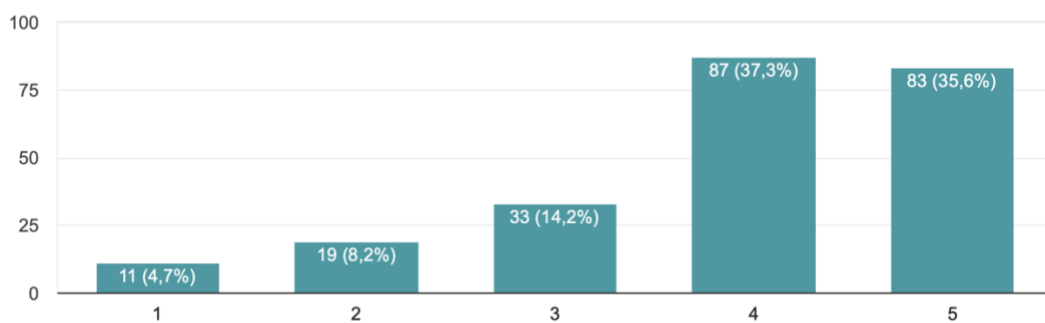
233 válasz



2.3.

Azt tapasztalom, hogy változik az önmagamról alkotott képem.

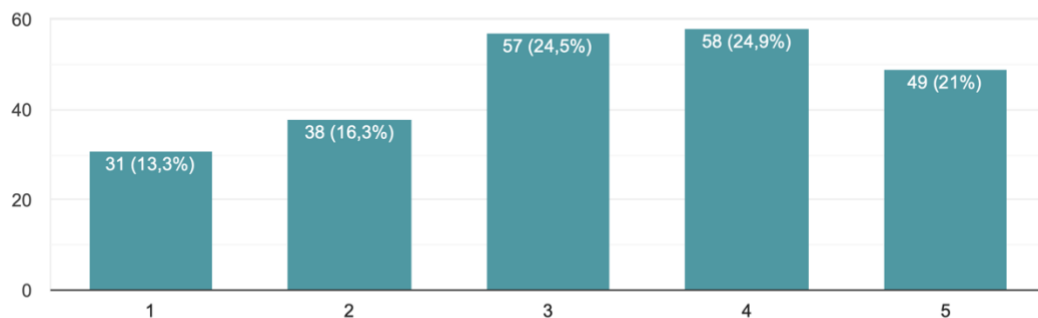
233 válasz



2.4.

Számomra az önismeret segít, hogy kiegyensúlyozott hangulatban legyek.

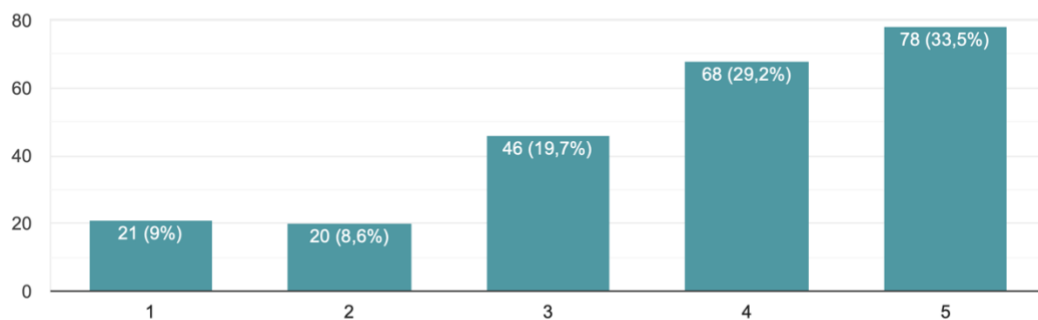
233 válasz



2.5.

Számomra az önismeret segít, hogy döntést hozzak a pályaválasztásról.

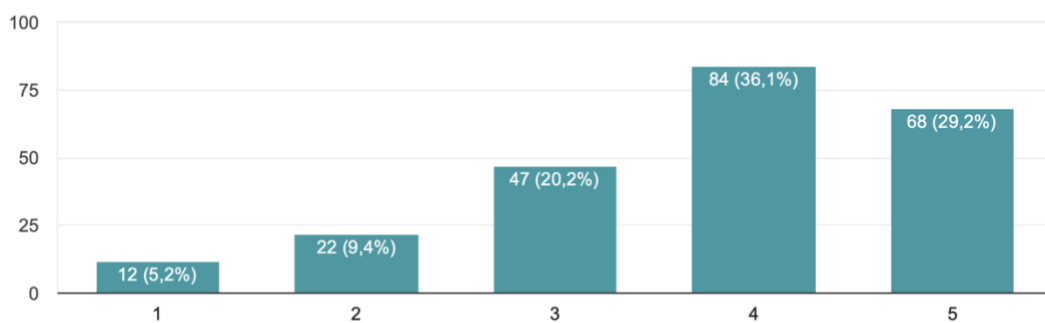
233 válasz



2.6.

Számomra az önismeret segít, hogy sikeres felnőttkorom legyen.

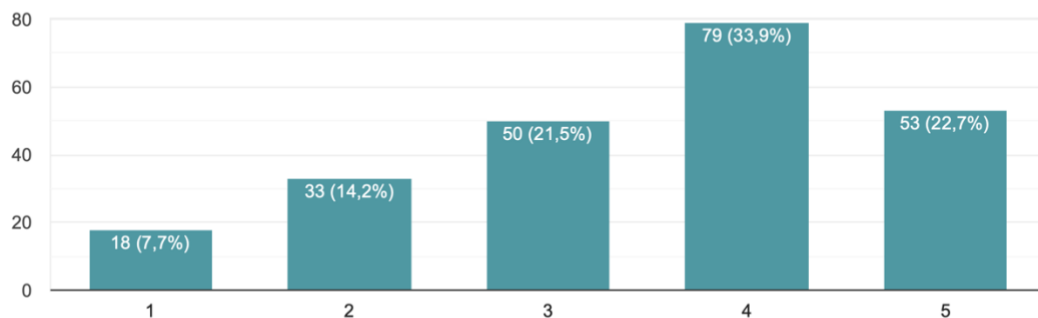
233 válasz



2.7.

Számomra az önismeret segít, hogy új kapcsolatokat teremtsék.

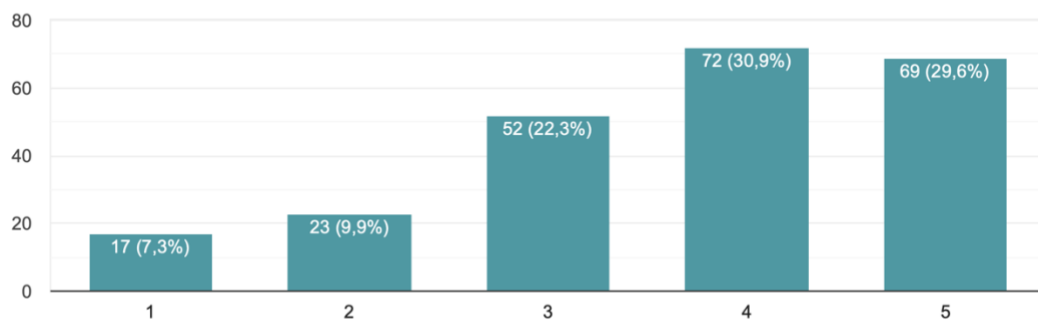
233 válasz



2.8.

Számomra az önismeret segít, hogy jól kezeljem a konfliktusaimat.

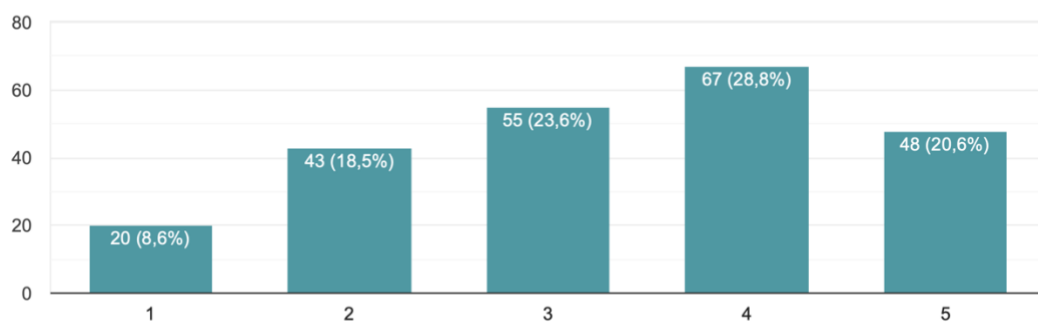
233 válasz



2.9.

Számomra az önismeret segít, hogy megértsem a velem szemben támasztott elvárásokat.

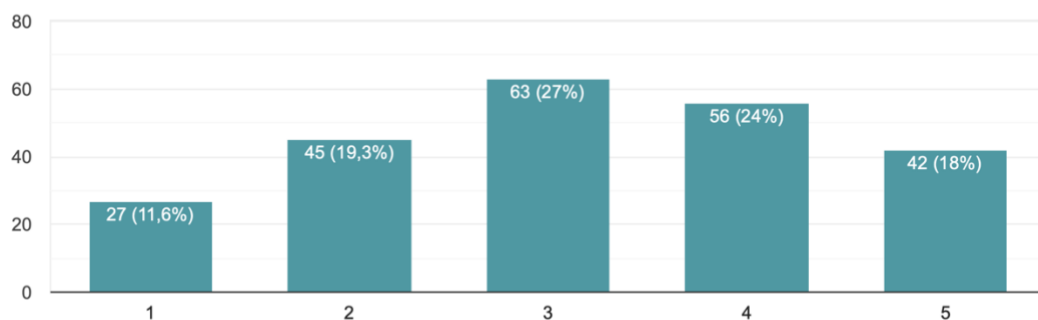
233 válasz



2.10.

Számomra az önismeret segít, hogy képes legyek kreatívan gondolkodni.

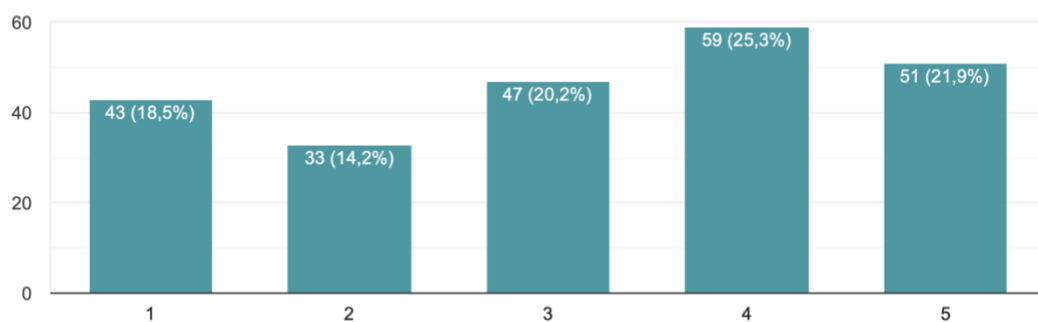
233 válasz



2.11.

Számomra az önismeret segít, hogy kezeljem a stresszt.

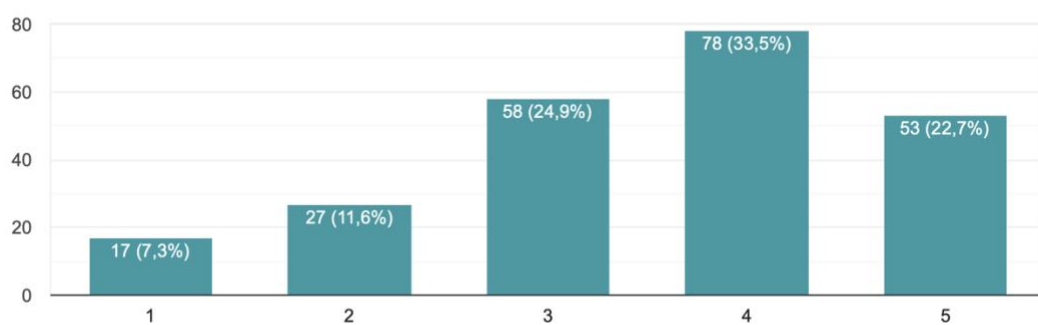
233 válasz



2.12.

Számomra az önismeret segít, hogy jobban kommunikáljak.

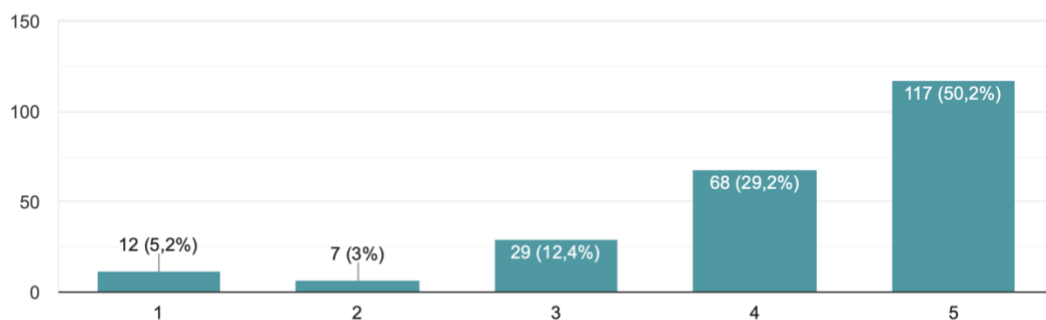
233 válasz



2.13.

Számomra az önismeret segít, hogy fejlődjön a személyiségem.

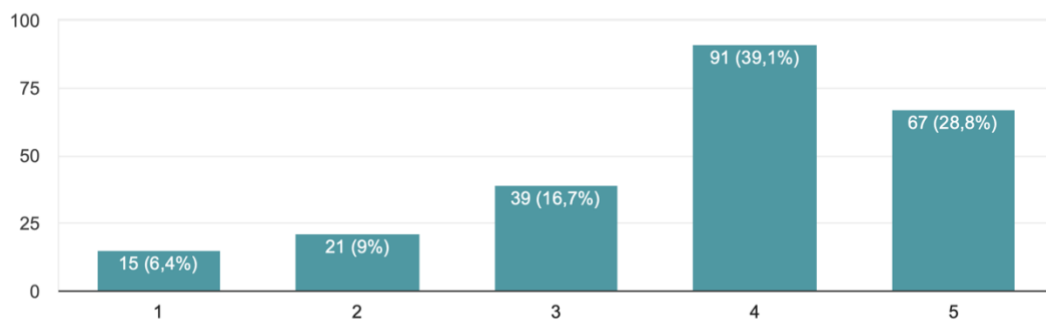
233 válasz



2.14.

Számomra az önismeret segít, hogy megfelelően kezeljem a kritikát.

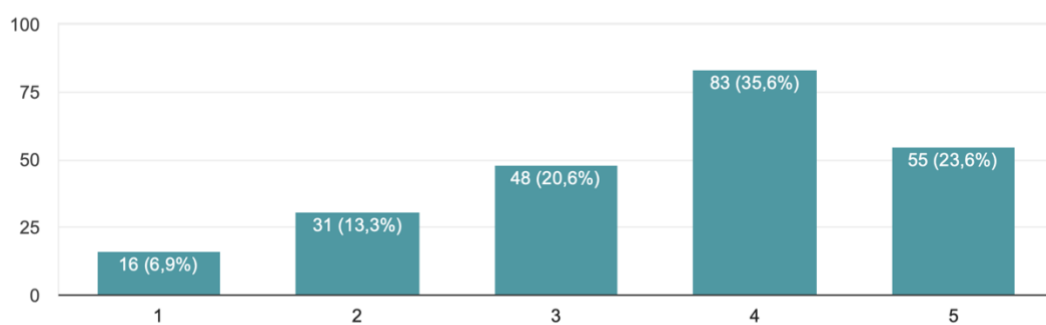
233 válasz



2.15.

Számomra az önismeret segít, hogy képes legyek mindig új célokat keresni magamnak.

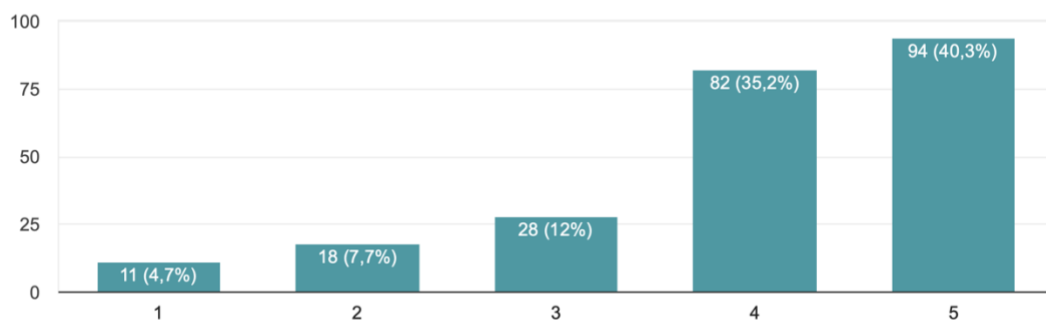
233 válasz



2.16.

Számomra az önismeret segít, hogy önkritikát gyakorljak.

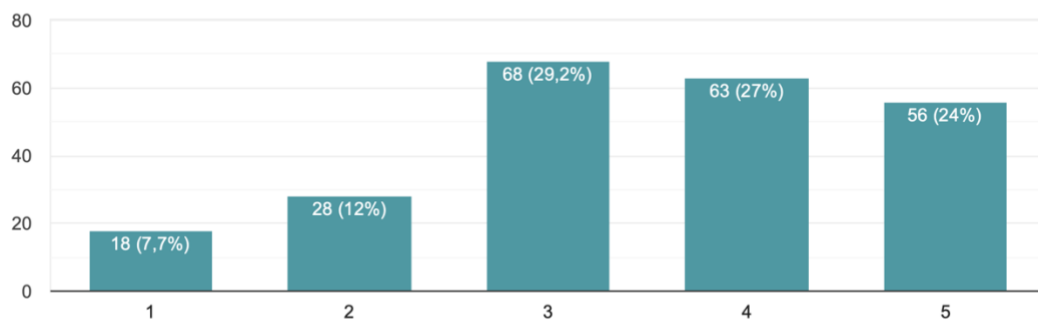
233 válasz



2.17.

Számomra az önismeret segít, hogy harmóniában tartsam a kapcsolataimat.

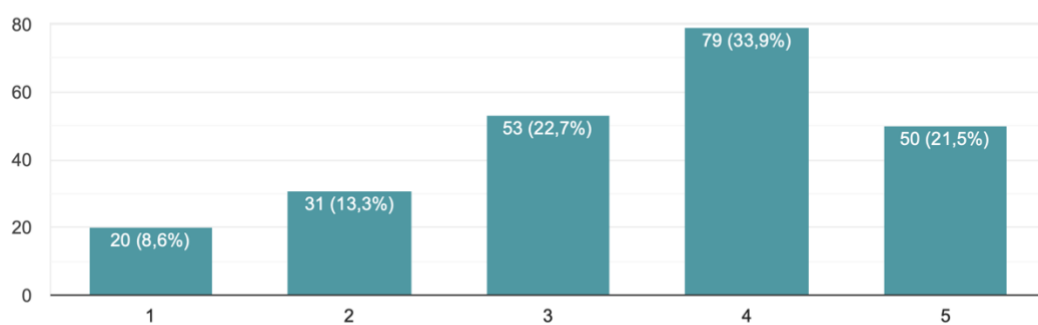
233 válasz



2.18.

Számomra az önismeret segít, hogy teljesítsem a vágyaimat.

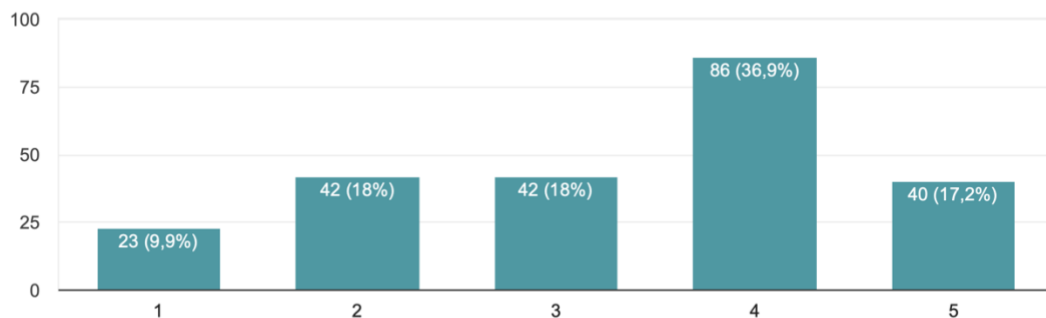
233 válasz



2.19.

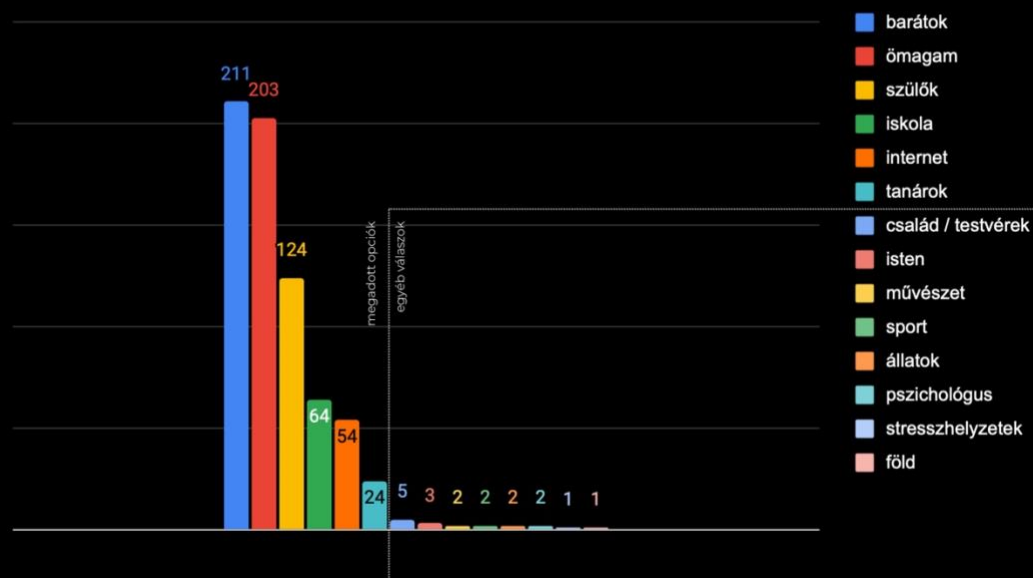
Számomra az önismeret segít, hogy napi döntéseket tudjak hozni.

233 válasz



2.20.

A legfontosabb szereplők az önismeret fejlesztés szempontjából a megkérdezettek szerint

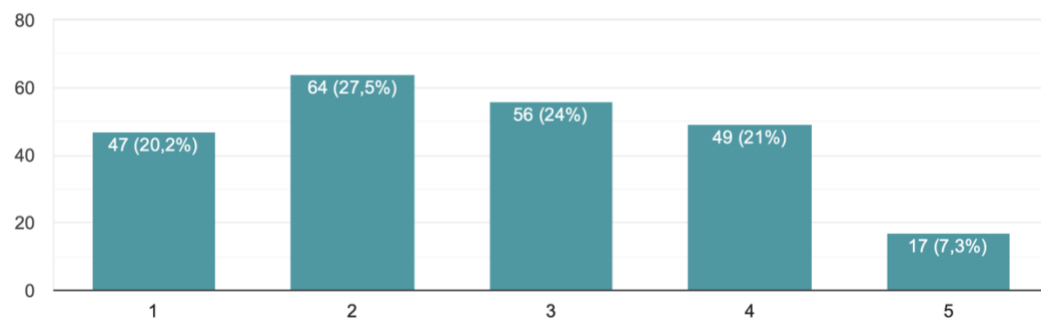


3. Az alábbi kijelentésekkel kapcsolatos egyetértését jelölje egy 5 fokú skálán!

3.1.

Tapasztalatom szerint az iskola kellő mértékben segíti az önismeretem fejlesztését.

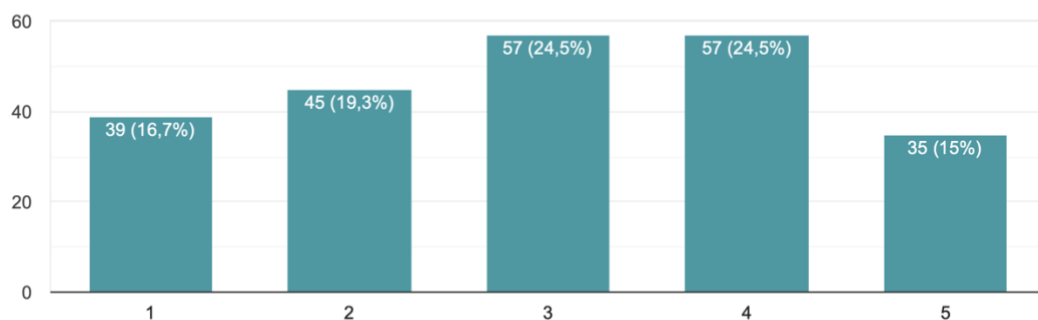
233 válasz



3.2.

Szerintem a tanárainknak is fontos, hogy ismerjem önmagam.

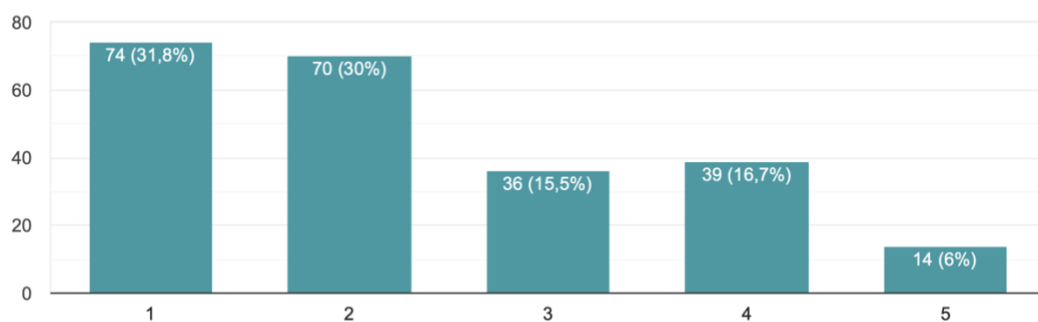
233 válasz



3.3.

A tanórai feladatmegoldásaimra kapott osztályzatok segíthetik az önismeretemet.

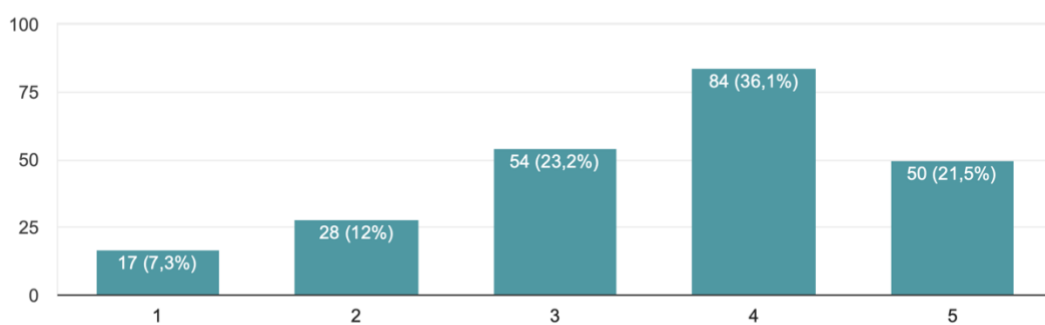
233 válasz



3.4.

Iskolai helyzetekben fontosnak tartom, hogy önmagam is értékelhessem.

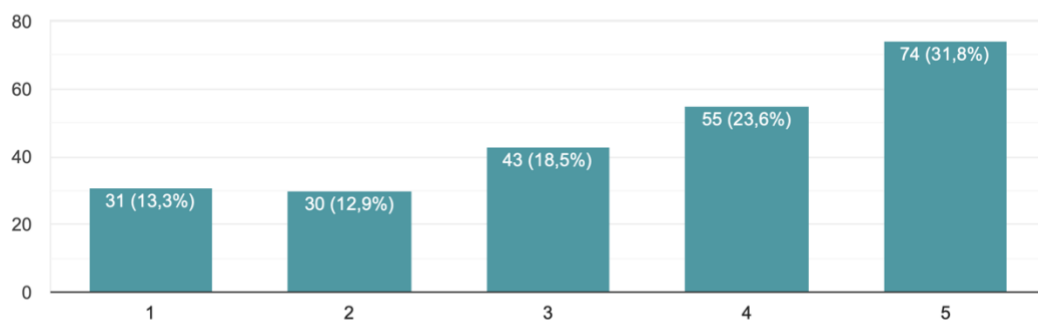
233 válasz



3.5.

Az önismeretet fejlesztő iskolai helyzeteket csak kisebb csoportokban tudom elképzelni.

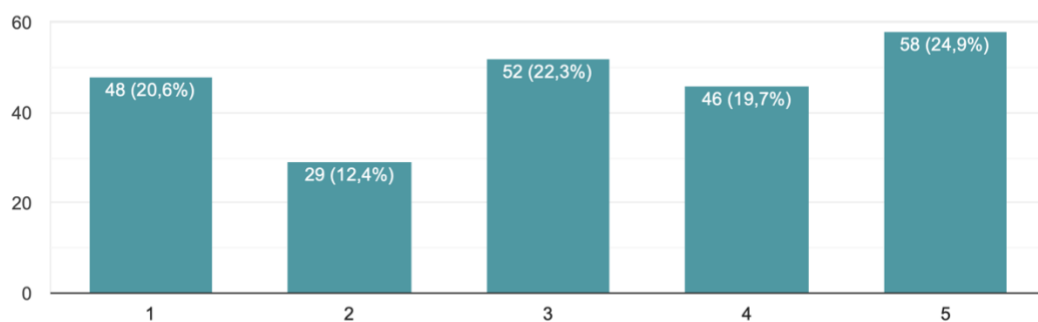
233 válasz



3.6.

Az iskolai művészeti tevékenység nagyban segíti az önismeretemet.

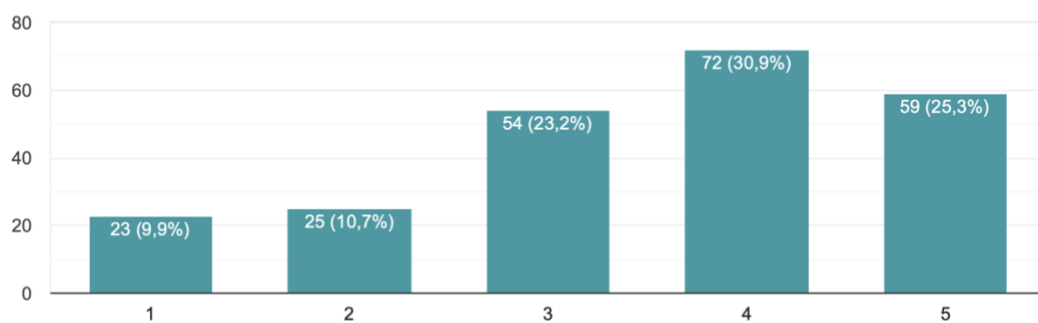
233 válasz



3.7.

Segítené az önismeretemet, ha az iskolai helyzetekben a társaimtól is kapnék értékelő visszajelzést.

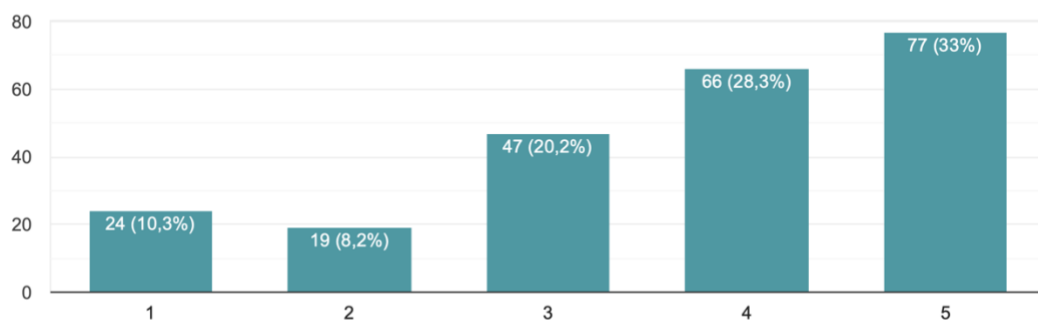
233 válasz



3.8.

Iskolai feladatmegoldásaim jobban segítik az önismeretemet, ha arról szöveges értékelést is kapok.

233 válasz



4. Mit gondolsz mit tehetne (még) az iskola az önismeretfejlesztés témában? (nyílt végű kérdés)

