

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII ȘTIINȚIFICE
UNIVERSITATEA DE ARTE TÎRGU-MUREȘ
ȘCOALA DOCTORALĂ

Teză de abilitare

**Dezvoltarea personalității cu ajutorul artei în diferitele etape ale evoluției psihologice –
abordare din perspectiva psihologiei de arte**

Profesor universitar dr.

Bakk-Miklósi Kinga

2019

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENTIFIC RESEARCH
UNIVERSITY OF ARTS TÎRGU-MUREȘ
PHD SCHOOL

Habilitation thesis

*Personality Development through Arts on the Different Stages of Psychological Maturity –
Psychological approach to Art*
Kinga Bakk-Miklósi, professor

2019

OKTATÁSI ÉS KUTATÁSI MINISZTERIUM
MŰVÉSZETI EGYETEM MAROSVÁSÁRHELY
DOKTORI ISKOLA

Habilitációs dolgozat

**Művészetek által történő személyiségfejlesztés a pszichológiai érés különböző állomásain
– művészetpszichológiai megközelítés**

Dr. Bakk-Miklósi Kinga, egyetemi tanár

2019

Cuprins

Cuprins- lb. română

Rezumat- lb. română

Contetnts

Abstract

Cuprins- lb. maghiară

Rezumat- lb. maghiară

A. Realizări științifice și profesionale. Direcții tematice disciplinare și interdisciplinare

1. CONTURAREA EDUCAȚIE ARTISTICE

2. LOCUL ARTELOR ÎN ETAPELE EDUCAȚIEI

2.1. Locul și semnificația psihologică a artelor în viața copilului preșcolar

2.1.1. Atitudinea față de artă până la sfârșitul anilor de grădiniță

2.1.2. Dezvoltarea și etapele simțului estetic

2.2. Importanța psihologică a educației artistice în școala primară

2.2.1. Învățarea artelor și relația cu celelalte discipline

2.2.2. Bazele neurologice ale "întâlnirii" cu arta

2.2.3. Talent înnăscut?!

2.3. Semnificația psihologică a educației artistice în adolescență

2.4. Semnificația psihologică a educației artistice în adolescență, până la maturitate

3. APTITUDINI ARTISTICE, TALENTUL, GENIUL

3.1. Definirea conceptelor și separarea acestora

3.2. Abilități, talent în arte vizuale

3.3. Abilități muzicale, talentul

3.4. Abilități și talentul actorului

3.5. Abilități și talent în dans

4. CAPACITATEA DE FORMARE A ARTELOR ASUPRA PERSONALITĂȚII

4.1. Capacitatea de modelare a teatrului asupra personalității

4.2. Capacitatea de modelare a muzicii asupra personalității

4.3. Capacitatea de modelare a dansului asupra personalității

4.4. Capacitatea de modelare a mass-mediei și instrumentelor media asupra personalității

5. PROFESORUL DE ARTE

6. Activitatea didactică. Elaborarea de cursuri. Coordonarea de teze de doctorat

B. Planul de evoluție și dezvoltare a carierei profesionale, științifice și academice.

Directii de cercetare

Referințe bibliografice

Literatură suplimentară

Rezumat

Preocuparea pentru tematica prezentei teze de abilitare a început după finalizarea studiilor doctorale, respectiv odată cu începerea activității didactice la Universitatea de Arte, unde am căutat și caut posibilități de dezvoltare a personalității prin artă, alternative pentru conectarea artelor cu psihologia și educația. În principiu nu caut justificare a artei în educație, ci alternative pentru reintroducerea acesteia în școli. În această căutare interdisciplinară am apelat în primul rând la psihologia artei, pedagogia de artă, estetică, psihologia educației, psihologia personalității.

La universitatea amintită am predat în ultimii zece ani - și predau și în prezent - discipline, care provoacă o atitudine și o gândire interdisciplinară, fapt ce susțin că este unul dintre factorii fundamentali ale existenței personale. Din acest motiv este important să gândesc dintr-o perspectivă „și-și” asupra posibilităților de conectare și interoperabilitate pe care le oferă disciplinele ca: psihologia artei (teatru, muzică, dans, arta animației, arta vizuală și psihologie), psihologia mediei, efecte psihologice în arta animației aplicată, etc. În aceste teme am avut mai multe publicații, dar este mai important faptul că mi s-a întărit convingerea că pe parcursul predării artelor are loc dezvoltarea personalității, ceea ce este o posibilitate excelentă pentru observare și experiment psihologic. Din aceste puncte de vedere aș dori să împărtășesc prin această teză de abilitare, totodată aș dori să prezint din noile, actuale planuri profesionale și perspective de cercetare științifice.

Preocuparea pentru arte și capacitatea acestora de formare a personalității a început încă din liceu la Școala Normală „Mihai Eminescu” (1993–1998), unde am avut parte de o pregătire psiho-pedagogică, în cadrul căruia în mod repetat, săptămânal m-am găsit într-o situație experimentală în contextul practicii pedagogice când predam arte (mai ales desen, muzică)

copiilor preșcolari și din învățământul primar. Totodată disciplinele învățate ca și elev, cum ar fi: instrumente muzicale, canto, participare în corul școlii, desen și alte activități de artă plastică au sugerat că în perspectivă în viața unui pedagog (educator, învățător) este, și poate fii nevoie de toate acestea.

În ceea ce privește activitatea științifică, încă din această perioadă am început cercetarea psihologică, în 1998–1998 am realizat o observare psihologică cu titlul „Manifestarea emoțională și efectele succesului sau eșecului școlar asupra dezvoltării personalității la copii între vârsta de 6–10 ani” (*Az iskolai siker vagy kudarc átélésének érzelmi megnyilvánulásai és hatása a 6–10 éves gyermek személyiségének fejlődésére.*)

- A. Această perioadă a fost urmată de studiile de psihopedagogie și psihologie efectuate în paralel la Universitatea Babeș–Bolyai din Cluj Napoca. Studiile de psihopedagogie au fost finalizate în 2002, iar cele de psihologie în anul 2004, din această perioadă am două realizări științifice, lucrări de diplomă cu titluri: „Depistarea, dezvoltarea timpurie a inaptitudinii parțiale care provoacă imaturitate școlară și dificultăți de învățare la copii preșcolari” (*Iskolai éretlenséget, tanulási nehézséget okozó részképesség gyengeségek felismerése és korai fejlesztése óvodáskorban, iskolát kezdő gyermekeknél*), respectiv „Dezvoltarea bilingvismului și relația acestuia cu calitățile personale” (*A kétnyelvűség kialakulása és összefüggése a személyiségtulajdonságokkal*). Acest proces a fost completat de lucrarea de disertație de masterat cu titlul „Diagnosticarea, prevenirea și terapia dificultăților de învățare la copii preșcolari” în anul 2003 în domeniul „Educația integrată”.

Dezvoltarea personalității, terapia, tendințele de terapie de artă au reprezentat interesul meu central în formarea psihologică, din acest considerent am început activitatea în grupul de autocunoaștere în psihodramă, aprofundând la cursurile de asistent de psihodramă (formare, etapa de bază) și psihoterapeut (al doilea etapă de formare), - în prezent sunt formator, psihoterapeut autonom principal din cadrul Societății de Psihodrama J. L. Moreno, acreditat de Colegiul Psihologilor din România (COPSI).

Cu două diplome universitare și una de masterat în 2004 am decis să urmez studiile și cercetările științifice într-un domeniu interdisciplinar, înscriindu-mă cu succes la Școala Doctorală a Departamentului de Lingvistică linia maghiară din cadrul Universității Babeș–Bolyai, având ca temă de cercetare psiholingvistica (psihologia bilingvismului). La începutul studiilor de doctorat a apărut primul meu syllabus universitar cu titlul „Bazele Psiholingvisticii”. Editura Ábel, Cluj–Napoca, 2006 (ISBN 973-7741-92-7).

Principala preocupare s-a îndreptat spre cercetarea dezvoltării personalității copilului bilingv și a educației bilingv, subiect tratat în teza de doctorat bazate pe cercetări empirice în 2008, cu titlul *Relația dintre înțelegerea vorbirii și producția vorbirii cu condițiile de a deveni bilingv*. Lucrarea a fost publicată în 2009, sub formă de monografie cu titlul „Cărări spre bilingvism”. Editura Ábel, Cluj-Napoca, 2009 (ISBN 978-973-114-102-2).

Pe durata studiilor de doctorat cercetând dezvoltarea limbii materne și a bilingvismului de mai multe ori am aprofundat relația muzicii și a limbii, a teatrului și dezvoltarea personalității. Problemele legate de educație și învățare, aspectele psihologice ale acestora au rămas subiectele principale ale cercetărilor științifice, acest lucru este confirmat de faptul că în 2010, am publicat trei sylabusuri universitare cu privire la acest subiect, la unul dintre acestea fiind co-autori, acestea sunt: „Psihologia educației” (*Neveléslélektan*). Editura Ábel, Cluj-Napoca, 2010 (ISBN 973-114-124-3), respectiv

„*Psihologia educației-perpective în arte*” (*Neveléslélektan - a művészetekre való kitekintésekkel*). Editura Ábel, Cluj-Napoca, 2016. ISBN 978-973-114-213-5.

Totodată Bakk-Miklósi Kinga - Kádár Annamária „Capacitățile lingvistice native ale copiilor preșcolari și din ciclul primar” (*A kétnyelvűvé váló óvodások és kisiskolások anyanyelvi képességei*). Editura Ábel, Cluj-Napoca, 2010 (ISBN 973-114-116-2). Sylabusul universitar sus amintit „Psihologia educației” este publicat anul acesta într-o ediție revizuită și extinsă intitulat „Psihologia educației-perpective” (*Neveléslélektan - a művészetekre való kitekintésekkel*). Editura Ábel, Cluj-Napoca, 2016 (ISBN 978-973-114-213-5).

În acest sylabus universitar formulez o mulțime de perspective din psihologia artei, pedagogia artei, ilustrez cercetări specifice în contextul educației. Acest curs este scris în principal pentru studenți, candidați la profesia de artist-profesor, participanți la educația artistică.

Unul dintre cel mai remarcabil moment din cariera mea profesională a avut loc în 2016, când am devenit profesor universitar în cadrul UAT, totodată am abilitat la Pecs, la Școala Doctorală de Psihologie.

Prin urmare din anul 2008, spectrumul de interese a fost completată cu cel al educației artistice, subiect pe care l-am tratat într-o serie de studii științifice, articole apărute mai ales în revista Symbolon din cadrul Universității de Arte, și Pedacta (revista online a DPPD-UBB) dintre care cele mai importante:

Socializing habits of young Hungarian people in Transylvania-*media-psychological analysis*
American Journal of Psychology vol. 10., no 11., pp 1444-1462.
<http://www.scirp.org/journal/psych> ISSN Online: 2152-7199 ISSN Print: 2152-7180-2019
Indexing: Web on Science, Google Scholar, CABI, EBSCO.

„Consumarea mediei a adolescenților de etnie maghiară din Transilvania” (Erdélyi magyar fiatalok médiapszichológiai szokásai). *Symbolon*, Revistă de științe teatrale - ISSN 1582-327X anul XIX. nr.1(34)., Tg-Mureș 2018;

„Teoria ericsoniană în prisma formării caracterului – ipoteză.” (*Eriksoni fejlődélmélet a színházi szerepformálás tükrében – Hipotézis*) *Arta în educație* II. Volum de conferință Universitatea de Arte-Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic/Művészetek a nevelésben II. Nemzetközi Konferencia Marosvásárhelyi Művészeti Egyetem-Tanárképző Intézet. Editura Symbolon, Uartpress Tîrgu Mureș, Ediție specială XIX., 2018 ISSN 1582-327X, ISSN (online) 2344-4460, pp. 13-24;

„Muzica acțiunii, acțiunea muzicii noastre interioare-alternative creative de comunicare în urma intersectării psihodramei cu elemente muzicale” (*A cselekvés zenéje, belső zenénk cselekedete – kreatív kommunikációs lehetőségek a pszichodráma és zenés elemek találkozásából-kísérlet leírása*). *Arta în educație* I. Volum de conferință internațională Universitatea de Arte-Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic/Művészetek a nevelésben I. Nemzetközi Konferencia Marosvásárhelyi Művészeti Egyetem-Tanárképző Intézet. Editura Ábel, Cluj Napoca 2017.ISSN 2559-1908, pp.128–142;

„Gândirea utopică din perspectivă psihologică”. (*Az utópisztikus gondolkodás lélektani megközelítése – útkeresés*). *Symbolon*, Revistă de științe teatrale - ISSN 1582-327X anul XIV. nr.25., Tg-Mureș 2016;

„Efectele psihologice a titrajului piesei de teatru din perspectiva receptorului bilingv – o ipoteză psihologică”. (*A színházi előadás másodnyelven való feliratozásának lehetséges pszichológiai hatásai a befogadó szempontjából*). *Symbolon*, Revistă de științe teatrale - ISSN 1582-327X anul XIII. nr.23.,Tg-Mureș 2016;

„Atitudinea față de arte, dezvoltarea preferinței estetice” (*A művészetekhez való viszonyulás, az esztétikai preferencia alakíthatósága kisiskoláskorban*). Volum de conferință (2015-ben szervezett Kolozsvári Neveléstudományi Konferencia kötete), editori: Péntek Imre, Szállassy Noémi, Zsoldos Marchis Julianna ISBN 978-973-0-23076-5, pp.109–117., Cluj Napoca 2016.

„Muzica acțiunii, acțiunea muzicii noastre lăuntrice”. (*A cselekvés zenéje, belső zenénk cselekedete - kreatív kommunikációs lehetőségek a pszichodráma és zenés elemek találkozására*). Psihodrama (ISSN 2344-1062), nr.3, 2014., pp 3–11.

„Limbajul internetului – oralitatea și scrisul pe web, precum și în viața cotidiană”. (*Az internet nyelve – szóbeliség és írásbeliség a hálón és a hétköznapokban*). *Symbolon* (Revistă de științe teatrale - ISSN 1582-327X), anul XV., nr. 26., pp. 48–56, Tg-Mureș, 2014;

„Aptitudini de consum a mediei a adolescenților din județul Mureș” (*Maros megyei serdülők médiafogyasztói szokásai*). *Pedacta* (Revistă DPPD-UBB Cluj) ISSN 2248–3527, vol. 4. nr.1., pp.31–46, 2014;

„Rețele de limbi și identități în procesul de suport client-terapeut” (*Nyelv- és identitásháló a segítségben*). *Háló a segítségben*. Presa Universitară Clujeană, ISBN 978-973-595-641-7, pp.181-185, 2014;

„Motivația alegerii carierei de pedagog în educația artistică” (*A Tanárképző Intézet hallgatóinak tanulási motivációja*). *Symbolon* (Revistă de științe teatrale - ISSN 1582-327X), anul XII. nr. 21, pp. 157–171, Tg-Mureș, 201;

Kinga Bakk-Miklósi–Rita Fóris-Ferenczi: *The Situation of the Hungarian Minority's Bilingual Education in Rumania: A Pedagogical and Psycholinguistic Approach*. *European Journal of Mental Health* 6. 2. 177–196. (19 pp). Institute of Mental Health, Faculty of Health and Public Services, Semmelweis University, Budapest, ISSN 1788-4934, Akadémiai Kiadó, Budapest. www.ejmh.eu, www.menthal.usn.hu Abstracted/indexed in EMBASE, Index Copernicus, Google Scholar, PsycINFO, Scopus, 2011;

„Teatrul și psihodrama - o semi-întâlnire” (*A színház és pszichodráma szinte találkozása*). Symbolon (Revistă de științe teatrale - ISSN 1582-327X), anul XIII., nr. 22., pp. 115–121, Tg-Mureș, 2012;

„Posibilele efecte psihologice ale subtitrării într-o a doua limbă a pieselor de teatru” (*A színházi előadás másodnyelven való feliratozásának hatása a befogadóra – egy pszichológiai hipotézis*)-Symbolon, în curs de apariție;

„Muzica în oglinda personalității” (*A zene a személyiség tükrében*). Symbolon (Revistă de științe teatrale - ISSN 1582-327X), anul XI. nr. 19, pp. 189–196, Tg-Mureș, 2010;

„Efecte psihologice în consumarea mediei de către adolescenți” (*Médiafogyasztói szokások lehetséges pszichológiai hatásai a serdülők személyiségének fejlődésére*). Pedacta (Revistă DPPD-UBB Cluj) ISSN 2248–3527, vol. 3. nr.1., pp.91–98, 2013;

„Atitudinea față de artă, formabilitatea preferințelor estetice la elevi din școlară primară” (*A művészetekhez való viszonyulás, az esztétikai preferencia alakíthatósága kisiskoláskorban*) (PedActa, în curs de apariție - volum care apare în urma Conferinței Educației a organizat la Cluj Napoca în 2015), etc.

Activitatea didactică în cadrul Universității de Arte am început-o în anul universitar 2008–2009 ca preparator universitar titular în Departamentul de Muzică.

În anul 2009 am devenit director al Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic (DPPD) al universității, aceasta este poziția mea și în prezent, în calitate de conferențiar universitar.

În perioada 2008–2019 activitatea didactică a cuprins următoarele discipline: *Psihologia educației* (DPPD, an I., semestrul I), *Pedagogie* (DPPD, an I., semestrul II, anul II, semestrul II până în 2011.) *Psihopedagogie specială* (DPPD, an III., până în 2012), *Managementul clasei de elevi* (DPPD, an III., semestrul II., până în 2015), *Practica pedagogică* (DPPD, an III., semestrul I și II, nivelul 2, anul II, semestrul I), *Psihologia adolescenților și adulților* (nivel 2 anul I, semestrul I), *Doctrină pedagogice contemporane* (nivelul 2. anul II, semestrul I), *Psihologia Artei* (Facultatea de Arte limba maghiară, anul III) *Psihologie socială* (Specializare media, anul I. până în 2013), *Comunicarea verbală și non-verbală* (Specializare media, anul II), *Psihologia reclamei* (Specializare media, anul III), *Efecte psihologice în arta animației* (Arta animației aplicată - masterat, anul I), *Psiholingvistică* (Limbă și limbaj în artele spectacolului - masterat 2009–2012).

Pe lângă activitatea didactică coordonez anual 4–5 lucrări de diplomă, ocazional particip ca și oponent în comisii de evaluare a disertațiilor doctorale, în două cazuri am fost solicitat de către Universitatea Babeș–Bolyai, Școala Doctorală de Sociologie și Asistență Socială. În cadrul Universității de Arte am fost într-un singur caz mentorul unui doctorand.

Pe lângă activitatea didactică pe care o desfășor, consider importantă organizarea și participarea la conferințe științifice naționale și internaționale. Anual încerc să particip la conferința Internațională a Universității de Arte, totodată anual organizez Simpozion Studentesc în cadrul DPPD-UAT, care în acest an va fi Conferința Internațională. Acest eveniment va avea loc în 21 aprilie 2016 cu titlul *Arta în educație*.

În afara activității academice organizez conferințe științifice cu tematică psihologică, de exemplu la Asociația nonguvernamentală Pro Helpers, a cărei președinte am fost în perioada 2010–2015.

Particip anual la Conferința Internațională a DPPD, UBB. În 2015 tema conferinței a fost *Perspectivile formării pedagogilor în secolul 21*.

Activitatea mea științifică și de cercetare este completată de faptul că sunt membru în redacția PedActa (UBB-DPPD, <http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/>) și totodată a revistei *Revista Romana de Psihodrama* (SPJLM <http://www.psihodrama.ro/revista-de-psihodrama>).

Totodată sunt membru în mai multe organizații științifice și profesionale, cele mai importante: *Academia Științifică Maghiară* (KAB: Științele educației, Artele spectacolului, Lingvistică generală), *Asociația Americană a Psihologilor* (APA), *Societatea J.L.Moreno* (SPJLM), *Colegiul Psihologilor din România* (COPSI), etc.

Am participat la programe Erasmus mobing pentru profesori cu mai multe ocazii (2016, 2013, 2011, 2011) la Academia de Dans din Budapesta, la Universitatea de Teatru și Film din Budapesta, Universitatea Karoli Gáspár din Budapesta.

În 2013 am fost premiata programului Székely Előfutár, premiu acordat pentru activitatea didactică și de cercetare a tinerilor din Transilvania, în mai multe cazuri am beneficiat de burse de cercetare din partea Domus Hungarica Scientarium et Artium (2009, 2010, 2011).

Activitatea didactică, practica pedagogică în diferitele instituții educaționale (1993–1998, 2008–2019), m-au motivat pentru găsirea locului artei în educație, temă care stă la baza acestei teze de abilitare. Am observat că disciplinele de artă încă sunt considerate cu "valoare

mai mică", predarea acestora, precum reprezentarea profesionalismului și spiritului artei nu sunt considerate prioritate. Predarea, asimilarea artei ridică multe întrebări, în primul rând, dacă se poate preda/învăța, pentru că primordial, cu precădere prin artă influențăm personalitatea, gândirea divergentă, încurajăm libertatea de exprimare. Deci educăm, formăm atitudini individuale – ceea ce este un proces riscant, și mai puțin familiar în contextul școlilor din regiunea noastră.

De-a lungul anilor libertatea de exprimare în regiunea Europei Centrale și de Est a întâmpinat obstacole puternice, fapt care, cred că încă mai are legătură cu atitudinea față de artă și cu ceea ce gândim astăzi despre predarea artelor în educație. Analizez o abordare, care a avut multe în comun cu religia, religiozitatea, dar, cum este de înțeles/firesc drumurile lor în momentul actual sunt despărțite.

Spiritualitatea inspirată de artă uneori nu respectă reguli stricte, are alte modalități de a fi, presupune libertate, putere, emoție, atitudine individuală, etc.

Pe drept se pune întrebarea cine este îndreptățit să predea artă? Cine este, de fapt profesorul care predă arte, profesorul de artă? Și ce ne predă? Educă prin predare, sau predă prin educare? Unde sunt accentele?

La o parte din întrebările pe care mi le-am pus, am primit răspuns satisfăcător pe moment și se regăsesc în această lucrare, dar problematici ca educația prin artă, problematica legată de dezvoltarea personalității sunt teme care trebuiesc revizuite în viitor, acestea fac parte din planurile științifice personale, precum și punerea în practică a acestora. Adaug prezentei lucrări o bibliografie detaliată, care m-a ajutat pe parcursul cercetărilor, care totodată vor fii la baza cercetărilor viitoare.

Contents

A. Scientific and professional achievement. Disciplinary and interdisciplinary thematic directions

1. OUTLINING ARTISTIC EDUCATION

2. ROLE OF ARTS IN THE STAGES OF EDUCATION

2.1. Place and psychological significance of arts in the life of preschool children

2.1.1. Attitude towards arts until the end of kindergarten years

2.1.2. Development and stages of aesthetic sense

2.2. Psychological significance of artistic education in primary school

2.2.1. Learning arts and their relationship with other disciplines

2.2.2. Neurological grounds of "meeting" with art

2.2.3. Born talent?!

2.3. Psychological significance of artistic education in adolescence

2.4. Psychological significance of artistic education in adolescence until adulthood

3. ARTISTIC ABILITIES, TALENT, GENIUS

3.1. Definition of concepts and their separation

- 3.2. Abilities, talent in visual arts
- 3.3. Music abilities, talent
- 3.4. Abilities and talent of the actor
- 3.5. Dance talent

4. CAPACITY OF ARTS ON PERSONALITY DEVELOPMENT

- 4.1. Character formation role of theatre
- 4.2. Character formation role of music
- 4.3. Character formation role of dance
- 4.4. Character formation role of mass media and media means

5. TEACHER OF ART

- 6. Didactic activity. Writing university course books. Coordinating PhD theses

B. Plan of evolution and development of professional, scientific and academic career. Research directions

Bibliographical references

Supplementary literature

Abstract

I began to deal with the theme of this thesis following my PhD studies while teaching at the University of Arts where I have been searching for the opportunities of personality development through arts, and the connection possibilities between psychology and education. I'm not concerned about the grounds of arts in education, I'm looking for the alternative of finding their way back to the school. In this interdisciplinary search first of all I sought for help on the domains of science such as Psychology of Arts, Pedagogy of Arts, Aesthetics, Educational Psychology, Personality Psychology.

At the university mentioned before in the past eight years I have been teaching several subjects, which stimulated me towards an interdisciplinary thinking and interdisciplinary attitude, and I also believe that this is practically my way of being. So the two-way approach was familiar to me while teaching subjects like psychology of arts (the art of theatre, music, dance, puppetry, vision and psychology), which gives opportunity to connections and transpositions right from the beginning, media psychology, psychological mechanisms in the

art of puppetry. I have written several publications in this theme, but it is even more important to me that my opinion regarding the fact that through teaching arts education and personality development is actually happening, offering a fertile medium for psychological observation and research. I would like to share several opinions in this habilitation thesis, and I shall also outline new plans and research perspectives.

I'm convinced that my interest towards the power of personality development through arts was prepared during my highschool years at the teacher training highschool (1993–1998), during which I as a practising student teaching also arts (mostly music and drawing) I found myself in experimental situations with a children or groups of children. At the same time learning to play an instrument, music, singing in the school choir , the drawing and fine art activities implied that in a teacher's life all these are needed. This idea turned later in firm belief being subject of a scientific research in the present.

In what my scientific work is concerned, I have already begun in the above mentioned period a psychological research, in 1997–1998 I pursued a psychological observation the theme being The emotional manifestation of living the school success or failure and its effects on the personality development of children aged 6–10.

Following this I have been studying psychopedagogy and also psychology (the two specializations being studied paralelly) at the Babeş–Bolyai University of Cluj–Napoca. I finished my psychopedagogy studies in 2002, psychology studies being ended in 2004. There were made two scientific theses in this period the titles being Recognizing and early development of partial capacity-weaknesses in the pre-school period and in case of children beginning school, respectively Development of bilinguality and its relationship with personality traits. This process continued in 2003 with master studies my theme being Integrated education of disabled people.

The centre of my psychological interest consisted in personality development and trends of art therapy, this is why I started studying self-knowledge in psychodrama, afterwards my special training begun. In the present I'm a drama therapist and trainer within J.L. Moreno Psychodrama Association (Societatea de Psihodramă J.L. Moreno- SPJLM).

With two university and a master degree I decided in 2004 to choose an interdisciplinary direction for further training and scientific research, so I was admitted for PhD studies at the Department of Hungarian Linguistics within Babeş–Bolyai University of Cluj–Napoca, my theme being psycholinguistics (the psychology of bilingualism). At the beginning of my PhD studies there appeared my first university course book. *Basic Studies in Psycholinguistics*.

Study-aid to Psycholinguistics (Pszicholingvisztikai alapozás. Segédlet a pszicholingvisztika tanulmányozásához). Ábel Publishing House, Cluj–Napoca, 2006 (ISBN 973-7741-92-7).

I was mostly concerned with the personality development of the bilingual child and bilingual education, my PhD studies were finished in 2008 with the PhD thesis grounded on an empirical research, the title being *The Relationship of Speech Understanding and Speech Production with the Circumstances of Turning Bilingual (A beszédértés és beszédprodukcó összefüggése a kétnyelvűvé válás körülményeivel)*. The thesis was published as a book in 2009 with the title: *On Our Ways to Turn Bilingual (Kétnyelvűvé válásunk útjain)*. Ábel Publishing House, Cluj–Napoca, 2009 (ISBN 978-973-114-102-2).

During my PhD studies while studying the development in learning mother tongue and the development of bilingual language skills, I have deepened my knowledge regarding the connections of music and language, drama and personality development. The issues of education and teaching, its psychological references have still preoccupied me, my interest towards the topic being supported by two university course books in 2010, in case of one of them I was co-author:

Psychology of Education (Neveléslélektan) Ábel Publishing House, Cluj–Napoca, 2010 (ISBN 973-114-124-3), respectively *Psychology of Education – perspectives in arts (Neveléslélektan - a művészetekre való kitekintésekkel)*. Editura Ábel, Cluj-Napoca, 2016. ISBN 978-973-114-213-5.

Kinga Bakk-Miklósi – Annamária Kádár Linguistic Skills in Mother Tongue of Preschool Children and Pupils of Elementary School Turning Bilingual (A kétnyelvűvé váló óvodások és kisiskolások anyanyelvi képességei). Ábel Publishing House, Cluj–Napoca, 2010 (ISBN 973-114-116-2).

The above mentioned *Psychology of Education (Neveléslélektan)* university course book shall be republished this year, this new version being improved and modified, its title is *Psychology of Education - with Perspectives in Arts (Neveléslélektan - a művészetekre való kitekintésekkel)*. 2nd improved and modified version. Ábel Publishing House, Cluj–Napoca, 2016 (ISBN 978-973-114-213-5).

In this university course book I draw up several theories that belong to the domains of Psychology of Art and Pedagogy of Art, and I also present a specific research in context of education. The course book has been written mostly for the students learning arts and future teachers also being artists.

One of the outstanding professional stage of my career occurred in 2016 when I became professor at the University of Art, and the in the same year I got habilitation in University of Pécs Psychology Graduate School.

So in 2008 my interest in teaching, education and personality development got completed by teaching, educating arts, and there appeared several scientific studies in this theme in the Theatrology journal entitled Symbolon of the University of Arts. Some of the most significant content and themes:

Socializing habits of young Hungarian people in Transylvania-media-psychological analysis
American Journal of Psychology vol.10., no 11., pp 1444-1462.

<http://www.scirp.org/journal/psych> ISSN Online: 2152-7199 ISSN Print: 2152-7180-2019

Indexing: Web on Science, Google Scholar, CABI, EBSCO

Internet Language – Orality and Written Language on the Net and in Everyday life (Az internet nyelve – szóbeliség és írásbeliség a hálón és a hétköznapokban). Symbolon (ISSN 1582-327X), year XV, no.26, pp. 48–56, Tîrgu–Mureş, 2014;

Media Consumer Habits of the Adolescents in Mureş County (Médiafogyasztói szokások Maros megyei serdülők körében). PedActa (ISSN 2248–3527), volume 4. no.1., pp.31–46, 2014;

Language and Identity Nets in Helping. Nets of Helping. (Nyelv- és identitáshálók a segítségben. Hálók a segítségben), University Press Cluj–Napoca, (ISBN 978-973-595-641-7), pp.181–185, 2014;

Students’ Learning Motivation of the Teacher-training Institute. Symbolon (ISSN 1582-327X), year XII., no.21, pp. 157–171, Tîrgu–Mureş, 2011;

Kinga Bakk-Miklósi–Rita Fóris-Ferenczi: *The Situation of the Hungarian Minority’s Bilingual Education in Romania: A Pedagogical and Psycholinguistic Approach*. European Journal of Mental Health 6. 2. 177–196. (19 pp). Institute of Mental Health, Faculty of Health and Public Services, Semmelweis University, Budapest, ISSN 1788-4934, Publishing House of the Hungarian Academy, Budapest. www.ejmh.eu, www.mental.usn.hu
Abstracted/indexed in EMBASE, Index Copernicus, Google Scholar, PsycINFO, Scopus, 2011;

The Almost-Meeting of Theatre and Psychodrama (A színház és pszichodráma szinte találkozása). Symbolon (ISSN 1582-327X), year XIII.,

no.22, pp. 115–121, Tîrgu-Mureş year, 2012;

The Potential Psychological Effects of the Subtitling of Theatre Performances on the Receiver. (A színházi előadás másodnyelven való feliratozásának lehetséges pszichológiai hatásai a befogadó szempontjából);

Music as Reflected in One's Personality (A zene a személyiség tükrében). Symbolon (ISSN 1582-327X), year XI., no.19, pp.189–196 Tîrgu–Mureş, 2010;

The Potential Psychological Effects of Media Consuming on the Personality Development of Adolescents (Médiafogyasztói szokások lehetséges pszichológiai hatásai a serdülők személyiségének Fejlődésére). PedActa (on-line pedagogical learned journal of the Institute of Pedagogy and Applied Didactics of the Babeş–Bolyai University of Cluj–Napoca) ISSN 2248–3527, volume no.3, no.1, pp.91–98, 2013;

The Possibilities of Forming Attitude towards Arts and Aesthetic Preference in Primary School (A művészetekhez való viszonyulás, az esztétikai preferencia alakíthatósága kisiskoláskorban) (PedActa, under publishing – the volume of the Pedagogical Conference organised in Cluj–Napoca in 2015),etc.

My activity as a teacher began in the university year 2008–2009, as a full time teaching assistant at the Institute of Music.

In 2009 I was assigned manager of the Teacher Training Institute of the University, I am still the head of the Institute as associate professor.

During the period 2008–2019 I had been teaching the following subjects:

Educational Psychology (Teacher-training Institute Ist year, Ist semester), *Pedagogy* (Teacher-training Institute Ist year, IInd semester, IInd year Ist semester- until 2011), *Psychopedagogy* (Teacher-training Institute IIIrd year- until2012), *Organising school groups* (Teacher-training Institute IIIrd year, IInd year- until 2015), *Pedagogical Practice* (Teacher-training Institute IIIrd year, Ist, IInd semester, 2nd level IInd year, Ist semester), *Psychology of Adolescents and Adults* (2nd level Ist year, Ist semester), *New Educational Trends* (2nd level IInd year, Ist semester), *Psychology of Art* (Faculty of Art IIIrd year), *Social Psychology* (Media Ist year- until 2013), *Verbal and nonverbal communication* (Media IInd year), *Psychology of Advertising* (Media IIIrd year), *Psychological Mechanisms in the Art of Puppetry* (Applied Art of Puppetry master studies Ist year), *Psycholinguistics* (Speaking and Language in the Performing Arts– master studies 2009–2012).

Besides my teaching activity I instruct annually 4–5 theses, there were cases when I was appointed opponent of the PhD theses, there were two cases when I was called upon by the

Sociology and Social Worker PhD Training Programme of the Babeş–Bolyai University of Cluj-Napoca. At our university I was once appointed as mentor of a doctorand.

Besides teaching I also consider important to organise scientific conferences or take part on professional events and also opinion pledge. I try to take part annually at the Theatrology Conference of the University of Art, respectively I annually initiate and organise the Student's Scholarly Circle of the Teacher-training Institute which turned into an International Scientific Conference, this year it shall be organised on the 21st of April being entitled *Arts in Education*.

I also engage in organising scientific conferences on psychological themes of professional associations outside the university. I mean the Cordial Circle of Helpers (Segítők Baráti Köre), in case of which I was president during the period 2010–2015.

I take part every year at the Conference of Pedagogy of the Teacher-training Institute of the Babeş-Bolyai University of Cluj-Napoca. In 2015 it was entitled *The Perspectives of Teacher-training in the 21st century*.

It belongs to my scientific activity as a researcher that I'm editor of the *Pedacta* (<http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/>), the learned journal of the Teacher-training Institute of the Babeş-Bolyai University of Cluj–Napoca and of the *Romanian Psychodrama Magazine* (*Revista Română de Psihodramă*) being the learned journal of the psychodrama association. (<http://www.psihodrama.ro/revista-de-psihodrama>).

At the same time I am member of several professional and scientific associations, some of the most important: external member of the Hungarian Academy of Science section Pedagogy, Theatrology, Linguistics), *American Psychological Association* (APA), J.L. Moreno Psychodrama Association (Societatea de Psihodramă J.L. Moreno - SPJLM), Romanian College of Psychologists (COPSI).

I took part several times in the Erasmus guest teacher program (2016, 2013, 2011, 2011) at the Academy of Dance Arts, University of Theatre and Film Arts, and Károli Gáspár University of Budapest.

In 2013-ban I was winner of the Székely Előfutár (Szekely Forerunner) award (tutorial and researcher award of young Transylvanians), I won several times the Domus Hungarica Scientarium et Artium research scholarship that sponsors scientific activity (2009, 2010, 2011).

My teaching activity and pedagogical practice in kindergartens and schools (1993–1998, 2008–2019) set me off to seek for the place of arts, this represents the foundation stone of this habilitation thesis. In this quest means challenge the approach in which we can still notice that arts are still perceived as subjects of "reduced quality", their teaching, the representation of the professionalism and grain regarding them is not a priority. The teachability of art raises several questions, first of all whether it can be taught at all as through them we stimulate primarily the personality, open thinking and free deliverance. So we educate, we do form unique approach which is risky and hasn't been at all common around here. For many years free deliverance has very much been impeded in our region, Middle-Eastern Europe, and I think this still has to do with the attitude towards arts and with what our opinion is about teaching arts nowadays and about their role in education. I am trying the limits of an approach which has much to do with religion and piety, today, because of obvious reasons their ways do not converge anymore. The spirituality reflected by arts sometimes indicates another way of being that violates rules, in which there is much freedom, tension, emotion and personal approach.

Among the questions of present thesis belong: Who may teach arts? Who is practically the teacher teaching arts, the artist-teacher? And what is that he/she teaches? Is he/she educating by teaching or is he/she teaching by educating? Where are the accents? How do arts effect the learning of other subjects or everyday functioning?

I might have found temporary answers to part of my questions, these are listed in present work as an assessment, nevertheless many other problems related to education through arts and personality development are the challenges of the future, to which I turn to as my scientific plans and practical endeavours. Part of the thesis is the recommendation of a detailed bibliography that helped me a lot in my work and represents the means for future research.

Tartalomjegyzék

Cuprins	4
Rezumát.....	Error! Bookmark not defined.
Contents.....	14

Abstract	Error! Bookmark not defined.
Tartalomjegyzék.....	21
Kivonat	23

A. Tudományos és szakmai megvalósítások. Interdiszciplináris pályaut ismertetése 31

1. A MŰVÉSZETI OKTATÁS, MŰVÉSZETI NEVELÉS KÖRVONALAZÁSA.....	31
2. A MŰVÉSZETEK HELYE AZ OKTATÁS KÜLÖNBÖZŐ SZAKASZAIN.....	34
2.1. A művészetek helye és pszichológiai jelentősége az óvodás gyermek életében	34
2.1.1. A művészetekhez való viszonyulás óvodás kor végéig	34
2.1.2. Az esztétikai érzék fejlődése, szakaszai.....	36
2.2. A kisiskoláskori művészeti oktatás pszichológiai fontossága.....	38
2.2.1. A művészetek tanulása és más tantárgyak kapcsolata	46
2.2.2. A művészetekkel való „találkozás”neuroológiai alapjai	49
2.2.3. Veleszületett tehetség?!	50
2.3. A művészeti oktatás pszichológiai jelentősége kamaszkorban	52
2.4. A művészeti oktatás pszichológiai jelentősége serdülőkorban, felnőtt korig	55
3. A MŰVÉSZI KÉPESSÉGEK, TEHETSÉG, ZSENIALITÁS.....	57
3.1. A fogalmak meghatározása és egymástól való elkülönítése	57
3.2. Képzőművészeti képességek, tehetségek	59
3.3. A zenei képesség, tehetség	60
3.4. Színészi képességek és tehetség	62
3.5. A tánc tehetség	63
4. A MŰVÉSZETEK SZEMÉLYISÉGFORMÁLÓ EREJE	65
4.1. A színház személyiségformáló ereje	65
4.2. A zene személyiségformáló ereje.....	67
4.3. A tánc személyiségformáló hatása	68
4.4. A média, illetve médiaeszközök használatának személyiségformáló ereje	70
5. A MŰVÉSZTANÁR	74

6. OKTATÓI TEVÉKENYSÉG, PUBLIKÁCIÓK, TUDOMÁNYOS DOLGOZATOK, DISSZERTÁCIÓK VEZETÉSE.....	78
B. Szakmai karrierre, tudományos és akadémiai munka fejlesztésére vonatkozó tervek. Oktatási, kutatási irányvonalak	87
Könyvészet	93
Kiegészítő szakirodalom:	102

Kivonat

Jelen dolgozat témájával való foglalkozás doktori tanulmányaimat követő időszakkal, a Művészeti Egyetemen való tanítással vette kezdetét, ahol a művészetekben rejlő személyiségfejlesztési lehetőségeket, a pszichológiával, oktatással való kapcsolódási lehetőségeket szenvedéllyel, lelkesedéssel kerestem és keresem. Alapvetően nem a művészetek létjogosultsága kérdés számomra az oktatásban és nevelésben, hanem ezek az iskolákba való visszatalálásának alternatíváit mérlegelem. Ebben az interdiszciplináris keresésben, első sorban a művészetpszichológia, művészetpedagógia, esztétika, neveléslélektan, személyiségpszichológia tudományterületeket hívtam segítségül.

Az említett egyetemen az utóbbi nyolc évben több olyan tantárgyat tanítottam és tanítok, melyek alapvetően interdiszciplináris beállítódásra, viszonyulásra, gondolkodásra sarkalltak, amelyről különben úgy tartom, hogy létezésem egyik alapvető meghatározója. Ennélfogva közel állt hozzám, hogy is-is megközelítésben gondolkodjam, a kapcsolódásra, átjárhatóságra eleve lehetőséget adó művészetpszichológia (színház-, zene-, tánc-, báb-, látványművészet és pszichológia), médiapszichológia, pszichológiai mechanizmusok a bábművészetben, stb. tantárgyak keretén belül. A témában több publikációm született, ennél viszont sokkal fontosabb számomra, hogy megerősödött az a nézetem, hogy művészetek tanítása során nevelés, személyiségfejlesztés történik, ami kiváló terep a pszichológiai megfigyelésre, vizsgálódásra. Ezekből a nézetekből szeretnék megosztani összegzőképpen jelen habilitációs dolgozatban, illetve új tervek, kutatási perspektívákat körvonalazok.

A művészetekkel, ezek személyiségformáló erejével való foglalkozás iránti érdeklődésemet meggyőződésem szerint a középiskolai szintű Tanítóképző oktatásban való részvételem készítette elő (1993–1998), amikor több ízben művészeteket is tanító gyakorlatozó diákként (leginkább zenét, rajzot) kísérleti helyzetbe kerültem a gyermekkel, vagy csoporttal szemben. Ugyanakkor az oktatás rászát képező hangszer, zene tanulása, az iskola kórusban való részvétel, a rajz-, és képzőművészeti tevékenységek azt sejtették, hogy a pedagógus világában, életében minderre szükség van és lehet. Az akkori sejtés későbbi meggyőződésé, jelen pillanatban a tudományos kutatás és vizsgálódás tárgyát képezi.

Ami a kutatói, tudományos elfoglaltságomat illeti, már ebben a periódusban pszichológiai vizsgálódással kezdtem foglalkozni, 1997–1998-ban egy pszichológiai megfigyelést végeztem

Az iskolai siker vagy kudarc átélésének érzelmi megnyilvánulásai és hatása a 6–10 éves gyermek személyiségének fejlődésére témában.

Ezt az időszakot a Babes-Bolyai Tudományegyetemen folytatódó gyógypedagógia-, és ezzel párhuzamosan történő pszichológiai tanulmányaim követték. A gyógypedagógia képzésem 2002-ben, a pszichológia képzésem 2004-ben zárult, ebből az időszakból két tudományos munkám született szakdolgozat formájában: *Iskolai éretlenséget, tanulási nehézséget okozó rész képesség gyengeségek felismerése és korai fejlesztése óvodáskorban, iskolát kezdő gyermekeknél, illetve A kétnyelvűség kialakulása és összefüggése a személyiség-tulajdonságokkal* címmel. Ezt a folyamatot magiszteri képzés egészítette ki 2003-ban *Sérültek Integrált Nevelése* témában.

A személyiségfejlődés, terápiás, művészetterápiás irányzatok jelentették pszichológiai képzésem érdeklődésének középpontját, ebből a megfontolásból is kezdtem el pszichodrámban való önismereti munkámat, majd ebben való szakirányú képződésem – jelen pillanatban pszichodráma terapeuta és képző vagyok a Romániai Moreno Társaság keretén belül -.

Két egyetemi és egy magiszteri oklevéllel 2004-ben úgy döntöttem, hogy a továbbtanulásra és tudományos kutatásra interdiszciplináris irányt választok, a Babes–Bolyai Tudományegyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékén működő doktori iskolába felvételt szereztem pszicholingvisztika (kétnyelvűség pszichológiája) témában. Doktori tanulmányaim kezdetén jelent meg az első egyetemi jegyzetem *Pszicholingvisztikai alapozás. Segédlet a pszicholingvisztika tanulmányozásához*. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2006 (ISBN 973-7741-92-7).

A kétnyelvű gyermek személyiségének fejlődésével, kétnyelvű oktatással foglalkoztam leginkább, doktori tanulmányaimat empirikus kutatáson alapuló doktori disszertáció zárt 2008-ban *A beszédértés és beszédprodukció összefüggése a kétnyelvűvé válás körülményeivel* címmel. A dolgozat 2009-ben került publikálásra könyv formájában, címe: *Kétnyelvűvé válásunk útjain*. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2009 (ISBN 978-973-114-102-2).

Doktori képzésem alatt az anyanyelv- és kétnyelvű nyelvfelődés tanulmányozása során több ízben a zene és nyelv, dráma és személyiségfejlődés kapcsolataiba mélyültem el.

A nevelés és az oktatás kérdései, ennek pszichológiai vonatkozásai továbbra is behatóan foglalkoztattak, ezt támasztja alá, hogy 2010-ben három egyetemi jegyzetem jelent meg a témában, egyik társszerzői szerepet jelentett, ezek:

Neveléslélektan. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2010 (ISBN 973-114-124-3), illetve *Neveléslélektan - a művészetekre való kitekintésekkel.* 2. javított, bővített kiadás. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2016. ISBN 978-973-114-213-5

Továbbá, Bakk-Miklósi Kinga - Kádár Annamária *A kétnyelvűvé váló óvodások és kisiskolások anyanyelvi képességei.* Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2010 (ISBN 973-114-116-2). A megjelölt Neveléslélektan jegyzet idén, bővített, javított kiadásban kerül publikálásra, címe: *Neveléslélektan - a művészetekre való kitekintésekkel.* 2. javított, bővített kiadás. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2016 (ISBN 978-973-114-213-5).

Ebben az egyetemi jegyzetben sok művészetpszichológiai, művészetpedagógiai nézetet fogalmazok meg, specifikus kutatást mutatok be az oktatás kontextusában. Mindez első sorban a művészeti oktatásban képződő diákoknak, művész-tanár jelölteknek íródott.

Szakmai pályám egyik kiemelkedő állomása 2016-ban történt, amikor a Művészeti Egyetemen egyetemi tanár lettem, illetve ugyanebben az évben a Pécsi Tudományegyetem Pszichológia doktori iskolájában habilitációt szereztem.

2008-ban tehát az oktatással, neveléssel, személyiségfejlődéssel kapcsolatos érdeklődésem kiegészült a művészeti oktatásával, nevelésével, mely témában több tudományos tanulmányom, cikkem jelent meg a Művészeti Egyetem Symbolon Színháztudományi szaklapjában is, néhány érintett legfontosabb tartalom és téma:

Socializing habits of young Hungarian people in Transylvania-*media-psychological analysis* American Journal of Psychology vol. 10., no 11., pp 1444-1462. <http://www.scirp.org/journal/psych> ISSN Online: 2152-7199 ISSN Print: 2152-7180-2019 Indexing: Web on Science, Google Scholar, CABI, EBSCO.

Erdélyi magyar fiatalok médiapszichológiai szokásai. Symbolon, - SN 1582-327X anul XIX. nr.1(34)., Tg-Mureş 2018;

Eriksoni fejlődéselmélet a színházi szerepformálás tükrében – Hipotézis. Művészetek a nevelésben II. Nemzetközi Konferencia Marosvásárhelyi Művészeti Egyetem-Tanárképző Intézet. Symbolon, Uartpress Marosvásárhely, Ediție specială XIX., 2018 ISSN 1582-327X, ISSN (online) 2344-4460, pp. 13-24;

A cselekvés zenéje, belső zenénk cselekedete – kreatív kommunikációs lehetőségek a pszichodráma és zenés elemek találkozásából-kísérlet leírása. Művészetek a nevelésben I.

Nemzetközi Konferencia Marosvásárhelyi Művészeti Egyetem-Tanárképző Intézet. Editura Ábel, Kolozsvár 2017. ISSN 2559-1908, pp.128–142;

Az utópisztikus gondolkodás lélektani megközelítése – útkeresés). *Symbolon*, Revistă de științe teatrale - ISSN 1582-327X anul XIV. nr.25. Marosvásárhely, 2016;

A színházi előadás másodnyelven való feliratozásának lehetséges pszichológiai hatásai a befogadó szempontjából. *Symbolon* ISSN 1582-327X anul XIII. nr.23., Marosvásárhely 2016;

A művészetekhez való viszonyulás, az esztétikai preferencia alakíthatósága kisiskoláskorban. 2015-ben szervezett Kolozsvári Neveléstudományi Konferencia kötete, editori: Péntek Imre, Szállassy Noémi, Zsoldos Marchis Julianna ISBN 978-973-0-23076-5, pp.109–117., Kolozsvár, 2016.

A cselekvés zenéje, belső zenénk cselekedete - kreatív kommunikációs lehetőségek a pszichodráma és zenés elemek találkozására. *Psihodrama* (ISSN 2344-1062), nr.3, 2014., pp 3–11.

Az internet nyelve – szóbeliség és írásbeliség a hálón és a hétköznapokban. *Symbolon* (ISSN 1582-327X), XV. évf, 26. szám, pp. 48–56, Marosvásárhely, 2014;

Maros megyei serdülők médiafogyasztói szokásai. *Pedacta* (ISSN 2248–3527), 4. kötet 1.szám, pp.31–46, 2014;

Nyelv- és identitáshálók a segítségben. Hálók a segítségben, Kolozsvári Egyetemi Kiadó, (ISBN 978-973-595-641-7), pp.181–185, 2014;

A Tanárképző Intézet hallgatóinak tanulási motivációja. *Symbolon* (ISSN 1582-327X), XII. évf., 21.szám, pp. 157–171, Marosvásárhely, 2011;

Kinga Bakk-Miklósi–Rita Fóris-Ferenczi: *The Situation of the Hungarian Minority's Bilingual Education in Rumania: A Pedagogical and Psycholinguistic Approach.* *European Journal of Mental Health* 6. 2. 177–196. (19 pp). Institute of Mental Health, Faculty of Health and Public Services, Semmelweis University, Budapest, ISSN 1788-

4934, Akadémiai Kiadó, Budapest. www.ejmh.eu, www.menthal.usn.hu
Abstracted/indexed in EMBASE, Index Copernicus, Google Scholar, PsycINFO, Scopus,
2011;

A színház és pszichodráma szinte találkozása. Symbolon (ISSN 1582-327X), XIII.évf.,
22.szám, pp. 115–121, Marosvásárhely, 2012;

*A színházi előadás másodnyelven való feliratozásának lehetséges pszichológiai hatásai a
befogadó szempontjából* (*Symbolon*, megjelenés alatt);

A zene a személyiség tükrében. Symbolon (ISSN 1582-327X), XI. évf., 19. szám, pp.
189–196 Marosvásárhely, 2010;

*Médiafogyasztói szokások lehetséges pszichológiai hatásai a serdülők személyiségének
fejlődésére. Pedacta* (kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és
Alkalmazott Didaktika Intézetének (PADI) elektronikus formában (on-line) megjelenő
neveléstudományi szakfolyóirata) ISSN 2248–3527, 3. kötet, 1. szám, pp.91–98, 2013;

*A művészetekhez való viszonyulás, az esztétikai preferencia alakíthatósága
kisiskoláskorban* (*Pedacta*, megjelenés alatt – 2015-ben szervezett Kolozsvári
Neveléstudományi Konferencia kötete), stb.

Az oktatói tevékenységem a Művészeti Egyetemen 2008–2009-es tanévvel indult, címzetes,
főállásban, egyetemi gyakornokként a Zeneintézetben.

2009-ben az egyetem Tanárképző Intézetének igazgatója lettem, ezt a tisztséget töltöm be
jelen pillanatban is, egyetemi docensként.

2008–2019 időintervallumban az oktatói tevékenységem a következő tantárgyakra terjedt ki:
Neveléslélektan (Tanárképző I. év, I. félév),

Pedagógia (Tanárképző I. év, II. félév, II. év I. félév- 2011-ig),

Gyógypedagógia (Tanárképző III. év-2012-ig),

Iskolai osztályok szervezése (Tanárképző III. év, II. félév-2019-ig),

Pedagógiai gyakorlat (Tanárképző III. év, I., II. félév, 2-es szint II. év, I. félév),

Serdülők és felnőttek pszichológiája (2-es szint I. év, I. félév),

Új nevelési irányzatok (2-es szint II. év, I. félév),

Művészetpszichológia (Művészeti kar III.év),

Szociálpszichológia (médiá I. év 2013-ig),

Verbális és nonverbális kommunikáció (médiá II. év),

Reklámpszichológia (médiá III. év),

Pszichológiai mechanizmusok a bábművészetben (Alkalmazott Bábművészet magiszteri I. év),

Pszicholingvisztika (Beszéd- és nyelvezet az előadóművészetekben – magiszteri 2009–2012).

Oktatói tevékenységem mellett évente részt veszek 4–5 szakdolgozat irányításában, esetenként doktori disszertációk opponensének vagyok felkérve, két esetben a Babes–Bolyai Tudományegyetem Szociológia és Szociális Munka Doktori Iskola részéről. Egyetemünkön több esetben voltam/vagyok doktorandusz mentora.

Oktatói tevékenységem mellett fontosnak tartom a tudományos konferenciák szervezését, vagy a szakmai rendezvényeken való részvételt és véleményvállalást. Évente igyekszem részt venni a Művészeti Egyetem Színháztudományi Konferenciáján, illetve évi gyakorisággal kezdeményezem és szervezem a Művészeti Egyetem Tanárképzős diákjainak TDK-ját, mely Nemzetközi Tudományos Konferenciának nőtte ki magát.

Egyetemen kívüli szakmai társaságok pszichológiai témájú tudományos konferenciáinak szervezésében is feladatot vállalok, gondolok itt a Segítők Baráti Köre szervezetre, melynek 2010–2015 periódusban elnöke is voltam.

A Babes–Bolyai Tudományegyetem Tanárképző Intézetének Neveléstudományi Konferenciáin évente részt veszek, 2015-ben *A pedagógusképzés 21. századi perspektívái* címmel került megrendezésre.

A tudományos és kutatói tevékenységemhez tartozik, hogy a Babes–Bolyai Tudományegyetem Tanárképző Intézetének szaklapjának, a *Pedactanak* (<http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/>) illetve a Pszichodráma társaság szakfolyóiratának a *Revista Romana de Psihodrama*-nak vagyok szerkesztője (<http://www.psihodrama.ro/revista-de-psihodrama>).

Ugyanakkor több szakmai és tudományos társaság, szervezet tagja is vagyok, ezek közül a legfontosabbak: Magyar Tudományos Akadémia külső tagja (KAB: Neveléstudományi, Színháztudományi, Nyelvészeti szekcióban), Amerikai Pszichológusok Szövetsége (APA), Moreno Pszichodráma Társaság (SPJLM), Romániai Pszichológusok Szakkolégiuma (COPSI).

Erasmus vendégtanári programban vettem részt több ízben (2016, 2013, 2011, 2011) a budapesti Táncművészeti Akadémián, a Színház- és Filmművészeti Egyetemen, illetve Károli Gáspár Egyetemen.

2013-ban a Székely Előfutár nyertese voltam (fiatal erdélyiek oktatói és kutatói díja), többször nyertem a Domus Hungarica Scientiarum et Artium támogatásában a tudományos tevékenységet megillető kutatói ösztöndíjat (2009, 2010, 2011).

Oktatói tevékenységem, és az óvodákban, iskolákban tett pedagógiai gyakorlat (1993–1998, 2008–2019) indított el megkeresni a művészetek helyét az oktatásban, ez jelenti jelen habilitációs dolgozat alapkövét is. Ebben a keresésben, kihívást jelent az a szemlélet, amelyben még mindig azt észlelhetjük, hogy a művészeteket a „csökkentértékű” tárgyak között tartják számon, ezek tanítása, ezzel kapcsolatos szakmaiság és lelkiület képviselése nem prioritás. A művészetek taníthatósága sok kérdést vet fel, első sorban azt, hogy tanítható-e egyáltalán, ugyanis általuk első sorban személyiséget, nyitott gondolkodást, szabad véleménynyilvánítást sarkallunk. Tehát nevelünk, egyéni, egyedi viszonyulást alakítunk – ami kockázatos, és kevésbé megszokott volt sokáig erre. Hosszú éveken át a szabad véleménynyilvánítás közép-kelet Európában, régióinkban erős akadályokba ütközött, ennek úgy gondolom, még mindig van köze a művészetekhez való viszonyuláshoz, ahhoz, amit napjainkban a művészetek oktatásáról, a nevelésben betöltött szerepéről gondolunk. Egy olyan megközelítést feszegetek, amelynek sok köze volt a valláshoz, vallásossághoz, ma már érthető módon ketté váltak az útjaik. A művészetek által sugallt spiritualitás esetenként szabályokat szegő, más létezési módot jelöl, amelyben sok szabadság, feszültség, érzélem, egyéni viszonyulás van.

E dolgozat kérdései közé tartoznak, hogy: Ki taníthat művészeteket? Ki is tulajdonképpen a művészeteket oktató tanár, a művésztanár? És mi az, amit oktat? Oktatva nevel, vagy nevelve oktat? Hol vannak a hangsúlyok? Milyen hatással vannak a művészetek más tárgyak tanulására, illetve a hétköznapi működésre?

A kérdéseim egy részére talán ideig-óráig kielégítő választ találtam, és e dolgozatban találhatóak összegzésképpen, azonban több, a művészetekkel történő nevelés, személyiségfejlesztéssel kapcsolatos problematika a jövő zenéje, melyet a tudományos terveim, és a gyakorlati közbenjárásom közé sorolok. A dolgozat része egy részletes bibliográfia ajánlása, amely a munkámban sokat segített, és ugyanakkor a témában való további elmélyülés eszközét képezi.

B. Tudományos és szakmai megvalósítások. Interdiszciplináris pályaut ismertetése

1. A MŰVÉSZETI OKTATÁS, MŰVÉSZETI NEVELÉS KÖRVONALAZÁSA

A művészetek és oktatás/nevelés kapcsolata az iskolai ráhatások szempontjából a gyermek személyiségfejlesztését, egyedi kibontakozását tűzi ki célul, melynek alapkonceptiója a heterogenitás elfogadása, az önállósodás és önállósítás támogatása.

Abból indulok ki a művészetek iskolai kontextusban való érvényesítésének témakörében, hogy a művészeti nevelés alapvető „hivatása”, hogy a tanulást örömtelivé tegye, ugyanakkor a tánc, a vizuális művészetek, a zene, a dráma stb. a gyermek teljes személyiségfejlődését segíti elő, bevonja a tanulót intellektuális, értelmi, érzelmi, fizikai szempontból egyaránt. Érvényes ez a művészetekkel való foglalkozás különböző módjaira; a következőkben különbséget teszünk művészetek által, művészetekről, művészetben történő tanulási utak, lehetőségek között.

Mindenek előtt tisztázandó, mit értünk művészeteken oktatási kontextusban. Ha a tanulmányozható művészeti területekből indulunk ki, alapjában véve a vizuális- és képzőművészetet, illetve előadóművészeteket foglalják magukban. Részletesebben a festészet, szobrászat, költészet, hangszereken való játszás, éneklés, tánc, színeszet, médiaprodukciónak alkotása, filmkészítés stb. tartozik ide. Többet foglalnak magukban, mint e megnevezett területek külön-külön való „tanulmányozása”, ugyanis művészetekkel való foglalkozás olyan tevékenység, amely egyesíti az elmét és a testet, az érzelmeket és az értelmet, a tárgyat és az alanyt.

Miért fontosak a művészetek az oktatásban? Milyen előnyökkel jár a művészetekben szerzett ismeret, készség, jártasság? A művészetekben jártas elemi iskolások a következő külső és belső eredményességgel számolhatnak:

- belső nyereség: a művészetek a kreativitás és képzelőerő fejlesztésének lehetőségeit nyitják meg, arra teszik képessé a tanulót, hogy megtapasztalja az örömet, a szépséget, a csodálatot. Lehetőséget teremtenek arra, hogy a megszokott különlegessé váljon, hogy gazdagítsa az életminőséget, segítsen gondolatok, érzelmek hatékony kifejezésének színes módzatait megtalálni.

- külső nyereség: a művészetekkel való foglalkozás más tantárgyak hatékony tanulásához (például a zene a matematikában való előmenetelt, a klasszikus balett a geometriában való eredményességet), a diákok önbizalmának, szociális készségeik, metakogníciójuk fejlesztéséhez járul hozzá.

Kritikus és kreatív gondolkodásmódra, problémamegoldó képességre, jó kommunikációs képességre, alkalmazkodó képességre, a karrierben állandó fogékonyságra segít, a művészetek tehát pontosan azokat a képességet és készségeket fejlesztik, melyek a munkaerőpiac elengedhetetlen kritériumai.

A művészetek oktatásával kapcsolatos gondolatok körvonalazásában röviden bár, viszont külön helyet tartok fenn azoknak az agyutadásoknak, amelyek az iskolai életben érvényesítik hatásukat, akár evidenciák, akár előítéletek formájában.

Szem előtt tartom, hogy az agy fejlődésének a művészetek szempontjából történő kritikus és optimális időszakait napjainkban is vizsgálják, jelentős kutatási kérdéseknek, témáknak számítanak: a művészetekben szerzett tapasztalat hatása az agy fejlődésére, a gondolkodás és érzelmek közötti kapcsolat, a tanultak egyik kontextusból a másikba való transzfere. A kutatók egyetértenek abban, hogy a művészeteknek az agy fejlődésére vonatkozó elképzelései esetenként téves magyarázatok, torzítások, túláltalánosítások, ún. „neuromitosok”, ezek kerülendők, ugyanis jelentősen érvényesítik hatásukat az oktatásban (Upitis 2011). A gyermek agyát különböző módon kell stimulálni a művészetek által – ebben nagy az egyetértés, azonban az agyműködést úgy megközelíteni és megérteni, hogy abból a nevelésben használható stratégiát lehessen kovácsolni, elképzelhetetlen.

A művészetekkel kapcsolatos agyutadások főleg a zene hatására térnek ki, azt sugallják, hogy a művészetekben való jártasság (különösen a zenei fejlesztés) hozzájárul egy teljes mértékben funkcionális agy és testműködéshez. Ilyenként pedagógusként felelősséget érdemes vállalni a gyermek teljes fejlesztéséért.

Téves elképzelés, hogy a művészeti oktatás a művészi tehetségek kibontakozását szolgálja, alapvető célja a művészetekben való tapasztalatszerzés, ebben a folyamatban nem az agy struktúrája és a genetika befolyásol elsődlegesen, hanem a környezeti hatások, a nevelés, a változatos művészeti ingerek biztosítása.

Ahhoz, hogy a művészetek nagyobb szerepet kapjanak az oktatásban, érdemleges helyet kellene betölteniük abban a közösségben, amelyben az iskola működik. A tágabb értelemben

vett közösség a művészetek oktatásának jól strukturált művész – iskola, művész – tanár találkozásokra, partnerségekre adhat lehetőséget. Ilyenként a művészetek nem működhetnek, érvényesülhetnek az iskola kapuin belül. Nyitott, művészeteket stimuláló, erre érzékeny közösségben, ennek környezetében válik élővé, természetesen hatóvá, ahol biztosított az átjárás (művészeteket bevinni az osztályterembe, illetve a szerzett élményeket, tapasztalatokat kivinni az oktatási intézményen kívülre). Sok lehetőség, eszköz létezik arra, hogy a művészeteket bevigyük az osztályterembe, hogy ez mindennapos „elfoglaltsággá” váljon. Ebben a folyamatban két szempontból is fontos, hogy a művészetek oktatása a tanterv szerves része legyen: minden tantárgy keretébe beemelhetőek a művészetek, ugyanakkor külön tantárgyakként is fontos oktatni őket. Lényeges, hogy ne kizárólag egy diszciplína legyen csupán, hanem a tanítás/tanulás szolgálatában álló eszköz, lehetőség, a tanulás élményszerű tételében.

Ehhez az is szükséges, hogy az elemi osztályban tanító és művészeteket oktató ne feltétlenül ugyanaz a személy legyen – különleges művészeti élmények teremtése lenne cél, amelynek alapja, hogy a tanítónak magának legyenek tapasztalatai a művészetekkel kapcsolatos öröm, élmény terén (saját, egyéni művészeti tevékenységeik által). A leghatékonyabb módja a tanárok művészetekkel kapcsolatos önbizalmának erősítésére a művészetek művelése lehet, amit tanár-tréningek, művészetek iránt érzékenyítő programok, képzések és továbbképzések által el lehetne érni.

Nem vitás, hogy művészeteket tanítani művész-szakember által javallott az oktatás bármely szakaszában. A művész-tanár az, aki leginkább szakavatott abban, hogy mind a szakértelmet, mind a művészettel kapcsolatos viszonyulást, szenvedélyt megossza és továbbadja. Többről van szó tehát, mint tantárgy tanításáról, kognitív, technikai tartalmak átadásáról. A művészeteket előbb megszerettetni érdemes, első lépésben erre kellene hangolni a diákot, aztán következik a konkrét ismeretszerzés, gyakorlás, kitartó munka, alkotás stb.

Ideális eset, ha a tanító, tanár művész is, ebben az esetben a művészetek osztályterembe való megjelenése zökkenőmentessé és feltehetően élvezetessé válhat.

Mindez felhívás és elképzelés a művészetek iskolában való helyére, szerepére, ahol a művészetek által élet ízű az elköteleződés a szenvedély, az öröm kibontakozására is. A művészet a diákot bevonja a jelen megélésébe, felkészíti arra, hogy finoman hangolt egyén legyen a társadalomba való integrálódás céljából. Ezt a hangolódást az iskolában lehetne, kellene tanulni.

2. A MŰVÉSZETEK HELYE AZ OKTATÁS KÜLÖNBÖZŐ SZAKASZAIN

2.1. *A művészetek helye és pszichológiai jelentősége az óvodás gyermek életében*

A gyermek egészen kicsi korától találkozik a művészetekkel. Sokan zenét hallgatnak, firkálni kezdenek, jelenlétüket igazolni, nyomatékosítani próbálják akkor is, ha beszélni nem tudnak. A gyermek játékaik eszközzé válnak kezében, mellyel ugyancsak kommunikál, megnyitja fantáziája világát, játszik. A gyermek létformája a játék, mely az életet jelenti számára, egy olyan tevékenység, amely a művészeti ágak valamelyikének eszközével, illetve csatornáján keresztül kerül kifejezésre.

A legtöbb gyermek sokkal nyugtalanabb, ha nem találja kedvenc játékát, ahhoz a társához képest, aki megtalálta a játék örömét, a kedvenc játékok által teremtett csoda világát, bármi is legyen az. Ez a nyugtalanság nemcsak gyermekkorban, hanem a későbbiekben, felnőttkorban is rányomja bélyegét az egyén működésére. Az a felnőtt, aki nem találta meg az önkifejezés, és játék örömét, gyermekként kisebb eséllyel indul, nehezebben boldogul a spontaneitás, kreativitás, felszabadultság birodalmában. Művészettel, illetve a művészet által felkínált játékba beavatni a gyermeket olyan kincs adományozását jelenti, amely egy emberélet során bármelyik szakaszban elővehető a feltöltődés, a kikapcsolódás, a kihívás megélése, a fejlődés, a gyógyulás stb. céljából.

2.1.1. A művészetekhez való viszonyulás óvodás kor végéig

Pedagógusként, szülőként a jóra és a szépre szeretnénk nevelni gyermekeinket, ehhez egy lehetséges alternatívát nyújt a művészetekkel való találkozás.

Óvodás korban (de természetesen később is) sokat veszít a gyermek, ha nem tudja „komolyan venni” a játékot. A meséknek, a drámajátékoknak, bábozásnak, zenének, rajznak, táncnak ilyen szempontból óriási szerepe van mind az alkotás, mind a befogadás viszonylatában. Központi gondolatunk a téma megközelítésében a játék, ennek az értelmezésében a művészetekkel való találkozás tulajdonképpen bennelétet jelent, nem alany-tárgy viszonyt, hanem játékban létet, közvetlen kapcsolatot. Ha elkezdjük „tanítani a gyermeket” technikákra, elemzésekre és egyebekre ebben az életkorban, eltárgyasítjuk a művészetet létmódjától, megfosztjuk a gyermeket a játéktól. Ez óvodás korban jelent nagy veszélyt, mert gátlás alá kerülhet az az esztétikai érzék, amely a gyermek számára – épp a játékba helyezkedésnek

köszönhetően – teljesen természetes. Intézményes keretekben, régiókban inkább az elidegenítés és a művészetekből való „kiszertetetés”, mintsem megszerettetés folyik.

Kisgyermekkortól óvodás kor végéig a művészetekkel való nagy találkozás időszakát éli a gyermek, éppen ezért ezt a periódust érdemes különleges érzékenységgel és tudatossággal kezelni a pedagógus részéről. Legfontosabb pedagógiai cél a gyermeknek a művészetekkel (valamely ágával) való jó kapcsolat kialakítása, és nem a teljesítmény elvárása: nem elsődleges cél ebben az életkorban szépen rajzolni, kifejezően táncolni, szépen énekelni stb.

Bármelyik művészeti ág ebben az időszakban a mese eszközével, a mese „valóságtartalmával”, nyelvezetével él, avatja be, illetve szólaltatja meg a gyermeket. Óvodáskor végéig a mesevilág jelenti a gyermek számára a valóságot, éppen ezért a zene mesés, a rajz mesealakok ábrázolásáról, a dráma- és bábjátékok a mesefigurák megszólaltatásáról szólnak.

Bruno Bettelheim (2013) meseértelmezése szerint a mese mágikus világa vonzza a gyermeket, hiszen még nem képes racionálisan gondolkodni, és tudattalanját nem a valóság vonzza, hanem az irreális. A mese a tudattalan szimbólumaival dolgozik: a gonoszság csúnya boszorkány, a segítő jóindulat gyönyörű tündér, a lélek mélyének vad szenvedélye fenyegető vadállat képében jelenik meg. A mesék a maguk tárgyilagos, egyértelmű módján nyíltan szólnak az emberi lélek sötét, veszedelmes oldalairól: az irigységről, a féltékenységről, az uralomvágyról, a féktelen szenvedélyekről stb. is.

Az említett érzelmekkel való találkozásra hív a színház, a gyermekelőadás, a leckehangverseny - lehetőséget kínálva az elmélyülésre, „tükörbenezésre”, felszabadulásra is. A színház világában szinte tapinthatóvá válnak a képzeletbeli hősök, az itt megélt művészi élmény akár életre szólóan nevelő hatású lehet.

Minden gyermek egy művész, és ezt nemcsak azért állíthatjuk, mert kiválóan működik a fantáziája, és intuíciója, hanem azért is, mert nyitott az önkifejezésre, a művészetek világára. Mindenképp fontos a gyermeknek megértenie, hogy nemcsak a művészeti ágaknak van rá gyakorolt hatása, hanem neki is hatása van a művészetekre. Ehhez teret kellene teremtenünk és engednünk, hogy bátran játsszon, énekeljen, táncoljon, rajzoljon, színezzon, meséket, filmeket, történeteket „értelmezzen” stb. Fontos, hogy mindezért ne jutalmazzuk, ne hiúsítsuk meg azt a nagyszerű tevékenységet, ami számára örömet, önkifejezési lehetőséget, a csodás világot, a csodák világát jelentheti.

Ebben az életkorban a gyermeket nem feltétlenül azért avatjuk be a művészetek világába, mert művész-pályát álmodtunk meg neki. A művészetekkel való találkozás egy életre szóló barátság kezdetét jelentheti a gyermek számára, mellyel az lenne a célunk, hogy a kapcsolatot kialakítsuk, és ápoljuk. A művészettel való „baráti” kapcsolat fontosságán túlmenően a művészetek nagyszerűen hozzájárulnak az előző alfejezetben felsorolt képességek és részképességek fejlesztéséhez, a dominancia kialakulásához, a nyelvfejlődéshez, az idegen nyelv tanulásához, összességében tekintve a tanulási képességek fejlesztéséhez is.

Az, hogy a gyermekből ezek után művész lesz, az ráadás, későbbi, több döntés kérdése gyermek és környezet részéről egyaránt.

2.1.2. Az esztétikai érzék fejlődése, szakaszai

A gyermek művészetekkel való találkozásának folyamatához tartozik az esztétikai érzékének fejlődése, csiszolódása. Gyakran lehetünk annak tanúi, hogy egy művészeti ágban való elmélyülés, igény, képességek kialakulása maga után von (vagy együtt jár) más művészeti ágakban való igényességgel. Ebben az esetben a művészetek kommunikálásáról beszélhetünk egyénen belül – egymást erősítő konstruktív interferenciát hozhatnak létre.

Az esztétikai reakciókat, melyeket külső inger vált ki, érzelmek kísérik. Ezek az ingerek egy szubjektív (esztétikai) élményt generálnak, és a vegetatív idegrendszer működése révén olyan testi reakciókban fejeződnek ki, mint például az izzadás, remegés, sápadás, pirulás. Az élmény ugyanakkor egy gondolatsort ébreszthet a helyzetről, az érzelmekről, melyek jellegzetes arckifejezésben nyilvánulhatnak meg és cselekvésre ösztönöznek. Mivel az esztétikai reakciókkal egyidejűleg a képzelet is beindul, működésbe lép a fantázia, a kreativitás is.

Az esztétikai reakciókat számtalan külső tényező kiválthatja, befolyásolhatja. Ilyen tényezők a divat, ízlés, kultúra, stílus, hangulat, szépségeszmény, tapasztalat, képzettársítások, preferenciák.

A képzettársítás és preferenciák közül a színpreferencia és asszociáció például számos pozitív, de negatív reakciót is eredményezhet. Schuster (2005) felhívja a figyelmet arra, hogy a gyermekek és fiatalok esztétikai reakciói néhol eltérhetnek egy adott kultúra esztétikai normáitól. A kisiskolások előtérbe helyezik a realista ábrázolást, inkább ezt választják a stilizálttal szemben, de az irodalomban, mesében is a szereplőket például külső vagy belső

tulajdonságaik alapján ítélik meg, preferálják. Schuster szerint a szocializáció folyamán jutalmazással ezek az értékítéletek hozzáidomulhatnak az adott kultúra normáihoz.

A gyermek természetes fejlődése során nő az információ-feldolgozó képessége, egyre komplexebb ingereket képesek feldolgozni, így egyre összetettebbé válnak az esztétikai preferenciáik is.

Schuster (2005:81) Parsons és Gardner munkáját említi, akik az esztétikai fejlődés kutatása során különböző fejlődési szakaszokat állapítottak meg.

Parsons (In. Schuster 2005:82) a következő fokozatokat különítette el:

1. fokozat: kedveli az ábrázolás tárgyát és a képzettársításokat;
2. fokozat: megismeri, felismeri a jól sikerült műalkotás szabályait;
3. fokozat: azt kutatja, hogy mi lehetett az alkotói szándék;
4. fokozat: az esztétikai ítéletalkotás kritériumait nem saját magában, hanem az alkotásban keresi.

Gardner (In. Schuster 2005:82) az előbbi felosztáshoz hasonlóan a következő fokozatokat különítette el:

1. fokozat: (0–2 év) észleli, felismeri a körülötte levő személyek, tárgyak világát, és azokat kedveli, amelyek csak egy kicsit térnek el az általa ismertektől;
2. fokozat: (2–7 év) a jelképek felismerésének időszaka, a preferencia alapja a tartalom, üzenet- avagy jelentés, amit a színek túlsúlyával fejez ki;
3. fokozat: (7–9 év) szabályok elsajátítása, realista ábrázolás, a fénykép iránti preferencia;
4. fokozat: (9–13 év) a fantázia és a valóság elválasztásának, a kezdődő esztétikai érzékenységek korszaka, saját stílus, divat, nyelv megtalálása;
5. fokozat: (13–20 év) az alkotás üzenet-jellegének, jelentésének megítélése, de az esztétikai elkötelezettség válságának időszaka, az ízlés viszonylagosságának felfedezése, visszahúzódás is.

Fontos megjegyezni, hogy a fenti szakaszok, bár életkorokhoz kötődnek, mégsem az életkorral arányosan alakulnak, az ún. „esztétikai fejlettség”, és ehhez köthető életkor jelentősen lemaradhat a kronológiai kor mögött, illetve meghaladhatja azt. Ilyenként esztétikai érzékenység vagy esztétikai fejlettségi korról beszélhetünk, amit természetesen meghatároz az IQ, EQ, SzQ¹, környezeti hatások (család, iskola, gazdasági-kulturális környezet, stb.).

¹ IQ: értelmi intelligencia

2.2. *A kisiskoláskori művészeti oktatás pszichológiai fontossága*

A kultúrákat a művészetük alapján ítélik meg. A legtöbb kultúra és történelmi kor nem kételkedett abban, hogy mennyire fontos minden gyermek oktatásában már kezdetektől a művészet, mert ezek időt tisztelő módjai a tanulásnak, ennek kifejeződésének (Upitis 2011).

A művészetek tanulása bonyolult, intenzív folyamat, mely bevonja a testet, intellektust, érzelmeket. Mélyebb vonatkozásban értelemmel telített tanulásról van szó, amely összekapcsol mindazzal, ami emberré tesz minket.

A művészet által kisiskolás korban lehetővé válik „érezni az értelmét” folyamat tanulása (Jackson 2002), mely kognitív pszichológiai szempontból ideológiai lehetetlenség – azonban ez a megközelítés az értelem és érzelem szerteágazó kapcsolatára mutat rá. A művészet közel visz ahhoz, hogy az alkotás, de akár a minket körülvevő tárgyak, jelenségek, történések értelmét lehessen érezni, és ne csak érteni, mely a teljesség megéléséhez vezető egyik lehetőség, mire az iskola már a kezdeti szakasztól keretet és lehetőséget nyithat (In. Upitis 2011).

A művészetek által történő játék az önkifejezés egyik formája zene, mozgás, tánc, rajz stb. által. Aktívnak lenni a tanulás folyamatában vagy cselekedve tanulni egyenlő az alkotással. A művészetet alkotó tevékenységnek tartjuk ebben az életkorban is, mely elégtételt adhat.

Lehetőség teremődik a művészet egyesítő erejének a kibontakozására, a dualizmus felszámolására az elme és test között, érzelem és értelem között.

Abból a premisszából indulok ki, hogy egy sor átfogó és rugalmas megközelítésre van szükség a művészeti oktatásban, a művészetben, művészetről, művészet által történő tanulásra vonatkozó elképzelések alakításban. Lényeges, hogy ettől a szakasztól a *művészetben* történjen a tanulás, erre vonatkozik például megtanulni vízfestéssel festeni, kottát olvasni, hangszeren játszani, drámajátékokat alakítani. A művészetben „tanulni” megközelítés arra vonatkozik, hogy érdemes lenne minden (vagy szinte minden) tárgyat művészetek segítségével tanítani, zene, báb, szerepjátékok bevonásával. Cselekvőbb, életízűbb, színesebb, élvezhetőbb tanulási módozatot helyeznénk így kilátásba, ez előtt? pedagógusokként mintha eszköztelenek és kilátástalanok lennénk. Valami mást kellene kipróbálni, útjára bocsátani, amivel kapcsolatban nincs tapasztalatunk, megbízható tudásunk, viszont azt láthatjuk, hogy

ÉQ: érzelmi intelligencia
SzQ: szociális intelligencia

ami van, nem az örömteli tanulásról szól. Miért lenne érdekünk, hogy a tanulás élvezhetetlenné váljon, illetve az maradjon? Elképzelésem szerint nem csak megrögzült pedagógusi automatizmusról van szó.

Ugyanakkor megvan az ideje és helye művészetekről tanulni: történelmi és kulturális aspektusokról, ami az ötletek, érzelmek kifejeződését jelentheti.

A művészetek általi tanulás nem utópia, hanem az oktatásra vonatkozóan olyan terv és gyakorlat lehetne, amit az a meggyőződés hajt, hogy a művészetek alkalmasak arra, hogy bevezetésre szolgáljanak más tantárgyakhoz, például a matematikai fogalmi tudás mélyítése, a tavak élővilágának vagy fémek jellegzetességeinek tanulása szobrászat által. A különböző művészetek képesek minden típusú intelligenciát bevonni a tanulás folyamatába, a Gardner-féle felosztás alapján a különböző intelligenciák vonatkozásában. A művészetben, művészetről, művészet általi tanulás harmonikusabban fejleszti a személyiséget, mint a klasszikus értelemben vett egyoldalú fejlesztési lehetőség.

A különböző tantárgyak (és az ezeket feltételező képességek) és művészetek között ma már nem vitatott az erős kapcsolat (fizikus, matematikus Nobel-díjasok zenészek is voltak). Ugyanilyen erős a kapcsolat a különböző művészeti ágak között is, melyeket nagyszerűen lehetne már ebben az életkorban kamatoztatni, például zenei hallás, ritmusérzék és táncban való jártasság, rajzolási képességek és a dráma közötti kapcsolat.

Úgy vélem, hogy a kreativitás nem tárgyfüggő, ugyanúgy ahogy egy művészeti terület sem kreatívabb, mint a másik. Egyik oka annak, hogy a művészetek fontosságát hangsúlyozom már az elemi osztályokban az, hogy a kreativitás sokoldalú megnyilvánulását biztosítják. A művészetek bevonásával és tanulmányozásával környezeti és tudományos kreativitásra nevelődünk, mely által felszámolódhat a „tantárgyak arisztokráciája” Sedlak (2008), hiszen a matematika és mechanika, művészet és mezőgazdaság, történelem és otthonberendezés mind összetartoznak (In. Upitis 2011). Progresszív tanulási trendben érdemes gondolkodni, megközelítés, mely a globális tudás, gazdasági menedzsment és művészetek értékelése ötvözetét foglalja magába.

A művészetek pártolása egyedi módon járul hozzá ahhoz, hogy az egyén értékelje az árnyalati különbségeket, és felhatalmazza arra, hogy döntéseket hozzon akkor, amikor nincsenek világos szabályok, ennek venné kezdetét a művészettel való foglalkozás más kisiskoláskortól kezdődően.

Dewey (1916, 1966) szerint az elemi oktatásnak nemcsak az a feladata, hogy felkészítse a gyermeket a későbbi társadalmi integrációra, hanem az is, hogy bevonja a tanulót az oktatás jelenébe, a pillanat megélésébe (In. Uptis 2011). Ez utóbbi akkor a leghatékonyabb, amikor a gyermek négy foglalkozását magába foglalja, ezek a következők: beszélgetés, kutakodás, dolgok készítése, művészi kifejezés.

A kutakodás ösztöne a kora gyermekkori játékból nő ki, Dewey úgy tekintett a gyermekek művészeti megnyilvánulásaira, mint kommunikációs igényük kinyilatkozására. Ezeket a megfigyeléseket ma is megerősíthetjük akár tanár, akár szülő szerepből. A gyermekek játéktevékenységek, beszélgetések, kutakodás, bárkacsolás stb. közben tanulnak a leghatékonyabban. Ilyenként a mindennapi élet számos megnyilvánulását a formális tanterv részévé lenne érdemes tenni. Az oktatás ilyenszerű holisztikus látásmódja a kapcsolatokra összpontosít: elme–test, tanító–diák, vagy különböző képességbeli területek közötti kapcsolatok.

A teljes gyermek fejlődése és alakítása azt is jelenti, hogy a tanár szem előtt tartja a művészetek által gazdag utat és perspektívát nyitó fejlődést. A művészeti oktatás segítségül hívható egy olyan időszakban, amelyben „egy újfajta barbarizmussal harcolunk, ami nem a sötét tudatlanság, hanem az információ falását jelenti túl sok figyelemeltereléssel. A művészeti oktatás alapvető az ítélőképesség kialakítása szempontjából, illetve a legtágabb értelemben a művészetek támogatják azt a harcot, ami a szellem életének vissza hozatalát jelenti létünk középpontjába... az emberek néha elfelejtik, hogy a művészet és a művészek az életet elviselhetővé teszik” (Thompson 1999:136, In. Uptis 2011).

A művészet erős egyéneket nevelhet, akik finoman hangoltak, és érzékenyek a társadalmi felelősségük iránt, ez az, ami Montessori, Steiner pedagógiájában közös. Lehetne ez alapkő napjaink gyermekeinek oktatásában, nevelésében, személyiségfejlesztésében.

A szép és a rút művészetpszichológiai megközelítése - gyakorlati megközelítés

Évszázadok óta foglalkoztatja az emberiséget a szép és a rút fogalma - nem csak a meghatározás szintjén, bár ezek sokaságát látva, azt hihetnénk, az évek során semmi mással nem törődtek az esztétikusok, mint azzal, hogy tömör, pontos leírást adjanak e két megfoghatatlan, magyarázhatatlan esztétikai kategóriára. Leginkább az foglalkoztatta őket, hogy miért szép a jó és jó a szép, miért rút a rossz és rossz a rút (Eco 2010).

Ez a kérdés rávilágít arra, hogy e két esztétikai kategória viszonylagos, ellentmondásos és egyéni érzékenységtől függ.

Viszonylagos, mert például míg az európai ember számára egy félig ember, félig állat lény borzalmas lehet, addig ugyanez a látvány egy bennszülött számára egy jószágos istenség képét jelentheti. Voltaire a *Filozófiai szótárában* (1764) a szépség címszó alatt a következőket érti: „Kérdezzétek meg a varangyot, mi a szépség, az igazi szép. (...) Azt válaszolja, hogy a nőstény varangy, a kicsi fejéből kidülledő két hatalmas kerek szemével, vastag, lapos szájával, sárga hasával és barna hátával” (Eco 2010:10).

Marx a *Gazdasági – filozófiai kéziratok 1844-ből* (1932) című munkájában a rút viszonylagossága kontextusában állítja, hogy a csúnyaságon segít a pénz: „Rút vagyok, de megvásárolhatom a legszebb asszonyt. Tehát nem vagyok rút, mert a rútság hatása, elriasztó ereje a pénz révén megsemmisült” (Eco 2010:12).

A szép és a rút ugyanakkor ellentmondásos kategóriák is, gondolhatunk a mindenki szívét meghódító mesebeli ET-re is, a rút, de elbűvölő kis szörnyecskére.

Egyéni érzékenységünk függvénye is az, hogy mit találunk szépnek, rúttnak. Egy gyermek számára például a boszorkány ijesztő, rút lehet, míg a felnőttnek számára egy humoros, mosolyognivaló figura.

Ecco szerint meg kell különböztetni egymástól az önmagukban rút dolgokat és a formai rútat – ami az egész és részek közötti egyensúly megbomlása (Eco 2010). Karl Rosenkrantz a *Rút esztétikája* (1852) című művében állítja, hogy a rút egyenlő a morális rosszal, ezt veszi alapul Eco is. Az imént említett egész és rész közötti egyensúly lehetséges megbomlásának jelenségével, az állandóság felismerésére a kisiskolás egyre inkább felkészültté válik. Erre való kísérletet fogunk bemutatni a továbbiakban, amelyből kiderül, hogy lehet a „rút” szép, illetve fordítva, a szép is rúttnak minősülhet.

Borcsa, a SZÉP boszorka – avagy az esztétikai preferencia viszonylagossága kisiskoláskorban

A következőkben egy kísérlet-jellegű vizsgálatot mutatunk be, mely helyszíne a marosvásárhelyi² a Dr. Bernády György Általános Iskola, II. osztálya volt.

² A 2013–2014-es tanévtől kezdődően, a 2-es számú Általános Iskola felvehette alapítójának nevét, így ma, városunk egyik jelentős oktatási intézménye a Dr. Bernády György Általános Iskola.

Az említett II. osztályban Balás Éva tanítónő irányításában 35 kíváncsi, a kihívásokra mindig kész, kreatív gyermek van. A kísérletezés során azt vizsgáltuk, hogy hogyan alakul, vagy alakul-e a gyermekek esztétikai preferenciája egy-egy mese feldolgozásának (olvasás, mesélés, bábkészítés, játék) alapján.

A kísérlethez két mesét választottunk: a mindenki által jól ismert *Hófehérke és a hét törpe*, illetve Jennifer Jordan: *Borcsa boszorka kalandjai* című meséket.

A vizsgálat több héten keresztül tartott anyanyelv és kézimunka órák keretén belül. A továbbiakban az egyes tanórákra lebontott anyagot mutatjuk be, és azokat a válaszokat, megoldásokat, amelyeket a gyermekek találtak a feladatokra.

1. óra:

1. lépés: Játék: Mutasd! Milyen?

A gyakorlat célja az volt, hogy a gyermekek legyenek képesek mimikával érzelmeket kimutatni, egymás arcáról leolvasható érzelmeket kódolni, megérteni.

A játék menete: különböző dolgokat sorolt a tanítónő, például: tejszínhabos torta, dülledt szemű béka, százszínű szárnyú szitakötő, vérszomjas tigris, bibircsókos orrú boszorka. A gyermekek feladata az volt, hogy próbálják meg arckifejezéssel mutatni, mit éreznek, ha ezeket hallják, milyen lenne látni mindezt.

2. lépés: Mondd el!

A gyakorlat célja külső-belső tulajdonságokat jelentő szavak, kifejezések gyűjtése volt.

A gyermekek meg kellett fogalmazzák, hogy milyen a boszorka. Minél több találó szót kellett gyűjteniük. A következő szavak hangzottak el: csúnya, ronda, öreg, kócos, rossz, görbe, kegyetlen, stb.

3. lépés: *Borcsa boszorka kalandjai* című mese bemutatása.

A mese bemutatásának célja az volt, hogy a tanulók vegyék észre a mesében szereplő egyéb szereplőket (állatokat), nemcsak Borcsát.

A mese felolvasása után, megfigyelési szempontnak azt kapták a gyermekek, hogy számolják össze, hányféle állat szerepel a mesében.

4. lépés: Megbeszélték a megfigyelési szempontot (négy fajta állat szerepel a mesében), majd a gyermekek kiválasztották a *Hogy vagyok?* kártyák közül azt, ami azt mutatta, ahogyan érezték magukat a mese hallgatása közben, és utána.

Az intézményben, a 2014–2015-ös tanévben 840 diák tanul 20 elemi és 14 gimnáziumi osztályban. Az iskola román és magyar tagozattal működik, a diákok eloszlása a 2014–2015-ös tanévben a következő volt: román tagozaton 383, magyar tagozaton 457 diák.

A gyakorlat célja az volt, hogy a gyermekek azonosítsák az érzelmeiket, ezeket feleltessék meg a kártyáknak. A kártyácskákon mosolygó, szomorú, ijedt, csodálkozó arcok voltak. A gyermekek zöme a mosolygó arcot választotta, ketten a csodálkozót. Arra a kérdésre, hogy miért azt a kártyát választották, az volt a felelet, hogy azon csodálkoztak, hogy Borcsa nem egy rossz boszorka.

5. lépés: Megbeszélték a mesét.

A gyakorlat célja arról való megbizonyosodás volt, hogy a tanulók értik a mese lényegét, cselekményét. A könyv illusztrációi és kérdések alapján végigmesélték a történetet.

2. óra:

1. lépés: Láncmesélést rendeztek.

A gyakorlat célja a mese felelevenítése volt.

Valaki elkezdte elmondani a történetet, mindig annyit mesélve, amennyi cselekmény az illusztrációhoz tartozott.

2.lépés

Cél: nevezzék meg Borcsa jellegzetes tulajdonságait.

Miután elhangzott a mese, megbeszélték azt is, hogy miért más Borcsa, mint általában a mesebeli boszorkák - például, mert jószívű, segít az állatokon, nem bánt senkit.

3.lépés

Cél: nevezzék meg egy „átlagos” boszorka tulajdonságait.

Hasonlóságokat kerestek Borcsa, és az eddig ismert mesebeli boszorkák között: tud varázsolni, van macskája, van varázskönyve, seprűje, nagy fekete kalapja, öreg, szemüveges, stb.

5.lépés: Brainstorming: Milyen volt Borcsa?

Cél: címszavakat gyűjteni Borcsáról, a tulajdonságairól.

Sok, Borcsára találó szót gyűjtöttek, ezeket beírták a füzetbe. Ilyen szavak hangzottak el: jószívű, vicces, feledékeny, kedves, öreg, aranyos, színes zoknis, kalapos, barátságos, **szép**, szemüveges, segítőkész, jó, stb. A szavak akkor kerülhettek fel a táblára, ha a gyermekek meg is indokolták, hogy miért gondolják Borcsáról, hogy ilyen vagy olyan.

3. óra:

1. lépés: Elkészítették Borcsa pálcikabábját.

Cél: érzelmek kifejezése színek segítségével.

A gyermekek kontúrsablont kaptak. A feladatuk az volt, hogy mutassák meg színek segítségével, hogy milyen volt Borcsa, és hogy kedvelik-e vagy sem. Ezután kivágták a

figurákat és hurkapálcikára rögzítették. Csupa vidám, vicces zoknis, élénk színes Borcsa született.

2. lépés: A pálcikabáb segítségével Borcsa egy-egy mondatát játszották el.

Cél: Kommunikációs helyzetek teremtése.

Ilyen változatok hangzottak el:

- Nahát, hol lehet a varázskönyvem? Talán a cica alatt? (Borcsa a varázskönyvet kereste.)
- Gyertek, ne féljete! Elfértek itt ti is! (Hívta az elfáradt sirályokat, hogy pihenjenek a repülő háztetőn.)
- Jaj, zuhanunk! Fogózkodjatok! (Esés közben kiáltotta Borcsa.)
- Te buta cica! Máskor csak oda mássz, ahonnan le is tudsz szállni! (Mondta Borcsa a templomtornyban ragadt kandúrnak.)

4., 5. és 6. óra:

Az eddig részletesen leírt lépéseket járták végig a *Hófehérke és a hét törpe* mesével, ahol a királynő, a gonosz mostoha volt a kiválasztott szereplő.

Cél: a Borcsa órák algoritmusa alapján a gyermekek jellemezzék a mostohát is.

A királynőről a mese feldolgozása kapcsán a gyermekek megállapították, hogy gonosz, **csúnya**, kegyetlen, vad, utálatos, ijesztő.

A királynő pálcikabábjával a gyermekek olyan mondatokat kellett alkossanak, bemutassanak, amelyeket a királynő a tükörnek mondhatott.

- Hol van, hol bújkál? Parancsolom, hogy mutasd meg!
- Szép vagyok? Ugye, szép?
- Ha nem mondod, hogy szép vagyok, összetörlek!

7. óra:

Miután mindkét báb elkészült, utolsó mozzanatként a gyermekek párban kellett volna dolgozzanak, hogy valaki legyen Borcsa, valaki meg a királynő, és beszélgessenek drámajáték formájában.

Cél: kommunikációs helyzetek teremtése, párbeszéd kialakítása.

Mivel nem akart senki királynő lenni, sorshúzással eldöntötték, hogy a pár melyik tagja legyen Borcsa, melyik a királynő. Aztán cseréltek.

Az elhangzott beszélgetések leginkább Borcsa fölényét bizonyították, és azt, hogy a királynő meghátrál, elfogadja Borcsa fölényét.

Olyan párbeszéd is volt, amelyben Borcsa addig győzködte a királynőt, amíg az meg nem ígérte, hogy többet sosem bánt senkit, csak jó dolgokat fog varázsolni.

A kísérlet következtetései

A tematikus órasorozat ötlete azzal a céllal született, hogy megfigyeljük hogyan alakul, változik-e a gyermekek esztétikai preferenciája egy mesefeldolgozás kapcsán.

Az eredmények tükrében látható: ez a preferencia viszonylagos, alakul, változik. A csúnya boszorka lehet szép, a szép királynő lehet nagyon csúnya is. A II. osztályos gyermekek képesek már arra, hogy értékeljék a tetteket, megfogalmazzák véleményüket egy-egy szereplő negatív, pozitív tettei kapcsán. Azonosulnak azzal, akit megszerettek, elfogadják olyannak, amilyen, sőt szépek látják. Megbocsátanak neki, amiért kicsit feledékeny, nem tartják gondnak, ha másokat is bajba sodor feledékenységgel - mert „csak egy kicsit, és csak véletlenül zuhantak le, és úgysem lett senkinek semmi baja” – mondták a gyermekek. És igazuk van: Borcsa jó, segít, szeret. És aki jó, aki segít, aki szeret, annak nem esik bántódása. Mert a gyermekek tudják azt, amit Karl Rosenkranz A rút esztétikájában megfogalmazott A legrútabb rút nem az, ami a természetben taszít minket, hanem az önzés, amely alattomos és cinikus gesztusokban nyilvánul meg, a szenvedély ráncsaiban, a sanda tekintetben és a gonoszságban (Eco 2010).

Az anyanyelv órák keretén belül számos lehetőség nyílik arra, hogy ötvözzük a különböző tartalmakat. A tanterv követelményeit szem előtt tartva gazdag meseanyag áll rendelkezésünkre. Életszerű kommunikációs helyzeteket alakíthatunk ki a mese szereplőinek segítségével, melyek, bábuvá alakulva, segítik a gyermekeket abban, hogy gondolataikat, érzelmeiket megfogalmazzák, kimondják. Az esztétikai ízlés, preferencia alakításában, alakulásában elengedhetetlen követelmény a pedagógus számára a minőség biztosítása: választani, dönteni a gyermek fog. De az, hogy miből választ, a pedagógus felelőssége. Az integrált tananyag segítség abban, hogy olyan tartalmakat kínáljunk, amelyek a mese-játék-báb triójában kreatív helyzeteket teremtenek, befogadó helyett teremtővé alakítva a tevékenység résztvevőit, a gyermekeket.

A magyar népmesekincs, de az egyetemes gyermekirodalom is számos olyan mesét kínál, melyek a fentebb bemutatott módszer alapján sokszintű, átfogó fejlesztési lehetőséget jelenthetnek mindazok számára, akik fontosnak találják a személyiség harmonikus fejlesztését, a művészetekben rejlő potenciál értékesítését.

Végezetül fontos hangsúlyoznunk a pedagógus szerepét: kitartás, bátorság, kreativitás, művészetek nélkül nincs igazi nevelői munka. Hatni, alakítani, észrevétetni, felfedeztetni csak szabadon lehet: hittel, hogy annak, amit mutatni, adni akarunk, van „értelme”.

2.2.1. A művészetek tanulása és más tantárgyak kapcsolata

Koopman szerint (in. Upitis 2011:15) lehet a „nevelésnek nincs egy másik olyan területe, ahol annyit kellene indokolni, mint a művészetek oktatását”. Különösen hátrányos helyzete a művészeteknek az általános iskolákban van. Művészeteket oktatók állandó harcban állnak azért, hogy megakadályozzák a művészetek peremre szorítását vagy eltávolítását a tantervből, amely nemcsak a mi régióinkban, hanem számos más helyen is ismert jelenség.

A tanulás művészetek által program (*LTTA: Learning Through the Arts*) Kanadában a 90-es években indult. A program alapvetően a művészek–tanítók–közösség közötti partnerségre épült. Törekvésük szerint kulcsfontosságú lenne a művészetek bevonása a különböző tantárgyakba a művészetek általi tanítás szemlélete alapján. A művészek és tanárok szakmai együttműködése, fejlődése már a program kezdetén ígéretesnek tűnt, ugyanakkor a tanulók számára is eredményesnek bizonyult. Rámutattak arra, hogy a művészetek tanulásának szignifikáns hatása van a matematika és a nyelv tanulására. Ez a vizsgálati eredmény azért jelentős, mert felhívja a figyelmet arra, hogy a művészetekkel való foglalkozás nem vesz el a más tantárgyakra fordított időből és kapacitásból (Upitis 2011).

Az egyik legnagyobb nyeresége a fent említett programnak az volt, hogy a művészeti oktatás által a gyermekek motiváltabbak lettek a tanulásban, ami nagymértékben hozzájárult a tanulási képességek alakulásához. A programban résztvevő gyermekek szüleinek 90%-a arról számolt be, hogy a művészetekkel való foglalkozás tanulásra motiválta a gyermekeket. Hangsúlyozták, hogy a gyermekek többet meséltek iskolai élményeikről, mint azelőtt. Ugyanakkor a program növelte a gyermekek iskolán kívüli érdeklődését a művészetek iránt. Növelte önbizalmukat, önértékelésüket, hozzájárult a gyermekek szociális készségeinek fejlesztéséhez, kevésbé voltak szégyenlősek, több időt töltöttek a szabadban, jártassá váltak a különböző művészi kifejezési formák alkalmazásában, növelte az iskola iránti lelkesedésüket.

A programban résztvevő művészek is hasonlókról számoltak be a diákokat illetően.

A tanárok a művészetek hatását a nyelv, a tudomány és a matematika terén látták jelentősnek. Személyes, hosszú távú szakmai nyereséggel is számolhattak: osztálytermi gyakorlatuk a művészetek bevonásával jelentősen változott, , nőtt az önbizalmuk, új dolgokat próbáltak ki (Upitis 2011).

Egy másik tanulmány szerint (Catterall–Chapleau–Iwanaga 1999), 25000 elemi iskolást vizsgáltak 10 éven keresztül azt követve, hogy milyen hatása van a művészeteknek az iskolai eredmények és személyiségfejlődés szempontjából (In. Upitis 2011). Az eredmény szerint az összes diáknál, de fokozottabban az alsó szocio-ökonómiai státusú csoportokból származó gyermekeknél az iskolai teljesítmény, attitűdök és viselkedés pozitívan korrelált a művészetekbe való bevonódottsággal. A teljes mintát tekintve 70,9%-a azon diákoknak, akik nagyon bevonódtak a művészetekbe, jobb eredményt értek el az olvasásban, mint azok, akik kevésbé vonódtak be (46,3%).

Alapjában véve a művészetek hatása a tanulási teljesítmény általános növekedésével, a tanulmányok befejezésének gyakoriságával, felsőoktatásra való nagyobb eséllyel járt együtt. A jelzett adatok együtt-járásokra, korrelációkra vonatkoznak, ugyanakkor fontos jelezni, hogy ezek nem feltétlenül ok-okozati összefüggések, bár mint láthattuk a kutatások ebben nem feltétlenül egyeznek meg. Meglehet, hogy az általános értelmesség – mint képesség – melegágya a művészetekkel való foglalkozásnak, ebben az esetben indokoltnak tűnnek az említett együtt-járások. Erre példaként szolgál 2,5–7 éveseket vizsgáló három évig tartó longitudinális felmérés, amelyben Rotbart, Sheese, Kieras (2008) arra mutatnak rá, hogy a művészetek gyakorlása hogyan hat azokra az önszabályozó folyamatokra, amelyek alapmechanizmusa a figyelem (In. Upitis 2011). A művészeti tevékenységekhez szükséges magasabb szintű motiváció fenntartott figyelemhez vezetett, amely minden esetben a kognitív teljesítmény javulásához járult hozzá.

Ok-okozati összefüggésre utal Ausztriában és Svájcban végzett vizsgálat, amit elemi iskolások körében végeztek (Overy 2000, Weber–Spychige–Patry 1993): zenetanulás és más tantárgyakban (matematika, nyelv) mutatott teljesítmény kapcsolatait vizsgálták (In. Upitis 2011). A három évet felölelő longitudinális vizsgálatban két gyermekcsoportot figyeltek meg: azokat a diákokat, akiknek öt zeneórájuk volt hetente, illetve azt az iskolai csoportot, akiknek egy–két zeneórájuk volt. Az eredményekből kiderült, hogy az első csoport, akiknek öt zeneórájuk volt hetente, ugyanolyan jól teljesítettek a matematika feladatokban, mint a második csoport tanulói, és jobban teljesítettek a nyelveket illetően. Ez az eredmény azért rendkívüli, mert a zeneórákra szánt idő a matematikára és nyelvekre szánt idő „rovására ment”, és mégis ugyanolyan jó matematika teljesítménnyel és jobb nyelvtanulási képességgel járt együtt. A zenetanulás tehát a matematikai és nyelvi képességek hatékony befolyásolója, amit nem érdemes a melléktantárgyak kispadjára ültetni, mellőzni az oktatási folyamatból.

Ok-okozati összefüggést mutattak ki a tánctanulás és olvasási képesség fejlődése között. Az első osztályosoknak szánt 20 ülésből álló táncoktatás (a program helyszíne Berkley) az összes tanuló fonémahallási és olvasási képességének javulásával járt (*Basic Reading Through Dance* - McMahon–Rose–Parks 2003). Jelentős a kutatás, mert kevés vizsgálat foglalkozott a tánc és tanulási képesség kapcsolatának vizsgálatával (In. Upitis 2011).

A szerzők szerint a táncban jelentős potenciál van arra, hogy a gyermek teljes személyiségét fejlessze, ugyanis a tánc lehetőséget ad arra, hogy a gyermek formába öntse azt, amit tapasztalat által internalizált, megértett, befogadott a világból, a környező ingerekből, információkból. A fejlődés bármely szakaszában kiválóan használható tehát a tánc, arra is, hogy a dolgok jelentéstartalmát bővítse. Ugyanakkor Dimonstein (1985) szerint nagymértékben segíti a memória és szövegértés fejlődését (in. Upitis 2011).

Kevés vizsgálat bizonyítja a művészeti oktatás és tanulási képesség ok-okozati összefüggését, transzferhatását. Sokkal több és jelentős vizsgálat született az együtt-járások vonatkozásában, de ezeket is érdemes általánosítások nélkül, óvatosan kezelni.

Eisner (1999) a következő modellt állítja fel a művészetekkel való foglalkozás eredményességét, nyereségét illetően (In. Upitis 2011):

- A művészet alapú eredmények: a diákok képessé válnak kottát olvasni, szolmizálni, mélyebben, kritikusan értelmeznek egy műalkotást.
- Művészetekkel kapcsolatos eredmény: művészeti oktatás által a környezet észlelése kreatívabbá válik.
- Melléktermékek: bizonyos készségek, tanulási stratégiák transzferére vonatkozik, a nem művészeti feladatokban való érvényesítésére: pl. perspektivikus rajzban tanult kérdező geometriai kamatoztatása, önértékelés fejlesztése stb. (Ogden 2008, In. Upitis 2011).

Koopman (2005) szerint művészetekkel foglalkozni nem csupán a más tárgyakra való pozitív hatása miatt érdemes, hanem a művészetekben rejlő öröm, önfeledtség, szenvedély megélése (alkotás és befogadás) és „megtanulása” miatt is (In. Upitis 2011). A művészetek nem csupán segítő eszközök, katalizátorok. A művészetek önmagukért való értékelése, a bennük rejlő értékek felismerése jelentős a tanulási tevékenységben.

Csíkszentmihályi (1997) a művészetekben rejlő transzcendenst hangsúlyozza, szerinte a művészi élmény által a világegyetem újrendezi magát egy harmonikusabb formában – a gyermek erre való rávezetése a fejlődést, növekedést szolgálja (In. Upitis 2011).

2.2.2. A művészetekkel való „találkozás”neurológiai alapjai

Van-e a művészeti nevelésnek kritikus periódusa? A kritikus periódus az időintervallumra jellemző készségek kialakulásának szakasza, amelyek ha az adott szakaszban nem alakultak ki, később nem pótolhatóak.

Az egyik neuromítosz szerint jobb és bal félteke-domináns gyermekek vannak, akikhez pedagógusként más-másképp javallott viszonyulni. Tulajdonképpen egy leegyszerűsített megközelítésről van szó, ugyanis mindkét félteke kiveszi a részét bármely készség, képesség megnyilvánulásakor, funkcionális asszimetriáról beszélhetünk csupán. Például nincs tudományos bizonyíték arra nézve, hogy a kreativitás és a jobb félteke dominanciája kapcsolatban lenne. Arra sincs direkt bizonyíték, hogy az elemző logikai gondolkodás a bal agyféltekére jellemző, ami a matematikai, olvasási és írási képességekért (is) felel. Bár funkcionális különbségek vannak, mindkét félteke részt vesz a képességek működtetésében. Az az oktatási gyakorlat, amely a féltekék különböző működésmódjára alapozna, alapvetően téves (*CERI 2011-Centre for Educational Research and Innovation*, In. Upitis 2011).

Egy másik neuromítosz a kutatási eredmények kiterjesztése, túláltalánosítása; ez a Mozart-effektussal kapcsolatos. F. Rauscher és munkatársai tanulmánya szerint (1993) miután a személyek Mozartot hallgattak, tér- és időbeli tájékozódási készségük javult. Az ún. Mozart-effektus behatárolt, érvényessége egyszerű téri feladatokra vonatkozik, rövid idő elteltével már nem mutatható ki a hatása (In. Upitis 2011).

A következő neuromítosz arra alapoz, hogy egyes oktatók nem tesznek különbséget a kritikus periódus és optimális periódus között.

A kritikus periódus azokra az ingerekre (ezek által kiváltott hatásokra) fókuszál, melyekre az agynak szüksége ahhoz, hogy teljes mértékben tudjon fejlődni. Zenei fejlődésben nehéz ezt a periódust bizonyítani.

Az optimális periódus azokra az időintervallumokra vonatkozik, amikor a fejlődés gyorsabban, illetve könnyebben, hatékonyabban történik, mint máskor. Például könnyebb dallam után megtanulni énekelni 3–6 évesen, mint 27–28 évesen (Flohr 2010, In. Upitis 2011).

A legtöbb optimális periódus 3–10 hónap között, 2–4 év, 6–8 év, 10–12 év között mutatható ki, mely nagyvonalakban megfelel Piaget klasszikus értelmi fejlődéséről szóló szakaszainak (Hollingsworth 1981, In. Upitis 2011).

Az összes művészeti ág közül az agyműködésre való hatást a zenével hozták kapcsolatba, ez azért is van, mert a kutatók specializált agyrégiókat és neuronokat találtak, melyek a zenére aktiválódnak.

A Harvard Egyetem kutatócsoportja két éves longitudinális vizsgálat alapján 5–7 éves, szám szerint 50 gyermeket vizsgált, kísérleti és kontroll csoport felosztásban. A két csoportot hegedű vagy zongora tanulása előtti fázisban vizsgálták előbb: kognitív, zenei, motoros agystruktúrájukban nem találtak ekkor különbséget. Abból indultak ki, hogy nincsenek pre-exisztens agyi különbségek zenében tehetségesek és nem tehetségesek között. Nincs tehát neurológiai előrejelzése annak, hogy egyes gyermekek miért választják nagyobb valószínűséggel, hogy hangszeren játsszanak. Később a hangszeren való zenélésnek (minimum 11–15 hónapig tartó hangszeren való intenzív játék) betudható agyi elváltozások atipikus formáit mutatták ki (Schlang 2005, In. Upitis 2011). A változások a motoros és hallási területeken szignifikánsan kimutathatóak voltak. 11–15 hónapnyi hangszeres gyakorlás transzferhatása a verbális képességekben, a vizuális és térbeli képességekben még nem mutathatóak ki. A zenei képességek fejlődésével egy időben még beszélhetünk más területeken érvényesülő magasabb szintű teljesítménnyel, ez több összetevős folyamat, szükség van az adott területek külön-külön fejlesztésére, a gyakorlásra. A zenei képességek pozitív transzferhatását, az ebből származó kutatási eredményeket tehát nem érdemes túláltalánosítani. Az bizonyos, hogy az intenzív zenetanulással az agy mind az öt régiója aktív, míg pl. a matematika tanulása közben 2–3 régióról mondható ez el. Viszont a zenén kívül más tevékenységek (többnyire művészetek) is képesek több agyi régiót aktiválni, ezt érdemes használni, kamatoztatni az oktatási tevékenységben.

2.2.3. Vele született tehetség?!

A zenei tehetség megnyilvánulása a zenével való korai tapasztalásnak, találkozásnak köszönhető. A környezeti hatás, inger és a gyakorlás hatása a tehetség kibontakozásában legalább annyira fontos, mint a predispozíció. A nevelő felelőssége, hogy a művészeti oktatás mindenki számára elérhető legyen. Ez viszont nem azt jelenti, hogy az oktatás a tehetségesek felkutatásáról kell szóljon csupán.

David Booth (2005) az improvizáció, mímelés, szerepírás, játszás osztálytermi lehetőségeiről ír – a tapasztalatot, a művészettel, színházzal való korai találkozást tartja követendőnek (In. Upitis 2011). A gyakorlás és a művészettel való korai találkozás fontosságát hangsúlyozza, azt, hogy a fenti készségek tanulhatóak. Ez az állítás azért fontos, mert mindenki „kész arra”, hogy művészeti oktatásban részesüljön, nem csak a tehetségesek. A művészetek minden gyermekre pozitívan hatnak, nemcsak a tehetségesekre.

Zenével kapcsolatos transzferhatások

A zeneoktatás során szerzett készségek kapcsolatba hozhatóak a sikeres olvasási készségekkel (pl. fonológiai tudatossággal). Ebben az esetben transzferhatásról beszélhetünk. Ennek két típusáról, a közvetlen és közvetett transzferről teszünk említést.

Közvetlen transzfer: a zenében való jártasság hatással van a zenepercepcióra, hangszeres zenével kapcsolatos motoros készségekre.

Közvetett transzfer: a kotta olvasása segíti a tört számok megértését, illetve javítja az olvasási készséget. A fonológiai tudatosság javul diszlexiások esetén, miután ének-ritmusgyakorlatokat végeztek. Megfigyelések szerint a zenei diszkrimináció (hangok megkülönböztetése) kapcsolatban van az olvasási készség javulásával (hangfelismerés, hangkiemelés), diszlexiások esetén a fonológiai készség fejlődésével (Forgeard–Schlang 2008, In. Upitis 2011). Ezeket a hatásokat nehéz konkrétan bizonyítani, ebben az esetben is korrelációkról van szó, nem ok-okozati összefüggésekről.

Gyermekek attitűdje az iskolai zenetanuláshoz

Első osztályban több lány örül az éneklésnek, mint fiú, utóbbiak nem részesítik előnyben a hangszeren való játszást sem. Ez az attitűd viszont nem általánosítható a művészetekre, ugyanis az első osztályosok háromnegyede szívesen játszik bábukkal, és nagy része örömmel számítógépezik. Negyedik osztályra a nemek közötti szakadék nyilvánvalóbbá válik: az énekléssel, zenével kapcsolatos foglalatosság általában tovább csökken, negyedik osztály végére öt fiú közül csak egy tartja magát jónak (képesnek, tehetségesnek) az éneklésben vagy hangszeres játékban. Lányok esetén sem sokkal jobb a statisztika: négyből egy tartja úgy, hogy jó a zenében (Upitis–Smithrim–Patteson–Meban 2001, In. Upitis 2011). Nem arról van szó, hogy a diákok nem kedvelik a zenét, hiszen az iskolán kívüli összes tevékenység közül (zenehallgatás, szórakozás, sport, tévénézés, olvasás közül) a fiúk és a lányok is a zenehallgatást tartják a legkedveltebb foglalkozásnak. Arról van szó, hogy nem felel meg az elvárásaiknak

az iskolai zene (nem a zene általában, hanem az iskolában tanult, hallott zene). Úgy tűnik, az iskolai zeneoktatás nem veszi figyelembe a fiatalok életkori és egyéni sajátosságait, szakadék alakul ki zenei szempontból a „mindennapok zenei aktualitása” és „az iskola zenéje” között. A zeneoktatás abbéli képtelenségét, hogy modernizálódjon, a zene iskolai kontextusban való élvezhetőségét, tanulhatóságát, befogadását, értését irrelevánssá teszi, legrosszabb esetben kényszerre (Sloboda 2001, Bowman 2002, In. Upitis 2011).

Az iskolának igénybe kellene vennie a diák improvizáló, alkotó képességeinek kibontakozását, arra is építhet, hogy például a zeneszerzés a serdülő diák személyiségfejlődésének, igényeinek egyik természetes megnyilvánulása, ha nem teheti ezt az iskolában, teszi pincékben, klubokban, rendszerint jó távol az iskolai lelkülettől, kultúrától.

A művésztanárok, jobbra a zenetanárok ódzkodnak az új technológiától, ennek használatától. Ennek általában két oka van: egyrészt elképzelésük szerint a modern beengedésével a hagyományos zenei oktatás kérdőjeleződik meg, másrészt maguk a tanárok nehezen bánnak az eszközökkel. A diákok gyakran jártasabbak a multimédiás eszközök használatában, könnyebben hozzáférnek a zenei szoftverekhez, más jellegű zenei tudásuk van, s mindez oda is vezethet, hogy nő a szakadék nem csak a generációk, hanem a szerepek között is. Az a zenetanár, aki kész kihasználni pl. a diák web-alapú ismereteit és a rendelkezésére álló eszközöket, általában képes bátorítani növendékét arra, hogy művészivé tegye a tevékenységét (zeneszerzését, zenélését), részt vesz a folyamatban, ami nemcsak szakmai, hanem személyiségfejlődési példát is statuál.

2.3. A művészeti oktatás pszichológiai jelentősége kamaszkorban

A művészet nemcsak a művészekre van pozitív hatással, azokra, akik alkotnak, hanem azokra is, akik megtapasztalják, hogy a nagy műalkotások ugyanúgy inspirálnak, mint a mű alkotása. Mikor egy diák kidolgoz egy tánc-koreográfiát, díszletet tervez, zenét improvizál – lehetősége van képzelni, csodálni, alkotni és tanulni. A művészetek naponta lehetőséget teremtenek a szépség és öröm megélésére, erre segíthet rá az iskola, a művész-tanár abban a fejlődéslélektani érzékeny periódusban, amit a kamaszkor jelent.

Azoknak a diákoknak, akiknek hiányzik a művészet megtapasztalása az iskolai éveikből, az oktatási szakasz végén hiánnyal és hiányosságokkal hagyják el iskolapadjaikat, azokkal szemben, akiknek részük volt ebben. Ők, egy egész élet során kamatoztatják művészetekben

szerzett élményeiket, tapasztalataikat, tudásukat, ami hozzájárulhat az életminőségük növeléséhez is.

A művészet alapvető érték, mert „befogadni, alkotni, előadni a műalkotást, pillanatról pillanatra való teljes bevonódást jelent. A művészetek az időnk kitöltésének, tartalommal való kitöltésének egy módja” (Koopman 2005:91, In. Upitis 2011). Ez a teljes bevonódás hasonlít Csíkszentmihályi flow fogalmához, mely időtlenséget, a mély bevonódás átélését feltételezi a művészi alkotási, befogadási folyamatba, de akár életünk bármelyik pillanatába. Mindez a boldog élet beteljesítő tapasztalatainak egységei. Élni azt jelenti, hogy pillanatról pillanatra élni, részről részre, különben alá vagyunk vetve az üres idő zsarnokságának; erre taníthat, nevelhet az iskola. Kamasz és serdülőkorban igény van ennek a megélésére, az idő értelmességgel való felruházására, kitöltésére.

A művészetek fontossága elsőrendű abban, hogy olyan feltételeket biztosítson, amiben a fiatal értelmes, figyelmét lekötő tevékenységet végezhesen. A művészet lényege a különlegessé tétel, amit nem érdemes elválasztani a mindennapoktól (beleértendő a lakás díszítésétől a konyhaművészetig bármilyen alkotás).

Minden emberi lény veleszületett sajátossága a művészetre való igény. Evolúciós szempontból a művészettel való foglalkozás az adaptációs folyamat része, ami megjelenik a szocializáció különböző fázisaiban (Deissanayake 2003, In. Upitis 2001). Az említett elképzelés melletti érvek a művészivé tétel vonatkozásában a következők:

- az alkotás igénye egyetemes jelenség (a társadalom gazdasági, technológiai fejlettségétől függetlenül);
- az erőforrások művészetekre való fordítása – különösen a premodern társadalmakban – jelentős volt;
- a biológiailag fontos események a művészetekhez kapcsolódnak: sikeres születés, halálba kísérés, biztonság, egészségesség ceremóniái, pl. étkezés, főzés körüliek;
- a művészetek az örömmel társíthatóak, csakúgy, mint az élelem, a nemiség, a pihenés, a közeli kapcsolatok. Az embereket vonzza a zene, tánc, díszítettség, jól elmondott történetek világa;
- a fiatalkori predispozíció a művészetekre egyetemes: a gyermekek spontán bevonódnak a művészi tevékenységbe: különlegessé, művészivé teszik a tárgyakat.

Kamaszok jeleket rajzolnak, zenére mozognak, énekelnek, elhítenek, szójátékokba bocsátkoznak, élvezik a történeteket. Ha egy olyan környezetben nőnek fel, ahol a művészetet gyakorolják, ezek a hajlamok tovább fejlődnek.

Ez a megközelítés szerint a felnőtt felelőssége (tanárok, szülők) egy olyan környezet teremtése, amely a kamaszok természetes művészi hajlamait fejleszti. Ez a környezet részéről azt jelenti, hogy a fiatal művészete akkor támogatott, amikor megengedett, hogy különböző művészeti ágban próbálkozzon, bátran kísérletezzon, belső hangait próbálhassa.

A művészivé tétel vagy különlegessé tétel egy biológiai predispozíció tehát, ami az egyéni szorongást csökkenti, segíti a csoportkohéziót. Azok az egyének és közösségek, ahol a művészivé tétel fokozott, nagyobb valószínűséggel élnek túl, mint ahol nem teszik ezt. Ennek kamaszkorban különösen nagy a jelentősége: megnövekedett szorongással van dolgunk, mely esetben a művészetek frusztráció-levezető, kanalizáló csatornákat jelenthetnek. Az együttes alkotás (például a közös zenélés) olyan csoport-összetartozási lehetőséget statuál, amely képes megtartani a kamaszt, illetve arra is alkalmassá teszi, hogy átvezesse a felnőtté válás későbbi állomásaiba. A művészet tehát (bármelyik formája) egymás megismerésének egyik legkiválóbb útja: szokások, értékek, hiedelmek, temperamentum stb. feltérképezése, ezek elfogadása. Az önismereti és mások megismerésének lehetősége adhatják a művészeti oktatás gerincét, lényegét.

Összegzésként elmondható, hogy azok az egyének, akik művészeti nevelésben vettek részt, hosszú távon érdeklődőbbekké váltak, közülük kerültek ki leginkább az önkéntesek, közösségi érzésük magasabb volt (Upitis 2011).

Nem elhanyagolható szempont, hogy a művészetek és az egészségi állapot közötti kapcsolat is erős: az önbizalomnak, a szociális kapcsolat érzésének, a támogató környezetnek egészségjavító hatása van az egyénre, melynek első sorban a prevencióban van szerepe (de nem csak, gondoljunk csak a művészetek terápiás hatására).

A művészetek oktatásának módjai

A művészetek hatalma abban áll, hogy teljes bevonódást tesz lehetővé, ami a személyiség átforgalmazásához vezethet. A művészetek természetes eszközt kínálnak arra, hogy a diákok felkutassák, kifejezzék önmagukat, arra, hogy felfedezzék és értelmezzék az őket körülvevő világot. A művészetet az iskolai kultúra részévé lehetne tenni, minden tantárgyat átható „jelenség” lehet.

A művészetek oktatása mindennapi tevékenységgé válhat elemi osztályoktól, követendő elvek oktatási, nevelési elvek lehetnek:

- a gyermekek – egyediségükből kifolyólag – eltérően tanulnak, taníthatóak, ez a művészetekre is érvényes;
- a kulturális és regionális különbözőségekből adódóan a művészetekre való nevelésben rugalmasságot feltételezünk és követünk;
- a tanárok a művészetekhez való viszonyulás vonatkozásában izgalmat, szenvedélyt, erre vonatkozó modellt vihetnek az osztályterembe;
- a művészeti oktatás magában foglalhatja a művészetben, művészetről, művészet általi tanulást – ezek a megközelítések a művészetekben differenciált szaktudást és erőforrást feltételeznek mind a diák, mind tanár részéről.

A diákok egy része akkor hagyják abba, adják fel a művészetekkel való foglalkozást, amikor a megfelelő jártasságra tettek szert az illető területen ahhoz, hogy életre szóló legyen a művészettel való kapcsolatuk, ez legkésőbb a serdülőkor végén megtörténik. Ennek a jelenségnek a kiküszöbölésére preventív tanári beavatkozások által a fiatalok segítségére lehetünk. Ebben a vonatkozásban sokat számít a művészeteket oktató tanárral való személyes kapcsolat minősége, illetve a tanártól kölcsönzött viszonyulási modell.

Azok a diákok, akik magánórák keretében találkoztak a művészetekkel, elkötelezettebbek a rövid és hosszabb távú zenei képzésben. Ők azok, akik felnőttként is részt vehetnek a művészetek alkotásában, ami életen keresztül erőforrást, beteljesedést hozhat számukra.

2.4. A művészeti oktatás pszichológiai jelentősége serdülőkorban, felnőtt korig

Egyre több bizonyíték van arra nézve, hogy a művészetekben való jártasság fejleszti az önbizalmat, erősíti az együttműködésre való törekvést, összeszedettséget, problémamegoldási készséget és méltányosságra való törekvést (Jensen 2001, In. Upitis 2011). A művészetekkel való foglalkozás, különösen serdülőkorban, erősíti a másokkal való kapcsolat kialakítási képességet, szignifikáns kapcsolatban van az agresszivitás megelőzésével (Respress–Lutfi 2006, In. Upitis 2011).

Négy amerikai államban – New York, Virginia, Dél-Karolina, Cannicott – kérdőívek, percepció skálák, interjúk, megfigyelések, dokumentumelemzések alapján (Burton–

Horowitz–Abeles 1999, In. Upitis 2011) 2046 általános iskolás, 4–8. osztályos diákot, illetve az iskola alkalmazottjait vizsgálták a művészetekhez való viszonyulás és ennek következménye szempontjából. Szignifikáns kapcsolatot találtak az iskolán belüli gazdag művészeti programok, illetve a gyermekek kreatív, kognitív és személyes képességei között. Művészeti oktatásba nagyon implikált és alacsony szinten bevonódott gyermekeket vizsgáltak. A nagyon implikált diákok esetén szignifikánsan jobbak voltak az eredmények a kreativitás, a beszéd gördülékenysége, az eredetiség és kidolgozottság terén. Ezek a diákok társaikhoz képest együttműködőbbek voltak, hajlandóbbak voltak nyilvánosság előtt is tanulni, nagyobb gyakorisággal vélekedtek úgy magukról, hogy kompetensebbek más tanulási tevékenységekben is. E művészi képességek fejlesztése az általános iskolai években gyűjtött művészeti tapasztalatra alapozott, beleértve a tantervbe foglalt anyagot, tanterven kívüli anyagot és tevékenységet (iskolai zenés előadás), illetve közösségi vagy iskolára alapozó partnerségeket is. A művészeti kompetenciákat a kutatók úgy konceptualizálták, mint „az elme szokásait”, amely az intuitív, gyakorlati és logikai gondolkodásmódot ötvözi (Ogden 2008, In. Upitis 2011), s amelynek megnyilvánulásai a képzelőerőben, az ötletek kifejezésében, a kockázatvállalásban nyilvánultak meg.

A művészetek különösen hasznosnak bizonyulnak serdülőkorban az önszabályozás terén, egy sor mentális szokásra való rálátásra, revideálásra vonatkozik, amelyek magukra foglalják a monitorizálást, iránymutatást, irányítást, értékelést az egyén saját tanulási tevékenységének vonatkozásában (Zimmermann 2000, In. Upitis 2011).

Az önszabályozási képességek fejlettsége hozzájárul a tanulási képességek fejlődéséhez, a tanulási és más kompetenciák megélésének lehetőségéhez. A metakogníció, az önszabályozás központi eleme, az a képesség, amely segítségével a személy felismeri, hogy mi segíti őt a tanulásban, és tudatosan azokat a tanulási stratégiákat választja. Bármely iskolai szakaszban tanítható képességről van szó. Különösen jelentős a serdülőkorban, az új identitás kialakításának periódusában, amikor számos meglévő működés, stratégia, pszichológiai folyamat górcső alá kerül.

Az önszabályozó tanulásnak három fázisát különítjük el, mely metakognitív és motivációs elemeket is tartalmaz (Zimmermann–Tsikalas 2005, In. Upitis 2011):

1. tervezés fázisa: feladatelemzés, célok kitűzése, stratégiai tervezés;

2. teljesítmény fázisa: a célra vezető stratégiák elő vannak készítve, a kidolgozás szakaszát is tartalmazza;
3. önreflexió fázisa: önítélet, önértékelés, visszacsatolás biztosítása.

A művészetek tanulása nagymértékben hozzájárul az önszabályozás fejlesztéséhez, amely magában foglalja az odafigyelést, a feed-back hatékony felhasználását, problémamegoldást, kockázatvállalást, együttműködést és a célok pontos kitűzését, az imént felsorolt komponensek összes itemét hatékonyan fejleszti, alakítja. Az összpontosítás és a fegyelem olyan kialakuló képességek, amelyek más területekre is transzferálhatóak.

Az önszabályozás alakulása jól példázható a hangszeren való tanulással. Minél képzetesebb a zenész, annál kidolgozottabb az önszabályozási képessége. A performans zenészek önszabályozási képessége abban rejlik például, hogy a hangszeren való játék közben felülvizsgálják a tevékenységüket. Ugyanakkor ők azok, akik nagyobb valószínűséggel kérnek segítséget, amikor nehézségbe ütköznek, elég jól ismerik a szakmai és személyes határaikat (McPherson–Renwitzk 2001, In. Uptis 2011). A hangszeren játszó más önszabályozó stratégiákat is alkalmaznak, pl. világos, konkrét, időhöz kötött célokat tűznek ki, hatékony stratégiákat alakítanak ki a gyakorláshoz, az önmonitorizálás folyamatát állandóan fejlesztik, ennek függvényében módosításokat eszközölnek, optimális tanulási feltételeket teremtenek, tanácsokat kérnek, nehézségekkel járó időszakban kitartásuk erősödését követhetjük nyomon. Értelemszerűen ezek a képességek nemcsak a művészi pályán, hanem más területeken, mindennapi helyzetekben is megnyilvánulnak, azaz hatékonyan transzferálódnak.

3. A MŰVÉSZI KÉPESSÉGEK, TEHETSÉG, ZENIALITÁS

3.1. A fogalmak meghatározása és egymástól való elkülönítése

Egyazon feladat teljesítésében az egyének teljesítménye különböző lehet. A tevékenység sikere attól a személyiségvonástól függ, amelyet *képesség* névvel jelölünk. A *képességek* viszonylag stabil pszichikus és fizikai tulajdonságok, amelyek lehetővé teszik az egyén számára, hogy sikerrel hajtson végre bizonyos tevékenységeket.

A pszichológiai folyamatok természetét szempontjából megkülönböztetünk: szenzoriális (vizuális, auditív, szagló); pszichomotoros (manuális, szem–kéz koordináció); intellektuális (intelligencia) képességeket.

Az irányultság foka szerint megkülönböztetünk: *általános* képességeket (intelligencia);

speciális (szakismeretet feltételező képességek: zenei, sport, művészeti, technikai, pedagógiai stb.) képességeket.

Általános képességeknek azokat tekintjük, amelyek több típusú tevékenység sikeres gyakorlásában, kivitelezésében töltenek be fontos szerepet; az *értelmi képességgel* azonosíthatjuk.

A speciális képességek ezzel szemben csak meghatározott tevékenységi területen érvényesülnek. Azokat a képességeket, amelyek jó tanulási eredményeket tesznek lehetővé, *tanulási képességeknek*, azokat viszont, amelyek valamilyen szakmában biztosítanak sikert, *szakmai* vagy *professzionális képességeknek* nevezzük.

Érdeemes különbséget tenni a *képesség* és a *kompetencia* között. A képességek potenciális tulajdonságokat képviselnek, amelyeket akkor hasznosítunk, amikor ezek kibontakozására biztosítottak az optimális körülmények. A kompetenciák viszont olyan képességrendszerek, amelyek ismeretek, készségek, motívumok készletéből szerveződnek.

A képességek működésének és hatékonyságának kifejezésformája a *teljesítmény*, ide tartozik az iskolai és a mindennapos tevékenységeinkből származó teljesítmény is. Az iskolai képességek felmérésére az egyik legalkalmasabb módszer a tanulók alkotásainak elemzése (nemcsak művészi alkotásra értendő, hanem a gyermek munkájára, munkájának termékére), kritériumorientált, valamint teljesítmény-összetevők és -mutatók szerinti értékelése. A képességek egyéntől függően különbözhetnek. A tanulók képessége fejlesztésének feltétele tehát a differenciált diagnosztika, azaz a tanulók egyéni képességeinek felmérése. Ebben az esetben is lehetőleg iskolapszichológus segítségével történjék a feltérképezés, mely javallott, hogy a tanár és pszichológus csapatmunkájának eredménye legyen. Az *egyéni képességek* megállapításán túlmenően a pedagógusnak a *csoport képességeit* is érdemes szem előtt tartania, erről véleményt formálnia (folyamatosan felülbírálnia), alakítania.

A *tehetség* a képességek specifikus kombinációja, amely egyedi alkotások létrehozását eredményezi. Jól kifejtett képességekkel bárki rendelkezhetik, a tehetség ritkább. Nem minden jó képességű gyermek tehetséges is. A tehetség felépítésében nagyobb szerepük van a személyiségvonásoknak (szenvedély, akarat, érdeklődés, aktivitás), mint a képességek esetében. A tehetség csak akkor mutatkozik meg, ha adottak azok a feltételek, amelyben a személyiség értékesítheti valós lehetőségeit. Előfordulhat, hogy a tanuló nyilvánvalóan tehetséges egy bizonyos területen, de ennek kibontakozása lehetetlenné válik a belső okok (például a motiválatlanság) vagy külső tényezők miatt (például a támogatás elmaradása a szülők részéről). A tehetség kibontakozását azonban nem csak a fent említett okok lehetetleníthetik el. Sok egyéb tényező is akadályozhatja: például a pedagógus nem ért a

tehetséggondozáshoz, a szülő nem veszi komolyan, hogy gyermeke tehetséges és ebben támogatásra szorul, a szülő és pedagógus között nincs megegyezés a gyermek tehetségességét illetően stb.

A tehetség az értékelés kontextusában is kérdések elé állíthatja a pedagógust: Lehet-e értékelni a tehetséget? Mit értékel a tanár tehetséges tanuló esetén: a képességet vagy a tehetséget? Úgy tűnik, hogy pedagógiai vonatkozásban az iskolai osztályzatoknak nincs prediktív (előrejelző) szerepe, sem a tehetségek megnyilvánulása, sem a képességek mérése terén. A minősítés helyett a tanuló fejlődését leginkább szolgáló eljárás a fejlesztő értékelés.

3.2. Képzőművészeti képességek, tehetségek

A téma tárgyalásában forrásként szolgálhatnak Luquet (1913), Löwenfeld (1957) – a rajzfejlődés szakaszairól szóló írásai, Chris Lange-Küttner (2014), Gerő (2002) munkái.

A képzőművészeti tehetségek korai megnyilvánulása viszonylag ritka. Általában arról ismerszik fel, hogy az egyének rajzai már gyermekkorukban realiztikusak, összetettek. A képzőművészeti tehetség családjaiban mindig található valamilyen vizuális művész.

A gyermekek kétéves koruk körül kezdenek el firkálni, három-négy éves korukra, már egyszerű alakokat felismerhető formában ábrázolnak, rajzaikat geometriai formák, vonalak, pontok kombinációi alkotják. Az ember például egy kör, amelyből vonalak ágaskodnak (török basa rajzok), a kutya pedig egy ovális test, pálcika lábakkal. Az óvodások rajzai kifejezőek és kreatívak. Itt a képzelet dominál, nem pedig a valóság, játszanak a színekkel, formákkal képzeletük szerint. Itt még a realitás figyelembevétele nem aktuális, felcserélhetik az arányokat, színeket, lehet a fű lila és a kutyus óriási. Ezt a periódust a gyermek fejlődése szempontjából a *konvencionalitás előtti időszaknak* nevezzük. Ezzel szemben az iskoláskor már teljesen más dimenziókat nyit meg: a szabálytanulással egyidőben elkezdődik a realista ábrázolás, a valósághoz fordulás, annak figyelembe vétele. A gyermekek arra törekszenek, hogy valóságot minél hűebben ábrázolhassák. Kezdi kontrollálni a vonalakat, színeket, rajzaik elveszítik színességüket, újszerűségüket. Míg az óvodások rajzai expresszívok, a későbbi rajzok már ezt a fajta kifejezőerejüket és őszinteségüket elveszítik. Ahogy minden gyermek, a tehetségesebbek is veszítenek az óvodáskori kreativitásukból, tíz éves korukban realistán ábrázolnak, megélve a *konvencionalitás periódusát*. A különbség abban rejlik a tehetséges rajzoló és nem tehetséges között, hogy míg ez utóbbi elveszíti a rajzoló kedvét,

addig a tehetségek megerősítik képességeiket ebben a szakaszban, és új tudással lépnek tovább, ekkor szabadulnak fel, és alakítják ki saját, egyéni stílusukat. Míg a tehetségek hamar túllépnek a *konvencionalitás utáni fázisba*, addig a többiek megragadnak a konvencionalitás fázisában, és nem fejlődnek tovább (Gyarmati 2002).

Streit (1995) szerint igen fontos, hogy a gyermek a hetedik év után bensőséges viszonyba léphessen a teremtő erejű színességgel, hogy minden egyes szín karakterét, „lelkét” átélhesse. Hogy festés közben együtt lélegezzen a képpel, amit ecsetjével a papírra visz, hogy benne örüljön a sárgában, hogy a piroson erősödjön, hogy elmerülten, teremtően alakíthasson a színek hangjain belül. A gyermek így alakíthatja ki magának a világ iránti esztétikai érzéket. Azért fontosak ezek az évek, mert ebben az időszakban dől el, hogy a gyermek majd felnőttként része lesz vagy sem a művészet világának.

A vizuális képességekkel rendelkező gyermek tulajdonképpen ugyanazt a fejlődési utat járja végig, mint társai, csak valószínűleg ő hamarabb kezd el rajzolni, és gyorsabb ütemű a fejlődése. Picasso például, azt állította magáról, hogy soha nem rajzolt gyermekrajzot. Ez talán amiatt van, mert ő nagyon hamar átívelte ezt a fejlődési korszakot.

A tehetség fejlődésében a környezetnek is meghatározó szerepe van, ezt példázza az a tény, hogy jelentősen több lány jelentkezik tehetséggondozó programokra, de mégis a férfiak aránya sokkal nagyobb a művészek között. A családnak és az iskolai környezetnek is meghatározó szerepe van a tehetségek fejlődésére nézve. A család hatása nem a gyermek képességeinek fejlesztésében áll, hanem a motiváció megteremtésében és megtartásában.

A képzőművészeti tehetségek azonosítása nehéz, hiszen nem lehet standardizálni a viselkedést, vagy életrajzi adatokat használni erre. A legbiztosabb tehetségazonosítás a tehetséggondozás és a gyermek képességeinek folyamatos támogatása. A vizuális ábrázolásban való tehetség koragyermekkori ismérvei: kétévesen tudnak felismerhető alakokat rajzolni, gyermekkori rajzaik részletesek, gazdagok, realiztikusak, ügyesen tudnak másolni, rengeteg időt szánnak a rajzolásra, szeretik magukat rajzban kifejezni, kiváló a vizuális emlékezetük, vizuális feladatokban kiválóak, vizuális memóriájuk különlegesen jó, képekben gondolkodnak, és a változásokat a képen jól észreveszik, rajzaikban újszerű elemek mutatkoznak, és kifinomult térlátással rendelkeznek (Gyarmati 2002).

3.3. A zenei képesség, tehetség

A muzikális rátermettségnek előfeltételei a következők: mindenekelőtt a kitűnő zenei hallás, vagyis az abszolút hangmagasságok és hangkvalitások iránti érzékenységen túl: ritmikai, melodikai és harmóniai érzék, amely mindenféle zenei alakulat (motívum) ösztönösen gyors és biztos felfogásában és visszaadásában nyilvánul meg.

Művészi szempontból nem fontos, hogy az ösztönös zenei hallás abszolút-e vagy relatív, lényeges csak sokoldalú fejleszthetősége, s ezért legfontosabb a belső hallás képessége, amelynek funkciójaképpen a zenei képzeletben megcsendülnek már hallott, vagy csak a kottakép révén felkeltett, vagy az egyéni fantáziából fakadó hangalakulatok. Ez a képesség szoros összefüggésben áll a zenei emlékezőtehetséggel. A zenei hallás többi ágazatához hasonlóan, ez is nagymértékben fejleszthető.

A tehetségekre jellemző, hogy a kortársaiknál korábban képesek kimagasló zenei teljesítmény elérésére, képességeik gyorsabban fejlődnek, mint ez másoknál azonos körülmények között tapasztalható, teljesítményeik pedig csúcsteljesítmények, azaz színvonalukat tekintve a teljesítmények felső pólusain helyezkednek el.

Ennek alapja: a teljesítmények relatív gyakoriságának adatai, a teljesítmények és az életkor viszonya, a teljesítmények és a tanulási idő viszonya, illetve ezek vizsgálata.

A zenei tehetség lehet előadói (reproduktív) és alkotói (produktív) típusú.

- 1. Az előadói tehetség:* művészi reprodukálást jelent, az előadó mások alkotásának révén, de saját személyiségén keresztül érvényesíti tehetségét. Az előadói tehetségben az élménynyújtás képessége a zenei reprodukálásnak egyéni, egyedi szintje, az egyéni személyiségjellemzők komplexumával. Az előadói tehetség fontos tulajdonsága a pódiumképesség/ pódiumbiztonság képessége: a legkülönbözőbb feltételek mellett (idő, hely, helyszín, körülmények) is a legjobb teljesítményt nyújtja, a zavaró tényezőket át tudja hidalni, az adott zenei területen megbízható technikai tudással rendelkezik, a közönség előtti játék nem gátló, hanem inkább facilitáló inspirációt nyújt számára. Mindez elősegíti, hogy megfelelő atmoszférát tudjon teremteni a hallgatóságnak. A kifejező erő fontos zenei képessége az előadó művészeknek és a komponistáknak is.
- 2. Alkotói tehetség:* új mű létrehozását, sőt akár új zenei stílus megjelenését jelenti.

Az alkotói tehetségnek a zenei képzelet és sok más adottság, képzettség és képesség mellett fontos inspirálója az ihlet. Az előadói- és alkotói tehetség egyidejűleg is meg lehet az emberben. A zenetörténet kezdeti szakaszában nem is vált ketté e kétféle zenei tehetség. Általában számos alkotó zeneművész hangszeres csodagyerekként kezdte karrierjét, a korai szakaszban a befogadóképességükkel (Gluck, Schubert, Verdi, Wagner), vagy a reprodukálással (Bach, Mozart, Beethoven, Mendelssohn, Chopin, Liszt) tűntek ki.

A zenei tehetség azonosítása

A tehetségazonosításra alkalmazott módszerek változatosak, ajánlott több módszer együttes használata a megbízhatóság növelése céljából. Pszichológiai vizsgálatok, teljesítményszeresztetek, szakemberek, hozzáértők véleménye, versenyeredmények, vagy hosszabb távú megfigyelések alapján képet kaphatunk a tehetség állapotáról. Genetikai vizsgálatok alapján is elképzelhető a tehetségazonosítás, de ez látens helyzetet jelöl, s ezért mellette fontos a tehetség megnyilvánulásának objektív jeleit is leltárba venni.

3.4. Színészi képességek és tehetség

Czeizel (1998) a művészi tehetség fogalmának három jellegzetességét emeli ki:

- *kivételesség;*
- *összetettség;*
- *komplex eredet.*

A színészi munka sokrétű tevékenységébe tartozó képességek, adottságok fontos részét képezi az ép és egészséges érzékszervek és mozgásrendszer. Komplex tevékenység, több területen érvényesülő képesség szerencsés együttműködését feltételezi. Mindenek előtt különösen fontos a látási és hallási funkció hibátlan működése. A színészi kifejezés elsőrendű eszköze a jó orgánus, a szépen csengő és modulációra képes hang. A fejlett beszédképesség, a hangzók tiszta kiejtése, a magyar nyelv szabályait követő hangsúlyozás, hanglejtés ezen a pályán elengedhetetlen. A színészi pályán fontos szerephez jutnak a zenei adottságok, a muzikalitás, a jó zenei hallás, a szép énekhang.

A színészet mindenekelőtt alkati, fizikai rátermettséget, megfelelő testi kondíciót kíván: arányos testi felépítést, előnyös külső megjelenést, bár a testi adottságok esetleges standardtól való eltérése előnyt jelenthet egy-egy szerep megformálásakor. A színésznek az összes emberi testtartás, mikro- és makromanipuláció elvégzésének lehetőségével számolnia kell pályája

folyamán. Megfelelő teherbírással, jó állóképességgel kell rendelkeznie. A színészi munkában jelentős szerepet játszik a figyelemösszpontosítási, - megosztási képesség, mivel alakítása közben ügyel a pontos szövegmondásra, figyel a kollegákra, de kapcsolatot kell tartania a nézőkkel is anélkül, hogy akár a színpadon, akár a nézőtérén fellépő esetleges zavaró inger kizökkentené a kívánt ritmusból, illetve a szerep követelményeiből.

A színészi pálya megterhelő hatása elsősorban a pszichés és érzelmi túlterhelésből fakad. Ez a munka már eleve az átlagosnál érzékenyebb személyiséget igényel, s a szerepformálással együtt járó hatalmas szellemi erőfeszítés, a gyakori érzelmi magasfeszültség olykor erőn felüli teherpróba elé állítja a művészeket. A színészi tevékenység csapatmunka, amelynek az alapja a kapcsolatteremtési készség, a jó együttműködés.

A kivételes képességek eredete tehát elsődlegesen a különlegesen jó specifikus szellemi képességekben kereshető, nem egyenlő az általános értelmességgel (Czeizel 1998). A színész kivételességet élvez abban, hogy önmaga váljék alkotóvá és alkotássá: saját lelkét, pszichéjét, testét használja művészetének megnyilvánulására, míg más művészet területén külső eszköz áll az alkotó személy rendelkezésére, egyfajta segítségül szolgálva ahhoz, hogy az ihletettséggel pillanatában alkotni tudjon. A színésznek a *Most* pillanatában kell felkészülten, koncentráltan, hitelességgel alkotnia. Ez pedig jelentős értelmi képesség nélkül lehetetlen.

3.5. A tánc tehetség

Három fajtáját különböztetik meg (Demarcsek–Mező–Mizerák 2012:58):

- reprodukzív interpretáló táncos: táncos képességei kimagaslóak, alacsonyabb szintű improvizálási képességgel rendelkezik;
- produktív tehetség: magas szintű improvizálási képességgel rendelkezik, táncos képességei is kimagaslóak,
- inventív, alkotó tehetség – ő a koreográfus (tánc-rendező).

Mindhárom típusnak megvan a maga helye és jelentősége a táncművészetben: „a megbízható kartáncos (reproduktív), a szólista (produktív) és a koreográfus (inventív) egymással szoros összefüggésben dolgozik egy adott produktum, a táncmű létrehozásán” (Demarcsek–Mező–Mizerák 2012:58).

A tehetség kibontakozását nagymértékben meghatározza a testalkat iránti szigorú elvárás. A tehetség kibontakozása, 8–10 éves korban érhető tetten, főleg a balett területén, szerencsés

esetben az egyén fizikai adottságai, képességei és tehetsége a pálya gyakorlása mellett szólnak. Bizonyos esetekben azonban előfordul, hogy a serdülőkori fizikai adottságok akár a pályáról való eltanácsolást is indokolttá teszik, ebben az esetben nem elégséges a tehetség és táncos képesség megléte.

A pályán maradás és tehetség kibontakozását a fizikai, testi adottságok folyamatos edzésén túlmenően elengedhetetlen a pozitív énkép, az önbizalom, önbecsülés, énhatékonyság, koncentrációs képesség, memória fejlesztése. A fizikai adottságok fejlesztése a pszichológiai folyamatok alakításával karöltve kellene történjen, a test és lélek egységének elvére alapozva – egyik fejlesztése a másik mellőzésével általában (és főleg hosszútávon) akár a tehetség kifulladását is eredményezheti, például fizikai adottságok fejlesztése az önismereti fejlesztés mellőzésével a karrier kudarcát, csődjét is eredményezheti.

A géniusz³

A képességek fejlődésének és integrálódásának legmagasabb foka. A zseni újdonságban és eredetiségben alkot nagyot, adott megismerési területen, egy új irányzatot, elméletet alkot, új gondolkodásmódot alakít ki.

A pszichológia megközelítését feltérképezve két ismerős névvel találkozhatunk. Galton és Binet természetesen nem álltak meg az intelligencia kutatásánál. Galton (In.Czeizel 1998) a tehetségnek és különleges variánsának: a géniusznak, a genetikában látta a megfejthetőségét, magyarázatát. Az örökletességet, ezen belül a gének manipulációját kívánta felhasználni az emberiség képességeinek javítására. Binet éppen ellenkezőleg vélekedett. Ő a külső környezet befolyásoló erejét érezte megalapozottnak a tehetség és géniusz kialakulásában,

³ E kérdéssel való foglalkozás az ókorra vezethető vissza. A görögök, például Platón és Szókratész azt tartották, hogy amikor a művész valami nagyot alkotott, akkor azt a Géniusz vagy Démon hatására, ennek segítségével tette. Így az ihletet isteni vagy ördögi jelenségnek vélték, ami nem a művész sajátja, hanem kívülről: „felülről” vagy „alulról” jön. Ez a gondolat a kereszténységben így hódított: a tehetség Isten adománya, tehát csakis az isteni kegyelem eredményezhet kivételes teljesítményeket. A „zseniség” tehát ebben a megközelítésben „emberfeletti” adottság. A francia felvilágosodás korában Diderot az irracionális elemet emeli ki a zseni alkatából: aki a természetet nem másolja, hanem képzelete által idealizálja. Kant egyértelműen örökletes adománynak tartja a zsenialitást. Tőle két fő irányban ágazódnak el a további értelmezések. Egyrészt Hegel felé, aki elismeri a veleszületett adottság fontosságát, de nagy súlyt helyez a tanulásra, a szorgalomra és a gyakorlatra is, mivel a kiváló természeti adottságot is ki kell fejleszteni. Ezt gondolták tovább aztán a marxizmus klasszikusai, amikor a személyiség szerepét is hangsúlyozták a társadalom és kultúra haladásában, illetve ennek befolyásolásában. A Kanttól elágazó másik irány Schopenhaueren át a nietzschei irracionalizmusba torkollott. Eszerint a tömegeből kiemelkedő felsőbbrendű ember kénye-kedve szerint uralkodik a tömegen (Czeizel 1998).

fejleszthetőségében. Azonban a kutatások egyértelművé tették, hogy a mentális képességek eredetében mind a velünk született genetikai, mind a fogamzástól kezdve érvényesülő külső hatásoknak szerepük van.

4. A MŰVÉSZETEK SZEMÉLYISÉGFORMÁLÓ EREJE

Abból indulok ki a téma tárgyalásában, hogy az összes művészeti ággal való foglalkozás (befogadás és alkotás szempontjából egyaránt) személyiségalkító hatással is jár.

A művészetek a maguk eszközeivel lehetőséget teremtenek a találkozásra: emberi konfliktusokkal, álmainkkal, vágyainkkal, problémáinkkal, félelmeinkkel, emberi sorsokkal és történetekkel, reakciókkal, energiákkal, találkozás azokkal, akiket a színpadon eljátszanak és azokkal, akik őket eljátsszák, azokkal, akik ezt befogadják, és azokkal, akik képtelenek rá.

A művészet és a pszichológia kapcsolata a befogadás szempontjából olyan komplex és ezernyi irányba ágazó, hogy feltétlenül szükség van bizonyos határvonalak kijelölésére annak érdekében, hogy ne csupán általános igazságok kijelentésére kelljen szorítkoznunk.

A következőkben a színház és a zene személyiségformáló hatását körvonalazom csupán, a teljesség igénye nélkül.

4.1. A színház személyiségformáló ereje

Mivel a színházzal való találkozás mindannyiunk életében a recepcióval kezdődik, a következőkben a befogadás személyiségformáló erejére térek ki.

Pavis (2006) szerint a befogadás (recepció) az előadással szembesülő néző attitűdje és tevékenysége. „Attitűdről” beszélünk, mivel olyan szellemi beállítottságot, magatartást, viszonyulást feltételez, amely lehetővé teszi a színpadról áramló információk, energiák célba érését. Másrészt a „tevékenység” kifejezés azt a gondolatot erősíti meg, mely szerint a közönségnek a színpadon játszó színész társalkotójává kell válnia azáltal, hogy aktívan részt vesz az alkotás folyamatában.

Anélkül, hogy bizonyos korok színházi irányainak bírálatába vagy jellemzésébe bocsátkoznánk, kijelenthetjük, hogy „élő színház” létrejöttéhez egyenlő mértékben kell

hozzájárulnia a színpadon alkotóknak és a nézőtérben ülőknek – életkortól és előadástól függetlenül. A 20. század színházi újtója, Brecht (1987) szerint nem kielégítő a vörös bársonyszékek kényelméből szemlélődő, kukucskáló nézők jelenléte, akik kevés befektetéssel szeretnék kifizetett jegyük által színházi élményhez jutni. A német drámaíró-rendező szerint részt kell vennünk magában az előállításban, bizonyos mértékig termékenynek kell lennünk, a képzeletünket kell valamelyest bevetnünk, saját tapasztalatainkat a művészzel kell társítanunk vagy szembeállítanunk.

A színpadi előadás újraértelmezés, személyiségformálódási lehetőség:

A rendező és színész szempontjából: a drámairodalom nagy klasszikusai pontosan attól tudnak aktuálisak lenni, mert olyan „anyagot” képeznek, amelyek megengedik és kéri a színházi alkotótól azt, hogy állást foglaljon, hogy döntéseket hozzon, hogy színházi mentalitásának, illetve világnézetének megfelelően, de felelősségtudásának teljes birtokában alakítsa azt. A rendező ugyanazt az utat járja be, mint a fent említett olvasó, tehát az előadás ugyancsak egy (de lehet több is) ember elgondolása és képe a drámában megjelenő témáról, emberekről, világról. A különbséget talán úgy érzékeltethetjük a legjobban, ha a mese és a rajzfilmek közti befogadás minőségét állítjuk párhuzamba a dráma, illetve az előadás recepciójának folyamatával. Bár a hasonlat nem teljesen pontos, a lényeges különbséget mégis jól érzékelteti. Míg a mese teret hagy a gyermek elképzelésének és világvilágának, addig a rajzfilm világa (nem is beszélve korunk animációs „csodáiról”) valóságos érzelmi manipulációval átítatott vizuális impulzus.

A néző szempontjából:

A színpadon megteremtett világ a befogadót már a legalapvetőbb kellékei által is befolyásolja, esetenként manipulálja. Az előadás díszlete, a színészek jelmeze, kellékei, a fényjáték, a színpadon használt színek mind-mind színpadi jelként funkcionálnak, tehát hatással vannak arra, aki nézi, illetve befolyásolják azt a képet, melyet a befogadó a látottakról kialakít.

A legnagyobb hatást, személyiségre való befolyást a szereplők jellemének „hangolása” okozhatja. A vizuális szinten való nézetkülönbségeken túlteheti magát akármelyik néző, aki hisz a művészi szabadságban, nyitott és nem csupán illuzórikus, háromdimenziós drámai reprodukciót kíván a színháztól. Viszont az már súlyosabb kérdéseket vet fel, ha a színpadon megjelenő figura nem képviseli azt az értékrendet, amelyet a közönség „elvárná” tőle. A néző személyiségén múlik, hogy képes-e a számára meglepő és esetleg első látásra értelmezhetetlen rendezői (vagy színészi, vagy tervezői) döntést elfogadni, vagy – ha nem is

szándékosan –, az előadás időtartama alatt végig azon fog gondolkodni, hogy erre miért volt szükség.

Grotowski szerint a néző szereti a „könnyű igazságokat”, nem meglepő, hogy amint olyan dolgokkal szembesítik, amelyekre nincs felkészülve, bekapcsol a természetes védekező reflex és a biztonságos távolság visszaállítása. Az ilyen intenzív impulzusok befogadásától idegenkedő és tudatosan szemlélődő néző valószínűleg nem hagyja, hogy az illúzió magával rántsa, hogy akár egy pillanatig is elhihesse, hogy amit lát, az valóban maga a legrettegettebb rémálma. Ebben az esetben az ellenállás elhallgattatja a személyiség változását kapacitáló húzóerőt.

4.2. A zene személyiségformáló ereje

A 21. században rengeteg érv, elképzelés született (és születik) a zene személyiségformáló hatását illetően. Erre való megbízható elképzelések már a 20. század elején körvonalazódtak Kodály tollából, kit a legtöbb alkotó referenciának tekint. A következőkben Kodály elképzelését mutatom be a zene hatásáról. Meglátásom szerint mind a személyiségfejlesztésre, mind terápiás elképzelésre kiválóan adaptálható alapokat fogalmazott meg.

Kodály Zoltán (1882–1967) ismert zeneszerző, zenetudós, zeneoktató, népzenekutató volt, aki nemcsak zenei szerzeményei által vált elismertté, modellszerűvé a köztudatban, meglátásai érdemleges támpontokat nyújtanak a zene pszichológiai hatásrendszerének vizsgálatában is.

Kodály (1929) szerint az *ének, a zene felszabadít, bátorít, gátlásokból, félnépszerűségekből kigyógyít*, testi-lelki diszpozíciókat javít, munkára kedvet csinál, alkalmasabbá tesz, figyelemre, fegyelmre szoktat.

A zene, a hang, a ritmus cselekvésre sarkall, ösztönöz, egy olyan munkára való hívó szó (kód), amelyhez úgy tűnik, a legtöbb egyént pozitív viszony fűzi. Az esetek többségében nyitottságot, keretet biztosít, a mélységeket szólaltatja meg, melynek fokozatos megszólaltatása gyógyító, terápiás erejű.

A zene, az együttes zenélés, vagy zenehallgatás biztonságteremtő hatásán túlmenően a csoportkohéziót, az együvé tartozást, a bizalom megszületését és elmélyítését stb. erősítheti.

Kodály (1929) szerint *a zene rendeltetése belső világunk jobb megismerése, felvirágozása és kiteljesedése*. A népek legendái a zenét isteni eredetűnek tartják. S ahol az emberi

megismerés határait érzük, ott a zene még túlmutat rajtuk, olyan világba, melyet megismerni nem, csak sejteni lehet.

Az ember veleszületett tulajdonsága, hogy valamilyen módon hangot, ritmust képez. Az őskori társadalomban együtt zenéltek például vadászat előtt, hogy csökkentsék a félelmüket, feszültségüket mérsékeljék. A zene hatása mit sem változott azóta, a feszültség-levezetésben segít, kifejezheti azt, amit másképp nem tudnánk érzékeltetni társainkkal. Az énekhang segítségével történő kommunikáció egy csoportban akkor történik, ha kellő bizalom és elfogadás van. Bár mindannyian másképp fejezzük ki magunkat ezen az úton, mégis közös nyelv ez, mert a zene sokkal mélyebbre hatol, mint a szó, és azt is képes kifejezni, amit a szavakban nem tudunk elmondani.

A zene lelki táplálék és semmi mással nem pótolható. Aki nem él vele lelki vérszegénységben él és hal... Teljes lelki élet zene nélkül nincs. Vannak a léleknek régiói, melyekbe csak a zene világít be – vallja Kodály (1929), azaz vannak történeteink, tapasztalataink, külső vagy belső konfliktusaink, élményeink, erőforrásaink, melyek megfogalmazása nehézkes vagy éppen lehetetlen. A lehetőségek azonban a verbalizálással nem merültek ki, ilyenkor különösen élhet a zene, a hangszer hangja, ritmusa. Itt már nem feszélyez a kimondhatatlan, őserővel zeng a belső hang, a belső dallam, mely zene akkor is, ha káosz és dübörgés a végkifejlet.

Kodály (1929) szerint az éneklés, *a zene produkciója vezet legközvetlenebbül a zenei átéléshez*. A hangok és ezek hatása a legtöbb esetben spontán emocionális összefüggéseket hoznak létre, melyek érzelmi minőségű konkrét élményekkel kapcsolatosak.

A zene tehát életünk természetes velejárója, világa láthatatlan, azonban érzékeljük, felfogjuk, és ezzel egy időben konstatálhatjuk, ahogy kinyílik bennünk valami, és elrepít egy megfoghatatlan, kimondhatatlan világba. A zene elsősorban érzelmi töltetével hat, személyiséget alakít. A zene tartalmi befogadásának alapja az érzelmi átélésen keresztül történik, érezzük és egyszer majd megértjük, a megértés - nem másodlagos fontosságú, azonban az itt és most-ban nem szükségszerű, az élményszerűség a személyiségre való hatás legnagyobb hajtóereje.

4.3. A tánc személyiségformáló hatása

A művészetekkel kapcsolatos pedagógiák intézményesített formái csak a 20. században jöttek létre (dráma-, tánciskolák stb.).

A tánc iskolákban való oktatása nem úgy zajlott, mint napjainkban. Az akkori táncintézetekben csak balett tanítás volt, ami szigorú korlátok között zajlott. A diákok megtanultak sémákat, gyakorlatokat, amelyek minden testrészüket igénybe vették. Ezek a diákok nem tudtak elszakadni a formáktól, a kreativitás fejlesztésében pedig éppen ebben rejlik a kulcs. A megszokottnál rendhagyóbbat kell alkotni, melynek egyik útja saját mozdulatvilág és érzelmektáncba vitele.

A mozgás egyszerre segíti a nonverbális kifejező eszköztár kibontakozását, valamint a fizikai erőnlét fejlesztését, a test és lélek és az intellektus egyensúlyának helyreállítását.

A jól alkalmazott táncoktatás, nevelés elősegíti a növendék ön- és emberismeretének gazdagodását, alkotóképességének, önálló, rugalmas gondolkodásának fejlődését. Növeli szociális érzékenységét, a közösségben, a közösségért tevékenykedő aktivitását. Segíti az összpontosított, megszervezett munkára való szoktatását. A tánc nagy mértékben fejleszti a gyermekek testtudatát, javítja a térérzékelést, időérzékelést, kombinációs készségüket. A tánc által kialakított *testtudat* fontos tényező a gyermekek kreativitásának fejlesztésében. Tánc közben a gyermek maximálisan kell figyeljen minden testrészére, ezzel egy időben tisztában kell lennie az adottságaival, hibáival, nehézségeivel és törekednie kell elfogadni önmagát.

Fontos kreativitást és személyiséget fejlesztő gyakorlatok az improvizációs gyakorlatok. Pedagógiai szempontból a jó értelemben vett szociális és esztétikai érzékenység kialakítására törekszenek. Fontos, hogy a feladatok mindig személyre szabottak legyenek. A pedagógusnak tudnia kell differenciálni, azt, hogy kinek milyen nehézségű feladat jár, a növendékek pedig testi adottságaiknak és személyiségüknek megfelelően a legkülönbözőbb élethelyzetekben pontosan és tisztán fejezzék ki magukat.

A táncos számos váratlan helyzetbe kerül alkotófolyamata során, előadásokon és versenyeken. A problémamegoldás titka változatos megközelítésmód feltérképezése illetve a lehető legrövidebb út megtalálása. Ha egy táncos koreográfiát alkot, akkor egy mozdulat többféle kivitelezési módozatát próbálja ki, ez út a kreatív képessége fejlesztése fele.

A tánc segít a kapcsolatteremtésben, egy táncsoporton belül a gyermek alkalmazkodni tanul, elfogadni társait és csoportmunkában működni törekszik. Megtanulja elfogadni a kritikát és a mások véleményét, ami ugyancsak fontos a kreativitás kibontakozásában. A tánc társakkal való kommunikáció és közelség lehetővé teszi, hogy a gyermek nyitottabb legyen. A tánc magas szinten fejleszti a gyermek kitartását, koncentrációját. A gyermekben tudatosítani kell

azt, hogy a folyamat nem vezet mindig eredményhez és erősíteni kell kitartását, akaraterejét. Amíg a gyermek megtanul egy táncrendet rengeteg problémával szembesül. Ezek megoldása is kreativitást igényel.

A tánc talán a legtermészetesebb és leginkább ösztönös a művészetek között. Alapját a térben szerveződő mozgások, mozgásminták képezik, amely természetes képessége minden élőlénynek. Testünk valamilyen módon mindig, mindenkor kifejezi önmagát. Ha a táncos bízik saját testében, fontos eszköze körvonalazódik a kreativitásra nézve (Bolvár-Takács és munkatársai 2009).

4.4. A média, illetve médiaeszközök használatának személyiségformáló ereje⁴

A média világa a legújabb kor technikai vívmánya, modern, sokak által posztmodernnek tulajdonított közvetítő közegként határozható meg, amely saját nyelvi eszközeit használva általában egyoldalúan kommunikál az egyénnel, a családdal, a társadalommal.

E világ pszichológiai (ki)hatásainak feltérképezésében az utóbbi évtizedekben a kiskorúak tévézési szokásait helyezték keresztútúzba, legtöbb esetben a média (legfőképp a tévé) negatív hatásáról, agresszivitást, és feszültséget fokozó tényezőként való kezeléséről beszéltek. Ezek a kutatások a gyermekek és a tévézés viszonyában nemkívánatos hatásként gyakran hangsúlyozták, hogy a televízió olyan „titkokba” avatja be a gyermeket, amelyet szüleitől, kortársaitól, pedagógusaitól – környezetétől – semmiképpen sem tudhatna meg, mert még nem felel meg életkori és/vagy egyéni sajátosságainak. Ez a nézet, illetve a médiához való viszonyulás a múlt század végétől egyre inkább megkérdőjeleződni látszik. Ma már a média pozitív, de radikálisan destruktív, személyiségromboló hatását is hangsúlyozza a szakirodalom, mindezt szem előtt tartva közelítünk a téma tárgyalásához (Bakk-Miklósi 2013).

A világ különböző pontjain készült médiapszichológiai kutatások, felmérések alapján néhány közös vonás jelenik meg a fiatalok média-szokásait illetően, ezek a következők (Giles 2003):

- A média kitölti a tinédzserek életét. Amikor e populáció tagjai a médiáról beszélnek, nem újságokat és sajtótermékeket említenek. A tinédzserek megszólításában arra kell

⁴ Az alfejezet tartalmi része és részeredményei megjelentek a *Pedacta* 3. kötet 1. szám (2013), illetve *Pedacta* 4. kötetének 1. számaiban (2014).

alapozzanak, ami őket érdekli, „otthon” kell megszólítani őket. Rengeteg tényező verseng a fiatalok figyelméért, érdeklődéséért, éppen ezért az idejükért és a figyelmükért harcolni kell.

- A tinédzserek nemcsak egy dologgal foglalatostkodnak, amikor a média termékeit fogyasztják. Idejük nagy részében médiafogyasztók, ez számos tevékenységet fed le: közösségi hálózatok használatát, videók megtekintését, üzenetek cseréjét, képek nézését, zenehallgatást, tévézést, számítógépen való játszást, hírek követését – mindezeket legtöbbször egy időben.
- A fiatalok médiahasználata változatos eszköz segítségével történik: mobiltelefonokon, MP3 lejátszókon, játékeszközökön, televízió, számítógépeken és a sajtótermékeken. Az általuk használt különböző eszközöket különböző célokra használják, különböző helyeken.
- A serdülőket nem lehet elérni úgy, hogy egyetlen tevékenységet vagy eszközt ajánlanak nekik, egyetlen helyen. „A recept”: tág körű kínálat, sok helyen, szükségleteikre szabva.
- A serdülők mobiltelefon használata számszerűen megugrott, nem csak a tehetősebb szülők gyermekeinek áll ez az eszköz birtokában, hanem szinte mindenkinek.
- A közösségi hálózatok jelentősége is ugrásszerűen megnövekedett, nélkülözhetetlenné vált, főleg a fiatal felnőttek (18 évtől kezdődően) esetében.
- Fontos kiemelni, hogy mindezek a tevékenységek és szokások a felnőttekre is jellemzőek, csupán csak a használatuk mértékében mutathatók ki az eltérések. Hangsúlyozom, hogy a mai média nemcsak a tinédzserek, hanem minden korosztály és társadalmi, lassan kulturális kategória életét megváltoztatja. Nem csupán a serdülőket veszélyeztető vagy személyiséget befolyásoló jelenségről, hanem minden korosztályt próbára tevő kihívással számolhatunk, itt, Erdélyben is. A legnagyobb egyéni tanulási feladat a szelektálás megtanulása lenne, hiszen a média nem szűr, nem válogat helyettünk, ezt nekünk kell megtanulnunk. A média ajánl, változatos ingerrel és információval lát el, még nem tartja feladatának a fogyasztására vonatkozó nevelést és oktatást, jelen pillanatban első sorban gazdasági, politikai, szórakoztatási stb. célokat lát el.

A téma tárgyalásában egy régiókra specifikus, Maros megyei, 12–18 éves diákok körében készült felmérés következtetéseit mutatok be (Bakk-Miklósi 2014). A kutatás célja a

megnevezett korcsoport (serdülők, fiatal felnőttek) médiafogyasztói szokásainak minél alaposabb feltérképezése volt, a médiahasználatra szánt eszközök „leltározásán” túlmenően, a médiára szánt idő, használati szokások, személyiségfejlődésre gyakorolt hatások vizsgálatával. A felmérés kérdőív, megfigyelések és interjú alapján történt.

A vizsgált populációt 49 fiú, 12 és 17 év közötti diák jelentette, életkori átlaguk 14,1 év, míg tanulmányi átlaguk 8,7 volt. Ugyanezt a szempontot alapul véve: a megkérdezett 44 lány közül életkoruk 12 és 18 év közötti volt, életkori átlaguk 14,2 év, tanulmányi átlaguk 9,2. A városban és vidéken lakó tanulók mediaszokásainak összehasonlításából kiderült, hogy a városi diákok szignifikánsan több időt töltenek médiahasználattal, mint a vidékiek. A városban élő diákok inkább érdeklődnek a divat és sztárok iránt, mint vidéki társaik. A vidéki fiatalok a környezet iránti érdeklődése mérsékeltebb, ez az egészség iránt mutatott érdeklődésükkel fordított arányú.

Abból a feltételezésből kiindulva, hogy a fiatalok szabadidejének nagy részét a médiahasználat tölti ki, arra kerestük a választ, hogy a diákok a média mely változatára, mennyi időt szánnak, így a következőkre jutottunk:

- TV-nézés: a megkérdezett fiatalok 33%-a napi két órát tölt tv képernyő előtt, 29%-a napi egy órát, 22,6 %-a napi fél órát, 7,5% napi három órát, míg ennél több időt a fiatalok 4,3%-a tölt tévénézésrel. A megkérdezettek 3,2%-a nem néz mást, csak tévét.
- Rádió hallgatása: a megkérdezett fiatalok 60,2%-a nem hallgat rádiót készülékről, ezt más forrásból teszik, multitasking módban.
- Internetezés: megoszlik a fiatalok internetezésre szánt ideje a napi fél órától a több mint három óráig. A megkérdezettek 30,1%-a saját becslése szerint napi két órát tölt internet-közelben, 21,5% több mint három órát. Ez a számadat arra enged következtetni, hogy a fiatalok idejének, szabadidejének nagy részét az interneten való navigálás tölti ki. A diákok 19,4%-a napi egy órát, 15,1%-a napi fél órát, míg 14%-uk napi három órát tölt internetezéssel.
- Újságolvasás: a fiatalok 72%-a nincs napi kapcsolatban újságokkal, többnyire nem olvasnak újságot. A megkérdezettek 26,9%-a napi rendszerességgel teszi ezt, míg a 93 válaszolóból csupán egy személy olvas napi egy órát, újságot.

A megkérdezett fiatalok főleg a zenehallgatás miatt keresik fel a különböző médiumokat, főleg internetes böngészőket, ezt követi a filmek nézése és letöltése. Fontossági sorrendben az állatvilág iránt tanúsított érdeklődés, a videojátékokon való játszás, illetve az egészséggel való

foglalatoság jelentenek még vonzó érdeklődési területeket. A felsorolást követi a sztárok és divat, illetve a sport iránt mutatott érdeklődés, a sort a környezet iránti érdeklődés zárja.

A fiatalok tehát a szórakozás (zenehallgatás, filmnézés, játék) ürügyén hívják segítségül a médiumok különböző forrásait, lehetőségeit, kevésbé az informálódás, ismeretszerzés miatt. A felmérés egyik legfontosabb eredménye, hogy 9,50 feletti tanulmányi átlaggal rendelkező tanulók interneteznek a legkevésbé.

A fiúk–lányok érdeklődési körének viszonylatában: a zene és a filmek után érdeklődnek, ezen túlmenően a lányok esetén a divat követése, sztárok élete lesz hangsúlyos, míg a fiúk ezek iránt mutatnak legkevésbé érdeklődést, esetükben inkább a videojátékok, állatvilág élveznek előnyt. Az egészséggel kapcsolatos információk sem a fiúk, sem a lányok esetén nem jelentenek különösebb prioritást. Jelentős érdeklődésbeli különbségek nem fedezhetők fel a diákok között a tanulmányi átlag függvényében. A motivációt tekintve a lányok első sorban tanulással kapcsolatos, a fiúk szórakozás céljából keresik fel az internetes hálózatot.

Érdeklődés életkor függvényében: a 14 éves, vagy ennél fiatalabbak a filmek, zene, állatok és élővilág, videojátékok, sztárok, divat, egészség, és legkevésbé a környezet iránt mutattak érdeklődést. A 15 éves vagy ennél idősebb tanulók preferenciáinak sorrendje a következő volt: zene, filmek, egészség, divat és sztárok, állatok és élővilág illetve videojátékok, utolsó sorban a környezet. Mindkét esetben a környezet iránt mutatott érdeklődés jelent legkevésbé az internet-keresések szempontjából, illetve a zene és filmek élveznek prioritást mindkét életkori kategóriában. Feltűnik, hogy az életkor előre haladtával az egészséggel, divattal, sztárok életével való foglalatoságnak egyre jelentősebb szerep jut.

Az informálódás eszköze: a fiatalok leginkább a rendelkezésükre álló számítógéppel keresik fel az információs forrást. Ezt követi a mobiltelefon, a laptop, majd a táblagép használata. Egyéb informálódási eszközként a következőket jelölték meg: könyv, mplayer, rádió, Tv, magazinok. A keresésre használt preferált készülék életkor-függő, a 14 évnél fiatalabb tanulók első sorban számítógépet, okos-telefont, laptopot, táblagépet használnak. 15 év fölött a preferencia változni látszik, a diákok ugyanolyan mértékben használnak számítógépet és okos-telefont, a sort folytatja a laptop, majd a táblagép. A városban élő tanulók első sorban okos-telefont használnak a keresésre, a sort folytatja a számítógép, laptop, és táblagép. Ez a preferencia másképp néz ki a vidéken lakó diákok esetén, ők első sorban számítógépet használnak, aztán okos-telefont, laptopot és táblagépet.

A fiatalok által becsült megbízhatóság: televízió-nyomtatott sajtó tekintetében: a megkérdezettek a televíziót szignifikánsan megbízhatóbbnak értékelték; rádió-nyomtatott sajtó tekintetében: a megkérdezettek a rádiót szignifikánsan megbízhatóbbnak értékelték;

internet-nyomtatott sajtó tekintetében: a megkérdezettek az internetet szignifikánsan megbízhatóbbnak értékelték.

Az internet használatának célja: a fiatalok leginkább a közösségi oldalak látogatása miatt keresik fel az internetet, ami közvetlenül követ a tanulással kapcsolatos információk keresése. Az online zenehallgatás, online filmnézés, programok, filmek letöltése jelentenek még attrakciót az internet szempontjából. Az emailezés, chatelés, blogok olvasása és kommentek írása, az online vásárlás jelentenek még internet segítségével lebonyolításra váró tevékenységeket.

Felvilágosítást végző, fontos eligazítást adó személy többnyire a szülő, aki legtöbb esetben az eszközt (számítógépet, laptopot, táblagépet, okos telefont, stb.) vásárolja. A pedagógus kis mértékben vesz részt ebben a tevékenységben. A szülők, pedagógusok, egyéb érintettek, ugyanannyira figyelnek oda (vagy sem) mind a fiúk, mind a lányok felvilágosítására. A környezet ugyanannyira odafigyel (vagy sem) a fiatalokra a felvilágosítás szempontjából, függetlenül attól, hogy hol laknak. A tanulmányi átlag növekedésével növekszik mind a szülők, mind a pedagógusok törődése, odafigyelése az internettel kapcsolatos felvilágosítással kapcsolatban. Úgy tűnik, hogy a 8,50-es tanulmányi átlag alatti diákokat szinte ugyanannyira világosítja fel a szülő, mint amennyire magukra maradtak ebben a tekintetben. Valószínű, hogy ők veszélyeztetettebbek, ami az interneten való visszaéléseket illeti.

Elképzelésem szerint a média fogyasztásának tudatosabbá tételére, kiegyensúlyozott *média-fogyasztói kultúra* kialakítására lenne szükség – ez egy aktuális neveléslélektani aspektusra és jelen pillanatban hiányosságra mutat rá a formális tanítás összes szintjén: az óvodától az egyetemig. Ebben a tevékenységben nagy részt kellene vállalnia a szülőnek, médiaszakembernek, pedagógusnak, pszichológusnak egyaránt, ugyanis meggyőződésem, hogy a média pozitív és személyiségre gyakorolt kedvező hatásairól is beszélhetünk.

5. A MŰVÉSZTANÁR

A művésztanár tükör, önreflektálásra, alkotásra teret nyitó kapu, legfontosabb jellemzői:

Hitelesség: az órán megkövetelt test és lélek fegyelmét, a művészi igényességet, a munkához való hozzáállást, a diák a művésztanár előadásain viszontlátja.

Tudatosság: mely a szakma iránti alázatot és tiszteletet, állandó készenlétet is magában foglalja.

Pozitív hozzáállás: pozitív gondolatok, visszajelzések megosztása, ennek gyakorlása, ösztönző történetek elmesélése.

Empátia: mely, elengedhetetlen tulajdonság a művész-pályán, a színészmesterségben különösképpen, a szerepazonosulás kapcsán. A művészetekben általában, az alkotásban és befogadásban olyan alappillér, melyet folyamatosan fejleszteni érdemes. Ennek első lépése a művésztanár részéről érkező empátia megtapasztalása.

Elfogadás: egymás elfogadása (tanár–diák, diák–diák) megismerése, egymás bizalmának megnyerése elengedhetetlen a művészeti tevékenységekben. Az improvizáció számára medret teremt, ugyanis a "nem" - mel való válaszkor a feladott lehetőséget, helyzetet "öli" meg.

Kreativitás: váratlan helyzetek (alkotásra és nevelési helyzetre egyaránt vonatkoztatva) spontán megoldása. *Improvizációra* való nyitottság és érzékenység különös fontosságú a művésztanár részéről.

Folyamatlátás és folyamatos visszajelzés: a tanár részéről a nevelési, oktatási, alkotási folyamatra jelentősen növelheti a diák motivációját, tudatosságát, részvételét. Így válhat a diákból saját oktatási tevékenységét, önállóságát cizelláló egyén.

Naprakész tudás: fontos elvárás a művésztanár viszonylatában is. Érteni, ismerni, elfogadni az aktuális művészi áramlatokat gyakran kihívás a művésztanár számára.

Az összefüggések felismerése, átlátása hajdani és aktuális törekvések között jelentős oktatási és művészi feladat pl.: egy-egy színdarab kapcsán, különböző fordítások, szöveghúzási javaslatok átlátása.

Problémamegoldó gondolkodás fejlesztése, ugyanis gyakran megesik például a szerepelemzés kapcsán, ugyanazon szerep eljátszásánál, a diákoknak különbözik a véleményük az olvasott szerepről. Ilyenkor a tanár feladata, külön-külön megbeszélni és elemezni a diákok véleményét, indokait. Konfliktushelyzetek háraitása, megoldása, de akár teremtése is cél.

A művésztanár egy tágabb szereprepertoárt vállal magára, mert egy időben tanár, animátor, tréner, mentor, ügynök, pénzszerző, programozó, zeneszerző, berendező, stúdiómenedzser stb., összességében tehát ők egyidejűleg tanárok és gyakorló művészek is.

Különbséget kell tenni osztálytermi tanárok, művészeteket tanítók, művész-szaktanárok között, mindhárom esetben arra van szükség, hogy saját szempontjaikat kiszélesítsék a művészet meghatározására vonatkozóan (például ma már a zene oktatása iskolán kívül nemcsak kórus, együttesek létrehozását jelenti, hanem zene komponálását számítógép segítségével, jazz-kórust, természeti hangok felfedeztetését, euritmiát stb.).

Az iskolai művésztanár nem árt, ha figyel arra, hogy a tantervvvel kapcsolatos frusztrációit, megfelelési törekvését, igényét ugyanúgy átadja a diáknak, mint a hivatása iránti elkötelezettségét és szenvedélyét. Érdeemes ezeket a belső erőket felülvizsgálni, lehetőleg kibékíteni, mert két egymásnak feszülő igényről van szó, a tantervnek való megfelelni akarás/vágyás harcol az alkotás vagy befogadás szabadságával, végtelenségével. Egymást kioltó erőkről van szó, amelyek a tanácstalan, kaotikus stb. tanár képében ölthetnek formát. Érdeemes ezeket a belső feszültségeket lehetőség szerint tudatosítani, megállapodni egy járható oktatási lehetőségben, amelyben kevés a tanár részéről jövő frusztráció, szorongás.

Ahhoz, hogy a művész szaktanár megfelelőképpen működjön, alapos felkészültségre lenne szüksége legalább egy, de akár több művészeti területen. Értenie kellene az általános iskolai kérdéseket, kihívásokat, az osztálytermi dinamikát, tanár–kollegák interakcióit.

Fontos lenne, hogy a művész-tanár legyen ráhangolva és motivált abban, hogy a művészetben és művészet által dolgozzon, melynek alapvető feltétele, hogy ne legyen szakadék a művészet-közvetítése, közvetíthetősége és realitás között. A művész nem a múltban, sem a jövőben, nem utópiában, hanem a jelenben él, érzi, érti a pillanatot, támpont az eligazodásban. A művész-tanárt a többi tanárhoz képest nem külön kell érteni, és elfogadni, hanem ő az, aki művészetéből fakadó érzékenységből és pedagógusi pályája által feltételezett értelmességéből adódóan igazi mentor lehet/tud lenni a személyiségfejlődés bármely szakaszában.

Ő az, aki a művészeteket megtanítja használni, hasznosítani és értékelni.

A leghatékonyabb művésztanárok elkötelezettek az állandó fejlődés iránt, az önismeret, és szakmai fejlődés iránt. Példaértékű modellt jelenthetnek a tanulás, fejlődés vonatkozásában.

Ha ezeket a szaktanárokat a művészek, szülők, vezetőség, diákok támogatnák, akkor a közösség az iskolai élet érzelmi szolidaritását alapozná meg, szárnyat és hangot adnának az érzékenység, árnyalatok, másság megélésének, lehetőségeinek a holisztikus személyiségfejlődés érdekében. Természetesen ezt egy iskola sem döntheti el egyik napról a másikra, mert nem döntés kérdése csupán, többek közt egy olyan értékrend és lelkiület kérdése, mely a felnövekvő nemzedéket közelebb vinné magához, és a társadalomhoz egyaránt.

Ugyanakkor szükség van a művész-tanár identitásának a megerősítésére, azon érdekek és értékek tisztázására, amit szilárdan képviselni kell és lehet. Ez meg a tanárképzés, felnőttképzés feladata lenne. Előbb a tanároknak kell megérteniük, hogy a művészetek életre

szólóan meghatározzák a gyermekek fejlődését, életét: intellektust, érzelmeket, szociális képességeket, fizikai rátermettséget, spiritualitás integritást tesznek lehetővé.

E dolgozat egyik legfontosabb céljának, rendeltetésének a művésztanári szerep által felvállalt komplex munka tudatosítását, különböző aspektusainak megvilágítását is tekintem. Ennek megközelítésében a gyermek pszichológiai fejlődését súlypontos tartalomnak tekintetem, mely meghatározza az iskolai alakulását, a pedagógus által megtervezett tanítási-nevelési helyzeteket.

Szándékom szerint ebben a témában egy olyan írást sikerül összeállítani, amely eligazításul szolgál a művészeti oktatásban, művésztanár képzésben egyaránt.

Zárszó pedagógustól, első sorban pedagógusoknak...*másként*

Örülnék, és szeretném,

ha olyan művészeti oktatásra, nevelésre vonatkozó írások látnának napvilágot, melyek impulzusokat, újabb kérdéseket, egyet nem értékeket indítana el, azaz foglalkoznánk a témával...

ha a gyermeknevelésre és oktatásra, a tanárkodásra vonatkozó egyéni (szülői, diák, pedagógusi, nagyszülői, stb.) meggyőződéseinket, nézőpontjainkat és véleményeinket felülvizsgálánánk,

ha kételkednénk, és nem lenne egyértelmű számunkra a bejáratott tanítási utak és módszerek eredményessége és hatékonysága, helye lenne az újnak, a másnak, a művészetnek,

ha nem hinnénk el (magunknak), hogy a meglévőn (tartalmakon, formán, viszonyuláson) nem lehet, vagy nem tudunk változtatni,

ha szükségét és igényét éreznénk a további fejlődésnek, személyiségünk csiszolásának.

Erőt, merészséget, kockázatvállalást kívánok annak felülvizsgálatára, amire vállalkozunk, vagy éppen évek óta gyakorolunk.

Kívánom, hogy ezt az utat ne csupán „magányos farkasokként”, hanem kommunikációra, párbeszédre nyitott pedagógusi szerepekben is akarjuk gyümölcsöztetni.

Kívánom, hogy *elég jó* tanárok, pedagógusok akarjunk lenni, és ez az elhatározás/szándék/vágy újra meg újra megújulni tudjon...erre is jól jönnek a művészetek.

6. OKTATÓI TEVÉKENYSÉG, PUBLIKÁCIÓK, TUDOMÁNYOS DOLGOZATOK, DISSZERTÁCIÓK VEZETÉSE

A szakmai életem a marosvásárhelyi Művészeti Egyetemen 2008-ban indult, ami egy döntést jelentett a több, szóba kerülő munkahelyi kilátás között. Művészeti egyetem lévén jellegéből (profiljából) adódóan jobban vonzott, mint kizárólag a tudományos élettél, és a szakomnak megfelelő tantárgyak tanításánál, kutatásánál. A Művészeti Egyetemen –és más oktatói állomásokon– egyetemi adjunktusként tizedik éve különböző szaktárgyakat gondos odafigyeléssel és a tudományos aktualításokat szem előtt tartva oktatok, így: általános- és személyiséglélektant, gyógypedagógiát és gyermekvédelmet, pszicholingvisztikát és kétnyelvűség pszichológiát, logopédiát, általános pedagógiát, didaktikát, tantárgyelméletet, szociálpszichológiát, művészetpszichológiát – tárgyak (a felsorolás nem teljes), melyek a pszichológia, pedagógia vonzáskörébe tartoznak, tudományágak, melyek a XX. század második felében kezdtek el igazán tudományos és megbízható adatokat hozni az érdeklődők számára. Relatív új tudományokról lévén szó, állandóan fejlődőben vannak, ami maga után vonja, hogy a tanár, azaz jómagam is, naprakész információkat szolgáltatasson - úgy gondolom ez a tanári munkám egyik legnagyobb kihívása. Az említett tárgyakat a kolozsvári Babes-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok, Református Vallásstanári-, Magyar Nyelvészeti Karán tanítottam. Marosvásárhelyen a Sapientia Humán Tudományok Karon, illetve 2008-tól a Művészeti Egyetemen működöm, ahol jelen pillanatban az egyetem Tanárképző Intézetét vezetem, még egy évig, az alapképzésen való működés megszűnéséig. Fontos intézetvezetői megvalósításomnak tartom, hogy sikerült megszerezni előbb a szak működésének engedélyezését, majd akkreditálását, később a zenetanári fokozati vizsgák szervezésére vonatkozó jogot (színésztanárookra vonatkozó megvan). Ezek a lehetőségek nagymértékben népszerűsítik az egyetemet, ugyanis erre a szakra és fokozati vizsgára az országban magyar nyelven sehol sincs lehetőség, ugyanakkor anyagi bevétellel is jár.

A Művészeti Egyetemen művész-tanár képzéssel foglalkozva évente 150–200 diákkal kerülök kapcsolatba (román és magyar tagozatos diákokat együttvéve), évente 4–5 személy szakdolgozatának vezetésében irányító tanárként veszek részt, számos hallgató pszichopedagógiai tanácsadásában a megkérdezett fél vagyok.

Művészettel, nyelvészettel, kommunikációval kapcsolatos tárgyaimnak különös fontosságot tulajdonítok (továbbá logopédia, pszicholingvisztika, kétnyelvűség pszichológiája), ugyanis ezek által hívom fel a figyelmet a nyelvhelyesség kérdéseire, a nyelvben élő kulturális

sajátosságok felfedezésére, és ezek tiszta gyakorlására. Phd-disszertációmban a kétnyelvű gyermekek beszédértésének és beszédprodukciónak fejlődését követtem, mely kutatói munkát természetesen most sem mellőzök, megpróbálom a téma iránt érdeklődő diákokat bevonni a munkámba, együtt-gondolkodásra, csoportos felmérésekben való részvételre motiválom őket, publikálási lehetőséget is látunk munkánkban.

Művész-képzésben levő diákokat tanítok, s fontosnak tartom nemcsak a kognitív, hanem érzelmi, attitűdbeli befolyásolásukat, nyelvhelyességük, értékrendszerük, személyiségük alakítása és pozitív irányba való terelése céljából.

A munkám jelentősebb részében művészeti tárgyat, művészetpszichológiát tanítottam, jelenleg *Új nevelési irányzatok* tantárgy keretén belül *Művészeti oktatás, nevelést* tanítok, mely képzésben nagyszerűen illeszkedik az esztétika, antropológia tárgyak oktatásához. E tárgy az alkotás és befogadás pszichológiáját tartja szem előtt, legfontosabb témaköröknek a következőket tervezem:

1. Mi a művészetpszichológia, művészetpedagógia?

- a. A művészetpszichológia tudományos hagyományai.
- b. A művészetpszichológia gyökerei: A korai kísérleti esztétika.
- c. A művészetpszichológia határtudományai.
- d. A művészetpszichológia és a főbb pszichológiai iskolák, irányzatok.
- e. A művészetpszichológia tárgykörei: az alkotó, az alkotás folyamata, a műtárgy.

2. A művészi alkotás folyamata és mechanizmusai

- a. Az alkotás folyamata, szakaszai.
- b. A művészi megismerés sajátosságai.
- c. A művészetek nyelve, sajátos kommunikáció.
- d. Az alkotó munkához szükséges érzékenység, mint az érzelmi folyamat egy sajátos alkotórészének jellemzése.
- e. Az inspiráció.
- f. Művészi alkotások születése, felépítése, tartalma és szerepe.

3. A kreativitás. A kreatív személyiség

- a. A kreativitás folyamata és szakaszai.
- b. A kreatív személyiség sajátosságai.
- c. A kreativitás és szakmai kompetencia kapcsolata.

d. A tehetség.

4. A művészi alkotások befogadása, receptálása

- a. Kommunikációs lehetőségek a művészetekben.
- b. A művészetek befogadása személyiségtípus függvényében.
- c. A művészi alkotások fele támasztott pszichológiai elvárások.
- d. A művészetek befogadása az esztétikai tapasztalat függvényében.
- e. A művészi alkotások üzenete, valóságtartalma.

5. A vizuális érzékelés alapvető folyamatai

- a. Az emberi szem felépítése.
- b. A látópályák.
- c. Az agy látóközpontjai.

6. A kognitív pszichológia művészetfelfogása I.

A kognitív pszichológia alapfogalmai.

7. A kognitív pszichológia művészetfelfogása II.

- a. Az új kísérleti esztétika eredményei.
- b. Kognitív folyamatok a művészetpercepcióban.

8. A pszichoanalízis művészetfelfogása I.

- a. A pszichoanalitikus elmélet alapfogalmai.
- b. A pszichoanalízis vázlatos története: prepszichoanalitikus-, ösztönelmélet-, strukturális elmélet szakaszai (Rapaport nyomán).
- c. Pszichoanalízis és művészetpszichológia.

9. A pszichoanalízis művészetfelfogása II.

- a. Freud művészeti írásai.
- b. Az álom és fantáziaműködés: az álmok funkciói, elsődleges és másodlagos folyamatok, a reprezentáció eszközei az álomban.
- c. Az irodalmi interpretáció és a pszichoanalízis három fázisa (Norman N. Holland nyomán): a tudattalan, az ego (én) és a self (identitás) pszichológiája.
- d. A jungi analitikus pszichológia.
- e. A pszichoanalitikus művészetfelfogás változása a 21. században.

10. Alkotás és gyógyítás. Képi világ a diagnosztikában és a terápiában.

- a. Dinamikus rajzvizsgálat.
- b. Vizuális pszichoterápiák.

11. A kétnyelvű színház. A kétnyelvű előadó és a kétnyelvű befogadó

- a. A kétnyelvű környezet nyelvi (ki)hatása a színházi műalkotás rendezése viszonylatában.
- b. A kétnyelvű környezet nyelvi (ki)hatása a táncalkotás színpadra való helyezése viszonylatában.
- c. A kétnyelvű színész pszichológiai sajátosságainak figyelembe vétele a produkció színpadra helyezése szempontjából.
- d. A kétnyelvű táncművész pszichológiai sajátosságainak figyelembe vétele a produkció színpadra való helyezése szempontjából.

12. A színpadra helyezett alkotás nyelvezetének (kölcönszavak, tükörfordítások, másodnyelvi hatások követése, ezek rendeltetése) vizsgálata

- a. A kétnyelvű befogadó (közönség) pszichológiai sajátosságai (lehetséges eltérések az egynyelvű befogadóhoz képest).
- b. A szinkron pszichológiai hatásmechanizmusa színházi előadás esetén.
- c. A nem anyanyelvű befogadás sajátosságai.

13. Zsenialitás és pszichózis a művészetekben

- a. A zsenialitás meghatározása és általános jellemzése (történeti áttekintés).
- b. A neurózis, pszichózis előfordulásának lehetőségei a művészetek világában.
- c. A művész mentálhigiéniéje. Lehetőség?

14. A katarzis

- a. Az alkotó katarzisa a különböző művészetekben.
- b. A befogadó katarzisa különböző művészetek esetén.

15. A műalkotások mint személyek

16. A művészi élmény hatása

- a. A színházi művészi élmény hatása.
- b. A táncművészeti művészi élmény hatása.

Amint a fenti felsorolásból kiderült a pszichológia és a művészet(ek) sajátos kapcsolódásáról és ennek lehetőségeiről van szó, e témaajánlat-sorozat nyitott a diákok felvetéseinek, ötletekkel, új témákkal gazdagíthatják ezt. Érdekességnek és számomra megtiszteltetésnek, kihívásnak számít, hogy e tantárgy keretében írt szemináriumi dolgozatok gyakran államvizsga dolgozattá fejlődnek. Ezt a munkát szeretném folytatni a továbbiakban is, jellegét, interaktivitását, frissességét megőrizve – ezt tartom egyik legfontosabb jövőbeli célomnak.

A művészetpszichológia mellett a neveléslélektan a következő pszichológia tárgy, amelyet nagy érdeklődéssel és odafigyeléssel oktatok az egyetemünkön. Tizenhárom tanegységben a pszichológiának az oktatás, nevelés (beleértve a művészeti nevelést is), személyiségfejlesztés szempontjából különös fontossággal bíró néhány témáját vezeti be és bontogatja, a teljesség igénye nélkül.

A tantárgy keretén belül az egyes tartalmakat, a pszichológia tudományának egyes alágait más diszciplínákkal kiegészítve, integrált szemléletben igyekszem megközelíteni. Ennek értelmében sor kerül fejlődéslélektani, művészetpszichológiai, művészetpedagógiai alapozásra, általános pszichológiai ismeretek bevezetésére, pedagógiai, pszichológiai információk megosztására, vázlatosabban a gyógypedagógia és a gyermekvédelem néhány, a pedagógusi munka szempontjából lényeges téma bemutatására - úgy vélem, hogy a jegyzet összességében „kitekintésre” is lehetőséget nyújt. Mindezen tartalmak felvázolására, bemutatására azért van szükség, mert a tanárképzés tantervi törzsanyagában a neveléslélektan az egyetlen pszichológiai tárgy, amely – elképzelésem és tapasztalatom szerint – nem elegendő a leendő tanárok pszichológiai műveltségének megalapozásához, a tanuló sajátos működésének megértéséhez, életkori sajátosságainak figyelembevételéhez, mindennek rendszerként való kezeléséhez – ilyenként egy tágabb, és összetettebb kontextusból kellene a nevelést megközelíteni és tárgyalni

Neveléslélektan művészetek tanítása esetén a következő tematikát követem:

1. A neveléslélektan tárgya és feladatköre, a művészeti nevelés körvonalazása

2. A gyermek fejlődése óvodás kortól fiatal felnőtt korig

2. 1. Az evolúció és az egyén magatartása
2. 2. A környezeti hatások és a személy megnyilvánulásai
 2. 2. 1. A család mint a gyermek közvetlen nevelési környezete
 - 2.2.2. A család mint a lelki stabilitás, az érzelmi fejlődés megalapozásának elsődleges környezete
 2. 2. 3. A kötődés kialakulása, az érzelmek fejlődése
 2. 2. 3. 1. Sigmund Freud drive-redukciós elmélete, magyarázata
 2. 2. 3. 2. Erik Erikson pszichoszociális magyarázata
 2. 2. 3. 3. John Bowlby magyarázata
2. 3. Az óvodás gyermek (3–6 év) pszichikai jellemzői
2. 4. Óvodáskor vége: az iskolaérettség
- 2.5. A művészetek helye az óvodás gyermek életében

2.5.1. A művészetekhez való viszonyulás óvodás kor végéig

2.5.2. Az esztétikai érzék fejlődése, szakaszai

2.6. Kisiskoláskor (6,7–10,11 év)

2.6.1. A kisiskoláskori művészeti oktatás fontossága

2.6.2. A művészetek tanulása és más tantárgyak kapcsolata

2.7. A kamaszkor (10, 11–14 év)

2.7.1. Az énkép, önmeghatározás fejlődése – összegzés

2.7.2. A művészeti oktatás jelentősége kamaszkorban

2.8. Serdülőkor (14–20 év)

2.8.1. A művészeti oktatás jelentősége serdülőkorban

3. Tanuláselméletek és hatásuk a nevelési folyamatban

3.1. A tanulás meghatározása, formái, feltételei

3.2. A legfontosabb tanuláselméletek ismertetése

3.2.1. Klasszikus kondicionálás

3.2.2. Próba–szerencse tanulás

3.2.3. Az operáns kondicionálás

3.2.4. A megerősítés iskolai környezetben való alkalmazásának feltételei

3.2.5. Jutalmazás és büntetés az iskolában

3.3. A szociális tanulás elmélete

3.4. Konstruktivista tanuláselméletek

3.4.1. Piaget-i konstruktivizmus

3.4.2. A szociális konstruktivizmus

3.4.3. Szociokulturális konstruktivizmus

3.4.4. A szociálgenetikus pszichológia interakcionista modellje

3.4.5. A tanulás, mint az információk feldolgozásának elmélete

4. Beszéd, nyelvhasználat

4.1. A beszéd folyamatának meghatározása és általános jellemzése

4.2. A beszéd funkciói

4.3. A beszéd formái

4.4. A beszéd fejlődése

4.5. A kétnyelvű beszédfejlődés

4.6. Személyiség. Kommunikáció. Kommunikációs stílusok, típusok

4.7. A didaktikai kommunikáció

5. A motiváció meghatározása és általános jellemzése. Az iskolai motiváció

- 5. 1. A motiváció a tanulási tevékenységben
- 5. 1. 1. A motiváció formái: intrinzik és extrinzik motiváció
- 5. 1. 2. A teljesítménymotiváció, az iskolai teljesítmény
- 5. 1. 2. 1. Attribúció és motiváció
- 5. 1. 2. 2. A tanulási motivációs szint
- 5. 1. 2. 3. A motiváció optimális szintje
- 5. 1. 3. A tanulók motivációját serkentő eljárások
- 5. 2. 4. A tanulók motivációs problémái

6. A tanuló személyisége

- 6. 1. A személyiség alkotóelemei pszichoanalitikus megközelítésben
- 6.2. A személyiség fenomenológiai megközelítése
- 6. 3. Személyiségvonalások, vonásméletek
- 6. 4. A temperamentum
- 6. 4. 1. Legfontosabb típusok és jellemzőik
- 6. 4. 2. A tanulók temperamentumához való viszonyulás
- 6. 5. A jellem
- 6. 6. A képességek, tehetség, zsenialitás
- 6. 6. 1. A fogalmak meghatározása és egymástól való elkülönítése
- 6.6.1.1. Képzőművészeti képességek, tehetségek
- 6.6.1.2. A zenei képesség, tehetség
- 6.6.1.3. Színészi képességek és tehetség
- 6.6.1.4. A tánc tehetség
- 6. 6. 2. Örökletesség és képesség
- 6. 6. 3. Az intelligencia mint általános képesség
- 6. 7. A gyermek személyiségének fejlesztése
- 6.8. A művészetek személyiségformáló ereje

7. A tanulók kreativitása, a kreativitás fejlesztésének lehetőségei

- 7. 1. A kreativitás meghatározása, szintjei
- 7. 2. A kreativitás fázisai, szakaszai, lépései. A kreatív produktum
- 7. 3. A kreatív személyiség, jellemzői
- 7. 3. 1. A kreatív gyermek azonosítása
- 7.3.2. Az intelligencia és kreativitás kapcsolata. Intelligens és/vagy kreatív a gyermek?
- 7. 4. A tanulók kreativitásának fejlesztése a kreativitást bátorító környezet tükrében

8. Az iskolai csoportok szerveződése, működése

8. 1. Az egyén mint a közösség (csoport) tagja
8. 2. Az osztályközösség mint szociális csoport sajátosságai
8. 3. Iskolai tevékenység a csoportban

9. Az iskolai siker és kudarc

9. 1. Az iskolai siker meghatározása
9. 2. Az iskolai siker tényezői
9. 3. Az iskolai sikertelenség: meghatározás, megnyilvánulási formák
9. 3. 1. Az iskolai sikertelenség személyes tényezői
9. 3. 2. Az iskolai sikertelenség környezeti tényezői

10. Pedagógussá válni: tudatosság a tanárképzésben

10. 1. A pedagógusi pálya választásának motivációja
10. 2. Képesség, pedagógiai kompetencia
10. 3. A tanári attitűd és szerep. A tanár nevelési stílusai
- 10.4. A tanár–diák kapcsolat
- 10.4.1. A tanár–diák kapcsolat kötődési mintázatai
- 10.4.2. A tanár–diák kapcsolat alakulását befolyásoló tanári jellemzők
- 10.4.3. A tanári kötődést alakító személyes minta
- 10.4.4. A tanár–diák kapcsolatot befolyásoló egyéb tanári tényezők
- 10.4.5. A tanár–diák kapcsolat alakulását befolyásoló tanulói jellemzők
- 10.4.6. Az iskola légköre, mint tanár–diák kapcsolatot alakító tényező
- 10.4.7. Tanár–diák interakciók általános jellemzői
- 10.4.8. A tanár–diák kapcsolat tipológiai
- 10.5. A művésztanár

11. A pedagógus feladata a gyermekkori pszichológiai problémák kezelésében

11. 1. Az iskolakerülés, iskolafóbia
11. 2. Szeparációs szorongás
11. 3. A pánikrohamok
11. 4. A szociális fóbia
11. 5. Magatartászavar
11. 6. A szelektív (elektív) mutizmus
11. 7. Félelem és szorongás óvodában, iskolában
11. 7. 1. Teszt szorongás
11. 7. 2. Teljesítményszorongás
12. 8. Szomorúság és depresszió

11. 9. A düh és agresszió

12. Sérült gyermek az iskolában

12. 1. A sérült személyiség

12. 1. 1. A sérült személyiség jellemzői

12. 1. 2. A sérülés fajtái, felosztása

12. 1. 3. A sérülés okai

12. 2. Integrálás, szegregálás mint azt oktatásban érvényesülő kihívások

12. 2. 1. Az integrált nevelés-oktatás formái és szintjei

12. 2. 2. Az inkluzív oktatás előnyei és hátrányai

12. 2. 3. Integrációt segítő programok

12. 2. 4. A szegregáció

12. 2. 5. A speciális iskolák előnyei és hátrányai

12. 3. Tanulási nehézségekkel küzdő gyermek az iskolában

12. 3. 1. A tanulási nehézségek korai felismerése, tünetei

12. 3. 2. A tanulási zavarok korai felismerése, prevenciója

12. 3. 3. Iskolában jelentkező problémák

12. 4. Hiperaktív gyermek az iskolában

13. Gyermekvédelem az iskolában

13. 1. A gyermekvédelemről általában

13. 2. Rövid történeti áttekintés

13. 3. A szocializáció, reszocializáció fogalma és jelentősége

13. 4. A deviáns magatartás okai és jellemzői

13. 5. A pedagógus szerepe és feladata a gyermek deviáns magatartásának megelőzésében és kezelésében

13. 6. Az iskola feladata a gyermek reszocializációjában

13.7. A színpad, mint gyógyulási színtér

A következő tantárgy a **Serdülők és felnőttek pszichológiája**, mely az első két diszciplínához hasonlóan a művészetekkel karöltve kerül tárgyalásra. Tematikája a serdülők, fiatal felnőttek, felnőttek pszichológiai folyamatainak és sajátosságainak ismertetése. Az általános személyiséglélektani megközelítés kiegészül művészetpedagógiai vagy művészetpszichológiai tartalmakkal, legfontosabb interdiszciplináris metszési pontok a következők:

- A deviáns kamaszok kríziseinek segítése drámás foglalkozás által
- A kórus hatása a felnőttekre
- A színházi Szuzuki-módszer hazai integrálásának elképzelése
- Zeneterápia a serdülőkorban levő "kisember" számára
- A zenei oktatás jótékony hatása más tantárgyakra
- A kudarc kezelése serdülőkorban
- Önbizalomfejlesztés serdülőkorban énekpedagógia segítségével
- Serdülőkorban az önbizalom kialakítása, önmagunk megismerése és felszabadítása a zenés színházi foglalkozások segítségével
- Gátlások feloldása a színészmesterség órákon
- Az énkép serdülőkorban való fejlesztése zene terén
- Az improvizáció és a zenekar lehetséges mondanivalója a tinédzser korosztálynak
- Verbális és non verbális kommunikáció a színészhallgatók munkájában
- Önismeret fejlesztése serdülőkorban
- Kreativitás fejlesztésének lehetősége zenével a serdülőknél
- Színjátzás a Waldorf-iskolákban
- A zene és a (reál)tudományok kapcsolata középiskolások körében

Oktatói tevékenységem az előadások és szemináriumok tartása során a tudományos igényű munkák befogadását, elemzését, és elkészítését gyakoroljuk. A hallgatók útmutatásaimat szem előtt tartva írják meg, illetve mutatják be munkájukat, melynek szerves része az egyéni állásfoglalás megfogalmazása. Úgy gondolom, hogy az említett egyéni állásfoglalás és vélemény-nyilvánítás minden tudományos munka nélkülözhetetlen része, ugyanis a hallgatók az ok-okozati viszonyok feltárását, logikus gondolatmenet megfogalmazását stb. gyakorolhatják, emellett a felelősség-vállalást, a kommunikációs kompetencia alakítását, stb.

C. Szakmai karrierre, tudományos és akadémiai munka fejlesztésére vonatkozó tervek. Oktatási, kutatási irányvonalak

A tudományos és szakmai perspektívákat ebben az esetben egyénként, önálló kutatóként, ugyanakkor intézetvezetőként is szem előtt tartanám.

Önálló kutatóként és egyetemi oktatóként alapjában véve a következőket tervezem:

- egyéni kutatások tervezek művészetpszichológia, és művészetpedagógia témában, fontosnak látom ennek nemcsak elméleti, hanem gyakorlati vonatkozásairól is beszélni, publikálni;
- doktori disszertációk vezetésének felvállalását tervezem művészetpszichológia, művészetpedagógia témában;
- hazai kutatókkal erősíteném a kapcsolatot, nevezetesen a Babes-Bolyai Tudományegyetem Tanárképző Intézetével, Színház- és Filmművészeti Karával első sorban;
- külföldi kutatókkal való kapcsolat megerősítését tervezem, akik ebben a témában jártasak (pl. a Budapesti Színház- és Filmművészeti Egyetem, Pécsi Tudományegyetem);
- hazai és nemzetközi konferenciákon való szerep- és feladatvállalást továbbra is folytatnám;
- művészeti témában továbbra publikálni terveim közé tartozik;
- az oktatási gyakorlatom állandó felülvizsgálatára törekszem kollégáim, illetve a diákok visszajelzéseinek alapján.

Intézetvezetőként a következő elképzelések, tervek, projektek szervezésének és lebonyolításának lehetőségeiben gondolkodom a Magyar Művészeti Kar együttműködésével.

Tágabb értelemben vett *intézeti, és intézetek együttműködésére vonatkozó terveim* a következők:

- A művészeti oktatás különböző ciklusaira (óvodás, kisiskolás, gimnáziumi-, középiskolai-, felsőoktatás) vonatkozó szakmódszertani (és szakspecifikus) rendszeres megbeszélések, találkozók szervezése, melyek külső, érdeklődő pedagógusok számára is nyitottak.
- Művésztanárok művészeti oktatásra vonatkozó meglátásainak, módszertani útmutatóinak publikálási lehetőségek biztosítása, ezirányú tevékenységük ösztönzése.
- A művészetek oktatására vonatkozó tudományos szakmai publikációk további megjelentetése a Symbolon különkiadványban.

- Új, a hallgatók számára pedagógiai gyakorlatra alkalmas helyek felkutatása, amelyek a szakszerűség és infrastruktúra szempontjából is alkalmasnak minősülnek (a művészetek különböző területein).
- *Tervek:*
 - Szakmai konferenciába való hallgatói és oktatói bekapcsolódás, a Nemzetközi Konferenciánk címe: *Művészetek az oktatásban*.
 - Művészetpedagógia, művészetpszichológia akkreditált továbbképzések szervezése pedagógusok és szociális területen tevékenykedő szakemberek számára.
 - A város, a közvetlen környezet iskoláiban a művészeti tárgyak bevezetéséért való közbenjárás, ugyanis a tantervek erre több esetben is keretet, lehetőséget teremtenek (pl. I-IV. osztályban a személyiségfejlesztés tárgya).
- Az egyetemi hallgatók tudományos tevékenységének ösztönzése, TDK, OTDK szervezése éves rendszerességgel.
- Nemzetközi együttműködések kiépítése angol és német nyelvterületen a művészeti oktatás terén.

Oktatásra vonatkozó egyéni terveim (részletesen):

- Mindenek előtt a pszichológia lehetséges helyét és szerepét kellene tisztáznunk egyetemünkön (melyet nem egy egyszemélyes, hanem egy tágabb értelemben vett stratégiai elképzelés, tervezés keretében), annak függvényében ami éppen történik, amire szükség van, ami egyes esetekben az erre vonatkozó hagyomány felülvizsgálatával jár. Például: fontosnak tartanám a pszichológia és pedagógia szakos tanárok a művészi felvételi vizsgákon való jelenlétét, a magam helyét a színész, bábszínész hallgatók pszichológiai megfigyelésének, vizsgálatának (érzelmi intelligencia, személyiségtesztek alkalmazása) vonatkozásában.
- Fontosnak tartom a pszichológia művészeti karokon való oktatását és gyakorlatát. Amennyiben egy-két színész tanár „beleásná magát” a hiányt jelentő *Színészoktatás alapjai* című egyetemi jegyzet vagy szakkönyv megírásába, hozzájárulnék ennek pszichológiai és pedagógiai (tanításmódszertani) vetületeinek fejtegetéséhez.
- Megalapozottnak tartom a pszichológia gyakorlatának tantárgyak keretébe való foglalását, szakmaspecifikus önismereti tréningek formájában. Ebben az esetben a

minősítést a diák természetesen nem az önismereti fejlődésére kapná, hanem a tevékenységbe való implikálódásának jellegére. A diákok személyiségének szakszerű fejlesztését egy olyan kezdeményezésnek tartom, melyben támogatást, segítséget, meghallgatást és rájuk való odafigyelést biztosítanánk, azaz egy lényeges mentálhigiénés prevenciót.

- Lehetőséget látok a színész, bábszínész, rendező mesterség-tanárok és pszichológia szakosok munkája közötti kommunikáció kialakítására és ennek fenntartására (erre való kezdeményezések már történtek), amely elképzelésem szerint könnyítené a vizsgákra való felkészülést, a tevékenységben való kitartást és megerősödést, ugyanakkor a hallgatók elméleti tárgyakban való jobb teljesítését is.
- Fontosnak találok a zenepedagógia szakkal való szorosabb együttműködést, neveléstudományi tárgyak bevezetését, tanítását, és főleg gyakorlatát. Lényegesnek látom, hogy ők is bekapcsolódjanak a művészetpszichológia tanulmányozásába, ugyanis a zene pszichológiai hatásmechanizmusa nem mellékes témakör az esetükben.
- További tervemnek tartom a marosvásárhelyi Művészeti Egyetemen való oktatást, a Tanárképző Intézet átalakítását és akár más struktúrában való működtetését, ugyanis meglátásom szerint tudományos és szakmai hiánypótló tevékenységet folytatunk. A tanárképzésre vonatkozó lehetséges új forma elképzelésében és kivitelezésében továbbra is látom szerepemet, helyemet és felelősségemet. A tanárképzés magiszteri oktatásban való folytatása egy olyan kihívást jelent, amely a meglévő művésztanárok képzését és továbbképzését is implikálja, úgy gondolom, hogy ennek kivitelezésében is részt, szerepet kell vállalnom.
- Hiánypótló tevékenységnek tartom továbbra is a diákköri konferenciák szervezését, *Művészetek tanítása, taníthatósága* témában, mely esetben speciális didaktikákat tanító tanárok elképzelései jelentenek a kiindulási alapot, támpontot.

Kutatásra vonatkozó terveim:

Az egyetemen *Kutatói Csoportjában* és Doktori Iskolájában szívesen szerepet, munkát vállalnék. A következőkben aktuális, *egyéni kutatási* elképzelést nevezek meg, ezek a következők:

A művészetek oktatásának lehetőségei

Kutatási célkitűzések:

- a művészetek oktatásban elfoglalt helyének felmérése-empirikus kutatás zene, rajz, dráma, tánc területeken;
- művész- és nem művész tanárok megszólaltatása, művészettel behatóan foglalkozó tanulók és művészetekkel nem foglalkozók pszichológiai felmérése, szülők bevonása a kutatásba;
- a művészetek személyiségre gyakorolt hatásainak összegzése;
- a művészetek az oktatásban elfoglaló lehetséges helyéről való publikálás pedagógusoknak szánt szaklapokban, pl. *Magiszterben*, művészetekkel foglalkozóknak a *Symbolonba*.

A színész mentálhigiénéjének lehetőségei**Kutatási célkitűzések:**

- színész személyiségének működésének pszichológiai körvonalazása;
- a kutatást narratív elemzések, mint tudományos vizsgálati eszköz alapoznák meg;
- a munka/hivatás lelki rizikófaktorai és lehetőségeit;
- elméleti összefoglaló megírása.

A kétnyelvű színház. A kétnyelvű előadó és a kétnyelvű befogadó**Kutatási célkitűzések:**

- a kétnyelvű környezet nyelvi (ki)hatásának nyomon követése, feltérképezése a mű rendezése viszonylatában;
- a színpadra helyezett alkotás nyelvezetének felülvizsgálata: kölcsönszavak, tükörfordítások, másodnyelvi hatások követése, ezek célja, rendeltetése;
- a kétnyelvű befogadó pszichológiai, és pszicholingvisztikai sajátosságainak vizsgálata.

A kétnyelvűség hatása az audiovizuális médiában**Kutatási célkitűzések:**

- az audiovizuális kommunikáció nyelvi- és nemzeti identitásalakító hatására való rámutatás;
- annak nyomkövetése, hogy kétnyelvű környezetben az egyén domináns és másodnyelve mennyiben, hogyan szelektál a Tv csatornák megválasztásában, a preferenciák kialakulásában;
- az anyaországi adók és műsorok kétnyelvű környezetben élő, magyar anyanyelvű erdélyi nézőit hogyan befolyásolja a kétnyelvű nyelvfejlődésük, tájékozottságuk tekintetében (pl. romániai politikai-, gazdasági-, oktatási helyzet).

Flow a színpadon, a szószéken és a katedránál

Kutatási célkitűzések:

- a színpad, a szószék, a katedra főszereplőinek: színész, lelkész, tanár munkafolyamatának egyik lehetséges „nyerességének” feltérképezése, hasonlóságok és különbségek kiemelése;
- az említett munkakörökben a flow az elégedettséggel és sikerességgel való összefüggéseinek feltárása;
- a flow hozzájárulása vagy járulékos jellege -a több, mint szakma- hivatás gyakorlásában.

Játék és humor a művészetekben

Kutatási célkitűzések:

- a játék és humor helye és szerepe a színházművészeti és pszichoterápiás szakirodalomban (áttekintés);
- a pszichodráma a színház (és egyéb művészeti területek) kölcsönkapcsolatának hangsúlyozása;
- a pszichodráma játékosságából adódó gyógyulási lehetőségek kiemelése a művészetekben.

Csoportos kutatásra is nyitott vagyok az egyetem keretén belül, de külső kutatócsoportokkal is. A Magyar Tudományos Akadémia által évente meghírdetett Domus Hungarica Scientiarum et Artium program keretén belül az utóbbi években sikeresen elbíralt kutatásokban vettem részt, mely gyakorlatot a továbbiakban is folytatok. Az elméleti képzést képviselő tevékenységemben Tudományos Diákköri Konferenciákon (TDK) való részvételre és szervezésre sarkallom tanítványaimat, a munkák elkészítésében, tudományos, módszertani felülvizsgálatában segítek szakirányítóként.

Jómagam is konferenciákon, tudományos előadásokon, workshopokon veszek részt (előadóként és résztvevőként), évente 2-3 tanulmányt publikálok, eddig öt szakkönyvet és egyetemi jegyzetet jelentettem meg, amellyel úgy gondolom például járhatok hallgatóim előtt (ezt támasztja alá a mellékelt szakmai önéletrajzom). Jelen pillanatban két könyv megírásán dolgozom, melynek címei *Művészetterápiák metszéspontján*, illetve *pásztorálpszichológiai módszertani segédlet*.

Könyvészet

- Al-Girl Tan (2007). *Creativity-A handbook for teachers*. World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd., Shingapole.
- Armstrong, T. (2000). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Armstrong, T. (2006). *The best schools: How human development research should inform educational practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Babineau, N. (1998). Partners in the arts: The orchestra as community resource. In B. Roberts (Ed.), *Connect, combine, communicate: Revitalizing the arts in Canadian schools*, 223–236. Sydney, NS: University of Cape Breton Press.
- Banks, J. A.– McGee Banks, C. A. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Barone, T. (2001). *Touching eternity: The enduring outcomes of teaching*. New York, NY: Teachers College Press.
- Bagdy Emőke–Telkes József (1994). *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Bakk-Miklósi K. (2010). *Neveléslélektan*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- Baum, S., Owen, S., & Oreck, B. (1997). Transferring individual self-regulation processes from arts to academics. *Arts Education Policy Review*, 98(4), 32–39.
- Baum, S., Viens, J.–Slatin, B. (2005). *Multiple intelligences in the classroom: A teacher's guide*. New York, NY: Teachers College Press.
- Bernáth László–Solymosi Katalin (szerk.) (1997). *Fejlődéslélektani olvasókönyv*. Tercia Kiadó, Budapest.
- B. Bettelheim (2013). *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Bolvári-Takács Gábor–Fügedi János–Major Rita–Mizerák Katalin–Németh András (2009). *Hagyomány és újítás a táncművészetben, a táncpedagógiában és a tánckutatásban*. MTF megbízásából a Planétás Kiadó, Budapest.
- Booth, D. (2005). *Story drama*. Markham, ON: Pembroke Publishers.
- Bowman, W. (2002). Educating musically. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The Handbook of Research in Music Teaching and Learning*, 63–84. New York, NY: Oxford University Press.
- Brecht B. (1987). *Három színmű*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Bumgarner, C. M. (1994). Artists in the classrooms: The impact and consequences of the National Endowment for the Arts' artist residency program on K-12 arts education. *Arts Education Policy Review*, 95(3), 14–30.
- Burnaford, G., Aprill, A.–Weiss, C. (2001). *Renaissance in the classroom: Arts integration and meaningful learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Burton, J. M., Horowitz, R. –Abeles, H. (1999). Learning in and through the arts: Curriculum implications. In E. Fisk (Ed.), *Champions of change: The impact of the arts on learning*, 35–46. Washington, DC: The Arts Education Partnership and the President's Committee on the Arts and the Humanities.
- Burton, J. M., Horowitz, R.–Abeles, H. (2000). Learning in and through the arts: The question of transfer. *Studies in Art Education*, 41(3), 228–257.
- Butzlaff, R. (2000). Can music be used to teach reading? *The Journal of Aesthetic Education*, 34(3–4), 167–178.
- Catterall, J., Chapleau, R.–Iwanaga, J. (1999). *Involvement in the arts and human development: General involvement and intensive involvement in music and theater arts*. University of California at Los Angeles: The Imagination Project at UCLA Graduate School of Education and Information Studies.

- Carver, Ch. (2002). *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Chan, A. S., Ho, Y., Cheung, M. (1998). Music training improves verbal memory. *Nature*, 396, 128.
- Christou, T., Davis, J., DeLuca, C., Luce-Kapler, R.–McEwen, L. (2007). The pedagogy of hinges. *Journal of the Canadian Association of Curriculum Studies*, 5(2), 63–89.
- Clark, R. (1996). *Art education: Issues in postmodernist pedagogy*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Czeizel Endre (2004). *Sors és tehetség*. Urbis Kiadó, Budapest.
- Crawford, R. (2009). Secondary school music education: A case study in adapting to ICT resource limitations. *Australian Journal of Educational Technology*, 25, 471–488.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity, flow and the psychology of discovery and invention*. New York, NY: HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Assessing aesthetic education. *Grantmakers in the Arts*, 8(1), 22–26.
- Damon, W.–Hall, D. (1988). *Self understanding in childhood and adolescence*. Cambridge University Press, printed in Australia.
- Demarcsek Zsuzsa–Mező Ferenc–Mizerák Katalin (2012). *Tánc-ok. A táncos tehetség azonosítása és gondozása*. Kocka Kör Tehetséggondozó és Kulturális Egyesület. Debrecen.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York, NY: Putnam.
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H.-P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101–129.
- Dils, A. (2007). Why dance literacy? *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 5(2), 95–113.
- Dimonstein, G. (1985). The place of dance in general education. *Journal of Aesthetic Education*, 19(4), 77–84.
- Dissanayake, E. (2000). *Art and intimacy: How the arts began*. Seattle, WA: University of Washington Press.
- Dissanayake, E. (2003). Art in global context: An evolutionary/functionalist perspective for the 21st century. *International Journal of Anthropology*, 18, 245–258.

- Duncum, P. (1999). A case for an art education of everyday aesthetic experiences. *Studies in Art Education*, 40(4), 295–310.
- Eisner, E. W. (1999). Getting down to basics in arts education. *Journal of Aesthetic Education*, 22, 145–159.
- Eisner, E. W. (2002). The state of the arts and the improvement of education. *Art Education Journal*, 1(1), 2–6.
- Fisher, R. (1990). *Teaching children to think* (Reprinted. ed.). Basil Blackwell, Oxford.
- Flohr, J. W. (2010). Best practices for young children's music education: Guidance from brain research. *General Music Today*, 23(2), 13–19.
- Fowler, C. (1996). *Strong arts, strong schools: The promising potential and shortsighted disregard of the arts in American schooling*. New York, NY: Oxford University Press.
- Gardiner, M. F., Fox, A., Knowles, F.–Jeffrey, D. (1996). Learning improved by arts training. *Nature*, 381, 284.
- Gardner, H. (1973). *The arts and human development: A psychological study of the artistic process*. New York, NY: Wiley & Sons.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York, NY: Basic Books.
- Giles, D. (2003). *Media Psychology*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah New Jersey – London, 147–152.
- Guilford, J. (1982). Cognitive psychology's ambiguities: Some suggested remedies. *Psychological Review*, 89.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than I.Q.* New York, NY: Basic Books.
- Golu, M. (2000). *Fundamentele psihologiei, II*. România de mâine, București.
- Grotowski, J. (1996). SKARA Drámaiskola tíznapos kurzusán elhangzott záróbeszédéből, Svédország.
- Gradle, S. (2007). Spiritual ecology in art education: A re-vision of meaning. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education*, 1501–1516. New York, NY: Springer.

- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Burlington, VT: Ashgate.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gyarmati Éva (2002). Képzőművészeti tehetségek. *Új Pedagógiai Szemle* - június.
- Gyarmathy Éva (2006). *A tehetség fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy Éva (2007). *A tehetség háttere és gondozásának gyakorlata*. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest.
- Hall, E. M.–Dennis, L. A. (1968). *Living and learning: The report of the provincial committee on aims and objectives of education in the schools of Ontario*. Toronto, ON: Ontario Department of Education.
- Hall, J. (2006). Neuroscience and education. *Education Journal*, 84(3), 27–29.
- Hamblen, K.A. (1993). Theories and research that support art instruction for instrumental outcomes. *Theory into Practice*, 32(4), 191–198.
- Hanley, B. (2003). The good, the bad, and the ugly: Arts partnerships in Canadian elementary schools. *Arts Education Policy Review*, 104(6), 11–20.
- Hargreaves, D.J. (1986). *The developmental psychology of music*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Freud, S. (2012). *Bevezetés a pszichoanalízisbe*. Gabo Könyvkiadó és keresk. KFT, Budapest.
- Irwin, R. L., & Chalmers, F. G. (2007). Experiencing the visual and visualizing experience. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook on Research in Arts Education*, 179–193. New York, NY: Springer.
- Jackson, P. W. (2002). Dewey's 1906 definition of art. *Teachers College Record*, 104, 167–177.
- Jaffurs, S. (2004). The impact of informal music learning practices in the classroom, or, how I learned to teach from GarageBand. *International Journal of Music Education*, 22, 189–200.
- Jensen, E. (2001). *Arts with the brain in mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnstone, K. (1993). *Impro – Improvizáció és a színház*. Művelődés Háza, Tatabánya.
- Koopman, C. (2005). The justification of education in the arts. *Journal of Philosophy of Education*, 39(1), 85–97.
- Koopman, C. (2007). Community music as music education: On the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*, 25, 151–163.

- Kratus, J. (1989). A time study of the compositional processes used by children ages 7–11. *Journal of Research in Music Education*, 37(1), 5–20.
- Kovács-Killár Katalin (2006). *Játék, improvizáció, színészet*. Marosvásárhelyi Színművészeti Egyetem Kiadója, Marosvásárhely.
- Kodály Zoltán (1929). *Gyermekkarok. Zenei Szemle 2. sz.*, Budapest.
- Kürti János (1989). *Kreativitásfejlesztés kisiskoláskorban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Luftig, R. (1995). *The schooled mind: Do the arts make a difference? Year 2*. Oxford, OH: Center for Human Development, Learning, and Teaching, Miami University.
- MacKinnon, D.W. (1963). The identification of creativity. *Applied Psychology* 12 (1), 25–46.
- Marsh, R.L.–Landau, J. D.–Hicks, J.L. (1996). How examples may (and may not) constrain creativity. *Memory & Cognition* 24(5), 669–680.
- McNemar, Q. (1964). Lost our intelligence? Why? *American Psychologist* 19, 871–882.
- Mérei Ferenc–Binet Ágnes (1999). *Gyermeklélektan*. Medicina Kiadó, Budapest.
- M. Cole (2000). *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Murfee, E. (1995). *Eloquent evidence: Arts at the core of learning*. Washington, DC: President's Committee on the Arts and Humanities.
- N. Kollár Katalin–Szabó Éva (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Neperud, R. (Ed.). (1995). *Context, content, and community in art education*. New York, NY:T.
- Nielsen, S. (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research*, 3, 155–167.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York, NY: Teachers College Press. Teachers College Press.
- Oreck, B. (2002, April). *The arts in teaching: An investigation of factors influencing teachers' use of the arts in the classroom*. Paper presented at the AERA Annual Conference, Seattle, WA.
- Oreck, B., Baum, S., & McCartney, H. (2000). *Artistic talent development for urban youth: The promise and the challenge*. Monograph No. RM00144. Storrs: The National Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Schuster, M. (2005). *Művészetlélektan*. Panem Kiadó, Budapest.
- Séra L.–Oláh A.–Komlósi A. (1990). *Általános pszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Simonton, D. K. (1988). *Scientific genius: A psychology of science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Streit Jákob (1995). *Nevelés iskola szülői ház és Steiner pedagógia*. Budapest.

- Pavis, P. (2006). *Színházi szótár* (ford. Gulyás A., Molnár Zs., Rideg Zs., Sepsi E.). L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Pessoa, L. (2008). Cognition and emotion are not separate. *Nature Reviews Neuroscience*, 9, 148–158.
- Pinciotti, P. (1993). Creative drama and young children: The dramatic learning connection. *Arts Education Policy Review*, 94, 24–28.
- Posner, M., Rothbart, M. K., Sheese, B. E., & Kieras, J. (2008). How arts training influences cognition. In C. Asbury & B. Rich (Eds.), *Learning, arts, and the brain: The Dana consortium report on arts and cognition*, 1–10. New York, NY: Dana Press.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., Levine, L. J., Wright, E. L., Dennis, W. R., & Newcomb, R. L. (1997). Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatialtemporal reasoning. *Neurological Research*, 19, 2–8.
- Reimer, B. (1999). Facing the risks of the “Mozart Effect”. *Music Educators Journal*, 86(1), 37–43.
- Rogers, C.R. (2006). *Valakivé válni. A személyiség születése*. Edge 2000 Kiadó, Budapest.
- Rogers, D.–Swan, K. (2004). Self-regulated learning and Internet search. *Teachers College Record*, 106, 804–824.
- Rowlett, H. E. (1986). Implementing the arts: An administrator's point of view. *Presented at the American Educational Research Association Annual Conference*, San Francisco, April, 1986.
- Sarason, S. (1999). *Teaching as a performing art*. New York: NY: Teachers College Press.
- Sedlak, M. W. (2008). Competing visions of teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemster, D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.) 855–887. New York, NY: Routledge.
- Sherman, S. (2009). Haven't we seen this before? Sustaining a vision in teacher education for progressive teaching practice. *Teacher Education Quarterly*, 36(4), 41–60.
- Siskin, L. S. (2003). Outside the core: Accountability in tested and untested subjects. In R. Elmore–L. S. Siskin (Eds.), *The new accountability: High schools and high-stakes testing*, 87–98. New York, NY: Routledge.
- Sloboda, J. (2001). Emotion, functionality, and the everyday experience of music: Where does music education fit? *Music Education Research*, 3, 243–252.
- Smithrim, K.–Upitis, R. (2002). Strong poets: Teacher education and the arts. *Journal of Professional Studies*, 9(1), 19–29.

- Smithrim, K.–Upitis, R. (2005a). Learning through the arts: Lessons of engagement. *Canadian Journal of Education*, 289(1–2), 109–127.
- Smithrim, K.–Upitis, R. (2005b). Music for life: Contaminated by peaceful feelings. In L. Bartel (Ed.), *Questioning the music education paradigm. CMEA Biennial Series, Research to Practice*, Vol. 2 (pp. 74–86). Waterloo, ON: Canadian Music Educators' Association.
- Szekely, G. (1978). Uniting the roles of artist and teacher. *Art Education*, 31(1), 17–20.
- Tabet, J.-P. (1998). Growth in the Cultural Sector: Career Opportunities. In B. Hanley (Ed.), *Leadership, advocacy, and communication: A vision for arts education in Canada*, 259–264. Victoria, BC: Canadian Music Educators Association.
- Taylor, L. A. (1992). *The effects of the secondary enrichment triad model and a career counseling component on the career development of vocational-technical school students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs.
- Torrance, E. P. (1980). Growing Up Creatively Gifted: The 22-Year Longitudinal Study. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 3, 148–158.
- Upitis, R. (2011). *Arts education for the development of the whole child*. Elementary teachers' Ulbricht, J. (1998). Changing concepts of environmental art education: Towards a broader definition. *Art Education*, 51(6), 22–34.
- Upitis, R. (1990). *This too is music*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Upitis, R. (1992). *Can I play you my song? The compositions and invented notations of children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Upitis, R. (2001). Spheres of influence: The interplay between music research, technology, heritage, and music education. *International Journal of Music Education*, 37(1), 44–58.
- Upitis, R. (2010). *Raising a school: Foundations for school architecture*. South Frontenac, ON: Wintergreen Studios Press.
- Upitis, R. (2011). Engaging students through the arts. *The Literacy and Numeracy Secretariat*, [Monograph 33]. Toronto, ON: Government of Ontario.
- Upitis, R. (in press). Music and the arts: As ubiquitous as the air we breathe. In G. McPherson (Ed.), *Handbook of Music Education*. London, ON: Oxford University Press.
- Upitis, R., Abrami, P. C., Brook, J., Troop, M., & Catalano, L. (2010). Using ePEARL for music teaching: A case study. *Presented at the International Association for Scientific Knowledge Conference*, Seville, Spain.federation of Ontario, Ontario.
- U. Eco (2010). *A szépség története*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

- U. Eco (2010). *A rótság története*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- U. Eco (2004). *The history of beauty*. Rizzoli International Publications, Inc., New York.
- Vajda Zsuzsanna (2003). *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon és Universitas Kiadó, Budapest.
- Vaughn, K. (2000). Music and mathematics: Modest support for the oft-claimed relationship. *The Journal of Aesthetic Education*, 34(3–4), 149–166.
- Veblen, K. (2000). Ordinary people who make music. *Orbit*, 31(1), 8–11.
- Vellucci, M. (2009, June). Dance stays strong. *Dance Teacher*, 19.
- Welch, N., & Greene, A. (1995). *Schools, communities and the arts: A research compendium*. Tempe: Morrison Institute for Public Policy, Arizona State University.
- Winner, E.–Cooper, M. (2000). Mute those claims: No evidence (yet) for a causal link between arts study and academic achievement. *The Journal of Aesthetic Education*, 34(3–4), 11–75.
- Winner, E.–Hetland, L. (2000). The arts in education: Evaluating the evidence for a causal link. *The Journal of Aesthetic Education*, 34(3–4), 3–10.
- Wolcott, A. (1996). Is what you see what you get? A postmodern approach to understanding works of art. *Studies in Art Education*, 37(2), 69–79.
- Zellers, M.–Mudrey, R. R. (2007). Electronic portfolios and metacognition: A phenomenological examination of the implementation of e-portfolios from the instructors' perspective. *International Journal of Instructional Media*, 34(4), 419–430.

Internetes forrás:

Bakk-Miklósi Kinga (2013). *Médiafogyasztói szokások lehetséges lélektani hatásai a serdülők személyiségének fejlődésére*. *Pedacta*, 3. kötet, 1. szám.

Elérhető: <http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/> (2015. augusztus 15.)

Bakk-Miklósi Kinga (2014). *Maros megyei serdülők médiafogyasztói szokásai*. *Pedacta*, 4. kötet, 1. szám.

Elérhető: http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article_4_1_4.pdf (2015. augusztus 15.).

Czeizel Endre (1998). *A művészi tehetség korai felismerése és fejlesztésének pedagógiai kérdései*, a szerző előadása a IV. Művészeti Nevelési Kongresszuson, Kecskemét, a szerző által kiegészített változat.

Elérhető: <http://art.pte.hu/muveszetterapia/download/laczo/czeizel-kecskemert.rtf> (2012. május 4.)

Czeizel Endre (é.n.) *Hátrány-e a kivételes szellemi képesség?* Elérhető:
<https://sites.google.com/site/kutatoorvos/koma/czeiel-tehetseg> (2012. április 25.)

Vivian Vahlberg (2010): A Survey of Three Studies About Youth Media Usage.http://www.naafoundation.org/docs/Foundation/Research/Fitting_into_their_lives.pdf
(2012.05.12)

Victoria J Rideout, Ulla G Foehr, Donald F Roberts (2009): Generation M2: Media in the Lives of 8- to 18-Year-Olds, kiadta a Henry J. Kaiser Family Foundation, 2010. How Teens Use Media - A Nielsen report on the myths and realities of teen media trends.
http://blog.nielsen.com/nielsenwire/reports/nielsen_howteensusemedia_june09.pdf
(2012.05.12)

Amanda Lenhart, Kristen Purcell, Aaron Smith and Kathryn Zickuhr, Pew Internet & American Life Project (2010): Social Media & Mobile Internet Use Among Teens and Young Adults.
<http://pewinternet.org/Reports/2010/Social-Media-and-Young-Adults.aspx>
(2012.05.12)

Kiegészítő szakirodalom:

Adler, A. (1990). *Emberismeret*. Göncöl Kiadó, Budapest.

Badinter, E. (1999). *A szerető anya*. Csokonai Kiadó, Debrecen.

Bálint A. (1990). *A gyermekszoba pszichológiája*. Kossuth Kiadó, Budapest.

Bálint A. (1990a). Az anya iránti szeretet és az anyai szeretet. In: *Anya és gyermek. Tanulmányok*. Animula Kiadó, Budapest, 39–59.

Bálint A. (1990b). *A gyermekszoba pszichológiája*. Kossuth Kiadó, Budapest.

Baumrind, D. (1993). The average expectable environment is not good enough. A response to Scarr. *Child Development*, 64, 1299–1317.

Beal, C. R. (1994). Boys and girls. In: *The development of gender roles*. McGraw-Hill, Inc., New York.

Berezkei T. (2003). *Evolúciós pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

Berne, E. (1984). *Emberi játszmák*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Brown, J. D.–Steele, J. R. (eds.) (2002). *Sexual teens, sexual media*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Buckingham, D. (2002). *A gyermekkor halála után*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Buda B. (2002). Kommunikáció az osztályban. A tanári munka kommunikációs eszközei. In.: Mészáros A. (szerk.) *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 17–27.
- Coltrane, S.–Collins, R. (2001). *Sociology of marriage and family*. Thomson Learning, Wadsworth.
- Csépe V. (2003). ÉN, a sokat ígérő negativitás. Eseményhez kötött agyi potenciálok a beszédészlelés és a diszlexia vizsgálatában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2, 243–267.
- Dacey, J.–Kenny, M. (1994). *Adolescent development*. Brown & Benchmark.
- Dornai E. (2000). *A hatalom koncepciója a különböző pszichológiai megközelítésekben*. *Pszichológia*, 3.
- Dornai E. (2001). A tanári hatalomgyakorlás kommunikációs mintázatai és összefüggésük az elégedettséggel. *Pszichológia*, 1, 63–83.
- Dunn, J. (1988). *Testvérek*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Erikson, E. (2002). *Gyermekkor és társadalom*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Fejér B. (2000). LSD és popkultúra. In: Demetrivics Zs. (szerk.): *A szintetikus drogok világa*. Animula Kiadó, Budapest.
- Gábor K. (1992). *Civilizációs korszakváltás és az ifjúság*. Jatepress, Szeged.
- Garai D. (2004). A test és az identitásalakulás kérdései a fogyatékossgal élők személyiségének megismerésében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1, 5–19.
- Gerbner, G. (1999). *A média rejtett üzenete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Goody, J. (2000). *The European Family*. Oxford, Blackwell Publishers.
- Gunter, B.–McAleer, J. (2002). *Children and Television*, 2nd ed., Routledge.
- Gyarmathy É. (2000). Tanulási zavarok, átlagon felüli intelligencia. *Pszichológia*, 3.
- Halász G. (2001). *Az oktatási rendszer*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Hermann, I. (1984). *Az ember ősi ösztönei*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. Routledge, London.
- Jensen, A. (1998). *The G Factor: The Science of Mental Ability*. Westport, C.T: Praeger.
- Kósa É. (2003). Televíziós hatások serdülőkorúak szocializációjában. *Pszichológia*, 2, 163–190.
- Kósa É.–Vajda Zs. (1998). *Szemben a képernyővel*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Kovács Gy.–Bakosi É. (1999). *Óvodapedagógia*. Szerzői kiadás, Debrecen.

- Kulcsár Zs. (1992). *Korai személyiségfejlődés és én-funkciók*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lányiné E. Á. (2004). Bevezető. *Magyar Pszichológiai Szemle, 1*.
- László M. (1999). Példa-kép: A tizenéves korosztály értékválasztásai és a média. *Jel-Kép, 3*, 33–49.
- Levi, G. (2001). *Egy falusi ördögűző és a hatalom*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Livingstone, S. (2002). *Young people and new media*. Sage Publication.
- McQuail, D. (2004). *A tömegkommunikáció elmélete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mészáros A. (2002). *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest.
- Mikó M. (1998). *Óvodai nevelés*. Új Pedagógiai Lexikon. Keraban, Budapest.
- Nagy M. (2003). Tanulók, munkaterhek és iskolai eredményességük. *Iskolakultúra, 1*, 48–50.
- Németh E. (2002). Hogyan jutalmazunk. A jutalom alkalmazásának előnyei és hátrányai a pszichológiában. In Mészáros A. (szerk): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 133–145.
- Parke, R. E.–Buriel, R. (1998). Socialization in the Family: Ethnic and Ecological Perspectives. In: Damon, W. (ed.): *Handbook of Developmental Psychology*. Lawrence Erlbaum, Boston.
- Philips, R. (2004). *Amit Isten összekötött A válás rövid története*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pléh Cs. (2000). *A lélektan története*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pulánszky B. 2001. A gyermekkor története. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Sameroff (2000). *Development Systems and Psychopathology: Development and Pathology*, vol. 12. No 3., 297–312.
- Sen, A. (2003). *A fejlődés mint szabadság*. Európa Kiadó, Budapest.
- Singer, D. G. – Singer, J. L. (eds.) (2001). *Handbook of Children and the Media*. Sage Publications Inc.
- Somlai P. (1987). *Konfliktus és megértés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Somlai P. (1997). *Szocializáció*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Suransky, V. P. (1990). *The Erosion of Childhood*. Chicago, Chicago University Press.
- Szendi G. (2004). A depresszióipar. *Mozgó Világ, 10*, 9–13.
- Szivák J. (2001). *Minőség az óvodában*. Okker Kiadó, Budapest.
- Szretykó Gy. (2001). Válságban van-e a jelenlegi családmódel? In: Szretykó Gy.: *Globalizáció és család*. Comenius Kiadó, Budapest.
- Tizard, B. (1986). *The Care of Young Children*. Thomas Coram Research Unit.
- Tomasello, M. (2002). *Gondolkodás és kultúra*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Tomka B. (2000). *Családfejlődés a 20. századi Magyarországon és Nyugat-Európában. Konvergencia vagy divergencia?* Osiris Kiadó, Budapest.
- Utasi Á. (2002). *A bizalom hálója*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Utasi Á. (2004). *Feláldozott kapcsolatok*. Budapest, MTA Politikai Tudományok Intézete.
- Vajda Zs. (2001). *A gyermek pszichológiai fejlődése. 2. átdolgozott kiadás*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Vajda Zs. (1996). Viták a gyermekkor történeti kutatásában. *Pszichológia*, 3, 285–299.
- Vajda Zs. (2001). Pedagógia és pszichológia. *Educatio*, 1, 49–63.
- Vajda Zs. (2002). Az intelligencia természete. In: *Az intelligencia és az IQ-vita*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Vekerdy T. (1989). *Az óvoda és az első iskolai évek a pszichológus szemével*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zilahi J. (1996). *Óvodai nevelés játékkal, mesével*. Eötvös J. Kiadó, Budapest.
- Zilahi J. (2004). Kitekintés a zsákutcából. *Óvodai nevelés, szeptember*, 228.
- Zsolnai A.–Józsa K. (2003). A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai A. (szerk.): *Szociális kompetencia és társas viselkedés*. Szöveggyűjtemény. Gondolat Kiadó, Budapest, 227–239.