

Budapest Kortárstánc Főiskola

SZAKDOLGOZAT

Maros Judit

2014

Budapest Kortárstánc Főiskola

**Amatőr résztvevőkben lezajló lelki folyamatok összefüggései a
próba-folyamat fázisaival**

SZAKDOLGOZAT

Készítette: Maros Judit

Témavezető: Varga Viktória

Kortárstánc Pedagógus Szak

Budapest, 2014

TARTALOMJEGYZÉK

Tartalomjegyzék	1
Bevezetés.....	3
Énkép, együttes élmény és érzelemszabályozás	5
1. Énkép	5
2. Együttes élmény	7
3. Érzelemszabályozás	8
Konstruktivista pedagógia és projektpedagógia	10
1. A konstruktivista pedagógia	11
2. Projektpedagógia.....	13
Vizsgált folyamatok összegzése.....	16
1. Naiv, álmodozó időszak	20
1.1. Odaszánás vagy meghátrálás	20
– a munkafolyamat felvázolása; célok, nehézségek tisztázása;	20
1.2. Kezdeti izgalom, egymás bátorítása	21
– ötletek megbeszélése, a darab felvázolása	21
2. A kétségbe vonás időszaka	22
2.1. A darabban való kételkedés	22
– körülbelül a munkafolyamat 1/3-nál tartva	22
2.2. Saját képességekben való kételkedés	23
– mozgásanyag készítése, betanulása	23
2.3. Miért nem egészben/zenére gyakoroljuk az elkészült részeket	24
– amikor még a mozdulatok tisztázására van szükség	24
2.4. A felkészülési idő rövidegétől való félelem.....	25
– körülbelül a munkafolyamat 2/3-nál tartva	25
2.5. Miért nem gyakoroljuk még zene nélkül mozdulatról mozdulatra a részeket.....	25
– amikor arra van szükség, hogy összeálljon bennük a teljes kép.....	25
2.6. A koreográfusban való kételkedés	26
– amikor már kész a darab, de még nem tudják jól minden részét	26

3. Átmeneti időszak	26
3.1. Lemondó hozzáállás	27
– gyakorlás részenként és egészben.....	27
3.2. Egymás kritizálása, türelmetlenség	27
– amikor egy-egy momentumban elkezdnek magabiztosabbak lenni	27
4. Az elfogadás időszaka.....	28
4.1. Csodálkozó öröm, egymás bátorítása, segítése	28
– egy-egy résztvevő kívülről megnézi a többiek munkáját, illetve videó felvételt készítünk, amit visszanézünk.....	28
4.2. Bizalom önmagukban, a darabban, a koreográfusban.....	29
– a külső szemszög megtapasztalásának segítségével már képesek kialakítani magunkban az általuk is végzett tevékenység képét.....	29
4.3. Öröm, izgatottság	29
– gyakorlás egészben.....	29
5. Az azonosulás időszaka.....	30
5.1. Izgalom, bátorság, elégedettség	30
– az előadás napján	30
A versenysport során megéltekben található párhuzam a dolgozat fő témájával	31
A Budapest Kortárástánc Főiskola, mint iránymutató felsőoktatási intézmény	32
Összegzés.....	33
Irodalom jegyzék	35

BEVEZETÉS

Szakedolgozatom témája olyan lelki folyamatok megfigyelése és értelmezése, melyek egy produkció létrehozásában résztvevő amatőr csoport tagjaiban zajlanak le első találkozásukkor egy ilyen jellegű kihívással. Mindezt olyan közegben vizsgáltam, ahol nincsen jelen egyéb művészettel kapcsolatos tevékenység, és a résztvevők saját nyitottságukból fakadóan, szabad döntésük alapján jelentkeztek a produkció elkészítésére. Az amatőr kifejezést itt nem kizárólag a fizikai képzettség szintjére, sokkal inkább az alkotás területén való laikusságra használom, mivel e folyamatot függetlennek találom épp úgy a megvalósítás színvonalától, mint a produkció művészi értékétől.

Ezen résztvevők (8-14 fő) egy női tornaszalon vendégei, akik az én felhívásomra jelentkeztek a létesítmény évfordulóinak ünneplése alkalmából (két szalonban öt év alatt hétszer), és egy másfél-két hónapos próbafolyamatban vettek részt heti kétszer két óra időtartamban és velem közösen hozták létre azt a 8-12 perces darabot, mely saját életükből és élményeikből táplálkozott a létesítménnyel kapcsolatosan. Életkoruk szerint 20 és 70 év közötti, nagy arányban egészségügyi problémákkal (térd protézis, gerincsérv, magas vérnyomás...) rendelkező hölgyekről van szó, akiknek nincsen előképzettsége, sőt adott esetben akár évtizedekig nem végeztek rendszeres mozgást, illetve nincsen jártasságuk művészeti területeken. A felhívást játékos közösség-építésként fogták fel jelentkezésükkor, a vezetésemmel azonban készek voltak addig ismert határaikon túl is merészkedni. Így a végeredmény megítélésétől függetlenül mutatom be az alkotás világába nyert betekintés során átélte lelki folyamataikat a próbafolyamat különböző fázisaiban.

Rendkívül izgalmas pedagógiai feladatot jelentett számomra amatőr felnőtt hölgyeket úgy kalauzolni az alkotás világába - ahol önismerettel, a mozgástanulás fázisaival, egy darab felépítésével és az ötletek elképzelésétől a megvalósulásukig tartó folyamattal is találkozhattak -, hogy ez az utazás kihívásaival együtt is érzelmileg biztonságos legyen számukra, valamint hogy létrehozzon egy igényt, nyitottságot hasonló belső munkát igénylő feladatokra. Az ehhez szükséges időkeret és a fizikai-, szellemi kapacitás meglétét vagy hiányát nem tudták még felmérni a folyamat legelső szakaszában, így minden egyes bukkanó és kanyar ijesztőnek és vészjóslónak tűnt számukra, a folyamat végső szakaszában azonban már ők is láthatták, hogy ami elsőre talán még lehetetlennek látszott, megismeréssel és gyakorlással elérhetővé válhat mindenki számára és e megtapasztalásokból kiindulva a

későbbiekben bátrabban tudják megmászni a számukra elsőre túlságosan is magasnak tűnő lépcsőfokokat.

Kitértem a pszichológia és a pedagógia idekapcsolódó területeire is, ezzel rávilágítva a próbafolyamat során lezajló lelki történések mikéntjére, valamint e fázisokon való végighaladás potenciális pedagógiai gyümölcseire, amelyek miatt indokoltnak látom hasonló megmozdulások kezdeményezését művészetektől elzárt közegekben, még ha művészi értékekkel nem is rendelkezik a produktum.

Saját versenysportolói múltamban is éltem meg ugyanezen folyamat egyes fázisait, így dolgozatomban erről is szót ejtek, mivel bár professzionális szinten foglalkoztam mozgással, a belső folyamatok dinamikájára és miérettjeire nem volt, aki rámutasson, rávezessen, ebből kifolyólag párhuzamba állítottam az általam vizsgált folyamatokkal. Egyedül a Budapest Kortárstánc Főiskolán talákoztam olyan oktatási és követelmény-rendszerrel, amely a hallgatókat, művészeket valóban egységként tekinti és célként teljes lényük vezetését, feltárását tűzi ki.

Ezt a különleges látásmódot - amikor nem csak „elszenvedői”, hanem értői is vagyunk a bennünk és körülöttünk lezajló folyamatoknak – állt szándékomban megsejtenni egy olyan közegben, ahol máskülönben nem találkozoznának ilyen jellegű kihívásokkal.

ÉNKÉP, EGYÜTTES ÉLMÉNY ÉS ÉRZELEMSZABÁLYOZÁS

A dolgozatom témájául szolgáló próbafolyamatok során lezajló lelki történések vonatkozásában három olyan – a pszichológia tárgykörébe tartozó - területet emelek itt ki a teljesség igénye nélkül, amelyek e történéseket befolyásoló-, illetve azok által befolyásolt tényezőkként jelennek meg. Az énkép, az együttes élmény és az érzelemszabályozás, ez a három terület, melyeket az általam felhasznált szakirodalmak alapján írok körül.

Az az énkép, amivel a próbafolyamatoknak az elején a résztvevők rendelkeztek, meghatározta hozzáállásukat, ugyanakkor a folyamat magában hordozta a lehetőséget, hogy módosítsák, kiegészítsék ezt a képet önmagukról. Hiszen lényünk formálódása és a magunkról kialakított „kép” változása életünk végéig tartó folyamatok, és kihatással vannak viselkedésünkre, még ha ezeknek a legmeghatározóbb elemei gyermekkorunkban alakulnak is ki. Felnőttkorunkban is találhatjuk magunkat olyan új helyzetekben és tanulási folyamatokban, ahol énképünk új szemszögből való megvilágítása által személyiségünk gazdagodik, akár szándékosan keressük ezeket, akár nem.¹ Minden olyan kihívás, mely szervezett csoportban egy feladat megoldását tűzi ki célul, így az általam vizsgált terület is felkínálja az együttes élmény lehetőségét, melyben hasznos tapasztalatokat nyerhetünk, illetve a csoportban való közös munka által megnövekedett motivációs tényezők révén olyan erőfeszítéseket is megteszünk (például az érzelmeink szabályozásának területén), melyek elől egyéb esetben elmenekülnénk.² Ez kifejezetten igaznak bizonyult az általam megfigyelt csoportokban, amikor a nehézségekre adott negatív érzelmi reakciókon túllendülve mindenki a munkafolyamat zökkenőmentes haladását helyezte előtérbe.

1. Énkép

Az önmagunkról bennünk élő kép területével kezdem, mivel ez az, amiből egy alkotási folyamatnál kiindulunk, ez az egyik első dolog, amivel szembesülünk. Az „én” rendkívül sok szempontból vizsgálható, és osztályozható, épp így az énkép fejlődési szakaszai is nagyon sokrétűek. *„Az én a pszichológia egyik legfontosabb, ugyanakkor legkevésbé világos*

¹ Dr. Kiss Tihamér: Az énkép kialakulása és fejlődése, Budapest, Tankönyvkiadó, 1978.

² Mérei Ferenc-V. Binét Ágnes: Gyermeklélektan, Budapest, Gondolat Kiadó, 1981. 134-140.

fogalma.”³ Bármilyen módon definiáljuk is azonban az én fogalmát, a legtöbb nézet ott már közös nevezőre jut, hogy a saját énünkről - mely abban a különleges helyzetben van, hogy a megfigyelő és a megfigyelt is egyszerre⁴ – birtokolt információink saját testi megtapasztalásainkból, valamint a környezetünkből kapott visszajelzésekből tevődik össze. Így a saját testünkről és mozgásunkról kialakult kép az „én tudatunk” egyik alapja. Erre származtatható vissza az egyik első nehézség, amivel az általam vezetett próbákban résztvevő hölgyeknek szembe kellett nézniük, ugyanis előzetes képzettség nélkül vágtak bele egy táncos előadás elkészítésébe, ahol számukra ismeretlen és a hétköznapi mozgástárukhoz képest összetett feladatokkal találkoztak. Úgymond a nulláról indultak, így az önmagukról addig alkotott kép testi vonatkozása nem jelenthetett kapaszkodót számukra. Az ezzel járó frusztráció ellenére azonban mégis nyitottnak kellett maradniuk ahhoz, hogy ebben az „én-idegen” közegben is fel tudják dolgozni az újabb tapasztalásokat önmagukról.

Ismerethalmazunk érzelmekkel van átszőve, korábbi tapasztalatokból, és családjunk, tanáraink, barátaink felől érkező visszajelzésekből építkeznek és meghatározzák cselekvéseinket és társas viselkedésünket, valamint önértékelésünk is ezen építőkövek pozitív vagy negatív megítélésétől függ. Önértékelésünk határozza meg önbizalmunkat, mely szintén fontos szerepet játszik társas viselkedésünkben és így végül visszahat énképünkre is. Önmagunk megítélése lehet túlzóan pozitív vagy negatív, ez meghatározza, mely élményeknek és új információknak „engedjük” alakítani, formálni énképünket, így megerősítve az általunk hozott ítéletet. Van egy vágyott és egy reálisnak hitt képünk magunkról, az „ideális én” és az „észlelt én”. Ha túl nagy a különbség a kettő között, akkor lesz negatív az önértékelésünk és ennek hatására azokat a tapasztalatokat fogjuk erősebben észlelni, melyek ezt a különbséget támasztják alá. Így ha az önészlelés pontosságának javításával tudjuk csökkenteni ezt a távolságot, önfogadásunkat is növelhetjük, mely mások elfogadására is kihat. A kettő között húzódó feszültség ugyanakkor ösztönzőleg tud hatni, motiváció lehet tanulásunkban, fejlődni akarásunkban.

Minden tanulási folyamat, amelyben részt veszünk - még ha nem is tanulásként gondolunk egy-egy helyzetre -, egyben önfejlesztő folyamat, új cselekvési, gondolkodási és érzelmi mintákat tanulunk meg. Változó körülményeink biztosítják az állandó tanulást, hiszen

³ Joseph P. Forgas, Kipling D. Williams: A társas én, Az önmegismerés pszichológiája, Pécs, Kairosz Kiadó, 2006. 15.

⁴ Joseph P. Forgas, Kipling D. Williams: A társas én, Az önmegismerés pszichológiája, Pécs, Kairosz Kiadó, 2006.

alkalmazkodnunk kell hozzájuk, így énünk folyamatosan gazdagodik.⁵ Ezt a gazdagodást abban a jelenségben is megmutatkozni láttam, hogy egyes résztvevők, akik másodszorra vagy akár többszörre csinálták végig a próbafolyamatot, az első alkalomhoz képest érettebben, saját képességeiről pontosabb képet alkotva voltak jelen.

2. Együttes élmény

A második terület az együtt dolgozás, az egy csoportba tartozás, ezek alapvető jellemzői voltak az általam meghirdetett lehetőségnek. Az ismert tényezők a csoportba való jelentkezéskor a közös alkotómunka és az én személyem volt. J.P. Forgas és K.D. Williams által szerkesztett „A társas én” című könyvben olvashatunk az egyén „énkiterjesztésre” való vágyáról, ami a sajátunk választott csoporttal való azonosulásban tud megvalósulni. Ennek egyik motivációja, hogy növelhessük hatékonyságunk érzetét, magunkénak tudva a csoport erőforrásait, nézeteit. Másik motivációja valóban az én kiterjesztése, vagyis olyan csoportokat választunk, ahol új „énaspektusokkal” gazdagodhatunk.⁶ Ebből feltételeznem kell, hogy a jelentkezők ismerve engem, készek voltak, illetve szerettek volna azonosulni az általam képviselt értékekkel, valamint, hogy az alkotás szférája (ha nem is tudtak róla sokat) az általuk meghódítani kívánt területek közé tartozott, még az ismeretlen talaj kockázatát is beleértve.

Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes „Gyermeklélektan” című könyvében látjuk megfogalmazódni, mit is jelent együtt átélni tevékenységeket, milyen aspektusai lehetnek ezen élményeknek. Az együttes élmények megtapasztalásának igénye, már korai gyermekkorunktól fennáll. Biztonságot ad társaink jelenléte, ezáltal határozottabban éljük meg önmagunkat és társaink tevékenysége segíti saját tevékenységünk tudatosítását is. Egy ilyen folyamatban közlési vágyunkat is megélhetjük, megoszthatjuk élményeinket már ott és akkor azokkal, akik szintén részesei élményünknek. Felszabadultabban veszünk részt a

⁵ Joseph O'Connor: NLP kézikönyv, Gyakorlati útmutató kívánt eredményeink eléréséhez, Budapest, Bioenergetik Kft., 2002. 37.

⁶ Joseph P. Forgas, Kipling D. Williams: A társas én, Az önmegismerés pszichológiája, Pécs, Kairosz Kiadó, 2006. 403-407.

feladatban, bátrabban vállaljuk fel önmagukat, és mindemellett örömforrást is jelent számunkra. Érzelmileg árnyaltabbak, tartalmilag gazdagabbak az így megélt élményeink, nagyobb intenzitással tudjuk megélni az együttes élményeinket. Teljesítményünk fokozódik, nagyobb erőfeszítéseket teszünk a hatékonyság eléréséért, így növelve a folyamat sikerének esélyét. Mindennapi élethelyzetekben átlagosnak minősülő személyek is hatékonyabbak szervezett csoportok keretein belül, és sok esetben egyébként nem vállalt szerepeket is felvállalnak ebben a közegben (kezdeményezés, irányítás). Az együttes élmény során olyan többlet alakul ki a csoportban, legyen szó akár közösen elfogadott értékekről vagy szokásokról, melyeket a résztvevők a későbbiekben egyénként is képviselhetnek, így bár új tulajdonság nem alakul ki, személyiségük mégis gazdagodik.⁷

3. Érzelemszabályozás

A harmadik terület az érzelmekről és az azokra adott válaszainkról szól. Egy táncpróba során kialakulhatnak olyan belső feszültségek, mint a szorongás, vagy a szégyen, mégsem hagyhatjuk, hogy ezek súlyos gátló tényezőkké váljanak. Kiválthatja ezeket a bizonytalanság saját teljesítményünkkel kapcsolatosan, vagy az általunk elvártnál lassabb fejlődés, ügyetlenebb megvalósítás. A kérdés, hogy mihez kezdünk ezekkel a belső feszültségekkel, negatív érzelmekkel. Az érzelmeinkre adott válaszaink is az érzelmi folyamat részét képezik és ezt a reagálást nevezzük érzelemszabályozásnak. Sok helyzetben társas szituációk indítanak minket érzelmeink fenntartására vagy tompítására, olykor saját állapotunk kellemesebbé tétele a cél. Két alapvető mechanizmust különböztethetünk meg az érzelmeink szabályozásában, az elnyomást és az átértékelést. Míg az elnyomással érzelmi irányultságunk nem változik, csupán igyekszünk elrejtetni azt, az átértékelés során más szemszögből tekintve az érzelem kiváltó okára, maga az érzelem is képes átalakulni. Az első módszer fokozza az idegi-hormonális rendszer izgalmi szintjét, a második megoldási forma nem követel „pszichés árat”. Átmeneti megoldást jelenthet a figyelem elterelése is, mely csillapítja a negatív érzelmeket és ez által gondolkodásunk tisztább marad.⁸ Ilyen belső feszültséget kiváltó helyzetet megélhetünk stresszhelyzetnek is, mellyel meg kell küzdenünk, hogy elkerüljük a depresszív állapotot. Ez lehet problémaközpontú megküzdés, amikor a stresszhelyzeten változtatunk, vagy elkerüljük azt, és lehet érzelempözpontú, amikor a helyzethez kapcsolódó

⁷ Mérei Ferenc-V. Binét Ágnes: Gyermeklélektan. Budapest, Gondolat Kiadó, 1981. 134-140.

⁸ Atkinson & Hilgard: Pszichológia, Ford.: Boross Ottilia, Budapest, Osiris Kiadó, 2005. 435-436.

érzelmeket próbáljuk csökkenteni. Egy próbafolyamatban a második megoldás tűnik lehetségesnek. Viselkedéses (pl. mozgás) és kognitív (időleges félretevés, nézőpontváltás) stratégiákat ismerünk erre, ezeket akár együttesen is alkalmazhatjuk. A tánc, mint mozgás önmagában is oldja a feszültséget, ugyanakkor lehetőséget ad, hogy megéljük érzelmeinket (mintha csak kiöntenénk valakinek a szívünket), és mivel egy próbafolyamat során magát a szituációt elhagynunk nem érdemes, a további gyakorlás alkalmas rá, hogy elterelje figyelmünket, míg végül a gyakorlás eredményeként, illetve pozitív visszajelzések által megszűnhet negatív érzelmeink kiváltó oka. Mindemellett annak megértése, hogy az esetleges ügyetlenségünk egy folyamat bizonyos fázisának helyénvaló része, szintén változtathat érzelmeinken.⁹

⁹ Atkinson & Hilgard: Pszichológia, Ford.: Boross Ottilia, Budapest, Osiris Kiadó, 2005. 547-550.

KONSTRUKTIVISTA PEDAGÓGIA ÉS PROJEKTPEDAGÓGIA

Alapfeltevésem, hogy az alkotás folyamata a tánc keretein belül, ha számunkra még ismeretlennek számít ez a terület, olyan érzelmi hullámvasutat idéz elő amely - ha váratlanul éri az alkotót vagy résztvevőket, illetve nem kapnak közben kellő útmutatást -, a folyamat kikerülhetetlen fázisait meghatározó jellemzőknek köszönhetően automatikusan saját alkalmatlanságként való elkönyveléséhez vezethet, mely jelentősen megnehezítheti vagy ellehetetlenítheti ezt a folyamatot. Felhasználhatjuk azonban ezt a hullámvasutat, hogy ezen a területen segítsünk megélni és létrehozni újabb tapasztalatokat és ez által létrehozni újabb tudást, amelyre a későbbiekben építkezni lehet, amennyiben szakértői támogatást és kellő magyarázatot biztosítunk a résztvevők számára. Ez a folyamat a konstruktivista pedagógia és a projektpedagógia jegyeit viseli magán, azok szemléletéből építkezik, mely pedagógiai rendszereket Nahalka István, Hegedűs Gábor, Hortobágyi Katalin és M. Nádasi Mária írásai alapján mutatok be.

Alkotási folyamatról jelen dolgozatomban azon egyszerű lépések sorozataként írok, mint:

- a döntés, hogy létrehozok valamit, valakikkel
- kialakítjuk az elképzelést arról, hogy milyen témában, milyen eszközökkel, mikorra és milyen ütemezéssel fogjuk létrehozni
- az elképzelések megvalósításának elkezdése, az elképzelések realitásának felmérése
- (amennyiben szükséges) újratervezés
- a megvalósítás véglegessé formálása

„Tanulom magam”¹⁰

F. Várkonyi Zsuzsa könyvének címe megfogalmazza dolgozatom témájának lényegét, miszerint sajátmagunk tanulása és újraértelmezése az, amivel minden újabb kihívás alkalmával szembenézünk.

¹⁰ F. Várkonyi Zsuzsa: Tanulom magam, Budapest, M-érték Kiadó Kft., 2010.

Beszélhetünk-e tanulási folyamatról akkor, amikor saját magunkat tapasztaljuk meg új környezetben, új kihívások közepette, amikor a „tananyag” saját érzelmi reakcióink megismerése és az azok által ránk gyakorolt befolyástól való függetlenedésre való törekvés.

A konstruktivista pedagógia és a projektpedagógia szemléletét és tulajdonságait vonultatom fel (a teljesség igénye nélkül), hogy dolgozatom témájának pedagógiai vonatkozásaira rávilágítsak.

1. A konstruktivista pedagógia

A konstruktivista pedagógia az új ismeretek elsajátításához a már elsajátított ismeretanyagot és azoknak a már kialakult rendszerezési formáit veszi alapul. Célja, hogy ezekkel valódi kapcsolatot teremtve, és így szükség szerint akár átformálva ezeket, ne csak felszínesen, hanem a kognitív struktúránk szerves részeként gazdagodjunk az új ismeretanyaggal.

A konstruktivista tanulásfelfogás nem vallja, hogy az információkat és tapasztalatokat úgymond beszívjuk magunkba és objektív egységekként bennünk élnek ugyanúgy tovább, hanem úgy véli, azok alapján mi magunk hozzuk létre, konstruáljuk meg az új ismeretanyagot. Előfeltevése, hogy ezek a rendszerek tudásterület-specifikusak, így egy olyan területen, ahol kevesebb ismerettel rendelkezünk, hangsúlyosabbak a velünk született „naiv elméleteink”, melyek gyermekibb, a valósággal még nem igazán összemért fogalom rendszerek. Ezek öntevékeny, aktív folyamatokon keresztül ütköztethetők a valósággal, és amikor a már meglévő tudásrendszerünk mellett alternatív elemek és rendszerek alakulnak ki ugyanazon témában, és ezek változást tudnak előidézni a korábbiakban, a konstruktivizmus akkor beszél „fogalmi váltásról”. Ennek sikerét több tényező befolyásolja, miszerint tisztában vagyunk-e belső elképzelésünkkel és az alternatív értelmezésekkel, melyek szerepet játszanak az adott folyamatban; ismert-e számunkra az a tény, hogy a dolgokról különbözően lehet gondolkodni; ki kell, hogy alakuljon egyfajta bizalmatlanság a meglévő tudással kapcsolatban és bizalom, a megoldás felé mutató elfogadása az új elképzeléssel kapcsolatban Végeredményként alkalmazható tudást kapunk, olyan struktúrákat, melyek helyesen képesek irányítani cselekvéseinket. Az eredmény így egyben személyiségünk fejlődését is jelenti.¹¹

Ennek lényegét láthatjuk a következő idézetben is:

¹¹ Nahalka István: A tanulás In: Falus Iván (szerk.): Didaktika, elméleti alapok tanítás tanulásához. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003. 119-132.

„A fejlődés nem más, mint a tudatban működő „világmodellnek” a folyamatos változása, gazdagodása, részleges vagy jelentősebb átalakulása, amely folyamat a külvilággal (s többek között a társadalmi környezettel) kialakított kapcsolatban, de alapvetően konstruktív módon, vagyis személyes konstrukciók felépítésével, alakításával, alkalmazásával zajlik.”¹²

A terület, amelyről meglévő ismereteink rendszerét előhívjuk, lehet akár a saját kompetenciáinkról kialakult kép, vagy a mindenkori jelenben tapasztalt információkból való következtetések levonásának logikája. Érzelmi működésünkről is tudunk és hasznos is tanulni, hiszen cselekvéseinket erősen befolyásoló tényezőként egy-egy tévesen konstruált logikai következtetés elsodorhat minket az általunk követni kívánt irányból.

Ezek alapján abban látom az általam vezetett próbafolyamatok fő pedagógiai funkcióját, hogy végeredményként megváltozott struktúrákban tudjanak gondolkodni a résztvevők saját magukról és összetettebb, valósabb struktúrában az alkotási folyamatról. Mivel ez utóbbi területen nem rendelkeztek még számottevő tapasztalattal, struktúráik naiv elméletek voltak, a próbák során hamar kiderült, hogy nem úgy alakulnak a dolgok, ahogyan azt elképzelték, kívánatosá vált számukra egy új, a munka során tapasztaltakat valóban megmagyarázó és lefedő gondolkodás, ami alapján létrehozhatják új fogalmi rendszerüket az adott témáról magukban.

Fontos megemlíteni még, hogy a konstruktivizmus tanulászempléletével együtt jár a pedagógus hagyományosan elfogadott szerepének megváltozása is. A vezérlés, vagy szabályozás helyett szükségessé válik egy olyan szerep, mely kiemelt, mégis mellérendeltebb az előbbieknél, ahol megteremti a közeget és katalizátorként tudja segíteni a tanuló saját tanulási folyamatait. Ezt úgy nevezte meg a konstruktivizmus, hogy a szakértő szerepe. A folyamatok irányítása inentől kezdve nem kizárólagosan a tanár privilégiuma, hanem a pedagógiai közösség egészének a feladata, mely közösség értelmezhető szűkebben (pl. konkrét helyzetben: tanár és tanulók csoportja) és tágabban (tanulók csoportja, a velük foglalkozó összes tanár és a család) is. A gyakorlatban ez többféleképpen megvalósulhat, de e

¹² Nahalka István: A tanulás In: Falus Iván (szerk.): Didaktika, elméleti alapok tanítás tanulásához. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003. 121.

szempontok megvalósulásának egyik legkiválóbb talaja, a projekt módszer, vagyis a projektpedagógia.¹³

2. Projektpedagógia

A projekt kifejezést az angol project szóból vettük át, mely latin eredetű és valaminek az előrevetítését, tervezését jelenti. Ma már az élet számos területén használatban van a projekt megnevezés, legyen szó építészetéről, közgazdaságról, vagy művészetekről, ahol egy közös vállalkozás részei egy fogalom vagy cél köré csoportosulnak és nem csak tartalmi, de időbeni határai is megvonhatók.¹⁴

A projektpedagógia elméleti háttere John Dewey (1859-1952) amerikai pedagógus nevéhez köthető, melyet módszerként egyik tanítványa William Kilpatrick (1871-1965) dolgozott ki 1918-ban megjelent „The Projekt Method” című tanulmányában. A projektoktatás természetesen színesedett, alakult napjainkig. A pedagógia terminológiájában nem található teljes egységesség ezen a területen, dolgozatomban így ezen irányzat minden aspektusára projektpedagógiaként utalok. Leglényegesebb jellemzői, hogy a tanulók kezdeményezése által kerül kidolgozásra egy komplex téma, melyben minden részfeladatot ők vállalnak a tervezéstől, a munkamegosztáson át a megvalósulásig. Csoportban zajlik, a pedagógus tanácsadóként van jelen a közösségben, a produktum egy valós igényt tölt be és célja *„az egyéni vagy kooperativitáson alapuló önálló tanulás gyakorlása”*¹⁵. A projektpedagógia alapként tekinti a konstruktivizmus szemléletét, miszerint a tanulóban már meglévő ismeretekből kiindulva képzelhető el valódi tanulás, sőt a személyiség fejlődése. Ezért is kiemelkedően fontos, hogy a projektpedagógia a tanuló kezébe adja a szelektálás eszközét, mellyel az őt leginkább motiváló témát, és személyiségéhez legközelebb álló szerepvállalást

¹³ Nahalka István: Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia, Budapest, Nemzeti Tankönyv Kiadó, 2002.

¹⁴ Hortobágyi Katalin: Projekt kézikönyv, Budapest, Iskolafejlesztési Alapítvány, 2002.

¹⁵ M. Nádasi Mária: Projektoktatás, Budapest, Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, 2003.17.

találhatja meg, melyek megmozgatják belső konstrukcióit.¹⁶ Mivel a résztvevők maguk szervezik, így a motivációjuk nagyon magas szintű, a megismerés, új ismeretek szerzése és beépítése a közös munka során megy végbe, ahol a közös célokon belül megjelennek a saját célok is.

E dolgozat fő témájául szolgáló vizsgálatok tárgya, a próbafolyamat - amelynek fázisait a következő fejezetben fejtem ki - nézeteim szerint a projektpedagógia jegyeit viseli magán, amely igazolja azt az állításomat, miszerint e folyamatok szintén tanulást, a személyiség fejlődésének potenciáját tartalmazzák. Mivel nem oktatási rendszeren belüli képzésről, csupán egy építő jellegű lehetőségről szól dolgozatom (egy közös alkotási folyamatban való részvételről), azon jellemzőket, melyek a projektpedagógia oktatáson belüli pozitív szerepét határozzák meg, nem érintem felsorolásomban, melyet Hortobágyi Katalin „Projekt kézikönyv” című művéből veszek át.

Tevékenységre alapul az ismeretszerzés: Az általam vizsgált folyamat, egy táncelőadás készítése volt, melyben a mozgás alapvető adottság, így teljes mértékben tapasztalati úton ismerkedtek meg a résztvevők a folyamat fázisaival, nehézségeivel.

Valós, a társadalmi környezet által megfogalmazódott igényt válaszol meg: A létrehozás tényén túlmutató céllal végzett munkáról beszélhetünk, hiszen egy nyilvános esemény építőeleméül szolgáló darab előadása volt a feladat. A nézőközönség edzőtársakból és hozzátartozókból állt, mintegy 60-80 főből.

Komplex, többféle képesség-területet foglal magába: Egy darab készítése magában hordozza e lehetőségeket, hiszen az ötletek felvonultatása, dramaturgia felépítése, a díszletek, jelmezek elkészítésének megszervezése és megvalósítása, a zene kiválasztása és szerkesztése is a feladat részét képezte, melyekben kvalitásuktól függően vállaltak szerepet a résztvevők.

Alkotó jellegű, vagyis a projekt végére egy fizikai vagy szellemi produktum jön létre: Az általam tárgyalt esetben ez maga a készülő darab, mely az előadás napjára a folyamat végtermékeként kerül bemutatásra.

Csoportmunka: A csoport, mint forma adott volt számunkra, hiszen nem szóló táncelőadást terveztünk. A résztvevőknek ezen belül közösen alakították ki a csoport által követendő

¹⁶ Hegedűs Gábor: Projektpedagógia, Kecskemét, Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, 2002. 72-74.

irányt, hiszen a koncepciót nem készen kapták tőlem, hanem engem is beleértve közösen dolgoztuk ki azt.

Oktató és hallgató mellérendelt viszonyban vannak: Ez részben valósult meg, mivel a végleges döntéseket vezetőként én hoztam meg, azonban az odáig vezető út mindig közös munkán alapult, a résztvevők által is alakítva a folyamatot.

A differenciálás lehetősége: Szabad döntésük alapján, önállóan jelentkeztek a lehetőségre, majd a közös munkán belül a saját ötleteknek biztosított tér, tovább alakította a differenciálódást, hiszen mindenki saját érdeklődési irányultságának illetve habitusának megfelelően járult hozzá a darabhoz.

Mozgásigény kielégítése: Felnőtt korban is fontos szükségletünk a mozgás, mivel a csoport nagyrészt ülőmunkát végző hölgyekből állt, plusz örömforrást jelentett számukra a folyamat fizikai volta.

Saját választások és felelősség által megnövekedett motiváció: Mivel a célt közösen határoztuk meg, amihez el akartunk jutni, és a résztvevők tudatában voltak, hogy helyettük más nem fogja megvalósítani az elképzeléseket, így olyan nehézségeken is túllendültek, amelyek nem e belső motiváltság esetében talán lehetetlennek számítottak volna.¹⁷

Mіндеzen tényezők mellett ki kell emelnem, hogy személyes tapasztalataim alapján pedagógusként részesének lenni egy ilyen jellegű folyamatnak szintén sokrétű gazdagodást jelent, hiszen e mellérendelt szerep valóban új kihívást hordoz a pedagógusi hozzáállásunk újragondolásában. A mellérendeltség - amint már utaltam rá - azonban szakmai kérdésekben, mint például a próbafolyamat módszertani sorrendiségében nem kapott helyet, ezt kizárólag én határoztam meg a folyamatban.

¹⁷ Hortobágyi Katalin: Projekt kézikönyv, Budapest, Iskolafejlesztési Alapítvány, 2002.

VIZSGÁLT FOLYAMATOK ÖSSZEGZÉSE

Ebben a fejezetben mutatom be azon próbafolyamat fázisait, amelyet hétszer nyílt alkalmam vezetni felnőtt, amatőr hölgyek közreműködésével (akik közül néhányan többször is vállalták a közös munkát) és mindannyiszor ugyanazon a belső úton láttam végighaladni a résztvevőket. Minél nagyobb arányban szerepeltek a hölgyek többedszerre a csoportban, annál inkább segítették a munkafolyamatot tapasztalataik megosztásával és pozitív hozzáállásukkal.

Csoportjaim tagjai 20 és 70 év közötti nők, akik táncos képzettséggel semmilyen szinten nem rendelkeznek és mindannyian egy női edzőterem vendégei, ahol a rendszeres mozgásra nevelés, és a mozgás által elérhető jótékony hatások megtapasztalása a cél – legyen szó egészségügyi, esztétikai, vagy akár lelki területről. Játékos feladatokkal minden héten találkozhatnak, így az edzés mellett motiválva vannak gyermeki nyitottságuk újraélésére és kreativitásuk felélesztésére. Ez a szemlélet tette lehetővé, hogy a létesítmények évfordulóinak alkalmából olyan lehetőséget hirdessek meg a vendégeink felé, amelyben a jelentkezők 8-14 fős csapatával saját élményeikből táplálkozva az én vezetésemmel minden alkalommal létrehozhattunk egy produkciót, amelyet ők adtak elő vendégtársaiknak és a többi edzőnek, bemutatva a létesítmény szerepét az életükben és a változást, amit tapasztaltak amióta oda járnak rendszeresen mozogni. A kezdeményezésem célja az alkotási folyamatban való részvétel lehetővé tétele volt művészethez nem kapcsolódó közegben és ez által az egyén motiválása kompetenciáinak újragondolására és önismeretének fejlesztésére, hiszen mindenkiben megtalálható az alapvető képesség a teremtésre és a fejlődésre.

Másfél–két hónapos időintervallum alatt, heti kétszer két órát szántunk a felkészülésre, melyet a jelentkezőkkel minden esetben egy közös beszélgetés előzött, illetve alapozott meg.

Az első akadályt már itt meg kellett ugraniuk a résztvevőknek, hiszen ekkor vált nyilvánvalóvá számukra, hogy nem csak lépések betanulásáról szólnak majd az alkalmak, hanem egy közösen létrehozandó „mű” (a szó minden művészi értelmezésétől függetlenül) a cél, amely az ő lényükből táplálkozva fog létrejönni, így belső munkát igényel, tehát összetettebb munka és út áll előttük. Ha táncuk fizikálisan az önkifejezést nem is valósítja meg, az a belső út, amíg a kifejezni kívánt szándék megmozdítja testet bármilyen formában, már önmagában véve is egy táncélményt idéz elő. Valamint kihívás a részükre, hogy nem egy

kész egészbe helyezkedhetnek bele, hanem vállalniuk kell az őket körülvevő „semmi” okozta frusztrációt ahhoz, hogy aztán – ha először még nem is látják milyen úton – részesei lehessenek, ahogyan létrejön az a bizonyos „valami” a munkájuk nyomán, mely tulajdonképpen belőlük áll össze.

Az első alkalommal előrevetítettem nekik azokat a fázisokat, amelyekből a próbafolyamat felépül és az érzéseket, amelyekre számíthatnak majd önmagukban, hogy erre emlékezve majd tudhassák, ezen érzések csupán az adott helyzetben a rendelkezésükre álló információkra adott ösztönös válaszok, és nem mérhető fel belőlük a későbbi végeredmény. Ezen a ponton volt, aki úgy döntött, mégsem szeretne részt venni a közös munkában. A döntés háttérében állhatott kishitűség, lustaság vagy az ismeretlentől való félelem, a továbbra is vállalkozó kedvűeket pedig valószínűleg a közös élmény, a felfedezési vágy, a megmérettetésben való helytállás öröme vonzhatta. Az általam felvázolt lelki állapotokba itt még nem igazán tudtak belehelyezkedni, de annyit megjegyeztek belőle, hogy ha kételkedni kezdenek magukban vagy az egész folyamat sikerében, akkor egy teljesen kiszámítható szakaszba értek és saját érzéseiktől függetlenül kell, hogy megpróbáljanak a soron következő munkafázisokra koncentrálni.

Kettős szempontból vonultatom fel az alábbiakban a próbafolyamat fázisait. Az általam, pedagógusként meghatározott munkafolyamat szakaszait rendelem hozzá, a résztvevőkben megfigyelt lelki és csoportdinamikai jelenségek aktuális állapotához.

A folyamatot öt fő szakaszra bontottam, melyeket a lelki állapot irányultsága alapján különböztettem meg:

1. szakasz: Naiv, álmodozó időszak

Ezt jellemzi, hogy a tapasztalatlanságukból eredően nincs reális képük a reájuk váró munkáról, idealizálják az előttük álló folyamatot.

(teljesen azonosulnak a tervezett darabbal, azonban ez egy fiktív azonosulás, hiszen még egybeolvad a szereplőkben a darabról és azon belül a saját magukról alkotott kép, nincsen belső távolság a kettő között, mivel mind a kettő megfoghatatlan még számukra)

- odaszánás vagy meghátrálás – a munkafolyamat felvázolása; célok, nehézségek tisztázása;
- kezdeti izgalom, egymás bátorítása – ötletek megbeszélése; a darab felvázolása;

2. szakasz: A kétségbe vonás időszaka

Amikor találkoznak a felmerülő nehézségekkel, illetve elkezdik felmérni mennyi teendő áll még előttük, de nincsen bizonyosságuk arról, hogyan fog mindez megvalósulni, akkor az egész tervezete kérdőjelezi meg.

(a készülő darab még mindig megfoghatatlan számukra, azonban saját fizikalitásuk nagyon is megtapasztalhatóvá válik a próbafolyamat elindulásakor annak minden hiányosságával, így elhatárolódást figyelhetünk meg a résztvevőkben a darab és saját énjük között, mivel még összeegyeztethetetlennek érzik az elképzelt művet, és amire magukat képesnek tartják)

- a darabban való kételkedés – körülbelül a munkafolyamat 1/3-nál tartva;
- saját képességekben való kételkedés – mozgásanyag készítése, betanulása;
- miért nem egészben/zenére gyakoroljuk az elkészült részeket – amikor még a mozdulatok tisztázására van szükség;
- a felkészülési idő rövidegétől való félelem – körülbelül a munkafolyamat 2/3-nál tartva;
- miért nem gyakoroljuk még zene nélkül mozdulatról mozdulatra a részeket – amikor arra van szükség, hogy összeálljon bennük a teljes kép;
- a koreográfusban való kételkedés – amikor már kész a darab, de még nem tudják jól minden részét;

3.szakasz: Átmeneti időszak

Viszonylag rövid szakasz, a felmerülő nehézségekből adódó belső feszültségekre adott válaszok megjelenése, a biztonságérzethez visszavezető út keresése jellemzi.

(átmeneti időszakon mennek keresztül, amikor már valóságosan létrejött mozgásanyagok és jelenetek vannak, azonban a saját magukról és a produkció egészéről alkotott képük még zavaros és az érzéseikből próbálják kialakítani azt, hogy újra biztos talajon érezzék magukat, azonban ez általában vagy saját, vagy társaik alábecsüléséhez vezet)

- lemondó hozzáállás – gyakorlás részenként és egészben;
- egymás kritizálása, türelmetlenség – amikor egy-egy momentumban elkezdene magabiztosabbak lenni;

4.szakasz: Az elfogadás időszaka

Elkezdődik a magabiztosság fokozatos visszaszerzése, és az elveszített illúziók helyén kialakuló, a valóságon alapuló reálisabb kép elfogadása.

(a produkció és az „én” között újra kezd kialakulni a kapcsolat – egy új nézőpont felfedezése, ahol el tud különülni az önészlelés/önértékelés és a munka eredménye, könnyebben tudnak a résztvevők reális képet alkotni, immár nem elképzelt, hanem valós formában)

- csodálkozó öröm, egymás bátorítása, segítése – egy-egy résztvevő kívülről megnézi a többiek munkáját, illetve videó felvételt készítünk, amit visszanezünk
- bizalom önmagukban, a darabban, a koreográfusban – a külső szemszög megtapasztalásának segítségével már képesek kialakítani magunkban az általuk is végzett tevékenység képét;
- öröm, izgatottság – gyakorlás egészben;

5.szakasz: Az azonosulás időszaka

Az előadáshoz érve már képesek azonosulni azzal, amit csinálnak, amit létrehoztak.

(saját tudás és képességek felvállalása, az elvégzett munka / megtett út tapasztalataival, örömeivel)

- izgalom, bátorság, elégedettség – az előadás napján

1. NAIV, ÁLMODOZÓ IDŐSZAK

1.1. Odaszánás vagy meghátrálás

– a munkafolyamat felvázolása; célok, nehézségek tisztázása;

Az egész folyamat alapvető feltétele, hogy legyenek olyan emberek, akik nyitottak rá, hogy részt vegyenek egy olyan plusz tevékenységben szabad akaratukból és az időt szabadidejükből áldozva arra, ahol számukra ismert és ismeretlen emberekkel dolgoznak együtt bármiféle jutalom vagy ellenszolgáltatás nélkül egy olyan területen, ahol nem igazán mozognak otthonosan. Feliratkozás útján tudtak jelentkezni a hölgyek, hogy heti kétszer két órában az én vezetésemmel másfél – két hónap alatt egy meglepetés produkciót készítsenek vendégtársaiknak, amely fázisnál a motivációs tényezők közé sorolom azon alapvető emberi tulajdonságokat, mint a kíváncsiság, az ajándékozásra való vágyakozás, a csapatban megélt élményre való vágyakozás, a kreatív energiák hasznosítására való vágyakozás. Bátorításként szolgálhattam számukra, hogy az én személyemet mindannyian ismerték. Feltételnek szabtam meg, hogy bár hiányzás mindenki esetében előfordulhat, az szerepel majd az előadáson, aki az azt megelőző főpróbán részt vesz. Így jött el az első alkalom, amelyet egy bemutatkozó körrel kezdtünk minden esetben, hogy egymás megismerésén keresztül elkezdhessen kialakulni az összetartozás érzése a résztvevőkben. Ez után tudatosítottam bennük, hogy az együtt elkészítés azt jelenti, hogy én nem hoztam semmiféle kész anyagot, amit betanítok nekik, sem zenét, amit előre kiválasztottam, hanem lépésről lépésre, az én instrukcióim és az ő ötleteik alapján fogunk előre haladni együtt. Így lesz olyan időszak, amikor majd úgy érzik, ebből nem lesz semmi, vagy ha lesz is, ők biztosan nem képesek rá, türelmetlenek lesznek önmagukkal, egymással és velem. Aztán amikor már azt hiszik, hogy készen vagyunk, akkor látják majd meg, mennyi részlet hiányzik még és ettől úgy érzik majd, mintha szétesne az egész. De ha mindezekről nem hátrálnak meg és végig kitartanak, akkor egy olyan világba nyerhetnek bepillantást, amely gazdagítja önismeretüket és bátorítást adhat újabb hasonló kihívások vállalására. Ekkor alakult ki a csapat végleges létszáma (mely általában 8-14 fő volt), ugyanis voltak, akik mégsem vágtak bele a közös utazásba, akik elé a kishitűség önmagukkal szemben, vagy a szellemi lustaság itt falat állított. Tulajdonképpen azt is feltételezhetjük, hogy a bennük előzetesen meglévő elképzelést a közös munkáról nem tudta felülírni az általam adott leírás, így ők inkább kizárták magukból a konstruktívizmus által használt kifejezéssel élve a „fogalmi váltás” lehetőségét ezen a területen.

1.2. Kezdeti izgalom, egymás bátorítása

– ötletek megbeszélése, a darab felvázolása

Akik ezután vállalták a részvételt, egy felhőtlenebb szakaszban nézhetek elébe, hiszen ötleteik, kívánságaik áttekintésével kezdődött a munka. Meghatároztuk, hogy az adott év mely élményeiből szeretnénk kiindulni, milyen vezérfonalra fűzzük ezeket fel és milyen eszközökkel (díszletek, jelmez, zene, szöveg, ének, tánc) jelenítsük meg elképzeléseinket. Mindenki a hozzá legközelebb álló területen állt elő ötleteivel, képességeivel leginkább harmonizáló részfeladatokat vállalt el, és egyben elkezdett kialakulni a csoport belső dinamikája is, megmutatkozott, ki kezdeményezőbb, nagyobb hangú, ki aktívabb és ki passzívabb. Konstruktív hozzáállás jellemezte ezt a szakaszt, a bátortalanabbakat kivétel nélkül minden esetben bátorították a többiek. Bár a darab Gazdája alapértelmezetten én voltam, így minden kérdésben a végső döntést én hoztam meg, ők szabadjára engedhették fantáziájukat, egymás képeiből is ihletet merítve festhették lelki szemeik elé, mit szeretnének létrehozni. Együtt örülhettek az együtt megéleendő élményeknek és az előadás napján kívül legerősebben talán itt érezhették át, hogy ők lehetnek majd a „büszke szülők”. Ez a szakasz mindig nagyon közösség építőnek bizonyult, amire szükség is volt, hiszen amikor már saját teljesítményük vált figyelmük középpontjává az összetartó erő fellazulni látszott. Mivel még csak gondolatokról, elképzelésekről volt szó, az esetleges akadályok, nehézségek sem tűntek még kézzel foghatóaknak számukra, így reális tervekről nem beszélhetünk, csupán irányadó vágyképekről, azonban az itt kialakult képek lehetőséget adtak arra, hogy nehezebb szakaszokba érve, erőt és ihletet merítsenek belőlük. A megvalósításhoz kellő időkeret és a fizikai-, szellemi kapacitás meglétét vagy hiányát ők nem tudták felmérni a folyamat ilyen korai szakaszában, és a későbbiekben sem reálisan, amely teljesen érthető tapasztalatlanságukból adódóan, ezért meghatározó tényező volt a személyem felé irányuló bizalom a részükről. Ez a szakasz feleltethető meg tulajdonképpen a projektpedagógia szemszögéből nézve az ötletbörzének, a differenciálódás szakaszának, valamint a motiváció elmélyítésének, hiszen innentől kezdve felelősséget vállaltak ők is a produkció létrejöttéért.

A gyakorlati megvalósítás kezdetét is ebbe a szakaszba sorolom, mivel a folyamat legelején még nem ütköztek konkrét nehézségbe a résztvevők. A próbákat minden esetben ráhangolódo

bemelegítéssel kezdtük, amely a késői időpontban lévő kezdés (este fél 8–8) miatt fokozottan fontossá vált, hiszen mindenki munkából és/vagy otthoni teendőkből érkezett meg egy-egy hosszú nap után, ami a koncentrációs képesség csökkenésével nehezítette munkánkat.

Ez a ráhangolódás az első időszakban improvizatív módon történt, így itt még nem szembesültek kifejezett elvárással sem az én, sem a maguk részéről mozgásukkal kapcsolatosan, épp így a darab kezdőképének összeállításánál. Ez a csapat-élmény megalapozásának időszaka is volt egyben.

2. A KÉTSÉGBE VONÁS IDŐSZAKA

2.1. A darabban való kételkedés

– körülbelül a munkafolyamat 1/3-nál tartva

Vázlatosan kezdtük el a jelenetek összeállítását, a szereposztás, a térhasználat, a zenei egységek meghatározása és a mozgásanyag jellegének körvonalazása mentén. Itt már elkezdtek felmerülni kérdések, kételyek, hogy jó irányba haladunk-e a darabbal vagy egyáltalán haladunk-e valamerre, hiszen nem voltak tréningezve rá, hogy ilyen összetett folyamatokat képezzenek le magukban és összességében lássák azokat, valamint a hiányzó részletekkel maguk egészítsék ki. Így rajzokkal, leírással segítettem, hogy elkezdjenek kialakulni bennük ezek a képek, valamint ismétlés által kezdett el beléjük ivódni a cselekmény logikája. Bár az elején lassítja a folyamatot, fontosnak tartottam, hogy ne „beidomítsam őket” nagyon konkrét utasításokkal, amely egy körülményekhez erősen kötött tudást biztosít, hanem minél több nézőpontot felsorakoztatva saját gondolkodásukat próbáljam beindítani, vagyis olyan helyzeteket teremtsék, amikben ők maguk kezdik el konstruálni azt a rendszert önmagukban, amelyet aztán tovább építhetünk, például a zene vagy a tér beosztásának a kérdésénél.

Újabb kihívást jelentett, hogy az ötletek színpadon való megjelenítéséhez szükségessé vált a néző szemszögébe is belehelyezkedniük, aszerint alakítani a mozzanatokat, hogy a néző figyelmét az általunk kívánt vonalon vezessük. Ez szintén ismeretlen területnek bizonyult számukra, így eleinte kisebb konfliktus forrásként jelentkezett, amikor ezt figyelmen kívül hagyva, túl sok mindent szerettek volna egyszerre megjeleníteni és végül az én

ítélőképességre kellett hagyatkozniuk. Azonban a későbbiekben észlelhetően elkezdték beépíteni gondolkodásukba ezt a szempontot is.

2.2. Saját képességekben való kételkedés

– mozgásanyag készítése, betanulása

A váz kitöltésekor kezdtünk el a konkrét mozgásanyaggal foglalkozni, melyet az ő ötleteik, kívánságaik alapján végleges formában én készítettem el. Ekkor már a bemelegítésnél is a darabban felhasználni tervezett mozdulatokat kezdtük el alkalmazni, hogy célirányosan hangolódhassunk a próbára. Itt következett az első komolyabb lépcsőfok, hiszen most kellett először meghatározott mozdulatsort elsajátítaniuk, ami nagy bátorságot igényel, hiszen felnőtt nőkről lévén szó, kialakult önértékeléssel és énképpel rendelkeztek életük más területei alapján, azonban itt semmilyen egzisztenciájuk nem sietett segítségükre, így sokkal sérülékenyebb állapotban találkozhattak önmagukkal. Mivel a mozgástanulás és gyakorlás folyamatainak majdani eredményeit még nem láthatták, első próbálkozásaikból szűrték le sikerességüket vagy kudarcukat, ezek alapján kezdtek el gondolkodni magukról. Figyelmüket nem tudták még tudatosan a szükséges területekre irányítani, így ha elsőre nem sikerült elsajátítani egy mozdulatot, mivel nem látták, mely eltérés okozhatja ezt, saját alkalmatlanságukkal azonosították ezt a tényt. Sikerünket vagy sikertelenségünket legtöbb esetben visszazármaztatjuk külső vagy belső okokra, és az ítéletet, amelyet egy esemény vagy eredmény okáról hozunk, nevezik a szociálpszichológiában oksági attribúciónak, melyhez érzelem is kapcsolódik általában. Amennyiben sikertelenségünket saját képességbeli hiányunknak tulajdonítjuk, ez az érzelem a szégyen és a kisebbségi érzés, mellérendelve még az okoktól független frusztrációt és feldúltságot, amelyeket maga a sikertelenség vált ki belőlünk.¹⁸ Ez én-észlelésünkre is kihat, ebben a hangulatban automatikusan negatívabb lesz a megítélésünk saját magunkról, érzelmi állapotunk befolyásolja, mire irányul figyelmünk.¹⁹ Fontos volt tehát tisztázni a résztvevőkkel, hogy nem feltétlenül képességbeli hiányosságról,

¹⁸ Bernard Weiner, Sandra Graham: Az érzelmi fejlődés attribúciós megközelítése, Ford.: Ülkei Zoltán In: Válogatás a szociális megismerés szakirodalmából II. Érzelmek és én-tudat, Budapest, Tankönyvkiadó, 1992.

¹⁹ Forgács József: Az érzelmek hatása a szociális észlelésre és ítéletalkotásra, Ford.: László János In: Válogatás a szociális megismerés szakirodalmából II. Érzelmek és én-tudat, Budapest, Tankönyvkiadó, 1992.

hanem elsősorban az ismeretek és a mozgásról való megfelelő gondolkodáshoz szükséges struktúra hiányáról van szó. Ezért kialakítottunk egy gondolatbeli térképet, ami alapján eligazodhattak a mozdulatokon belül, amelyben nagyon egyszerűen felsoroltuk a tényezőket, amelyekből egy mozdulat állhat, hogy megfoghatóvá, kezelhetővé váljanak számukra, illetve más kontextusban is elővettük ezeket a mozdulatokat (bemelegítés, improvizáció), hogy ez által is biztosabbá tehesük a tudásukat. E közben elkezdtek tanulni saját értékelésüket függetleníteni cselekvésük sikerességétől.

2.3. Miért nem egészben/zenére gyakoroljuk az elkészült részeket

– amikor még a mozdulatok tisztázására van szükség

Az ember fizikailag is és lelkileg is legtöbbször a kisebb nyomás és a gyorsabb eredmény felé törekszik. Mivel úgy érezték, hogy nagyjából már elsajátították a mozdulatokat és minél hamarabb szerettek volna eljutni ahhoz az érzéshez, hogy már eleget haladtunk és már átlátják a produkciót, így ebben a fázisban adtak hangot először abbéli véleményüknek, hogy nem arra lenne leginkább szükségük, amit én a következő lépcsőfokként tervezek számukra. Ez a lépcsőfok a további tisztázása volt a mozdulatoknak, hiszen meg kell erősödnie az alapoknak ahhoz, hogy építkezni tudjunk belőlük, hogy amikor folyamatként állítjuk össze, valóban tudatosan tehesük azt. Itt vált lényegi kérdéssé a bizalom, hiszen ahelyett, amerre saját frusztrációjuk hajtotta volna őket, bizniuk kellett az általam felvezetett sorrendben és beosztásban és türelemmel várni a következő fázisra. Végigmentünk a mozdulatok építőkövein (forma-tesztreszekre lebontva, ritmus, dinamika) és megfigyelésen alapuló visszajelzésekkel rávilágítottam gondolkodásuk azon pontjaira, amelyeket megváltoztatva könnyebben elsajátíthatják, megérthetik a mozdulatokat, így a gondolkodásmintát alapul véve a későbbi tanulás egyre gördülékenyebbé válhatott. Ezen az úton elindulva magabiztosságuk újra elkezdett növekedni.

2.4. A felkészülési idő rövidségétől való félelem

– körülbelül a munkafolyamat 2/3-nál tartva

Mivel elkezdtek belelátni a munka mélységébe, részletgazdagságába és az idő és energia mennyiségébe, amelyet belefektetni szükséges, de a folyamat végét továbbra sem tudták felmérni, hogy mikor érkezik el, aggódni kezdtek a rendelkezésünkre álló idő végessége miatt. Már hinni tudtak benne, hogy képesek lesznek elsajátítani és kigyakorolni a kitalált mozdulatokat, jeleneteket, azonban, hogy a megadott időre készen leszünk, az még elképzelhetetlennek bizonyult ekkor számukra. Bizonyos szempontból igazuk volt, hiszen a tökéletes megvalósításhoz rengeteg időre lett volna még szükségünk, azonban nem profi előadásra készültünk, a cél az volt, meg tudják jegyezni és végre tudják hajtani az elkészült darabot. Ugyanakkor fizikailag is és szellemileg is rendelkezünk olyan tartalékokkal, melyeket csak szükséghelyzetben mozgósít szervezetünk és ilyen szükséghelyzetet teremtve ugrásszerű eredményt tudunk elérni a haladásban.

2.5. Miért nem gyakoroljuk még zene nélkül mozdulatról mozdulatra a részeket

– amikor arra van szükség, hogy összeálljon bennük a teljes kép

Ilyen szükséghelyzet lehet agyunk számára, amikor bedobnak bennünket a mélyvízbe és természetesen a víz felszínén akarunk maradni. Éppen ezért, amikor már megbizonyosodtam róla, hogy minden alapvető információ meg van bennük a darabról és a mozgásanyagokról, de még nem készség szinten, hanem külső segítségre támaszkodva, nem hagytam, hogy amint ők szeretnék volna, elkényelmesedjenek és halogassák önálló tudásuk alkalmazását (amely jelenlegi információik alapján és kényelmi szempontból is érthető hozzáállás volt részükről). Azt, hogy előbb tegyenek szert vélt biztonságérzetre és majd aztán kipróbálják, hogy az valós-e, valóban tudják-e önállóan alkalmazni tudásukat, hanem rávezettem őket, hogy ha előbb megteremtjük a szituációt, ami feltételezi a tudást, sokkal hatékonyabban tudjuk előhívni azt, nagyobb agyi aktivitást érünk el és sokkal határozottabb körvonallal rajzolódik ki, hol vannak még hiányosságok, így egyszerűbb azokat pótolni. Ehhez azonban fontos volt tisztáznom a résztvevőkkel, hogy ennek a fázisnak nem célja, hogy én vagy akár ők maguk értékeljék a teljesítményüket, egyszerűen aktív tudássá tenni a passzív tudást, valamint amely részletek

még erre nem állnak készen bennük, azokon tovább munkálkodni. A csoport megbontásával is fokozhatjuk a hatékonyságát ennek a folyamatnak, hiszen mindig vannak határozottabb, gyorsabban tanuló résztvevők és lassabbak, bátortalanabbak, akik inkább csak követik a többieket, azonban kettesével előadva az adott részt, mindenki megtapasztalhatja, hogy ő maga az, akire támaszkodhat, ő is lehet hangsúlyos szereplő.

2.6. A koreográfusban való kétkedés

– amikor már kész a darab, de még nem tudják jól minden részét

Ennek a szakasznak a következő lépése abban nyilvánult meg, hogy a munkafolyamat során tapasztaltak alapján úgy vélték, ők már jobban fel tudják mérni, mire képesek és mire nem, mint amennyire én. Miután körvonalazódott, mely részeken kell még tovább dolgoznunk, a résztvevők közül néhányan úgy élték ezt meg, hogy e részek azért mennek kevésbé jól, mert erre nem is lesznek képesek, szerették volna, ha egyszerűen csak kihagyjuk őket. Azonban természetes, hogy nem sajátítunk el minden információt azonos fontosságúként és gyorsasággal, ám sokszor ezek a „mostoha” részek lesznek legbiztosabb kapaszkodóink, hiszen rákényszerülünk, hogy sokszorosított figyelmet fordítsunk rájuk. Mivel ilyenkor már közeledett az előadás napja, félelmük csillapításához kevésnek bizonyult az, hogy csak megkérem őket, higgyék el, hogy menni fog nekik minden rész, megnyugtatóként megegyeztünk abban, hogy gyakoroljuk, és ha végül úgy látjuk, hogy nem megy, akkor kivesszük a kritikus részeket. Erre a legtöbb esetben nem volt szükség, legfeljebb egy-két mozdulat módosítására került sor, ha a gyakorlás után is kényelmetlenül érezték magukat benne.

3. ÁTMENETI IDŐSZAK

Ez az időszak időben összemosódik az előző szakasszal, hiszen az ott leírt bizonytalanságból és kételyekből való kiút kereséséről szól, bár nem beszélhetünk tudatos keresésről, csupán ösztönös reakciókról. Miközben a tanulási folyamatban konkrét problémákat kezeltünk konkrét megoldásokkal, érzelmi válaszaik az adott helyzetekre függetlenek voltak ezektől.

3.1. Lemondó hozzáállás

– gyakorlás részenként és egészben

Alapvető félelmünk a kudarctól való félelem. Sokszor úgy gondoljuk, ha nem reménykedünk, kisebb csalódás vár ránk - hiszen amúgy is sejtettük, hogy nem sikerül -, mintha dédelgetjük magunkban a cél eléréséről szóló képet, de végül mégsem jutunk el oda. Ezt láttam a résztvevő hölgyekben is lejátszódni, amikor a pozitív, konstruktív hozzáállás egy ponton (számukra az elveszettség érzésének pontján, amikor úgy érezték, hogy túlnő rajtuk a feladat), átváltozott lemondó, érdektelennek tűnő hozzáállássá. Számomra próbavezetőként fontos volt tudni, hogy ez csupán egy védekezési forma a részükről és nem meggondolták magukat az egészszel kapcsolatban, nem is ellenem szól, így nem próbáltam rájuk erőltetni olyan hozzáállást, amely nem tükrözi valós érzéseiket, hanem a tünet helyett a valódi okot nyílt lehetőségem kezelni. Amely kezelés tulajdonképpen abból állt, hogy emlékeztettem őket legelső megbeszélésünkre, amikor is előrevetítettem, hogy el fog jönni ez a fázis, el fognak jönni ezek az érzések. Nem kell megijedniük tőle vagy letagadniuk és nem is szabad következtetéseket levonniuk ezen állapotukból, csak haladni tovább az úton és tudatosítani magukban, hogy ez teljesen természetes reakció a részükről és a bizonytalanság, amely kiváltotta, kellő gyakorlással elmúlik majd.

3.2. Egymás kritizálása, türelmetlenség

– amikor egy-egy momentumban elkezdnek magabiztosabbak lenni

A saját kudarcuktól való félelem a leggyorsabban haladóaknak (3-4 ember) egy idő után átalakult a darabért való aggodás frusztrációjává, amikor is a saját magukba vetett hit elkezdett visszatérni, de felmerült bennük, hogy vajon a többiek is képesek-e minderre, illetve nem azért lassabbak-e mert én nem a megfelelő módon instruálok őket esetleg. Türelmetlenség és okító hangvétel jelent meg a részükről, amely kapcsán ebben az egy fázisban vált szükségessé a fegyelmezés és a szerepek tisztázása. Megkértem őket, hogy várják meg, amíg én segítek a többieknek és tisztáztuk, hogy aki először türelmetlen lehet, az én vagyok. E szakasz káros lehet minden résztvevőre nézve, hiszen akik türelmetlenkedni kezdtek társaikkal, többé nem saját fejlődésükre fordítják figyelmüket, mely demoralizáló

hatású, akik pedig esetleg lassabban tanulnak, belekerülhetnek egy olyan szerepbe, amely még inkább visszaveti önbizalmukat. Úgy tapasztaltam, hogy a határozott fellépés, valamint a minden résztvevő felé irányuló teljes bizalom és türelmes hozzáállás minimalizálja e tényezőket.

4. AZ ELFOGADÁS IDŐSZAKA

4.1. Csodálkozó öröm, egymás bátorítása, segítése

– egy-egy résztvevő kívülről megnézi a többiek munkáját, illetve videó felvételt készítünk, amit visszanézünk

A munkájuk negatív megítélése sokszor tovább marad meg, mint indokolt lenne, mert saját elégedetlenség-érzésükkel azonosítják azt. Szeretnének ügyesebbek, gyorsabbak, pontosabbak lenni, figyelmük fókusza annyira beszűkül magukra, hogy nem is feltételezik, hogy az egészből közben kialakulhat valami működőképes, összeállhat a nagyobb kép. Annyira elvesznek a részletekben, hogy nézőpontjukat egészen kívülre kell helyezni ahhoz, kiköccsentsük őket ebből. Erre volt alkalmas az a gyakorlat, hogy sorban mindenki megnézhetette az elkészült produkciót a nézők szemszögéből úgy, hogy közben én helyettesítettem őt a többiek között. Ilyenkor lekerült róluk a nyomás, miszerint rajtuk múlik a milyensége az egésznek, szabadon élvezhették a létrehozott produkciót és függetleníthették azt saját önértékelésüktől. Ez a függetlenítés segítette őket egészségesen felmérni a szerepüket és könnyedebben belehelyezkedni abba. Pozitív hozzáállásuk egymás felé is erősödött, bátorították azokat, akik még nem láthatták kívülről a darabot, erőt adva egymásnak a további munkához. A videó felvétel szerepe eltér e gyakorlattól abban, hogy önmagukat is láthatják rajta, azonban visszanézésekor már nem befolyásolhatják, így a nyomás szintén kisebb és szintén külső nézőponttal gazdagodhatnak a résztvevők. Jó lehetőség olyan hibák feltárására, kezelésére, melyeket visszajelzés útján nem tudunk kellőképpen tudatosítani a résztvevőkben. Az elkészült felvételeket hazavitték a lányok és így otthon is készülhettek, gyakorolhattak a következő próbára.

4.2. Bizalom önmagukban, a darabban, a koreográfusban

– a külső szemzőg megtapasztalásának segítségével már képesek kialakítani magunkban az általuk is végzett tevékenység képét

Ezen tapasztalatok hozták vissza számukra az áhított biztonságérzetet, kialakult a kép bennük, hogy mi is az, amit végül létrehoztunk és ez a kép immár valós, megfogható volt. Nem volt szükség már érzelmi védelmi rendszer használatára, bár látták, hogy sok munka vár még rájuk, azt is meglátták, hogy erőfeszítéseiknek gyümölcse van. Ez lelkesedést, lendületet adott nekik a továbbiakra és fokozott bizalmat döntéseim felé.

4.3. Öröm, izgatottság

– gyakorlás egészben

A munka továbbra is folytatódott, hiszen még sok gyakorlásra volt szükség, nem bízták el magukat, de immár „tapasztalt harcosokként” küzdöttek a fennmaradó nehézségekkel a próbák során. Megtapasztalták, hogy találkozhatnak olyan mozdulattal, mozzanattal, amely először csak teljes káoszként szerepel nyilvántartásukban, de megfelelő oldalról közelítve, kellő türelemmel és kitartással megfejthetik azokat, még ha saját testük is az, ami útjukba áll először. Egészen más lelkülettel végezték ugyanazt a munkafázist, mint amit előtte lemondóan esetleg türelmetlenséggel a szívükben. Mint egy titkos tudás, úgy erősítette őket és a csapatszellemet, hogy milyen érzelmi hullámváson mentek keresztül együtt. Elérkezett az ideje, hogy elkezdjünk felkészülni az előadásra, mint olyan eseményre, ahol nem csak végrehajtjuk, de „elmeséljük”, előadjuk a produkciót, vagyis a jelenlétünket adjuk hozzá. Beszéltünk arról, hogy az előadás napján már ők lesznek a koreográfusok teljes mértékben, így egyetlen elvárásnak kell megfelelniük, hogy akkor és ott teljes mellszélességgel kiálljanak amellet, amit éppen csinálnak, még ha nem is a tervek szerint járnak el. Azt tűztük ki célul, hogy jól érezzék magukat és ragadják meg ezt a lehetőséget, amikor is egy különleges csatorna alakulhat ki köztük és a nézők között.

5. AZ AZONOSULÁS IDŐSZAKA

5.1. Izgalom, bátorság, elégedettség

– az előadás napján

Az előadást megelőző napon rendeztük meg minden esetben a főpróbát, ahol lezártuk a folyamatot abban az állapotában, ahol éppen tartottunk és azt nyilvánítottuk a végleges eredménynek, hogy immár az így létrejött egységet lezárt egészként kezelhessék a résztvevők. A kijelölt napon izgatottan érkeztek meg a hölgyek az eseményre, mely egy délelőtti betöltő programsorozatból állt, amelyen belül az előadásra később került sor. Kisebb, zárt csoportokba rendeződve az előadásig kizárólag egymás társaságát keresték, hogy izgatottságukban osztozzanak és bátorságot önthessenek egymásba. Teljesen sajátjukként kezelték a produkciót, ami számomra célkitűzés volt, hiszen így azonosulhattak vele a legnagyobb mértékben. Felkészítettnek láttam őket arra, hogy adott lehetőségekhez képest a lehető legjobban bele tudjanak helyezkedni ebbe az előadói szerepbe. Elégedettségünket a pusztán tényhez kötöttük, hogy megcsinálták és végigjárták ezt a számukra addig ismeretlen utat.

A VERSENYSPORT SORÁN MEGÉLTEKBEN TALÁLHATÓ PÁRHUZAM A DOLGOZAT FŐ TÉMÁJÁVAL

A Magyar Ritmikus Gimnasztika Válogatott Kéziszer-csapatának egykori tagjaként szintén megéltem az előző fejezetben felsorolt szakaszok egy részét. Bár balett képzésben részesültünk, amely táncos képzettségként is értelmezhető, azonban egy koreográfia létrehozásának dinamikája éppoly felkészületlenül ért bennünket, mint az általam vezetett amatőr hölgyeket. Különálló testtechnikai elemeket tanultunk és gyakoroltunk, de hogy ezen önmagában érvényes építőkövek hogyan állnak össze egy építménnyé, az nem volt képzésünk része. Egyéni gyakorlatoknál nem volt különösebben észrevehető ez az igény, mivel egyszerűen egymásután téve a mozdulatokat telítődött a betölteni kívánt időintervallum, azonban a kéziszer csapatban öt személy együttes munkája már nagyobb szervezést igényelt. Ötleteket tőlünk is vártak, de összehozni azokat már nem a mi hatáskörünk volt, így bár testünk akkori képzettsége össze sem hasonlítható a dolgozatomban említett hölgyekével, a fázisok, melyeken keresztül mentünk több ponton megegyeztek, azzal a két különbséggel, hogy saját fizikai teljesítményünket nem vontuk kétségbe, hiszen ismertük a gyakorlás által elérhető fejlődés mértékét, valamint nem volt olyan vezetőnk, aki tudatosan vezetett volna át minket ezeken az érzelmi hullámzásokon. Ennek lenyomata mindenképp hozzájárul pedagógiai szemléletemhez és emlékeztet, hogy pusztán a fizikai teljesítmény vagy annak növekedése önmagában nem képvisel valódi tudásbeli gazdagodást, ha nem társul hozzá kognitív struktúránk és személyiségünk fejlődése.

A BUDAPEST KORTÁRSTÁNC FŐISKOLA, MINT IRÁNYMUTATÓ FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNY

„Talán csak a pedagógusképzés néhány műhelye számít üdítő kivételnek, ahol a hallgató teljes személyiségére igyekeznek hatni, ahol az alkalmazott módszerek tudományosan megalapozottak. Itt figyelembe veszik azt a szabályt, hogy a leendő tanárok nem azokat a módszereket fogják alkalmazni saját tanító munkájuk során, amiket száraz tananyagként megtanítottak nekik, hanem azokat, amikkel tanították őket. A pedagógusképzésben különösen nagy jelentősége van a jól előkészített és kivitelezett projekteknek, mert az egyetemokről, főiskolákról kikerülő tanárok közvetítő tevékenysége révén ezekből lesznek általános – és középiskolai projektek.”²⁰

A Budapest Kortárs Tánc Főiskola pedagógia szakos hallgatójaként találkozhattam azzal a nem csak a pedagógus-, de a művészképzésben is egyedülálló szemlélettel, amelyben nem az elsajátított tudás mennyisége, hanem a személyiség valós gazdagodásának és formálódásának mértéke alapján számíthat egy időszak fejlődőnek, illetve stagnálóknak. Ennek feltételeit teremti meg, mind az értékelés egyedi rendszerének kialakítása, mely írásos formában történik és teret hagy a tanárok intuitív meglátásainak, mind a tanárok személye és szemléletmódja. A diákok saját motivációs tényezőiket és célkitűzéseiket meg kell, hogy jelenítsék az előttük álló terminusra vonatkozó terv készítésével, és visszamenőleg reflektálniuk kell saját teljesítményükre. Így minden ott töltött időszak tudatosítva van és értelmet nyer, hiszen a tanulónak saját céljává válik, hogy energiáit a leghatékonyabb módon mozgósítsa, és ő maga keresse a lehetőségeket és éljen is azokkal. Számomra nagy kihívást jelentett a versenysportokra jellemző végrehajtói üzemmódból kiszakadni és teret adni bennem lévő megismerni vágyó és alkotó embernek. Ebben mutatott irányt a Budapest Kortárs Tánc Főiskola, hiszen az ottani képzés nélkül fel sem ismertem volna ennek a szabadságnak a hiányát. A rendszeres egyéni munka, az önálló házi bemutatók (rövid darab vagy etűd) készítése, illetve iskolai darabok együttes létrehozása, órai improvizációk, koreográfiák kötött vagy szabad alkalmazása során gazdagodhattam olyan szemlélettel, mely hatására mind magamra, mind a körülöttem zajló folyamatokra, a mozgatórugók és további kifejeletek

²⁰ Kiss László: A projektpedagógia nevelési hatásrendszerének vizsgálata <http://kisslaszlo.spec.hu/a-projektpedagogia-nevelési-hatasrendszerenek-vizsgalata> (letöltés időpontja: 2014.08.17.)

össességében tekintek. Éppígy saját testem felépítésének és használatának tudományos anyagként való tanulmányozása vezetett egy mélyebb, de ugyanakkor megfoghatóbb, letisztultabb látásmódhoz, mely táncpedagógusként képessé tesz, hogy tanítványaimat is segítsem eligazodni személyiségük és testhasználatuk összefonódott hálójában. Egy koreográfia készítése is hasonló látásmódot igényel véleményem szerint, nagyon konkrét, megfogható ténymeghatározásokkal el tudunk igazodni a legelvontabb darabon belül is, ha ismerjük, melyek azok a szempontok, amelyekből ezt tennünk kell.



1. kép A BKTF első évfolyamának előadása

ÖSSZEGZÉS

Szakedolgozatom fő témája olyan lelki folyamatok vizsgálata volt, melyek szorosan összefüggnek egy alkotó folyamatban való részvétellel és annak fázisaival. Felnőtt amatőr csoportok megfigyelésével jutottam el egy séma elkészítéséhez, melyben részletesen kifejtettem, hogy a különböző fázisok, milyen érzelmi reakciót idéznek elő a résztvevőkben. Pszichológiai folyamatok elemzésével mutattam be, hogy számukra ez milyen kihívásokkal és fejlődési lehetőségekkel jár, valamint a pedagógiai irányzatok által, hogy miért építő az egyénnek, ha ilyen és ehhez hasonló alkotói folyamatban vehetnek részt művészetekkel egyébiránt nem foglalkozó emberek. Párhuzamot vontam a versenysportban megélt tapasztalataim és az általam vizsgált folyamatok között, majd kitértem a Budapest Kortárstánc Főiskolán elsajátított szemléletre, mely lehetővé tette, hogy az általam vizsgált területre felfigyeljek.

Gyakorló pedagógusként fontosnak tartom mindezen lelki folyamatok figyelembevételét, hiszen a tanulók eredményességét és motiváltságát is növelni tudjuk, ha nem hagyjuk magukra őket e lelkükben lezajló folyamatokkal.

Újabb kutatási területet jelenthet hivatásos, profi táncosok esetében vizsgálni e folyamatokat, az alkotás és a mozgásanyagok elsajátításának területein is.

IRODALOM JEGYZÉK

- Atkinson & Hilgard: Pszichológia, Ford.: Boross Otilia, Budapest, Osiris Kiadó, 2005.
- Bernard Weiner, Sandra Graham: Az érzelmi fejlődés attribúciós megközelítése, Ford.: Ülkei Zoltán In: Válogatás a szociális megismerés szakirodalmából II. Érzelmek és éntudat, Budapest, Tankönyvkiadó, 1992
- F. Várkonyi Zsuzsa: Tanulom magam, Budapest, M-érték Kiadó Kft., 2010.
- Forgács József: Az érzelmek hatása a szociális észlelésre és ítéletalkotásra, Ford.: László János In: Válogatás a szociális megismerés szakirodalmából II. Érzelmek és éntudat, Budapest, Tankönyvkiadó, 1992.
- Hegedűs Gábor: Projektpedagógia, Kecskemét, Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, 2002.
- Hortobágyi Katalin: Projekt kézikönyv, Budapest, Iskolafejlesztési Alapítvány, 2002.
- Joseph O'Connor: NLP kézikönyv, Gyakorlati útmutató kívánt eredményeink eléréséhez, Budapest, Bioenergetik Kft., 2002.
- Joseph P. Forgas, Kipling D. Williams: A társas én, Az önmegismerés pszichológiája, Pécs, Kairosz Kiadó, 2006.
- Dr. Kiss Tihamér: Az énkép kialakulása és fejlődése, Budapest, Tankönyvkiadó, 1978.
- Mérei Ferenc-V. Binét Ágnes: Gyermeklélektan. Budapest, Gondolat Kiadó, 1981.
- M. Nádas Mária: Projektoktatás, Budapest, Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, 2003.
- Nahalka István: A tanulás In: Falus Iván (szerk.): Didaktika, elméleti alapok tanítás tanulásához. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003.
- Nahalka István: Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia, Budapest, Nemzeti Tankönyv Kiadó, 2002.