
MAGYAR Ágnes

Kreatív-produktív történetalkotás – Az alkotás öröme és a siker élménye játék a művészetekben órán

Bevezetés

Tanulmányomban egy óvodapedagógus szakos hallgatók körében projektszemléletben, az élménypedagógia eszközeit alkalmazó, a résztvevők produktív fantáziájának fejlesztését célul tűző kutatás részeredményeit mutatom be. A vizsgálat fókuszában egy komplex tevékenységrendszer felölelő projektfeladat elkészítése áll a kezdetektől a végső produktum elkészültéig. A kutatás résztvevői folyamat alapú írásstratégiával, kreatív írástechnikákat alkalmazva, zenei impulzus hatására hozták létre saját meséiket, melyeket ezt követően különböző technikákkal vizualizáltak, és végül minden hallgató elkészítette saját digitális történetét is.

Elméleti háttér

A vizsgálat elméleti hátterét tágabb értelemben a kognitív pszichológián alapuló folyamat alapú írásstratégia jelenti. Szűkebb értelemben a kreatív írás technikáinak, valamint a digitális történetmesélésnek (DST) a pedagógiai, módszertani értelemben vett alkalmazási lehetőségei jelentik a konceptuális bázist, mindezt projektszemléletben, élménypedagógiai kontextusban megvalósítva. Ezek tehát azok a fogalmi keretek, melyeket tisztázni szeretnék a kutatás részleteinek bemutatása előtt.

A kognitív pszichológia az írást olyan kognitív folyamatnak tekinti, amelynek során kaotikus vagy kevésbé rendszerezett gondolatokat rendszerezünk. A kognitív pszichológia fogalmazásmodelljeit (Flower & Hayes 1980, de Beaugrande 1984, Bereiter 1980, Bereiter & Scardamalia 1987) Molnár (1996) és Magyar (2023a, 2023b) publikációi részletesen ismertetik, jelen írás csak a téma szempontjából megkerülhetetlen részletekre tér ki. Az írás során érzéseket, gondolatokat, tartalmakat öntünk nyelvi formába, ebből következően nem nélkülözheti az individualitást és a szubjektumot, de „kevésbé tulajdonítunk jelentőséget azoknak az érzelmeknek és attitűdöknek, melyek a tevékenységet kísérik” (Kisné Bernhardt, 2011, 34). Az írók fogalmazás közben saját háttérismereteikre, tapasztalataikra, világképükre építenek, s miközben írnak, alakítják gondolataikat, a kész írásművet akár át is dolgozhatják (Benő, 2011). A folyamat alapú íráskonceptió tehát nagy hangsúlyt helyez a fogalmazás tervezési és átdolgozási szakaszára, ez az elv jelen kutatásban is érvényesül.

További fontos komponense a kognitív pszichológiára építkező folyamat alapú írásstratégiának, hogy a szövegalkotás során tudásátrendezés, -átformálás valósul meg (Bereiter & Scardamalia 1987), az író valami újszerűt teremt, tehát kreatív tevékenységet végez (Benő, 2011). Meisinger (2000) kreatív szövegalkotásnak nevezi azt a folyamatot, amelynek révén a szöveg a létrehozója szubjektivitásán alapulva újszerűt teremt, hiszen az író saját meglévő ismereteit átstrukturálva újat hoz létre. Benő is (2011) fontos mozzanatként emeli ki, hogy az írás során előtérbe kerülnek a tanuló szabad asszociációi, felbukkanó élményei, érzései, benyomásai, személyisége. Mindezen komponensek jelen kutatásban is nagy hangsúlyt kapnak.

Samu (2004) is a személyes hangvételű megszólalás lehetőségét látja a kreatív írásgyakorlatokban, hiszen az írók olyan műfajokban és témákban (pl. versek, rövid történetek, novellák, dalok, naplók, monológok, jelenetek) alkothatnak egyedül, melyek lehetőséget teremtenek az önkifejezésre, támogatva a személyiségfejlődést, fejlesztve az önbizalmat és az önértékelést. A felsorolt szövegtípusokat még kiegészíteném a mesével, hiszen - ahogyan Boldizsár Ildikó és Kádár Annamária munkássága is bizonyítja, a mese létszükséglet a személyiség fejlődéséhez, a szorongások legyőzéséhez, az életünk során utunkba kerülő akadályok leküzdéséhez, nem beszélve arról, hogy gyógyító hatása is lehet, hiszen minden élethelyzetnek megvan a hozzáillő meséje. E tanulmány

kereteit meghaladja, hogy felsoroljam az említett szerzők témával kapcsolatos írásait, két kiemelkedőt említek csak, a Meseterápiát (Boldizsár, 2010) és a Mesepszichológiát (Kádár, 2013), illetve egy idézetet hozok Boldizsár Ildikótól, aki egy velem készült interjúban úgy fogalmazott, „mindazt, amit a világról gondolok, történeteken keresztül tudom legpontosabban elmondani” (Boldizsár, 2020, 19-20. perc). Ez az idézet is alátámasztja, hogy a mese az önkifejezés és a másikkal vezető út egyik legfontosabb eszköze lehet, s az óvodapedagógus hallgatók körében végzett vizsgálat során is azért esett a választásom erre a műfajra, mert az óvodapedagógus és a gyermek közötti is hidat teremthet a közös történetalkotás.

A kreatív írás módszereinek Benő (2012) Ingrid Böttcher (1999) alapján hat típusát különbözteti meg, ezek az asszociatív eljárások, a nyelvi játékok, az előírások, minták és szabályok szerinti írás, az irodalmi szövegekhez kapcsolódó írás, a külső impulzus hatására történő írás és a kreatív szövegekkel való továbbdolgozás. A felsoroltak közül a kutatásom során az asszociatív írást és a külső impulzus hatására történő írást alkalmaztam. Az asszociatív írás során a tanulók a tanár kérésére és útmutatásai alapján behunyt szemmel egy fantáziautazást tesznek, majd rögzítik benyomásaikat, míg a külső impulzus hatására történő írás során szöveg, kép vagy zene is jelentheti az inspirációt. Szaszko (2019) a vizuális és zenei stimulusra építkező angol nyelvű kreatív írási gyakorlat alkalmazását említi empirikus tanulmányában. Kutatásomban a két módszer egyes elemeit együttesen alkalmaztam: a hallgatók zenei hatásra gyűjtöttek asszociációkat, majd ezekből kiindulva írták meg a történet első változatát. Az írásművek elkészülésének folyamatát később még kifejtem, e helyütt még azt fontos megemlíteni, hogy a mese megírt végleges változatából minden hallgató egy kisfilmet is készített, melyet a saját hangjával narrált, azaz éltünk a digitális történetmesélés lehetőségével is. A digitális történetmesélés (DST) az audiovizuális önkifejezés egy módja. Eredetileg a narrátor személyes történetéről szóló pár perces videót jelentett, ám rövid időn belül beépítették az oktatás-nevelés módszertani eszköztárába, előbb vitaindító szemléltetőeszközként, majd tantárgyi tartalmak feldolgozására is, mára pedig már világszerte elterjedt komplex tanítási-tanulási stratégia (Lanszki 2019).

A kreatív-produktív tevékenységnek kedvező tanulási környezet

A kreatív írás egyik feltételének Haase (2017) a stresszmentes környezet megteremtését tartja. Ez egyszerűen úgy teljesíthető, hogy a tanár nem közvetlenül a megírás után osztályoz, hanem lehetőséget ad az átdolgozásra, másrészt fontos, hogy a feladat a tanuló rendelkezésére álló nyelvi eszközök által teljesíthető legyen. A másik feltételként a tanulócsoporthoz szabott, nyitott feladatmegfogalmazást jelöli meg Haase. Ez azt jelenti, hogy a tanár nem határozza meg előre a szöveg terjedelmét, figyelembe veszi a tanulók nyelvi szintjét és érdeklődését, vagyis teret biztosít az egyéni kibontakozásra. A tanár szerepét és viselkedését említi harmadik tényezőként Haase, hisz az ő felelőssége a stresszmentes környezet megteremtése, aminek az alkotások bemutatásánál, közreadásánál, a reflexiók, átdolgozásra tett javaslatok megosztásánál kiemelt jelentősége van. Lehetőséget kell adni a konstruktív, diszkriminációtól mentes kritika megfogalmazására és fogadásának gyakorlására is. A formatív értékelésre több alkalommal is sor kerülhet az alkotási folyamatban, ami a kommunikáció mellett a kreativitás és a kritikai gondolkodás fejlődésére is jó hatással van, ugyanakkor a kooperációt is erősíti. Schmoelz (2018) erre a jelenségre használja a kooperatív kreativitás, röviden a ko-kreativitás fogalmát. Dobozi (2003) is fontosnak tartja olyan körülmények megteremtését az órán, ahol a tanuló partnerként, társként nyilvánulhat meg a beszélgetésben és a gondolkodásban egyaránt. A kreatív írás tehát tanulóorientált (Benő, 2011), a diák aktív cselekvőként vesz részt a tanórán.

Az alkotva tanulás magabiztosabbá teszi diákokat, és az alkotás atmoszférájában zajló órák élményszerűbbek és maradandóbbak. Az írás révén nem csak tanulási stratégiáik javulnak, hanem a személyiségük is gazdagodik (Takács 2018). A kreativitás Gresham (2014) által megnevezett komponensei, az elmélyült gondolkodás, az alkotás, az önvizsgálat és a korrekció, az együttműködés, a döntéshozatali képesség, a kockázatvállalás, a feladattudat, a flow és az eredetiség felszínre kerülhetnek, megnyilvánulhatnak, kibontakozhatnak ebben a folyamatban. Ohler (2013) meglátása szerint a digitális történetmesélés szimultán fejleszti a kreativitást és a kritikai gondolkodást, vagy az ő

kifejezésével élve a „kreatikus gondolkodást”. Úgy vélem, hogy ez a hatás, vagyis a „kreatikus gondolkodás” fejlődése minden olyan módszertani eljárás alkalmazásakor tapasztalható, amelynek során kreatív-produktív alkotótevékenység valósul meg. A támogató kontextust erősítheti az élménypedagógiai eszköztár felhasználása, mindez projektszemlélettel ötvözve. Csehiová és Tóth-Bakos (2022) könyvükben az élményalapú foglalkozások hatótényezőiként a következőket nevezik meg: élményközpontúság, oldott légkör, kezdeményezőkézség, érzelmi hatást keltő helyzetek átélése, az érzelmi intelligencia fejlesztése, új élmények, érzések átélése, befogadása és azok feldolgozása, az érzelmi hatást keltő helyzetek megbeszélése, véleményformálás, értékelés és önkifejezés, a kommunikációs készségek fejlődése, kölcsönös elfogadás, tisztelet, empátia, a közösség- és személyiségformálás, az élmény mint jutalom és motiváció. Ha a résztvevők pozitív érzelmeket élnek meg a folyamat során, az fokozza a kreatív probléma- és feladatmegoldást. Az élménypedagógia az élményeken keresztül hat: a tanuló saját élményeit és következtetéseit építi be a személyiségébe, növelve ezáltal önszabályozását és önismeretét, utat mutatva az önmegvalósításhoz (Csehiová – Tóth-Bakos, 2022). A pozitív élményt örömezzet kíséri, ami további bevonódásra motiválja a résztvevőt, ezért ezeknek a tevékenységeknek a fő mozgatórugója a flow, a tevékenységbe való öröm- és élményteli belefeledkezés (Csíkszentmihályi és Mtsai, 2010).

Az empirikus kutatás

A kutatás problémafelvetése, célkitűzése

Az óvodapedagógus szakra járó hallgatók számára fontos a produktív fantázia fejlesztése, hiszen az ő munkájuk az egyik legtöbb kreativitást igénylő terület a pedagógián belül. A kutatás célkitűzése az óvodapedagógus hallgatók kreativitásának és alkotó fantáziájának fejlesztése, a projektszemlélet erősítése élménypedagógiai kontextusban.

A kutatás körülményei

A vizsgálatra 2023 március-áprilisában került sor a „játék a művészetekben” kurzus keretében, I. évfolyamra járó nappali (N=7) és levelező (N=25) tagozatos óvodapedagógus szakos hallgatók körében. A kutatás kvantitatív és kvalitatív módszerekkel zajlott. Kvantitatív eszközként az írásbeli kikérdezést alkalmaztam, melynek segítségével a projekt során megélt tapasztalataikról, az egyes feladatrészekről alkotott véleményükről, az azokhoz való viszonyukról, hasznosságukról, hatásukról kérdeztem a résztvevőket. Kvalitatív eljárásként az egyes részfeladatok során létrejött produktumokat (asszociációk zenei hatásra, rajz vagy festmény az asszociációk mentén; történetalkotás az asszociációk és a kép segítségével; a történet jeleneteinek megformázása gyurmából vagy egyéb kreatív eszközökkel; a jelenetekről készült fotók; a fotókból összeállított kisfilm) elemzem. Jelen tanulmányban bemutatom magát a folyamatot, melynek során az alkotások elkészültek, majd a kérdőíves kutatás során kapott azon eredményekre fókuszálok, melyek a hallgatók írásbeli szövegalkotás során megélt attitűdváltozásairól, a saját kreativitásuk megéléséről, megítéléséről, a sikerélmény megtapasztalásáról, a feladatok teljesítése során átélt érzelmekről és az egész projekt értékeléséről szólnak.

A vizsgálatot a tanulmányomban következetesen a projekt kifejezéssel fogom megnevezni, amit a következőkkel indoklok. Az alkotások elkészülte egy több szakaszt felölelő folyamat eredménye, mely időben két hónap alatt valósult meg. Ez alatt a két hónap alatt négyszer találkoztunk a játék a művészetekben kurzus keretein belül, minden alkalommal 5-5 órában. A hallgatóknak az elején lehetőségük volt eldönteni, hogy egyénileg, párban, vagy csoportban szeretnének dolgozni. Érdekes, hogy kivétel nélkül mindenki az egyéni utat választotta, ami utólag értékelve abszolút pozitív, hiszen így készülhetett el minden hallgató egyedi, csak rá jellemző, a személyiségjegyeit magán hordozó és kifejező alkotása. A projekt során többször is lehetőségük volt a résztvevőknek a hozzájuk közel álló, nekik tetsző megoldási utat választani, akár a felhasznált eszközök tekintetében, akár a megvalósítási mód vonatkozásában. Tehát egy sok szempontból nyitott, ugyanakkor előre tervezett, komplex tevékenységrendszer tartalmazó problémamegoldást, kreativitást igénylő és fejlesztő feladatsort ölelt fel a féléves munkánk, melynek maradandó produktumai többek között az elkészült mesék gyűjteménye, a mesék egyes jeleneteit megörökítő illusztrációk és fotók, és az ezekből összeállított digitális történetek.

A projekt első fázisa négy részfeladatból állt, vagyis a külső impulzus hatására történő asszociatív írás szakaszosan valósult meg. A hallgatóknak négy egymást követő alkalommal lejátszottam egy számukra ismeretlen zeneművet¹, nem árulva el annak szerzőjét és címét, nehogy ezzel is befolyásoljam az asszociációikat. Prokofjev „Péter és a farkas” című szimfonikus meséjét hallhatták, melyet azért találtam megfelelőnek a képzettársítási feladathoz, mert benne a szereplőket egy-egy hangszer hangja szimbolizálja (a kismadár a fuvola, a kacska az oboa, a macska a klarinét, a nagypapa a fagott, a farkas a három kürt, Péter a vonósnegyes, a vadászok pedig dobon és trombitán szólalnak meg²). Az első meghallgatáskor semmi másra nem kértem a hallgatókat, csak hogy hunyják be a szemüket, és adják át magukat a zenehallgatásnak, hagyják, hogy hatással legyenek rájuk a dallamok. A második meghallgatáskor a kérésem az volt, hogy figyeljenek arra, hogy milyen érzéseket, benyomásokat, gondolatokat kelt, esetleg milyen emléknymokat idéz fel bennük a zene, és biztattam őket, hogy engedjék szabadjára a képzeletüket, figyeljenek, hogy milyen történetcsírák jelennek meg a hatására. A zene harmadszori meghallgatása során az így létrejött asszociációkat a kötetlen írás technikáját alkalmazva papírra vetették. Ez azt jelenti, hogy a leírt szövegnek nem kell megfelelni tartalmi, formai, grammatikai szabályoknak, csupán a gondolatok áramlását követve írják, ami eszükbe jut. A negyedik alkalommal történő újrhallgatás során az instrukció az volt, hogy a legjellemzőbb, legkifejezőbb belső képet vagy képeket, amelyekre asszociáltak a zenehallgatás során, próbálják meg tetszés szerint megrajzolni vagy megfesteni. A zenei hatásra gyűjtött asszociációk verbális változatait, és az asszociációk alapján készült képek elemzését egy korábbi tanulmányban (Magyar 2023) ismertettem.

A projekt második fázisa szintén több mozzanatot ölelt fel. Ez a fázis foglalta magában az írásművek, a mesék elkészültét. Az első változatot az asszociációk gyűjtése, majd azok képi megjelenítését követően rögtön el is készítették a hallgatók. Színesebbnél színesebb történetek jöttek létre, melyeket felolvastak egymás előtt, az illusztráció kíséretében, megosztották egymással, hogy hogyan alakult a fejükben a történet, és észrevételezték egymás alkotásait. Ez egy élmény-és érzelmetli szakasz volt, hiszen a résztvevők maguk is meglepődve tapasztalták, hogy mennyire megérintette őket a zene, majd a történet, amely annak hatására létrejött, hiszen szinte kivétel nélkül olyan sztorik keletkeztek, amelyeknek volt kapcsolódási pontja az egyéni életutakhoz. Jól érvényesült tehát az önkifejezés, és az alkotás során mélyebb önismeretre tettek szert, reflektáltak saját asszociációs és alkotási folyamatukra. Ugyanakkor a szociális kapcsolatrendszer is erősödött a csoporton belül, hiszen a történeteken és a rajzokon, festményeken keresztül egymás eddig ismeretlen oldalát ismerték meg, növelve bennük az empátiát, a toleranciát, az együttműködés készségét. Egyetértek Takács (2018) véleményével, miszerint a kreatív írásgyakorlatok egyik pozitív hatása, hogy teret engednek a csoporton belül a kulturális, szubkulturális sokszínűség megnyilvánulásainak, ennek folyamán pedig az eltérő vélemények kinyilvánításának, a vitakészség és a vitakultúra fejlesztésének. A hallgatótársak, a tanár és az alkotók maguk is reflektálhattak a történetek első változataira, kiemelve azok pozitív komponenseit, illetve javaslatokat fogalmazva meg a módosításokra, lokális vagy globális átdolgozásra. Ezt követte a történetek második változatának elkészítése, melyet már mindenki otthoni feladatként, a saját ritmusában oldhatott meg. Ezt megint a reflektálás szakasza követte, ezúttal a hallgató és a tanár részvételével, utóbbi javaslatokat tehetett újabb módosításokra, átdolgozásokra, melyeket elvégezve még vagy további korrigálásról egyeztettek, vagy véglegesítették a történetet. A soron következő konzultációra már mindenki a történet végleges változatával érkezett. Ezeket újfent megosztották egymással, észrevételezve az eltelt időben végrehajtott változtatásokat. A megosztás atmoszféráját az érdeklődés, a feszült figyelem, a rácsodálkozás, olykor ámulat, máskor elérékenyülés vagy épp kitoró kacagás jellemezte, tehát az érzelmi skála nagyon széles spektrumát bejárták a résztvevők, egy valami azonban egyöntetűen igaz volt a meseírókra: mindannyian elmondhatatlanul büszkék voltak saját történetükre, és elégedettség töltötte el őket a kész alkotás megosztásakor. A résztvevők azonban még további kihívásokkal is szembe kellett, hogy nézzenek. A projekt harmadik fázisa az elkészült történetek egyes jeleneteinek megformázása volt, mégpedig olyan eszközök segítségével, melyeket a hallgatók saját kezűleg állítottak elő. Amit mindenki kipróbált a kurzus

¹ PROKOFJEV, Szergej Szergejevics: Peter and the Wolf, Op. 67: Nos. 1–14. szerzeményét erről a linkről játszottam le: <https://www.youtube.com/watch?v=Fmi5zHg4QSM> [2023. 06. 30.]

² Jól érzékelteti a jelenséget az alábbi videó: https://www.youtube.com/watch?v=xFklu_Ex8wI [2023. 04. 09.]

keretein belül, az a saját készítésű, főzött gyurmából történő jelenetformálás volt, de lehetett választani ettől eltérő technikát is, így voltak, akik megrajzolták az egyes jeleneteket, akadtak, akik megfestették, olyanok is, akik filc anyagból készítették a jeleneteket vagy bábokat készítettek, és olyanok is szép számmal akadtak, akik vegyes technikát alkalmaztak. Az elkészült jeleneteket aztán az alkalmazott technikától függően fotózták vagy beszkenelték, mindenesetre a végeredmény minden esetben ugyanaz lett: a történetek jeleneteinek képi megjelenítéséből egy fotósorozat készült. Ezzel a fotósorozattal dolgoztak a projekt utolsó szakaszában. A negyedik fázisban került sor a mesék digitális történeté alakítására. Az egyes jeleneteket alkotó filmkockákból 3-5 perces kisfilmek születtek, a hallgatók saját hangalámondásával. Ezt a feladatot is igazi kihívásként élték meg, hiszen a résztvevők nagy többsége még soha nem készített korábban hasonló produktumot. Annál nagyobb volt az öröm és a büszkeség a végén, amikor a kész produktumot bemutatták az utolsó konzultáción.

A hallgatók visszajelzései

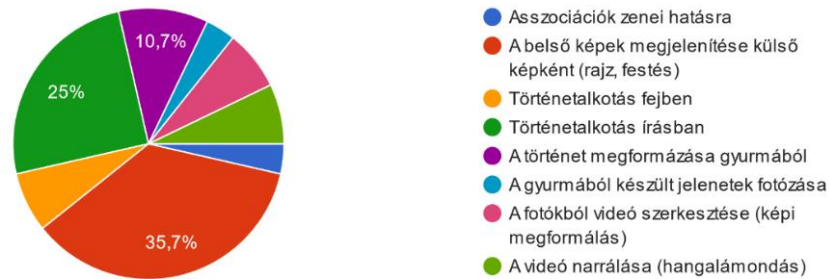
A továbbiakban az írásbeli kikérdezés révén gyűjtött adatok részeredményeit ismertetem, néhány kérdést kiemelve és a kapott válaszokat ismertetve. A kérdőív 56 kérdést tartalmazott. A bevezető részben a hallgatók általános jellemzőire (tagozat, életkor), háttértényezőkre (kedvtelésből szövegalkotás iránti attitűd, gyakorisága, rendszeressége, célja) kérdeztem rá, majd a projekt egyes feladatrészeinek értékelése következett (sikerélmények, nehézségek, meglepetések, tanulságok stb. mentén). A történet egyes változatainak elkészültét is külön értékelték, illetve írtak az alkalmazott írásstratégiájukról is. Ezt követően a teljes folyamat során megélt érzéseikről, gondolataikról, a projektnek a személyes és szakmai kompetenciáik változásában tapasztalt hatásairól, jövőbeni pedagógiai gyakorlatuk során való alkalmazhatóságáról is írtak. Ez utóbbi területek érintem jelen tanulmányomban.

Arra a kérdésre, hogy mely feladatrész volt a legpozitívabb élmény, a válaszokat az 1. ábra szemlélteti. A válaszadók több, mint egyharmada válaszolta, hogy a belső képek megjelenítése külső képként, vagyis a történet jeleneteinek megrajzolása, festése okozta a legtöbb örömet számára. Ezt a választ többnyire azzal indokolták, hogy a rajzolás és festés gyermekkoruk óta kedvenc időtöltésük, de többen árnyalták is mondanivalójukat, főként úgy, hogy ez a kifejezési mód áll hozzájuk a legközelebb, illetve több olyan válasz is érkezett, ami azt foglalta magában, hogy a hallgató számára jelentős sikerélménnyel járt, hogy a belső képeket külső képekké tudta alakítani. Ezt az érzést fejezi ki az egyik vélemény: „Jó volt látni, ahogy a fejemben létrehozott képet ki tudom vetíteni, valahogy meg tudom alkotni, kézzel foghatóvá tenni”. A kitöltők egynegyede számára a történet megírása volt a legmeghatározóbb örömforrás a feladatrészek közül. Az indoklások között leggyakrabban azt említik, hogy a történet szinte írta önmagát, jöttek a gondolatok, és ez magával ragadó érzés volt. Visszatérő motívum a válaszokban a tevékenységbe való öröm- és élményteli belefeledkezés, a flow. Nehéz választani, ezért itt több válaszból is szó szerint idézek: (1) „Szabadnak éreztem magam. Ránéztem a rajzomra, és szinte azonnal jöttek a gondolatok, a gondolatokból pedig a sorok, az ötletek.” (2) „Számomra a legjobb élmény az volt, amikor a mesémet írtam. Nehezen indult, a gyermekeim kicsit besegítettek, és már csak azt vettem észre, hogy egyik mondat után következett a másik, és mire észrevettem, kész volt a történetem”. (3) „A történet szinte magától fejlődött ki bennem, csak írtam, és a végén még rövidítettem is rajta.” Attól függően, hogy ki melyik feladatrészben ért el sikerélményt, vagy kihez melyik résztvékenység állt a legközelebb, variálódtak a válaszok arra a kérdésre, hogy mi volt a legpozitívabb élmény. Az összes lehetséges megoldásra érkezett válasz, az asszociációk gyűjtésétől kezdve a fejben történő történetalkotáson, a történet jeleneteinek megformázásán, a jelenetek fotózásán, a fotókból videó szerkesztésén át egészen a narrálásig. A gyurmázás azért volt a legjobb élmény az azt jelölőknek, mert gyermekkori emlékeket hívott elő, kiélhették kreativitásukat, és mert közösségépítő hatása volt, hiszen volt lehetőségük egymás alkotásait megcsodálni, egymást segíteni, ötletekkel ellátni. Az asszociációk gyűjtése zenei hatásra, a mese jeleneteinek fotón rögzítése, majd kisfilmmé alakítása azért volt nagy élmény az azt jelölőknek, mert új, addig ismeretlen tapasztalatokra tettek szert általuk és sikerélményt tudhattak magukénak a munka végeztével.

1. ábra: A résztvevők által legpozitívabb élményként megélt feladatrészek

Mely feladatrész volt a legpozitívabb élmény?

28 válasz



Forrás: saját ábra

Arra a kérdésre, hogy melyik feladatrészben volt a legnagyobb sikerélményük, az előbbihez hasonló válaszokat kaptam, mégis eltérő arányokban. Minden feladatrészre érkeztek jelölések, méghozzá közel hasonló megoszlásban. Míg az előző diagram inkább azt mutatta meg, hogy melyik feladatnak örültek a legjobban, mert eleve közel állt hozzájuk az a terület, vagy mert valami újban mutathatták meg tudásukat, úgy a 2. ábrán inkább ez utóbbi dominál: azokon a területeken értek el sikerélményt, amelyeken korábbról nem rendelkeztek tapasztalatokkal, mégis előzetes várakozásukat felülmúlta az elért eredmény. Ezt igazolják az alábbi idézetek a hallgatók válaszaiból: Az asszociációk zenei hatásra feladatrész jelentett sikerélményt, mert (1) „meglepődtem, hogy ennyi gondolat jön egymás után, úgy, hogy nem kellett gondolkodnom, agyalnom”. A belső képek megjelenítése külső képként, mert (2) „kiléptem a komfortzónámból”. A történetalkotás fejben, mert (3) „a zene hatására meglepően kreatív gondolatok születtek bennem.” (4) „Számomra a történetalkotás írásban adta a legnagyobb sikerélményt. Önmagamhoz képest a történet nagyon kerekre és szépre sikerült.” A történet megformázása gyurmából, mert (5) „már a gyurma elkészítése itthon egy sikerélmény volt, majd az órán a megformázás jobban sikerült a vártnál”. A gyurmából készült jelenetek fotózása, mert (6) „jó volt látni, hogy a gyurmákról készült képek által nem csak egy írott szöveg volt a történetem, hanem szinte egy mesefilm.” (7) „Azt gondolom, hogy az egész folyamat egy sikerélmény volt számomra, élveztem a feladatot, és rengeteg területen fejlesztett játékos formában. A videó szerkesztését mondanám a legnagyobb sikerélménynek, hiszen az az egész folyamatot magába foglalja és ez az egész folyamatnak a vége, amikor is összeállt a teljes mese.” A videó narrálása, mert „szeretek előadni. Szeretek mikrofonba beszélni, énekelni. Szeretek mesét olvasni. S olyan jó volt felvenni, majd visszahallgatni a hangomat.”

2. ábra: A résztvevők által legjelentősebb sikerélményként megélt feladatrészek

Melyikben feladatrészben volt a legnagyobb sikerélményed?

28 válasz



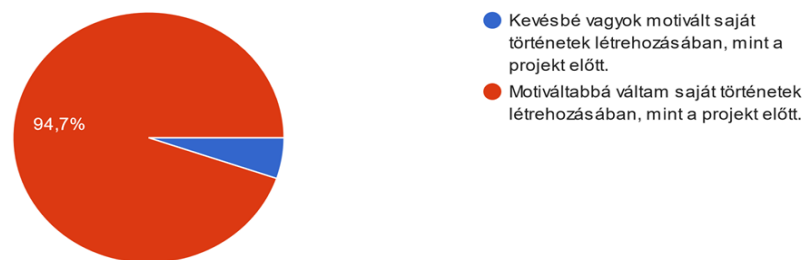
Forrás: saját ábra

Arra a kérdésre, hogy a projektben való részvételük hatására változott-e az írásbeli szövegalkotáshoz való viszonyuk, a válaszadók 70 százaléka felelt igennel. Őket kérdeztem arról, hogy milyen jellegű attitűdváltozásról van szó. A válaszaikat a 3. ábra szemlélteti. Egy nagyon fontos, pozitív hozadéka ez a projektnek, hiszen közülük egyetlen hallgató mondta, hogy kevésbé motivált saját történetek létrehozásában, mint a projekt előtt, 95 százalékuk (N=18) pedig, hogy motiváltabbá vált saját történetek létrehozásában, mint a projekt előtt. Az összes válaszadó 30 százalékának nem változott a hozzáállása az írásbeli szövegalkotáshoz. Ezek a válaszok is pozitív megerősítésül szolgálnak a tekintetben, hogy az alkotva tanulás – ahogy Takács (2018) is megfogalmazta – magabiztosabbá teszi a diákokat, hiszen a projektben résztvevő hallgatók sikerélményként élték meg a saját történet létrehozását, ami írásbátorságot kölcsönzött nekik, ezáltal motiválva őket további szövegek alkotására. Óvodapedagógusként fontos, hogy teret merjenek engedni a kreatitásuknak, nyitottak legyenek az újszerű problémamegoldásra, legyen elég önbizalmuk belevágni és véghez vinni első ránézésre talán kivitelezhetetlennek tűnő feladatokat.

3. ábra: A résztvevők attitűdjének változása az írásbeli történetalkotáshoz

Ha az előző kérdésre igennel feleltél, hogyan változott az írásbeli történetalkotáshoz való viszonyod a feladatmegoldás során / végeztével?

19 válasz



Forrás: saját ábra

Nem csak a saját történetalkotáshoz való viszonyuk változott meg a hallgatóknak a projekt során, hanem az énképük, az önmagukba fektetett bizalmuk, a kreatitásukról alkotott véleményük is. Ezt bizonyítja a 4. ábra, melyen azokat a válaszokat jelenítettem meg, melyeket a „Hogyan változott a véleményed a feladatmegoldás közben / végeztével a saját kreatitásodról?” kérdésre adtak a hallgatók. Egyetlen válaszadó sem jelölte azt a lehetőséget, hogy a projekt hatására veszített kreativitásából. Mindössze két hallgató (7%) értékelt úgy, hogy a projekt előtt sem tartotta magát kreatív embernek, és ez a véleménye a projekt hatására sem változott. A válaszadók 18 százaléka (N=5) a projekt előtt is kreatív embernek tartotta magát, és ezen a véleményén nem is változtatott. A legnagyobb arányban, a válaszadók háromnegyede viszont állítja, hogy a projekt hatására fejlődött a kreativitása, ami határozottan meggyőző és pozitív megerősítés.

4. ábra: A résztvevők véleményének változása saját kreativitásukról

Hogyan változott a véleményed feladatmegoldás közben / végeztével saját kreativitásodról?

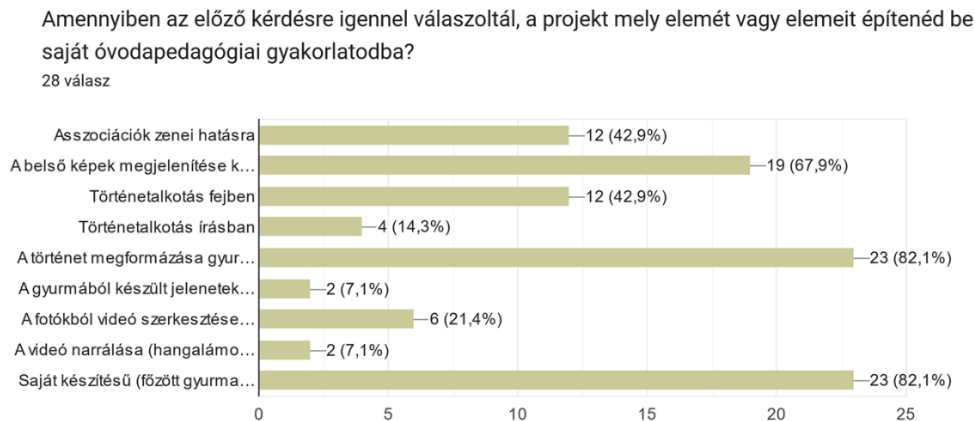
28 válasz



Forrás: saját ábra

Arra a kérdésre, hogy a projekt valamely elemét tervezi-e beépíteni saját óvodapedagógusi gyakorlatába, kivétel nélkül minden résztvevő igennel válaszolt. Kértem, hogy jelöljék meg, melyik részfeladatot alkalmaznák szívesen, több lehetőséget is jelölhettek, a válaszaikat az 5. ábra mutatja be. A válaszadók 82 százaléka jelölte, hogy vinne be a csoportjának saját készítésű főzött gyurmát, és azt is ugyanilyen arányban jelölték, hogy a gyurmából megformáznák egy-egy történet jeleneteit, szereplőit. Kiváló lehetőség ez egy már ismert, vagy akár közösen kitalált mese feldolgozására, vizuális megjelenítésére játékba ágyazottan, ugyanakkor számos területre fejlesztő hatással van (gondolkodás, tervezés, lényegkiemelés, vizualizáció, fantázia, finommotorika, esztétikai érzék, kreativitás, önkifejezés, problémamegoldás stb.). A válaszadók 68 százaléka beépítené saját gyakorlatába a belső képek külső képként való megjelenítését is. A zenéhez képzettársítást és a szóbeli történetalkotást is gyakoroltatná az óvodáskorú gyerekekkel a válaszadók 42 százaléka, ami azért pozitív, mert mindkét feladat számos részképességet fejlesztő hatással bír (gondolkodás, fantázia, figyelem, emlékezet, auditív figyelem, hangdifferenciálás, ritmusérzék, önkifejezés, kreativitás, szóbeli kifejezőkészség, nyelvi megformálás, gördülékenység, stílus, problémamegoldás stb.). A történetek egyes jeleneteinek fotón rögzítése, majd ebből videó készítése hangalámondással a hallgatók megítélése szerint kevésbé építhető be az óvodapedagógusi gyakorlatba. Ez a meglátás talán azzal indokolható, hogy a hallgatókban sok negatív tapasztalat halmozódott el az óvodáskorú gyermekek multimédiás eszközhasználatát illetően, s ezért jobbnak látják távol tartani tőlük ezeket az eszközöket. A másik ok az lehet, hogy az óvodák nem feltétlen vannak felszerelve ilyen eszközökkel. Ugyanakkor érdekes vizsgálat apropójául szolgálhatna az a kérdés, hogy a gyermekek által kreált és vizuálisan megjelenített, majd hangalámondással felvett történetek vajon motiváló hatással lehetnek-e a gyermekek történetalkotási vágyára, fejlődhet-e ezáltal szóbeli kifejezőkészségük.

5. ábra: Az egyes részfeladatok felhasználásának szándéka saját szakmai gyakorlatban



Forrás: saját ábra

Érdekelt az is a vizsgálat során, hogy érezték-e úgy a hallgatók a folyamat közben, hogy valamelyik feladatrészt kiemelkedően jól sikerült teljesíteniük. A válaszadók 86 százaléka felelt igennel erre a kérdésre. A kitöltők 89 százaléka vallja, hogy a kurzus hatására érez fogékonyságot vagy a képzőművészet vagy szövegalkotás iránt a további fejlődésre. Itt megint megoszlanak a vélemények, attól függően, hogy ki melyik területen volt elégedetlenebb vagy épp elégedettebb a teljesítményével, szeretnének további fejlődésre szert tenni. A felsorolt területek között voltak a szövegalkotás, a gyurmából alkotás, a képszerkesztés, a narrálás, a vidókészítés, valamint a rajz és a festés is.

Megkértem a hallgatókat arra, hogy írják le az öt legkifejezőbb szót, amivel jellemeznék a teljes folyamatot a kezdetektől a végső produktum elkészültéig. A válaszokat a 6. ábra tartalmazza. Minél többször fordult elő egy kifejezés, annál nagyobb betűmérettel jelenik meg a képen. A kreativitás volt a leggyakrabban előforduló kifejezés, a 28 válaszadóból 11-en írták. Ezt követte az öröm (N=10), a gondolkodás (N=6), a kitartás (N=5), a türelem, a tervezés, a sikerélmény és az izgatottság (N=4), a boldogság, a tanulságos, az önkifejezés, az élmény és az elmélyülés (N=3), valamint a nehéz, a vidámság, a büszkeség, az izgalmas, az alkotás, az újdonság és a figyelem kifejezések 2-2 említéssel. A további, a megélt folyamatot kifejező egy-egy tipikus jelző, érzelem, állapot, attitűd (érzelemdús, ihletett, hasznos, meglepő, összetett, szórakoztató, jótékony, maradandó, érdekes, ötletes, bizonytalanság, meglepődés, rácsodálkozás, lenyűgöződés, aggodalom, elégedettség, félelem, megnyugvás, érdeklődés, kíváncsiság, elszántság, bátorság, önbizalom, önbecsülés, alkotásvágy, ihlet, tudatosság, megvalósítás, fantáziálás, kapcsolódás, fantázia, problémamegoldás, összedolgozás, motiváltság, flow, produktum, átgondolás, energikusság, átfogó látásmód, önazonosság, kihívás, kritikai gondolkodás, véleményalkotás, szorgalom, művészetek szeretete, pozitív hozzáállás, önértékelés, fáradozás, kétségek, relaxáció) is mind-mind említésre méltó, hiszen azt igazolják, hogy a projekt elérte célját: élmény- és örömteli alkotási folyamatot kínált, aminek a végén a hallgatók megerősítést kaptak saját kreativitásukról, problémamegoldó készségükről.

6. ábra: Az alkotási folyamatot kifejező kulcsszavak a résztvevők szerint



Forrás: saját ábra

Összegzés

Tanulmányomban egy olyan vizsgálatból mutattam be részeredményeket, melynek célkitűzése az óvodapedagógus hallgatók produktív fantáziájának fejlesztése volt. A vizsgálat keretét a játék a művészetekben kurzus adta, ahol a féléves munka egy komplex projektfeladat elkészítése révén valósult meg. A hallgatók zenei impulzus hatására asszociációkat gyűjtöttek, majd rajzoltak vagy festettek, ezt követően mesét írtak, a történetet a folyamat alapú írásstratégia elveinek megfelelően többször átdolgozták, míg végül elkészült a végleges változat. Ezután saját készítésű díszletekből (főzött gyurmából, filcből, rajzon, festményen stb.) megformázták a mese egyes jeleneteit, majd lefotózták azokat, a képsort digitális történetté állították össze, saját hangjukkal narrálták, míg végül elkészült minden hallgató egyedi alkotása: a 3-5 perces mesefilm.

A résztvevők írásbeli kikérdezés révén adott visszajelzései, valamint az egyes részfeladatok elkészülte utáni önreflexiói és a csoporttársak reflexiói is arról tanúskodnak, hogy az egész folyamatot felfedezésként éltek meg, új, eddig nem tapasztalt élmények részesei voltak, belefeledkeztek az alkotási folyamatba, olyan tevékenységekben volt sikerélményük, amikben korábban soha, mert nem volt lehetőségük vagy bátorságuk kipróbálni. A projekt hatására a hallgatók megtapasztalhatták saját kreativitásukat, magabiztosabbaká váltak saját produktumok létrehozásában, eddig nem próbált tevékenységekben jártasságra tettek szert, és a projekt egyes részfeladatait saját pedagógiai gyakorlatukba is tervezik beépíteni. A projekt eredményei, a hallgatók által írt és illusztrált mesegyűjtemény, valamint a digitális történetek maradandó, és az óvodai gyakorlati munka során hasznosítható emlékei a közös munkának.

Felhasznált szakirodalom

- Benő, E. (2011). Kreatív írás és idegennyelv-oktatás. *Magiszter*, 9(3), 43-52.
- Benő, E. (2012). Kreatív írás és szépirodalmi szövegek az idegennyelv-tanításban. *Magiszter*, 10(2), 13-26.
- Bereiter, C. (1980). Development in Writing. In: Gregg, L. W. & Steinberg, E.R. (eds.) *Cognitive processes in writing*. L. Erlbaum Associates. Hillsdale.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. L. Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Boldizsár, I. (2010). *Meseterápia*. Magvető.
- Boldizsár, I. (2020). *Mindenkinek megvan a saját meséje*. URL: <https://open.spotify.com/episode/07543B6nDcissAgwAkRuvl> (Last download: 07/27/2023)

- Böttcher, I. (1999). *Kreatives Schreiben*. Cornelsen Verlag, Berlin.
- Csehiová, A. & Tóth-Bakos, A. (2022). *Művészet – Edukáció – Terápia. Inspirációk, kölcsönhatások, interdiszciplináris megközelítések*. Komárom: SJE.
- Csíkszentmihályi, M. & Rathunde, K. & Whalen, S. (2010). *Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- de Beaugrande, R. (1984). *Text Production: Toward a Science of Text Production*. Ablex, Norwood.
- Dobozi, E. (2003). Kísérlet „a vég elhalasztására”. *Irodalomolvasás és kreatív írás a magyarórán. Iskolakultúra*, 13(4), 73-88.
- Flower, L. & Hayes, J. (1980). Identifying the organization of writing process. In: Gregg, L.W. & Steinberg, E.R. (eds.) *Cognitive processes in writing*. L. Erlbaum Associates. Hillsdale. 3-30.
- Gresham, P. (2014). Fostering creativity through digital storytelling: „It’s a paradise inside a cage.” *Metaphor*, 1, 47-55.
- Haase, Zs. (2017). Szövegnyelvészet és kreatív írás. Szövegnyelvészeti ismeretek kreatív közvetítése a felsőoktatásban. In: Dobi E., Andor J. (szerk.) *Esettanulmányok a szövegkoherenciáról. Officina Textologica 20*. Debrecen: Debreceni Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék. 147–160. URL: <http://mnytud.arts.unideb.hu/ot/20/11haasezs.pdf> (Last download: 02/06/2023)
- Kádár, A. (2013). *Mesepszichológia*. Kulcslyuk.
- Kisné Bernhardt, R. (2011). Hogyan vélekednek a két tanítási nyelven tanuló középiskolás diákok a fogalmazásírásról? *Képzés és Gyakorlat*, (9)3-4, 34-50.
- Lanszki, A. (2019). Tanulói kreativitás fejlesztése digitális történetmesélés segítségével. *Iskolakultúra*, (29) 4-5, 71-85.
- Magyar, Á. (2023). Verbális és vizuális asszociációk zenei hatásra. *Danubius Noster*, 11(3), 71-84.
- Magyar, Á. (2023). RWCT-technikák a folyamatalapú fogalmazástanítás támogatására: fókuszban a RAFT-eljárás. In: Balázs L. (szerk.) *Fenntarthatóság a kommunikáció oktatásában. A kommunikáció oktatása 15*. Hungarovox Kiadó. 113-122.
- Meisinger, F. (2000). *Kreatives Schreiben – Versuche zum Schreiben von kreativen Texten im Englisch-Unterricht einer 6. Klasse zum Thema Weihnachten / Weihnachtszeit*. Frankfurt am Main.
- Molnár, E. K. (1996). A kognitív pszichológia három fogalmazásmodellje. *Magyar Pedagógia*, 96(2), 139-156.
- Ohler, J. (2013). *Digital Storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning and creativity*. Thousand Oaks, CA. <https://sk.sagepub.com/books/digital-storytelling-in-the-classroom-2e> DOI:10.4135/9781452277479
- Samu, Á. (2004). *Kreatív írás*. Holnap Kiadó. Budapest.
- Schmoelz, A. (2018). Enabling co-creativity through digital storytelling in education. *Thinking Skills and Creativity*, 28, 1-13. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1871187117303012> DOI: 10.1016/j.tsc.2018.02.002
- Szaszko, R. (2019). Integrated skills and competence development through watching films in the target language. *Paideia*, 6(1), 91–120.
- Takács, N. (2018). Kreatív gyakorlatok megtervezésének alapelvei az irodalomoktatásban. *Iskolakultúra*, 28(3-4), 70-76.