

**MARADJUNK OBJEKTÍVEK!  
– EGY KUTATÓI SZEMLÉLET 35MM-ES GYÚJTÓTÁVOLSÁGRÓL**

**Szerző:**

Varga-Csikász Csenge (Drs)  
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Szerző e-mail címe:

varga.csikasz.csenge@gmail.com

**Lektorok:**

Szabóné Balogh Ágota (PhD)  
Gál Ferenc Egyetem

Mező Ferenc (PhD)  
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

és további két anonim lektor...

**Absztrakt**

Jelen módszertani tanulmány az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Nevelés-tudományi Doktori Iskolájában zajló „Maradjunk objektívek” című kutatás módszertanának bemutatásáról szól. Mindazok mellett, hogy tanulmányban sor kerül a drámapedagógia jelentőségének elemzésére, szó esik a vizuális adatgyűjtésről általánosságban, valamint a fotóinterjúra, mint vizsgálati módszerre fókuszálunk.

**Kulcsszavak:** drámapedagógia, vizuális adatgyűjtés, fotóinterjú

**Diszciplína:** pedagógia

**Abstract**

*LET'S STAY OBJECTIVE! – A RESEARCHER'S APPROACH FROM 35MM FOCAL LENGTH*

The present methodological study is about the presentation of the methodology of the research entitled “Let's stay objective” at the Doctoral School of Education of Eszterházy Károly Catholic University. In this study, in addition to analyzing the significance of drama pedagogy, visual data collection is discussed in general, and we focus on photo interviews as a research method.

**Keywords:** drama pedagogy, visual data collection, photo interview

**Discipline:** pedagogy

Varga-Csikász Csenge (2022): Maradjunk objektívek! Egy kutatói szemlélet 35mm-es gyűjtőtávolságról. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2022/3. 29-42. DOI 10.35405/OXIPO.2022.3.29

A drámapedagógia Magyarországra kerülése az 1970-es évekhez köthető. Mezei Éva és Debreczeni Tibor külföldön szerzett tapasztalataikat osztották meg az 1973-as Országos Diákszínjátszó Találkozó hazai közösségével, a gyermekszínjátszással is foglalkozókkal. Mezei Éva Birmingham-ból, Debreczeni Tibor Prágai útvjáról hozta haza a módszerrel kapcsolatos gyakorlati tanácsait. Ennek hatására Gáspár László és Zsolnay József munkásságában is kiemelt szerepet kapott a drámapedagógia, pedagógiai kísérleteiknek is a részévé vált. A drámapedagógia hazai nagyjai közé Gabnai Katalin neve is hamar bekerült. Elhivatottságát jelzi egy 2019-es szakmai előadáson idézett levele, melyben a következőképpen fogalmazott: amíg a drámapedagógia nincs az általános tanári és nevelési képzésben, addig a törekvések csak önálló „partizánakciók” (Kinyílt az aranykapu? Színházi nevelés és a rendszerváltás, 2019). Többek között az 1972-1982-es dramatikus nevelési program drámapedagógia követelményrendszerének kidolgozásában is szerepet vállalt (Papp és Trencsényi, 1984). Az 1980-as évek vége egy újabb fontos dátumot őriz a drámapedagógia magyarországi sorsának alakulásában, hiszen 1988-ban megalakul a – még ma is kiemelkedő szerepet vállaló – Magyar Drámapedagógiai Társaság (MDT). A szervezet tagjai a kilenctagú vezetőséggel karöltve elhivatottak a drámapedagógiai módszerek terjesztésben. Napjainkban az MDT Kaposi László vezetésével különböző szakmai rendezvé-

nyekkel, képzésekkel és olyan versenyekkel is gazdagítja a nevelési programok palettáját, mint a minden évben megrendezett Weöres Sándor Gyermekszínjátszó Találkozó (2020). A dráma külföldi tapasztalatainak terjesztése mellett a hazai önállósodás elősegítése is célként fogalmazódott meg az 1990-es évek elején, melynek David Davis – dráma egy elismert professzorának – 1991-ben Fóton tartott kurzusán engedtek még nagyobb teret.

Azóta a drámapedagógia olyan nagy utat tett meg, hogy az iskolába és felsőoktatásba is bekerült, viszont a sikerek ellenére a szakmabeliek folyamatos küzdelmekről adnak tájékoztatást – ahogy azt Gabnai Katalin idézett szavai is igazolják.

Ennek tükrében érdekes rátekinteni az elmúlt húsz évben a témához kapcsolódó doktori disszertációk számára: a bölcsészettudomány, illetve a neveléstudomány területén található 635 disszertáció közül 5 foglalkozott e témával. Az adatok a [doktori.hu](http://doktori.hu) honlapján megtalálhatók:

- jövőbeli vagy nemrég lezajlott védések: 10/0
- megtörtént sikeres védések: 600/5
- eredménytelen védések: 1/0
- elmaradt védések: 6/0
- további védések: 18/0

A témában napjainkban is kutató két fiatal Cziboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám munkássága is kimagasló. Bethlenfalvy részt vett egy 2010-es nagy projektben, amelyhez tizenkét ország – például Csehország, Egyesült Királyság, Hollandia, Lengyelország is – csatlakozott. A kutatás-

ban olyan pozitív eredményről számolnak, ami alátámasztja a drámapedagógia iskolában elért fejlesztő hatásait (DICE Konzorcium, 2010) Bethlenfalvy Ádám emellett az angol drámapedagógia történetéről, annak nagyjairól – mint Peter Slade, Gavin Bolton és Jonothan Neelands és persze Dorothy Heathcote –, munkásságukról is ír (Bethlenfalvy, 2005).

A dráma két, fontos és elkülönítendő – már önmagában sem mindegy, hogy drámáról vagy színházról beszélünk – irányzata Drama in education (DIE) és a Theatre in education (TIE) is az angolszász vonal által vált ismert. Míg a Drama in education (Dráma az oktatásban) célja az, hogy problémákat drámán keresztül tudjuk megérteni, addig a Theatre in education (Színház az oktatásban) magáról a színházról tanít. Dorothy Heathcote fentebb már említésre került, de itt is meg kell említenünk a DIE kapcsán. Heathcote nevére követői a tanítási dráma fogalmát emlegetve hivatkoznak, viszont a kifejezésről tudni érdemes, hogy Gavin Bolton a megalkotója. Ő volt ugyanis, aki elsőként osztályozta dramatikus tevékenység-formákat, melyben a „D” típus-hoz sorolta a „komplex”, vagyis tanítási drámát – a magyar drámapedagógusok körében végül ez is terjedt el. Jonothan Neelands (1993) a komplex drámával kapcsolatban is említi azt a világot, melyben a játsszók:

- Úgy cselekszenek „mintha” valaki mások lennének.
- Úgy cselekszenek „mintha” ebben a helyzetben lennének.

- Úgy cselekszenek „mintha” ez a tárgy valami más lenne (Neelands, 2013, 8. o.).

A pedagógussá válás egyes folyamataiban, például a mikortanításoknál is beszélhetünk ezekről a „mintha” helyzetekről, amiket a végtelenségig tudnánk bővíteni – ezeknek tényleg csak a fantázia szabhat határt:

- Úgy cselekszek „mintha” tanár lennék.
- Úgy cselekszek „mintha” tantermi helyzetben lennék.
- Úgy cselekszek „mintha” ez a tárgy a tankönyv lenne.
- Úgy cselekszek „mintha” szigorúnak kellene lennem...

### **A tanárrá válás folyamata a szerepek tükrében**

Bethlenfalvy Ádám kapcsán már említettük azt a 2010-ben végzett kutatást, amely jól szemlélteti azt, hogy résztvevő diákokra milyen pozitív hatást gyakorolt a drámapedagógia módszere. A kutatócsoport azt állította fel hipotézisként, hogy a tanítási színház és dráma a korábban meghatározott nyolc „Lisszaboni Kulcskompetencia” közül ötre hatással lesz. Amellett, hogy a diákok jobb eredményeket értek el, még magabiztosabbak lettek. Amikor olvasniuk vagy megérteniük kellett valamit, ez a magabiztosság egyértelműen kihatott a kommunikációjukra, és ettől még jobban is érezték magukat az iskolában (DICE Konzorcium, 2010). Ez

a néhány, az eredményekből kiemelt példa is alátámasztja a Gyermeklélektan című munkában megfogalmazott következő gondolatokat: „a gyerekek tanulási folyamatának legnagyobb része a játékon keresztül valósul meg” (Merei és V. Binét, 2016). Ha pedig az oktató ezt a saját pedagógiai módszerében is szeretné megvalósítani, akkor neki sem szabad elfelejtenie játszani – vagy újra kell tanulnia azt.

A kutatás eredménye alapján feltételezhetjük azt, hogy azok a diákok, akikre gyermekként ilyen pozitív hatással volt a drámapedagógia módszere és a pedagógus pályát választják majd, felnőttként is kamatoztatni tudják ezen tapasztalataikat.

Sőt, a következő generációnak körforgás-szerűen tovább is tudják adni személyiségükön keresztül, hiszen az iskolában „a tanár a dramaturg, következésképpen ő dönti el, hogyan alkalmaz a színpadra valamit, hogy abból előadás lehessen. A tanulók statiszták, akik a tanulással igazi színészekké válhatnak.” (Dudás, 2013, 65. o.).

Dudás Margit egy tanulmányában így, színházként említi az iskolát. A tanításról alkotott nézetei megértéséhez nyújtanak segítséget az 1. ábra különböző alternatívái, az ezeken való elmerengés, a családi, közösségi, polgári szerepeinkben beöltött pozícióink tudatosítása.

1. ábra: Életpálya szivárvány Forrás: Super, 1986 alapján szupszin.jpg 861X752 www.ektf.hu



„Színház az egész világ...” – idézhetjük sokszor William Shakespeare-t, felismerve ezeket az életben betöltött szerepeinket, akár egy színházzal való találkozásunk során is – hiszen Shakespeare több évszázados sikere is abban rejlik, hogy olyan karaktereket alkotott, amik még ma is itt élhetnek köztünk.. Az 1. ábra is jól szemlélteti, hogy maga az egyén milyen sokszínűségben tölti be mindennapi szerepeit.

Viszont a szerepek sokszor át is alakulnak az életünkben, egyes elemeket elhagyunk, valamelyekbe pedig beletanulunk. Ezek az időszakok azok, amikor az ember változásokon megy keresztül, kifejezetten fontosak a minták alakulásának szempontjából is – hiszen egy-egy betöltendő új szerep kapcsán már sokszor megjelenik előttünk, hogy hogyan is fogunk viselkedni benne. Sokszor viszont a gyakorlat során ismerjük fel, hogy miben van hiányosságunk, vagy milyen szereptípusban nem tudunk mozogni.

A pedagógussá válás folyamatában szintén megnevezhetünk ilyen és ehhez hasonló szakaszokat, pontokat. Ezt Falus Iván (2016, 116. o.) gondolatai is alátámasztják, miszerint „a pedagógussá válás folyamata jóval az egyetemre, főiskolába lépés előtt megkezdődik, s sok évvel annak elvégzése után teljeseedik ki. Az a gyakran elhangzó, a köznapi tapasztalatokat metaforikus tömörséggel tükröző állítás, amely szerint a pedagóguspályára születni kell, végső soron a 18 éves korra kialakuló személyiségvonások jelentőségének felismerésén alapul. A metafora annyiban azonban

pontatlan, hogy az életút hatását elhanyagolja, s csupán az öröklött tulajdonságok jelentőségét emeli ki.” Itt már nemcsak a munkakör betöltésének pillanata játszik fontos szerepet, nemcsak akkor indul el maga a változás, hanem már a pedagógusképzés megkezdése előtti események és élmények is közrejátszanak.

Bikics Gabriella (2013) munkájában német szakirodalmi megerősítést is kapunk a téma kapcsán. Eszerint a pedagógussá válás folyamata három részre bontható, melyek a hallgatói, a gyakornoki és a tanári lesznek. Ezek mindegyike magába foglalja a rájuk jellemző lehetőségeket, kihívásokat és nehézségeket.

Joggal tehetjük fel a Falus Iván által is megfogalmazott kérdést, miszerint lehet-e a pedagógiát egyáltalán tanítani vagy tényleg születni kell rá? Robert Cohen (1998), aki a színészettel kapcsolatban szintén megfogalmazta ezt a kérdést, az igen választ adja, mégpedig az alábbi indoklással teszi ezt: azok a fiatalok, akik a színészi pályára léptek és folytatták azt, igazából soha nem hagyták abba a tanulást. Tehát, akik ezt az utat választották, akár tapasztalattal is rendelkezhetnek, akkor is, az első hivatásos szerep után is folytatják a mesterség elsajátítását különböző tanulási módokon keresztül. Cohen írásában a véget nem érő tanulás megfogalmazása mellett érdemes figyelni egy másik szempontra is. Az mondja – és kimondja –, hogy mindezen törekvések, tréningek, elsajátított órák ellenére sem lehet garan-

tálni azt, hogy valakiből egyáltalán „valami-revaló” színész válhat egyszer.

Így mehet ez a pedagógusképzés keretein belül is, ugyanis akadhatnak olyan pályakezdő pedagógusok, akik számára az tanítói önismeretük gyakorlattal összefüggő részei csak az oktatás megkezdését követően kezdik el megfejteni. Ilyenkor fény derül arra is, hogy milyen oktatói minták sorakoznak az emlékeikben, melyeket hívják elő akarva-akaratlanul saját tanításukban, mely tanárszerepekben érzik magukat komfortosan és egyáltalán a jó vagy rossz példák jönnek-e bennük felszínre. A tanári megnyilvánulásainkra emellett hatással vannak a diákként megélt saját szerepvállalásaik is. A pedagógussá válás folyamata így megkezdődik „a korábbi kortárs csoportokban vállalt vezetői feladatok, az osztálytársak és/vagy kisebb gyerekek tanítása, színpadhoz kapcsolódó művészeti csoportokban végzett tevékenységgel (...)”. Az ilyen háttérrel rendelkező tanárjelöltek eredményesebben oldották meg a kapcsolatteremtési, kommunikációs képességek működését igénylő feladatokat

(Dudás, 1984; Komlósi, T. Dudás, Vastagh, 1987).” (Dudás, 2013, 56. o.). A hivatás iránt elköteleződők tanári személyiségét már jóval a pedagóguspályára lépés előtt formálni kezdik a személyes és iskolai élmények.

### Vizsgálati terv és módszer

Sokaknak diákként nincs lehetőségük arra, hogy a drámapedagógia módszerével megismerkedjenek, pedig a módszer gyermekként való ismerete szintén előnyt jelent a későbbi pedagóguspályán. Ezért ma is aktuálisak Gabnai Katalin bevezetőben olvasott gondolatai arról, hogy a felsőoktatásba is be kell kerülnie a drámának, főként a pedagógusképzés területére. Ha a drámapedagógia az általános tanárképzésbe kerülhetne, akkor a tanári szerepek megélésében, az új kapcsolatok kiépítésében és önreflexió egy újabb formájának elsajátításában kínálna gyakorlati platformot. Ezen ismérvek mentén alakítottuk ki az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományai Iskolára benyújtott kutatási tervet (1. táblázat).

1. táblázat: A kutatási módszer bemutatása. Forrás: Szerző

2019-2020		2020-2021
KVANTITATÍV KUTATÁSI MÓDSZER	KVALITATÍV KUTATÁSI MÓDSZER	KVALITATÍV KUTATÁSI MÓDSZER
KÉRDŐÍV (STANDARDIZÁLT)	DOKUMENTUMELEMZÉS ÉS MEGFIGYELÉS	INTERJÚ
30 órás akkreditált drámapedagógiai kurzus előtt, közben és után	Összefoglaló kisfilm a kurzusokról, mely elemezhető.	Fotóinterjú
Több csoporton, a kutatás megismétlésével is elvégezhető.	Órákon készített hospitálási naplók összevetése a foglalkozásvázlatokkal, narratív elemzés.	„A kódolt fotókommentárok kvalitatív tartomelemzéssel, míg a fotók vizuális tartomelemzéssel vizsgálhatóak. A módszer során használt fotók, mint multikódolt adatok inter- és intrakódolása hozzájárul a személyi trianguláció megvalósításához is.”

Az eredeti terv, mely az 1. táblázat 2019-2020-as része, a dráma gyakorlatára épít. A kutatómódszertani elképzelés az volt, hogy a Pázmány Péter Katolikus Egyetem támogatásával létrehozunk egy 30 órás akkreditált drámapedagógiai tanfolyamot, melyben a dráma pályakezdőkre gyakorolt hatását kvantitatív eszközökkel is mérnénk. Ennek célja az eredmények felmutatása mellett az is volt, hogy bekerülhessen a képzés a felsőoktatási rendszerbe. Természetesen ezen elképzelés további, gyakorlati kérdéseket/tényeket is felvet – például, hogy ki fogja tanítani a tárgyat? Nincs elég olyan képzett pedagógus, aki a képzést vállalná, emellett már a krediteknek sincsen több hely a kötelező tárgyak rendszerébe.

*A kutatómódszertani elképzelés változása:* Ahogyan a 2020-as évben sok más kutatómódszertani elképzelést, úgy ezt a 30 órás drámapedagógiai képzést is átírta a pandémia megjelenése. Közel fél év alatt egy kvalitatív kutatómódszertani irány felé, a fotóinterjúk irányába kanyarodott el a kutatási terv, mely egyes szakaszairól és a módszer választásának okáról a következő bekezdésekben olvashatunk.

### **Fotófaló – R riportfotós kurzus; Sajtófotó pályázat anyaga**

A fotográfiahoz közel tíz éve amatőr, hobbi szinten kapcsolódom. A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző központja számára többször fotóztam rendezvényeket, konferenciákat

jelenlegi témavezetőm, Szőke-Milinte Enikő intézményvezető asszony felkérésére.

2020 nyarán részt vettem a Drégelypalánkon megrendezett *Fotófaló* egyhetes táborában, amikor lehetőségem volt a dokumentarista fotózás alapjaival is megismerkedni. A *R riportfotó* című kurzuson tanárain Bácsi Róbert László és Urbán Ádám fotográfusok az elmélet mellett főként a gyakorlatra, a terepmunkára tették a hangsúlyt. Az itt elkészített, minimálisan utómunkált tíz képből álló sorozat bekerül a 39. Magyar Sajtófotó Pályázat második fordulójába is 2021-ben.

Ebből a munkából kiindulva fogalmazódott meg az az ötlet, hogy a dokumentarista fényképezés elveit, szabályait követve – tehát azt próbálva bemutatni, ami van és nem azt, amit esetleg belegondolunk – készülhetnének a kutatáson belül olyan fotósorozatok, melyek a pedagógusok mindennapi munkájának egyes elemeit jelenítik meg. Mindennek céljai között pedig az is szerepelni, hogy a drámapedagógia hatása is megjeleníthető legyen – ez egy igazi kihívás.

### **A pályázat ötlete és megvalósítás**

A kutatást megelőzően a 2020 telén meghirdetett *Tedd láthatóvá a tudást!* című pályázatra készített fotósorozatban egy általános iskolai tanítónő napja került bemutatásra, melynek többek között egy, a kutatásra épülő próbafényképezés is volt a célja. Ezzel kapcsolatban már sok kérdés

felmerül, ami a fotós előkészületekben is megmutatkozott: milyen objektívet használjunk, milyen képi elemekre, mozdulatokra koncentráljunk, ki legyen a fotózás középpontjába, mennyire épüljenek bele elvont, elgondolkodtató képek?

A pályázati felhívásban arra ösztönözték az egyetemistákat, hogy mutassák be vizuális eszközökkel kutatási témájukat, majd ezt egy 3 perces videóanyagban sűrítve küldjék el nevezési munkájukat.

A humán szakos tanítónő, akinek a napját végigkövethettem, drámaórát és színjátszást is tart az alsós korosztálynak, és a fotózás napján is sikerült úgy szervezni, hogy egy drámaóra is szerepeljen a tanórák között. Természetesen az előkészületek közé tartozott, hogy a jelenlévő kiskorúak szüleitől írásos engedélyt kértünk, hogy hivatalosan is elkészülhessenek róluk a fényképek, illetve azok felhasználhatók legyenek a tanulmányok, tervezett előadások során. A pályázatra kért videóban a helyszínen felvett és a videó alá játszott atmoszféra színesítette a képek történetét, így próbálva meg felidézni az egy-egy kép tevékenységéhez kapcsolódó hangulatot.

A pályázathoz csak a képanyag készült el, interjút nem vettünk fel a tanárnővel, a kutatás során ez tervezett lenne. A kutatás dekódolás fázisában osztaná meg gondolatait a képekről a pedagógus, melyek az óráin készültek. Ezt többféleképpen, mégpedig az értelmező fotóinterjú variáció mentén az alábbi verziók szerint tehetné meg:

1. Az összes fotót megmutatjuk az interjúalanyunk.
2. A kutató által kiválasztott fotókat mutatjuk meg.
3. Az interjúalany választ ki fotókat.

Jelen kutatásban a második és harmadik lehetőséget keresztezését választottuk, de persze mindegyik úton haladva a személyi triangulációnak eleget téve az interjú szimmetrikus párbeszédre alapulna (Sántha, Multikódolt adatok kvalitatív elemzése, 2013). Mivel a fényképek digitális fényképezőgép segítségével készülnének, ezért több száz képről kell beszélnünk, akár csak 3 tanóra felvételeinél is. Ezért szükséges, hogy a kutató előválogassa képeket, körülbelül 15-20 darabra szűrje le, és azok közül viszont megadja a lehetőséget arra, hogy az interjú alanya ezekből válasszon ki 2-3 képet. Maga az interjú félig struktúrált, melynek oka pontosan a képek által beindított szabad asszociáció áramlása – erről részletesebben az alábbiakban olvashatunk. A tevékenységek dokumentálásánál nem fontos a tantárgyi sorrend és az sem, ha ugyanazon vagy más tanuló-csoportoknak tart órát a pedagógus, hiszen itt ő lesz a középpontban. Természetesen nem kizárt, hogy a gyerekeket is bevonjuk a kutatásba képekkel támogatott csoportos interjúval, mely során reflektálhatnak a tanár tanítási módszereire.

A mintába pályakezdő és tapasztalt, illetve drámás és nem drámás pedagógusok is részt vennének. Bár csoportonként 2-3 fővel tervezzük a kutatást, nem zárjuk ki a hólabda módszer mentén a bővülést sem.



### **A vizuális adatgyűjtésről általánosságban**

A Gordon, Borsfay és Pálos (2014) hármas egy esettanulmányuk bevezetésében igyekeznek bemutatni a vizuális adatgyűjtés 19. századig visszanyúló múltját, mely a társadalomtudományok tekintetében főként a kulturális antropológiában gyökeredzik. Bár most nem célunk bővebben feltárni ennek történeti múltját, de a vizualitás, a jelen és a kutatások közti kapcsolatot, ennek hasznosságát igen.

Az első generáció, mely már fiatal korban elsajátíthatta az elektronikai eszközökkel való mindennapi tevékenységeket az Y generáció volt. Az őket követő Z és alfa generáció már ebbe bele is született. (Szőke-Milinte, 2019). A vizuális ingerek hatványozódtak az okostelefonok, táblagépek, laptopok erdejében, erről a „pörögésről” és az ember élmény-feldolgozási képességéről Popper Péter a következőket írja: „Az embernek ugyanis van egy átlagos információ-feldolgozási képessége és érzelmi teherbíró képessége. Ha ezt a modern technológia meghaladja, az patogént hatást jelent” (Popper, 2021). Elég, ha elképzelünk egy híradót, ahol a borzalmas és örömteli hírek váltják egymást teljesen összezavarva az ember emocionális élményfeldolgozó képességét.

Történelmi és irodalmi ismereteire hagyatkozva már egy gimnazista is tudja, hogy például a barokk korban milyen jelentősége volt a vizuális erőnek, a festmények, szobrok és építészeti csodák gyönyörködtetésének – akár kiemelve például 17.

század nagy olasz művészetét, Giovanni Lorenzo Bernini munkáit. Mégis, ha mai kor gyermekét arra kérjük, hogy idézze fel, hány képpel, plakáttal vagy vizuális ingerrel találkozott reggel óta, iskolába menet vagy az okostelefon használva – az idézett élményfeldolgozó képességet figyelembe véve – érdekes válaszokat kaphatunk – és mi vajon mennyit tudnánk felidézni?

### **A fotóinterjú, mint vizsgálati módszer**

Lengyel György a modern érzékelésről azt írja (2011), hogy számos problémáját fel kell ismernünk ahhoz, hogy a kultúráról pontos megfigyeléseket tudjunk tenni és még ekkor is csak részben leszünk képesek egyes területek feltárására. Hajlamosak lehetünk ugyanis arra, hogy azokról a dolgokról, melyek szakterületünkön kívül esnek, elfogultan gondolkozunk: „Azt látjuk, amit látni akarunk, és ahogyan látni akarjuk.” (Lengyel, 2011) Azoknak a kutatóknak, akik szöveges képzésen nőttek fel, és a képpel kevesebbet foglalkozhattak nagyobb kihívás megtanulni azt a vizuális pontosságot, amely lehetővé teszi a kultúrát teljességében vizsgálni.

Horváth Dóra és Mitev Ariel hivatkozásnak (2010) Douglas Harper egy 2002-es írására, amiben feltárják a különbséget a szóbeli, az úgynevezett klasszikus és a képet használó interjúk között. Az eltérést a kétféle szimbolikus ábrázolás közti reagálásban találták, melyet a következőképpen magyaráznak: „Az agynak azok a részei,

amelyek a vizuális információt feldolgozzák, evolúciós szempontból korábban fejlődtek ki, mint azok, amelyek a verbális információkat dolgozzák fel” (Horváth és Mitev, 2010, 908. o.). A szavakhoz képest a képek a gondolkodás mélyebb rétegeihez jutnak el, így azokban az interjúkban, amikben fotókat is használnak más és több információ feddhető fel, mintha anélkül készülné a kutatás, mert az agykapacitás jobban igénybe vett (Harper, 2002).

Falus Iván (2003) egy, a pedagógusról alkotott írásában hivatkozik Korthagen és Wubbels (1996) elméletére, akik a reflexiót mint egy öt lépésből álló spirális folyamat határozták meg a következőképpen: „cselekvés – visszatekintés a cselekvésre – a lényeges mozzanatok tudatosítása – alternatív cselekvésmódok kialakítása – kipróbálás” (Falus, 2003, 73. o.). A szerzők ezen fázisokhoz különböző kérdéseket is csatolnak, melyek arra adnak lehetőséget, hogy elősegítsék a reflexivitást, amikor a pedagógus(jelölt) az óráit elemzi egy munkanapló vezetésével.

A második fázis kérdései („Mit akartam? – Mit gondoltam? – Hogyan éreztem? – Mit csináltam? – Megítélésem szerint a tanulók mit akartak, gondoltak, éreztek, csináltak?” (Falus, 2003, 73. o.)), melyben a pedagógus a cselekvéseire utal vissza, fellelhetők a Gordon-Borsfay-Pálos (2014) által írt tanulmányban „forró naplók” válaszaiban is, persze nem közvetett módon. De meghatározott céljukban ott szerepelt, hogy a válaszok a tapasztalati megértéstől és érzelmektől vezéreltek legyenek és

kirajzolódhasson egy önreflexiós mintázat. Feltételezhetjük, hogy a tervezett pedagóguskutatás során – melyben a pedagógusok órai tevékenységét fotókon rögzítenék – a fotóinterjú módszerét használva, a fentebb említett fázis kérdései asszociatív módon – szintén nem közvetetten – megjelennének. Emellett a fotók denotatív és konnotatív üzeneteit is figyelembe kell vennünk, amelyeknek az érzelmi hatások elemzésekor lesz kiemelt szerepük (Sántha, Multikódolt adatok kvalitatív elemzése, 2013).

Collier (1979) és csapata egyik kutatásukban a képpel támogatott interjúkat összehasonlították a képpel nem támogatott interjúkkal. Ekkor azt vélték felfedezni azoknál az interjúztatóknál, akik fotót használtak a megkérdezés során, hogy az újabb képek bevonásáig sokkal gördülékenyebben folytatták a megkérdezést, szemben a szóbeli megkérdezésre építőkkal. Ez utóbbiaknál a hatékonyság azért csökkenhetett, mert „a kommunikációs nehézségek és az emlékezetet gátló tényezők korlátozták az információ áramlását” (Horváth és Mitev, 2010). Sántha Kálmán Collier egy másik, 1991-es kutatásáról írja (Sántha, 2013), hogy profi fotósokat kért fel arra, hogy a kutatásban résztvevők életét bemutassák. Ezzel szemben Ulf Wuggenig életilus kutató arra kért fel családokat – írja színén Sántha –, hogy ők maguk fotózzanak be tárgyakat a kutatás-hoz, és ezután készítette el velük az interjúkat, a képeket is felhasználva.

Jelen kutatásban viszont – Douglas Harper „dolgozó tudás” kutatásához hasonlóan (Sántha, 2013) – maga a kutató készítené el a fotókat olyan pedagógusok néhány tanítási óráját végig követve, akik valamilyen módon találkoztak és foglalkoznak a drámapedagógiai módszerével.

Ahogy a fentebb leírtak is alátámasztják, lényeges a kutatás szempontjából, hogy a fotóinterjúk során ki és hogyan készíti el a fényképeket.

#### **A fotóinterjúk technikai szempont-jainak bemutatása a főcím segítségével**

„Távolodj el a témától!” – ez a mondat mondhatjuk közös utasítás volt mind a neveléstudományi doktori képzésen oktató, mind a fotós tanárok részéről is. Igen, képileg is fontos objektívnek maradni, s e tanulmány ezért is kaphatta a „Maradjunk objektívek! - egy kutatói szemlélet 35mm-es gyújtótávolságról” címet. Ennek első fele, gondolhatjuk, egyértelmű üzenetet hordoz: egy kutatónak mindig törekednie kell, hogy az objektívitás keretein belül mozogjon. A felszólító mód azért is lehet indokolt ezzel kapcsolatban, mert egyes esetekben, egyes kutatói élethelyzetekben figyelmeztetnünk is kellhet erre az úgynevezett alapszabályra magunkat – ami lássuk be, nem mindig könnyű. De ez nem is lehet mindig könnyű – objektívnek maradni –, főleg akkor nem, ha kutatásban résztvevőktől pont ennek az ellenkezőjét, a

szubjektivitást várjuk el, vagy az abban rejlő tapasztalatok, esetleg az intuíciók feltárása a célunk.

Jelen esetben e címben szereplő „objektív” kifejezés viszont nemcsak magára az objektívításra, nemcsak a tárgyilagosságra fókuszál – így nemcsak egy melléknévi minőségben beszélhetünk róla. A fényképészetben az „objektív” szó egy tárgyat, mégpedig a fényképezőgép egy fontos elemét jelöli, amit nevezhetünk az egyszerűség kedvéért a gép szemének is. Ennek tükrében már értelmezhetőbbé válik számunkra a cím második fele, mely így hangzik: egy kutatói szemlélet 35 mm-es gyújtótávolságról.

Az objektíveket ugyanis az adott gyújtótávolságukról nevezik el, ami igazából arra utal, hogy mekkora a látószöge egy-egy objektívnek. Láthattunk már sportmérkőzéseken vagy rendezvényeken olyan fotósokat, akik nem a fényképezőgéphez, hanem az objektívhez illesztették az állványt – ez így is van kitalálva a súlyelosztás miatt. Az ilyen eszközökkel távolról elég közelinek ható képet lehet csinálni, amik úgymond síkba hozzák a témát, és olyan, mintha egy távcsőbe nézne az ember – ezek lehetnek úgynevezett 100, 200, de akár 500 mm-es gyújtótávolságú objektívek is – minél nagyobb ez a szám, annál kisebb a látószöge az objektívnek (például egy 500-as objektívnek 5 fokos lesz). Ezzel szemben, amikor egyetlen teret, egy szobát próbál az alkotó egyetlen képbe belesűríteni, aminek célja, hogy mindent megmutasson, ami az adott helyiség-

ben látható, azt biztosan nem egy 500 mm-es objektívvel készítik el. Az ilyen képekhez például egy 13mm-es objektívet érdemes használni, aminek a látószöge 180 fokos lesz (Gyulai, s.a.).

A dokumentarista jellegű munkákra a legalkalmasabbnak a 35 mm-es vagy az 50 mm-es objektívet tartják. Mindkét lencse átfogása ugyanis közel esik az emberi látómező szélességéhez. Így egy 35 mm-es objektívvel sokkal könnyebb elérni (a látószöge miatt), hogy a képen megjelenjen az az atmoszféra is, amiben szeretnénk megmutatni a témánkat. Ezek fix objektívek, tehát nem állítható rajuk a gyújtótávolság, mint mondjuk egy 18-55 mm-es objektíven.

Ha közelebbi képet akarunk, akkor magának az alkotónak is közelebb kell menni a témához. A fotó így azt fogja mutatni, amit a fotó készítője is láthatott, amit éppen be tudott fogadni saját látómezejébe, tehát amennyire ő maga is közel vagy távol helyezkedett el a cselekménytől – vagy tárgytól. Emellett a képek egyfajta egységet is kapnak, és azt az érzést keltethetjük, mintha maga a fényképet néző is ott lenne, benne a térben, benne az eseményekben (NextFoto, s.a.). Természetesen jelen esetben digitális képekről beszélünk, melyek utólag a számítógépen szűrhetők, vágthatók is például az ismertebb programokkal, mint a Lightroom vagy Photo-shop.

## Összegzés

A kutatás a 2019-2021-ig láthatóan sokat változott, főként a kvantitatív és kvalitatív kutatómódszertani elképzelések irányvonala szempontjából, de mindenképpen pozitívan motiváló irányba.

E változások köszönhetőek többek között az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola oktatóinak, akik a tanulmányai időszak alatt formálták az elképzeléseket a szakmai látószög kiszélesítésével, a Fotófalu táborának a művészi vonal erősítéséért és Fontányi Andrea tanítónőnek, aki vállalta a *Tedd láthatóvá a tudást!* pályázatában való szereplést. Végül, de nem utolsó sorban pedig hálásan köszönöm két témavezetőmnek, Dr. Pintér Márta Zsuzsanna tanárnőnek és Dr. Szőke-Milinte Enikő tanárnőnek, hogy amikor szükséges volt megfelelő mederbe terelték a tervet.

## Irodalom

- Bethlenfaly Á. (2005): Fejezetek az angol drámapedagógiai történetéből (2.). *Drámapedagógiai Magazin*, 16-23.
- Bikics G. (2013): Tanulóból tanárrá válni. Kihívások, nehézségek és segítségnyújtási lehetőségek a pedagógussá válás kezdetén. In Golnhofer E. és B. Kotschy B. (Szerk.). *Új utak a pedagóguskutatásban*. Eger: EKKE. 7-26.
- Bolton G. (1993): *A tanítási dráma elmélete*. Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Cohen, R. (1998): *A színészmesterség alapjai*. Pécs: Jelenkor Kiadó.

- Collier, J. (1979): Visual Anthropology. In Wagner, J. (Szerk.): *Images of Information*. Beverly Hills: Sage.. 271-282.
- DICE Konzorcium (2010): *DICE - a kocka el van vetve, Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban*. Letöltés dátuma: 2020. 04. 10, Web: [http://www.dramanetwork.eu/file/DICE\\_kutatasi\\_eredmenyek.pdf](http://www.dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf)
- Dudás M. (2013): Az iskola egy színház, és ebben a színházban a tanár a dramaturg. In Golnhofer E. és Kotschy B. (Szerk.): *Új utak a pedagóguskutatásban*. Eger: EKKE. 55-71.
- Eck, J., Takács, G., és Neudold, J.: *Kinyílt az aranykapu? Színházi nevelés és a rendszerváltás*. Revizor OFFline, Magvető Café, Budapest.
- Falus, I. (2003): A pedagógus. In Ballér E., Golnhofer E., Falus I., Kotschy B., Nádasi M., Nahalka I. és Vámos Á. (Szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. 57-75.
- Falus, I. (2016): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés újtjai*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Gordon Győri J., Borsfay K., és Pálos D. (2014): Multikulturalizmus a gyakorlatban: Esettanulmány egy videóval támogatott tanárkutatásból. In Gordon Győri J. (Szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 69-89.
- Gyulai B. M. (s.a.): *Gyűjtőtávolság*. Letöltés dátuma: 2022. 03.21. Web: <https://www.fotobetyar.hu/interaktiv-anyagok/objektivek-jellemzoi-gyujtotavolsag/>
- Harper, D. (2002): Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 13-26.
- Horváth, D. és Mitev, A. (2010): *Interpretatív fotóinterjú*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem. Letöltés: 2021.05.26. Web: <https://emok.hu/tanulmanykereso/d172:interpretativ-fotointerju/pdf>
- Lengyel G. (2011): *Vizuális szociológia. Szöveggyűjtemény a fotó társadalomtudományi alkalmazásáról*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.
- Magyar Drámapedagógiai Társaság*. Letöltés: 2020.04.29. Web: <https://drama.hu/magyar-dramapedagogiai-tarsasag/>
- Mérei F. és V. Binét Á. (2016): *Gyermeklélektan*. Libri Kiadó.
- Neelands, J. (2013): A drámát érintő alapvető gondolatok. In Kaposi L. (Szerk.), *Drámapedagógiai olvasó-könyv*. II. Kerületi Kulturális Közhasznú Non-profit Kft. Marczibányi Téri Művelődési Központ. 8-10.
- NextFoto (s.a.): *A Nagy Kérdés: 35 mm vagy 50 mm?* Letöltés: 2022.03.21. Web: <https://nextfoto.hu/nagy-kerdes-35mm-vagy-50mm/>
- Papp G. és Trencsényi L. (szerk.) (1984): *Színháztársaság – dramatikus nevelési program*

- 1972-1982. Népművelődési Intézet, Budapest.
- Popper P. (2021): *Hogyan választunk magunknak sorsot?* Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Sántha K. (2013): *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha K., Katona I. és Subrt, P. (2017): A kvalitatív pedagógiai kutatómódszer-tan hazai fejlődéstörténete négy neveléstudományi folyóirat tükrében: fókuszban a 2011-2015 közötti időszak. *Neveléstudomány*, 2., 15-25. doi [10.21549/NTNY.18.2017.2.2](https://doi.org/10.21549/NTNY.18.2017.2.2)
- Szőke-Milinte E. (2019): A Z generáció megismerése – megismerés a Z generációban. In J. Kaposi J. és Szőke-Milinte E. (szerk.): *Pedagógiai változások – a változások pedagógiája*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. 130-144.