

A digitális történetmesélés módszerének használata és tapasztalatai a mentori, szaktanári munkában serdülőkorú korosztály-nál

Szerző:

Soponyai Dóra

design- és vizuálművészet tanár, Budapest School

dora.soponyai@budapestschool.org

Lektorálta:

Dr. Bredács Alice

PTE MK ZMI

alice.bredacs@gmail.com

Az alkotás az ember sajátossága. Az alkotás lehetővé teszi bonyolult események, komplex érzelmek, megértendő történések szimbolikus ábrázolását és élményszerű rekonstrukcióját. A nyersanyaggal való játék, és az alkotás során a belsőben zajló folyamatok és tartalmak kivetítése fokozatosan kialakíthatja az érzelmek reális egyensúlyát (Case 1995).

A digitális történetmesélés kreatív projektjét először 2018-ban készítettem egy középiskolás csoporttal. A projekt másfél hónapig tartó küzdelmes tevékenység volt, mert a tanulóknak nehezükre esett kitalálni a történeteket. A projekt lezárásaként a csoporton belül tartott bemutató katartikus volt. A résztvevő diákokat megérintették a mély feltárulkozó történetek, a filmekhez fűzött magyarázatok, érzékenyen reagáltak egymás történeteire. A csoport láthatóan összetartóbb lett, sok diákkal őszintébb és mélyebb beszélgetéseket folytattunk ezek után a mentorórákon¹. Volt, aki szakmai segítséget kért, volt, aki elindult a gyógyulás útján, és volt, aki véghez vitte azt, amit már régóta tervezett. Ez az élmény motivált arra, hogy a digitális történetmesélést két évente más-más csoporttal megismételjem.

Az elmúlt öt évben középiskolás kiscsoportokkal készítettem digitális történeteket. Összesen 28 mű készült el. Jelen tanulmány tárgyát ezeknek a történeteknek az elemzése képezi. A diákok történetei között voltak mélyebb és voltak felszínesebb elbeszélések is. Várakozásaim szerint a történetek jelentős részében olyan krízisek jelennek meg, amelyek nem valamilyen váratlan, elháríthatatlan, az egyén életét jelentősen befolyásoló esemény következtében jelentkeznek, hanem az identitáskereséshez köthetők.

A digitális történetmesélés módszere alkalmas arra, hogy bizalmi légkörben a serdülő korcsoportú fiatalok kritikusan és autentikusan reflektáljanak a saját identitásukra, illetve identitáskereső folyamataikra. Az önreflexió segítheti őket a kamaszkori identitás krízissel való megbirkózásban.

Ezen feltételezések bizonyítására kvalitatív vizsgálatot végeztem a digitális történeteken. A történeteket röviden végig elemeztem a „Ki?”, „Mit?”, „Miért?”, „Hogyan?” kérdések mentén.

¹Mindkét intézményben, ahol dolgoztam, illetve dolgozom a diákokat személyes mentor segítette. A mentorálás mindkét helyen azt is jelentette, hogy úgynevezett. one-on-one beszélgetéseken hetente leültünk beszélgetni a hozam tartozó diákokkal.

Ezután csoportosítottam az elbeszéléseket a McAdams által definiált, az identitást alkotó elemek alapján. Jelöltem azt is, hogy normatív vagy véletlen krízis² jelenik-e meg a történetben. A történetek vizsgálata mellett a személyes elbeszélések teljesebb megértéséhez felhasználtam a diákoknak a projektekre adott írásbeli visszajelzéseit, illetve a mentori, szaktanári feljegyzéseket is. A történetek elemzésével pedig választ kerestem hipotetikus feltevéseimre. A példaként felhozott történetek készítőinek nevét megváltoztattam a tanulmányban.

McAdams és az élettörténetek.

McAdams (1985) szerint az élettörténet olyan események időbeli sorozatából áll, amelyeket az egyén szervez és értelmez annak érdekében, hogy koherens önérzetet teremtsen. Ezek az események magukban foglalhatnak gyermekkorból származó jelentős pillanatok, sorsdöntő élményeket és személyes eredményeket vagy kudarcokat. Ezeket a személyek kiválasztják, értelmezik és egy nagyobb narratívába integrálják, amely értelmet ad az egyén életének. McAdams elméletében az élettörténetek számos fontos funkciót töltenek be. Biztosítják a folytonosság és a koherencia érzését a megszerzett tapasztalatok között, az identitástudat megteremtését és a jövőbeli cselekvés irányát is megszabják. Az egyének történetei betekintést engednek értékeikbe, motivációikba és önértékelésükbe.

McAdams elméletében az egyén élettörténet négy elemből tevődik össze. Nukleáris epizódok, imágók, ideológiai háttér és generatív forogatókönyv alkotja a történetet (Péley, Vincze, Orbán és Paczur 2002). Az imágó, azaz a kép vagy énkép olyan mentális reprezentációra vagy benyomásra utal, amelyet az egyén saját magáról vagy másokról alkot. A képek gyakran egy személy életében bekövetkezett jelentős eseményekből vagy kapcsolatokból származnak, és lehetnek pozitívak vagy negatívak. A képek fontos szerepet játszanak az élettörténetek alakításában, mert befolyásolják, hogy az egyének hogyan értelmezik és emlékeznek tapasztalataikra. Például egy pozitív énképpel rendelkező személy hajlamos lehet pozitívabban értelmezni tapasztalatait, míg a negatív énképpel rendelkező személy inkább negatívan értelmezi tapasztalatait. McAdams azt is állítja, hogy a képek idővel változhatnak, ahogy az egyének új tapasztalatokat szereznek, és új kapcsolatokat alakítanak ki.

McAdams élettörténet-elméletében a generatív forogatókönyv olyan hiedelmek és értékek halmazára utal, amelyek irányítják az egyén viselkedését, és befolyásolják döntéseiket és cselekedeteiket. Ezeket a forogatókönyveket szintén egy személy élettörténete alakítja, és tükrözik céljaikat, motivációikat és céltudatukat.

A generatív szkriptek vagy forogatókönyvek célja, hogy az egyénnél nagyobb dolgot hozzanak létre, vagy hozzájáruljanak ahhoz, mint például egy közösség fejlődése vagy egy társadalmi ügy. A generatív forogatókönyvek fejlesztése a felnőttkori fejlődés fontos aspektusa, mivel az egyének személyes eredményeiken és céljaikon túl is értelmét és célját keresik életüknek. A generatív forogatókönyveket gyakran kulturális és társadalmi kontextusok, valamint személyes tapasztalatok és kapcsolatok is befolyásolják. Ezek a forogatókönyvek segíthetik a személyt, hogy társadalmi hatást generáljon.

Az ideológiai háttér kifejezés arra a kulturális és történelmi kontextusra utal, amelyben az egyén megkonstruálja élettörténetét. Ez a kontextus magában foglalja annak a társadalomnak a hiedelmeit, értékeit és normáit, amelyben az egyén él, valamint az egyén tapasztalatait formáló tágabb történelmi és politikai tényezőket. Az egyének megismerik a kultúrájuk archetípusait, kulturális értékeit, és ezeken belül építik fel a saját történetüket. Az ideológiai háttér keretet ad az egyéni tapasztalatok értelmezéséhez és tartalmazza a közösségi elvárásokat és normákat.

² Normatív a krízis Erik Erikson (1991) modelljében, ha a krízis célja egy adott pszichológiai minőség elérése az egyén fejlődése során. Az accidentális, vagy véletlen krízisek bármely életszakaszban előfordulhatnak.

A nukleáris epizódok kifejezés olyan kulcsfontosságú eseményeket vagy tapasztalatokat jelent az egyén élettörténetében, amelyeket különösen fontosnak vagy jelentősnek tartanak. Ezek az események magukban foglalhatják a válság, az átalakulás vagy a teljesítmény pillanatait, és gyakran az élettörténet felépítésének fókuszpontjában állnak.

McAdams modelljében a nukleáris epizódok nem egyszerűen objektív események. Az egyén saját kultúrájának elvárásait, normáit figyelembe véve építi fel magát, ezen a kereten belül értelmezi az élettörténetét. Egy adott esemény jelentése és jelentősége eltérő lehet a különböző egyének számára attól függően, hogy milyen kulturális környezetben történik. McAdams az ideológia háttéren és nukleáris epizódokon keresztül utal arra, hogy az egyén személyes történetei a tágabb társadalmi és kulturális kontextusban értelmezhetők.

McAdams élettörténet-elmélete alapján megállapítható, hogy a serdülőkor az élet kulcsfontosságú időszaka, amikor az egyének elkezdik felépíteni élettörténetüket és kialakítani az identitástudatukat. A serdülőkor végére egy többrétegű identitástudat jön létre. A serdülők válságokat élnek át, amik megingatják, de ugyanakkor fejlesztik is élettörténetüket (Bredács és Takács 2020). Ezek a válságok sokféle formát ölthetnek, például megkérdőjelezhetik hiedelmeit és értékeit, konfliktusokat élnek át a szülőkkel vagy társaikkal, vagy kihívásokkal néznek szembe az élet céljának vagy irányának kialakítása során. Mivel több változás történik egyszerre, ezek a kihívások akutak, felforgató erejük van.

Erik Erikson személyiségfejlődési modellje – normatív és accidentális krízisek

Erik Erikson (1991) epigenetikus személyiségfejlődési modelljében az emberi életet különböző szakaszokra osztotta, amelyekhez eltérő fejlődési lépések, és ezek eléréséhez különböző feladatok kapcsolódnak. Epigenetikus személyiségfejlődési modelljében foglalkozott a krízisekkel. Modelljét James Marcia is továbbgondolta. Modelljükben a krízis egyrészt veszélyes állapot, másrészt a fejlődés mozgatórugója is lehet. A krízist megélve léphet az egyén a fejlődés következő fokára. Az identitáskrízis, vagy normatív krízis³ a serdülők alapélménye (Erikson 1991). Ötvözniük kell a saját személyes és a társas énfogalmakat. Folyamatosan választ keresnek azokra a kérdésekre, hogy „Ki vagyok én?” „Miben hiszek?”, „Hol a helyem a világban?” Ez a krízis James Marcia (1980) szerint elkerülhetetlen, az identitás fejlődése megkívánja ezt.

Ugyanakkor a serdülők életében is bekövetkezhetnek úgynevezett accidentális, azaz véletlen krízisek. Ezek a véletlen válságok tipikusan váratlan és hirtelen bekövetkező események (Holmes és Rahe 1967, Bredács és Takács 2020), amelyre az egyén nincs hatással, ilyen lehet például egy válás, autóbaleset vagy hirtelen megbetegedés, egy szeretett személy elvesztése. Az ilyen típusú válságok traumatikusak lehetnek, és fizikai, érzelmi vagy anyagi károkat okozhatnak. A véletlen krízisek gyakran akut jellegűek.

A serdülők tehát olyan életszakaszban vannak, amikor a válság alapélményük. És miközben próbálják összerakni magukat, az ő életükben is bekövetkezhetnek véletlen krízisek. Ez a zűrzavar és küzdelem időszaka, amelyet a kamaszok átélnek a gyermekkorból a felnőttkorba való átmenet során. Míg a véletlenszerű válságok és az identitásválságok természetükben eltérőek, mindkettő jelentős hatással lehet az egyén mentális és érzelmi jólétére.

Kutatásomban McAdams, valamint Marcia elméletét vettem alapul a történetek elemzésé-
kor.

A digitális történetmesélés

A digitális történetmesélés olyan IKT eszközöket alkalmazó, a hagyományos történetmesélést alapul vevő módszer, amelynek során egyszerű technológia használat segítségével bárki elmesélheti élettörténetét, feldolgozhat tanulási tartalmakat, illetve kifejezheti magát (Lanszki 2015/a:80). A digitális történetmesélés digitális eszközöket és multimédiás elemeket, például hangot, videót, képeket és szöveget együttesen használ a történet elmesélésére. A történetmesélés hagyományait a modern technológiával ötvözi, hogy személyes narratívákat hozzon létre, amelyek megoszthatók szélesebb közönséggel (Lambert 2013:3738). A módszer a 90-es években jelent meg komplex workshopokon az Egyesült Államokban. Hamarosan számos más szakterület is átvette, beleértve az oktatást, a marketinget, az újságírást és a szórakoztatást. A digitális történetmesélésüzenet közvetítésére vagy a közönség szórakoztatására és bevonására egyaránt alkalmas⁴. Az oktatásban, mint integratív tanulásszervezési eszközt használhatjuk. A történet megalkotásában frontális, és kooperatív munka is megjelenik. Az oktató több szerepben van jelen, hiszen a munka egyes fázisaiban irányít, míg máskor facilitálja a folyamatot. Otthoni és tantermi munkát egyaránt igényel a történetmesélés. Viszont a diákok interdiszciplináris tudásra tehetnek szert. Ilyen például, amikor egy diák digitális és történelmi ismereteket egyaránt megszerez egy családfa bemutatásánál, és online és offline forrásokat felkutatva, digitális eszközöket és programokat felhasználva készíti el a történetét.

A digitális történetmesélés projektbe olyan diákokat vontam be, akikkel már legalább fél éve ismertük egymást. A diákok nem csak engem, hanem egymást is megszokták ezalatt az idő alatt. Így alakulhatott ki olyan bizalmi légkör, amiben őszinte alkotások születtek.

A digitális történetek tartalmi elemzése a serdülőkor jellemzőinek alapján

Az összegyűjtött digitális történeteket feldolgozva kategóriákat alkottam. A digitális történetek mindegyike valamilyen serdülőkori kérdéskört járt körül. A feldolgozás és a csoportosítás alapjául McAdams élettörténet elméletét vettem alapul. Mindegyik kisfilm közvetít egy-egy élettörténetet alkotó elemet, egy imágóról mesél, nukleáris epizódot villant fel a készítője életéből, generális forgatókönyveket, ideológiai háttérrel mutat be és értelmez. A nukleáris epizódokon belül külön kategóriába vettem azokat a történeteket, amiket valamilyen traumát dolgoznak fel.⁵ Megint más csoportba tettem azokat a videókat, amiket felvételre készítettek a diákjaim. Ezek a történetek tudatosabban készültek, mint a többi videó: meghatározott hosszuk lehetett, céljuk a készítő izgalmas bemutatása volt. A téma és a keretek tehát ebben az esetben nem voltak opcionálisak. Ezek a filmek sokkal integráltabb személyiségeket mutatnak be, mint a többi videó. Mindegyik történet kapcsán leírtam a diákoknak a digitális történetmesélés időszakban aktuális szociális, családi háttérét is. Ezek a járulékos információk segítenek abban, hogy jobban megértsük a történetek mögöttes tartalmát, ami nem jelent meg minden esetben explicit módon az elbeszélésekben. Az énképek, a nukleáris epizódok és az ideológiai háttér kategóriáiba soroltam be a 2018-as tanév csoportjának munkáit. A generális forgatókönyvek számára nem hoztam létre külön kategóriát, mivel ezeket a hiedelmek és értékek halmazai közvetve jelennek meg az egyének döntésein keresztül. Ha ilyen állításra bukkantam egy történetben, azt külön jelzem az elbeszélés bemutatásakor. A cikkbe bekerült olyan eset elemzése is a 2018-as évből, amikor nem készült el a digitális történet, de ez a hiány fontos énképekkel kapcsolatos kérdésekre világított rá.

⁴ Jó példa a digitális történetmesélés közösségbevonó, közösségteremtő eszközként való használatára az alábbi kanadai szervezet munkája. A Wapikoni munkatársai őslakosokkal készítenek digitális történeteket, kisfilmeket. A cél a kanadai őslakosok identitásának megtámogatása, traumáik feldolgozása. <https://evenementswapikoni.ca/>
⁵ A trauma egy, a múltban megélt, megrázó esemény, mely túlmutat a mindennapok tapasztalatain, s fenyegeti az egyén testi-lelki egyensúlyát, integritását (Bóna, 2015). Ezek nagymértékben, hosszú időre befolyásolják az egyén élettörténetét, identitását.

Az alábbi táblázat összefoglalja a diákok elkészült történeteit McAdams modellje alapján, az élettörténet elemeinek megfelelően csoportosítva a kisfilmeket. A negyedik oszlop mutatja, hogy véletlen vagy normatív krízis jelent-e meg a történetben. Véletlen krízisként értelmeztem a nem várt eseményeket, amelyre az egyén nincs befolyással. Normatív krízisként határoztam meg azokat a kérdéseket, amik az önidentitással, az énképpel kapcsolatosak, és a Ki vagyok én? Miért vagyok ilyen? kérdésekre válaszolnak. Három történetben nem fedeztem fel kétségeket, válságokat, ezeket „Ez vagyok” felirattal jeleztem. Ezek a történetek mind magukról a diákokról, kedvenc elfoglaltságaikról, a zenéről, a kézműveségről és a fényképezésről, valamint az ezekkel kapcsolatos jövőbeni tervekről mesélnek. A 22 történet közül tehát összesen három történetet úgy soroltam be, mint ami éppen nyugvópontot mutat, nincs benne megemlítve válság. Hét történet valamilyen véletlen, váratlan krízist mesél el. Három szeretett személyek elvesztését dolgozza fel, egy szerelmi szakítást, egy iskolai kudarcok miatti váltást, egy a Covid-járvány miatt létrejött függőséget, egy pedig kistestvér váratlan érkezését meséli el. Mindegyik tanévben születtek alkotások, amik véletlen kríziseket dolgoznak fel. Tizenkét történet pedig valamilyen identitáskeresés közbeni normatív válsághoz kapcsolható. A történetek fontos kamaszkori kérdésekről szólnak: társas kapcsolatok, serdülő csoporthoz való tartozás és onnan érkező elvárások, autonómia szükséglet, megértésre vágyás, szülői értékrendszerek elemzése mind előkerülnek az elbeszélésekben. Ezeket a történet rövid összefoglalója mögé zárójelben írtam be. Ahol nem szerepel zárójel, ott a témamegjelölés egyértelműen utal valamilyen kamaszkori problémára. A diákokat a harmadik oszlopban található téma alapján csoportosítottam. Az öt felvételiző énfilmjét külön kategóriaként kezeltem. Ez az öt alkotás már érett személyiségeket mutat (táblázat).

Táblázat: A digitális történetek tartalma, a bennük megfogalmazott krízisek, és McAdams elmélete szerinti élettörténet elemzés (forrás: saját készítés)

| Név, a digitális történet elkészítésének éve | Téma (zárójelben a nagyobb kategória) | Mc Adams elmélete alapján az élettörténet elem | Krízis, amit megfogalmaz a történet (normatív vagy véletlen) |
|--|---|--|---|
| B 2018 | nagymama és bútorainak története (családi gyökerek) | ideológiai háttér, generál forgatókönyv | normatív krízis (a felnőttekhez, elődökhöz képesti én) |
| Eszter 2018 | könyvek szeretetének eredete- a nagyszülők története (családi gyökerek) | ideológiai háttér, generál forgatókönyv | normatív krízis (a család történetének integrációja a saját élettörténetbe, ki vagyok én) |
| P 2023 | a nagymama halála, az írás fontossága az életében (családi gyökerek) | ideológiai háttér, generál forgatókönyv | véletlen krízis (a szeretett személy elvesztése, ami végül az íráshoz vezetett) |
| I 2023 | a felnőttek illogikus gondolkodása, és férfi felmenők története, traumái (családi gyökerek) | ideológiai háttér, generál forgatókönyv | normatív krízis (a felnőttekhez képesti én) |
| N 2018 | testsúlyingadozás és ehhez kapcsolódó énkép változása (vonakoztatási serdülőkorai csoportok befolyása) | imágó | normatív krízis (testkép, énkép) |
| Mirci 2018 | művészeti tevékenység, mint életcél megtalálása, fontos a támogató közeg (ezt szeretem, erre van szükségem, ez vagyok én) | imágó | normatív (Ki vagyok én? Hogyan tudom megtalálni magam?) |
| H 2023 | kézművesség, ami meghatározó, önkifejezés (ezt szeretem, ez vagyok) | imágó | ez vagyok |
| Ny 2021 | rap, mint önkifejezés (ezt szeretem, ez vagyok) | imágó | ez vagyok |
| Cs 2023 | édesapától örökölt szeretete a művészetnek (ezt szeretem, ezt örökölttem, ez vagyok én) | imágó, generál forgatókönyv | ez vagyok |

| | | | |
|------------|--|---------------------------------------|--|
| R 2023 | testsúly, alultápláltság, harc az étkezéssel (kortárs csoportok befolyása) | imágó | normatív (testkép, énkép) |
| V 2023 | mi történik, ha hirtelen túl sok inger éri őt „nagy üzemmód”, kivonulás | imágó, generál forgatókönyv) | normatív (énkép és ezzel való konfliktus) |
| Bogi 2018 | művészet, ami sokáig meghatározott, majd elvesztettem (ez vagyok én) | nukleáris történet | normatív (Ki vagyok én?) |
| Marci 2018 | zenei tevékenység, mint életcél, előző iskola (iskolai kudarcok, teljesítmény) | nukleáris történet – trauma | véletlen (iskolai kudarcok) |
| Márta 2018 | abortusz | nukleáris történet – trauma | véletlen (szeretett személy elvesztése) |
| Szofi 2018 | testsúly problémák, édesapa elvesztése (testkép zavar) | nukleáris történet – trauma | véletlen és normatív traumák |
| B 2021 | szerelem | nukleáris történet | véletlen (szeretett személy elvesztése) |
| L 2021 | lázas a felnőttekkel szemben | nukleáris történet, ideológiai háttér | normatív (Ki vagyok én?) |
| J 2021 | játék és képernyőfüggőség a Covid idején (függőség) | nukleáris történet | véletlen (Covid és hatásai) |
| L 2023 | testvér érkezése (család fontossága) | nukleáris történet | véletlen krízis (hirtelen változás a családban) |
| Léda 2023 | az iskolába vezető út, késések (szabályok megkérdőjelezése) | nukleáris történet | normatív krízis (ez vagyok, ezt büszkén vállalom, pedig van konfliktusom belőle) |
| Lia 2023 | elrejtőzni az olvasásban (szorongás) | nukleáris történet | normatív (a világ riasztó) |
| Z 2023 | felvállalni önmagad (kortárs csoportok hatása) | nukleáris történet, ideológiai háttér | normatív (másokhoz képesti önmeghatározás) |

Élettörténeti elemek a digitális történetekben McAdams elmélete alapján **„Könnyebb volt így, mint direkt magamról beszélni” Az élettörténet ideológiai háttér eleme**

Az élettörténet kerete az egyén kulturális és történelmi kontextusa, amelyben az egyén megkonstruálja élettörténetét. Viszonyítási pontja a család, a közösen képviselt értékrend. Az egyén átveheti, részben vagy egészben elutasíthatja, de mindenképpen hat rá történelmi környezete. A transzgenerációs pszichológia egyenesen azt állítja, hogy azoknak az egyéneknek az esetében, ahol ők maguk nem voltak áldozatok, de előfordult háború, öngyilkosság stb., mégis mutatják traumatizáltság tüneteit. Az utódok örökölték az előző generációk traumáit, mivel a családon belül sokszor hibásan működő interakciós példák alakulnak ki (Danielli 1988, Koltai 2001). A kulturális, társadalmi előzmények ismerete tehát fontos építőkö a személyiség megalakításában.

A következő elbeszélések egy-egy családi történetet, értékrendet mesélnek el. Két diák–nevezük őket „I”-nek és Eszternek– ikonikus családi tárgyakon keresztül közelítettek saját identitásuk egy-egy darabjához. Önmagukat a múltat, jelent és jövőt is magába foglaló kultúrtörténeti, családtörténeti egységben próbálták elhelyezni: mi volt; hol vagyok én a történetben; vajon mi lesz ezzel a feladatom.^[18]A családok szimbolikus tárgyait vették ehhez alapul.

Eszter története

Eszter történetében az értelmiségi család könyvtárának tüztől, náciaktól, előítéletektől megmenekült kötetein, azok kalandos útján keresztül ismerhetjük meg az üknagypapát, akinek személye körül mind a mai napig sok a titok. Eszter a feldolgozó beszélgetés során elmondta, hogy az ükpapa életének tisztán látása számára nagyon fontos kérdés, ami hosszú ideje foglalkoztatja. Ha beszélnie kell saját magáról, gyakran az ükpapa személyéhez fűződő viszonyán keresztül határozza meg magát. Úgy érzi, az ambivalens – családjában hírhedten rideg, végül öngyilkosságot elkövető, ugyanakkor a falusiakat elhivatottságból gyógyító – orvos személyével neki

dolga van. Az ükpapa életének töredékeit sok szimbólumon keresztül megjelenítő digitális történet hangvétele is tükrözi Eszter őrlődését: a sztori egyszerre satirikus és szereteteli hangvétele kifejezi ambivalens viszonyulását.

A történettel Eszter most első alkalommal dolgozott aktívan – azaz nemcsak hallgatott vagy beszélgetett róla, hanem saját nézőpontját első alkalommal összegezte egy alkotásban. És tett le a történettel egy nagy – önmaga által önmaga számára felállított – terhet is. Ez a feladat alkalmat adott neki arra, hogy az addig félig kimondott családi titkokra rákérdezzen. Visszajelzése azt mutatta, be tudta építeni a történetet saját identitásába.

„I” (2023.)

„I” alsóbb éves, egyéni látásmódja és sajátos humora van, és aki a történetén rengeteget munkálkodott. Az elkészült mű hosszú is lett, és két, „I” számára nagyon fontos gondolatkört is feldolgozott. A fiatal ezek egyikét sem volt hajlandó elengedni a közös beszélgetés során, pedig a szöveg véglegesítésekor ezt tanácsoltam neki. Így végül mindkét téma bekerült a végső verzióba, amelyben „I” egy lövöldözős számítógépes játékot játszva elmélkedik arról, hogy mennyire illogikusak a felnőttek, amikor a történelem ismeretének fontosságáról beszélnek, miközben máskor azt hajtogatják, “felejtsd el a múltat”. A gondolatkör eljut egészen az ősök személyes történetének feldolgozásáig. „I” a videóban teszi fel a kérdést, vajon hová jutott volna a család, ha az első világháború alatt az ükszülőkkel nem történnek meg a háborús szörnyűségek, és mi történt volna, ha a nagypapa sikeresen menekül el az országból. „I” konklúziója ez: *“Mindenkülönleges, és különös, hogy a múlt hogyan alakította a jelent.*

„I” keresi, mit honnan örökölt, foglalkoztatja a “mi lett volna, ha?” kérdése. Lényeges volt számára, hogy megkérdőjelezhesse a felnőttek logikáját, és értékelje azok múltbéli döntéseit is. Kereste magát és jövőjét a történetekben.

Ezekben a történetben mindkét diák feltárta a múltját, és a megtalált történetek hozzásegítették őket ahhoz, hogy megértsék családtagjaik motivációját, viselkedését. A történetek segítettek őket abban is, hogy saját magukat értelmezzék a családon belül. Eszter története (*„azóta is gyűjtjük a könyveket, mert a könyvek jók” Eszter*) pedig egy generális forgatókönyvet is felvillantanak.

„Ami többet rejt magába, mint aminek látszik...” Imágó: Testkép, énkép, másokról alkotott vélemény

Testképek, énképek határozzák meg azt, hogy egy személy hogyan gondolkodik magáról. Ezt eseményekből, személyek visszajelzése alapján alakítja ki az egyén. A következő történetben „N”, egy 18 éves fiú testképnek alakulásáról olvashatunk.

„N” története

„N”, a szétszórt, kedves fiatal hihetetlen intenzitással „pörgött rá” a feladatra. Ő volt az első, aki kész lett vele, és minden szkepticizmusom elszállt („összecsapta...”), amikor leültem mellé először megnézni az anyagot. A humoros, trendkövető, a trashvideók stílusban megfogalmazott képek mögött komoly, testtel kapcsolatos és magánéleti krízisek bontakoztak ki egy valaha duci és boldogtalan kissrácra, aki többször is talpra állt. *„Az én történetem az életem egy nagyon fontos részéről szól, mert nagyban meghatározta azt, aki ma vagyok. Mivel viccesre akartam csinálni, és így is akartam elmagyarázni, sokkal könnyebben tudtam ezekre visszagondolni, még ha akkor ezek a dolgok nagyon nehezek is voltak. Adott a projekt, mégpedig azt a rávilágítást, hogy a dolgok valamennyire nehezek is éppen, és bármennyire kilátástalan, ha kilábalunk belőle, mennyire semmisnek tud tűnni az aktuális problémánk mellett”* – írta a nehéz körülmények között élő, alig nagykorú fiatal eddigi élete összegzéseként. Akkor még csak alig 18 éves volt,

sok kudarccal, sikerekkel 9. évfolyamosként. Amikor megkérdeztem tőle, művészeti alkotásnak tartja-e a videóját, ezt felelte: „*Én nem mondanám művészeti alkotásnak, inkább csak egy poémnak, ami többet rejt magába, mint aminek látszik...*”

„C” története

„C” ADHD-s, autizmus spektrumzavart is diagnosztizáltak nála. „C”-nek nehéz a világ szabályaival és nehéz önmagával is. Ő az, aki kérdésekkel bombáz folyamatosan az órán, majd meg sem várva a válaszokat, majd két hónap késéssel adja le a feladatait. Mindet egyszerre. „C” beszélgetéseinkben is sokszor hivatkozott úgy magára, mint egy nagymamára. A videóban hadarva mesél arról, milyen, amikor „túl sok infót kap”, és ez lebénítja őt. A videó bemutatja az egész folyamatot. „C” tele van kreatív ötletekkel, nagyon tetszett neki a feladat is, mégis töredékét valósította meg annak, mint amit eltervezett. A videó jól tükrözi a nehézségeit. Ő nemcsak kamaszodik, sajátos nevelési igényűként még nehezebb önmagával megküzdnie, önmagát elfogadnia, mint kortársainak. A videó önkritikus hangvétele jól mutatja ezt. Kisfilmje társainak és nekem sokat segített a személyisége megértésében.

Nukleáris epizódok- történések, amik megváltoztatták a serdülőt

McAdams élettörténetének harmadik elemét a nukleáris történetek adják. A következőkben olyan történeteket elemzek, amelyek egy-egy, a film készítője számára jelentős életeseményt dolgoznak fel. Többségében ezekben a történetekben megjelenik az is, hogy készítője hogyan tudta lezárni magában az adott történéseket.

„Tanulok embernek lenni” – traumafeldolgozás a digitális történetmesélésen keresztül

Egy pedagógiai feladat nem vállalkozhat arra, hogy traumatizált személyeket gyógyítson meg, ez nem is célja a digitális történetmesélésnek. De ha egy diák behozza az élményeit, az egyrészt megtisztelő, másrészt dolgozni kell vele. A digitális történetmesélés segíthet abban, hogy a traumát egy kauzális logika mentén elrendezze a személy. Ez pedig pozitív hatással lehet rá (Pennebaker és Graxbeal 2001). Nem a koherens történetalkotás az, ami igazán segít, hanem a történet megalkotásának folyamata.

A bemutatásra kerülő történetek közül egy esetében nem a történet maga fedte fel a személy traumáját, a történetben implicit volt az jelen. A lezáró körbe hozta be a diák traumatikus élményeit.

Szofi

Szofi saját szelfiképei pörögnek a videóban, miközben a tökéletesre sminkelt, tökéletes alakú, előnyös pózokban szelfiző fiatal szépség súlyos étkezési problémáiról és kálváriájáról beszél őszintén a képek alatt. A tökéletes testet mutató, rózsaszínű fotók és a szomorú tartalom között hatalmas a feszültség. Megfelelési kényszerről, tökéletes álcáról, két év kemény küzdelemről szól az alkotás. Szofi a videóban egészen pontosan foglalta össze és elemezte racionálisan a történeteket. A képek között pedig elrejtette azt a fotót, amivel indirekt módon a problémák eredetét ragadta meg: a videóban feltűnik a most nyáron elveszített házikedvenc – akit a lány még kisgyerekként az édesapjától kapott, akit tragikus hirtelenséggel veszített el. Szofi a zárókörből hozta be a traumatikus élményét: édesapjától nem tudott elbúcsúzni a halála előtt, a kutya jelentette számára az egyetlen kapcsolatot. Az állat elvesztésével semmi sem maradt neki édesapjából.

Márta

Márta digitális története lírai alkotás: hangulatokkal dolgozik, képeinek szimbolikája megrendítő. Azelőtt soha nem beszélt az őrt ért sokkról. Ő volt az, aki egyoldalas kísérszöveget mellékeltem nekem a videóhoz, amiben egyes képek, metaforák szimbolikáját megmagyarázta nekem – fontos volt számára, hogy értem, mit miért csinál. Felesleges volt: a képeinek szimbolikája egyetemes, emberi. A videó minden pillanata tökéletesen átgondolt, felépített, érthető. Az alkotás jó alkalmat teremtett arra, hogy Márta megtörje a csendet – és segítséget kérjen.

A fenti történetekben olyan traumák, olyan véletlen krízisek jelennek meg, amelyek felforgatták a serdülők mindennapjait. Ezek közül az események közül az iskolai kudarcok korosztály specifikusak, míg a szeretett személyek elvesztése olyan esemény, amely bármely életkorban jelentősen megviselné az egyéneket. Mindegyik esetben a művészeti alkotás, azaz a történet írása, és képek megalkotása hozott segítséget a személyek számára. Erről a diákok számoltak be a záró visszajelzések alatt.

Amikor a hiány a tükör

A következő esetben nem, vagy az eredeti ötlethez képest leegyszerűsítve készült el a digitális történet. Amiért mégis fontosnak tartom ezt a példát ide beemlíteni, annak az az oka, hogy a projekt lezárásakor a feladat nem teljesítésének okait elemezve vissza tudtam tükrözni olyan meglátásokat, amik elgondolkodásra készítették a diákokat, megmutatva nekik az érési folyamatban való elakadását.

Bogi

Bogi kiemelkedően tehetséges volt, gyorsan haladt a szakmai tanulmányaival, képeiben a szép kompozíción túl ott volt valami többlet. Amikor a csoportból többen úgy döntöttek, megpróbálják az egyetemi felvételt, Bogit láttuk a leginkább esélyesnek közöttük. De ő a felkészítés utolsó pillanatában visszatáncolt, nem jelent meg a felvételin. Bogi maradt nálunk. A következő tanévet beszélgetésekkel, célorientációval, mentori alkalmakkal kezdtük. Közös próbáltunk megfogalmazni új célokat a képzés utáni időszakra, hogy annak tükrében minél hatékonyabban töltsen az iskolában az utolsó évet. De Bogi minden közösen kitalált irány, ötlet mögül kihátrált, megtorpant, hátrált. Az ő digitális történetének először csak az első írásos vázlatát olvastam. Életének nagy időszakát ölelte fel a történet, sok megrendítő részlettel és szállal. Legközelebb a bemutatón láthattam az immár kész anyagot. Bogi szabadkozott: elbeszélte, mennyire nyomasztotta őt a feladat, mennyire nehezére esett saját magát megfogalmaznia, mennyire unalmasnak tartja a végső történetet, amivel így nem is tudott azonosulni. Bogi nem lépett tovább. Az eredeti történetből kikerültek az érzelmileg legmegrázóbb részek, a képilesen megkomponált, végig a részletekkel játszó sztori leginkább abbamaradt. Csak amikor a bemutatón végignéztam a végső történetet, lepott meg a felismerés, mennyire ugyanezeket a köröket futjuk újra együtt. Ezt a zárókörben megfogalmaztam, a megállapítás Bogit szíven ütötte. Akkor megfogadta, hogy továbblép. Mikor legutoljára hallottam felőle, ismét tanult.

A felvételre megfogalmazott önidentitás

Oktatói gyakorlatom alatt több történet felvételre készült. Diákjaim operatőri, televízió műsorkészítő, mozgókép és színészi szakokra adták be a jelentkezéseiket, ahol minden esetben egy énfilm elkészítése volt az első fordulós feladat. Ezekben az esetben is a digitális történetmesélés

eszközéhez nyúltunk. A keretek itt adottak voltak. Maximálva volt a film hosszúsága, témájában is kötöttebb volt a felvételre készülő bemutatkozó anyag. A cél ezekben az alkotói folyamatokban az volt, hogy olyan kreatívan megfogalmazott, ugyanakkor igaz képet mutasson a film, ami megmutatja ezeknek a fiataloknak a kreativitását, vizuális tehetségét a felvételin döntő felnőtteknek is.

Az alkotók minden film esetében 19-21 éves fiatalok voltak, a fiatal felnőttkor küszöbén. Ezek a munkák már nem identitáskereső kamaszokat mutatnak, hanem céllal és elképzelésekkel rendelkező fiatal felnőtteket, egész élettörténetekkel, énképpel, kialakult ideológiai háttérrel és generális forgatókönyvekkel.

„Á” története

„Á” több helyre nyújtotta be a felvételijét, legnagyobb álma a filmes szakirány volt. Az nyilvánvaló volt, hogy egy BMX versenykerékpár fogja a videó alapját képezni. Azt kellett magában megfogalmaznia, mit jelent számára az ugratás és a trükkök bemutatása, identitásában hol van helye a versenytrükkök bemutatásának. A BMX kerékpáros ugratásokban nem volt kiemelkedően tehetséges, sok sérülést is szerzett a gyakorlások és versenyek alatt. De kitartott a sport mellett. Az elkészült énfilm nemcsak a sikeres felvételt hozta meg „Á” számára, de azt is felismerte benne készítője, hogy mennyire jó önségítő eszköz számára a biciklizés. Saját magát, mint BMX-est határozta meg, ami hozzásegítette másik szenvedélyéhez, a filmkészítéshez. „Á” három évvel később a diplomafilmjét is a biciklisekről forgatta.

„A” története

„A”-val több évig mentorként is együtt dolgoztunk, de ő nem kérte sem a szakmai, sem a mentori segítségemet, a kötelező beszélgetéseket folytattuk többnyire. Az első alkalom, amikor hozzám fordult, a felvételi anyagok elkészítése volt. Nem akart írni magáról, húzta a feladatot, mondatai klisék voltak, nem jutott önmagához közelebb. Azt javasoltam neki, keressen egy irodalmi szöveget, ami megmutatja őt. Mutassa meg magát mások szavain keresztül. A Karinthy Frigyes: *A cirkusz* című novelláját választotta. Megszerkesztettük, megkértük egy társát, hogy mondja fel, „A” pedig nagy titokban - és mesterien - felvette a snittek az otthonában. Az utolsó kép, amin egy bohóc sminkben dacosan a kamerába néz, visszaadja azt a zárkózottságot és eltökéltséget, amivel „A” működött. A videó az első lépcső volt az operatőri szak felé, ahová „A” felvételt nyert.

Összegzés

Várakozásaimnak megfelelően a 22 vizsgált történetből azok jelentős részében olyan krízisek jelennek meg, amelyek nem valamilyen váratlan, elháríthatatlan, az egyén életét jelentősen befolyásoló esemény következtében jelentkeznek, hanem az identitáskeresőkhöz köthetők. Véletlen krízisek hét történetben fordulnak elő, traumák ebből négy történetben körvonalazódtak. Krízisek a történetek döntő többségében tetten érhetőek voltak, csupán három történet nem fogalmazott meg valamilyen kételyt, konfliktust.

Jelen cikkben bemutatott kutatásom második hipotézise, hogy a digitális történetmesélés módszere alkalmas arra, hogy bizalmi légkörben a serdülő korcsoportú fiatalok kritikusan és autentikusan reflektáljanak a saját identitásukra, illetve identitáskereső folyamataikra. A történetek mindegyike őszinte írás, attól függetlenül, hogy felszínebben, vagy mélyebben vázol fel egy témát. Az önreflexió segítheti a diákokat a kamaszkori identitás krízissel való megbirkózásban. További kutatásokban érdemes lenne vizsgálni, hogy a digitális történetmesélés módszere alkalmas lehet-e az empátia fejlesztésére. Sok visszajelzésből azt olvastam ki, hogy a diákok egymás iránti érzékenysége nőtt a projektet követően.

Érdeemes lenne azt is vizsgálni, hogy az empátia növelésén, és a krízisekkel való megbirkózáson túl mire használható még ez módszertan – a kognitív, valamint digitális kompetenciák fejlődésének elősegítése mellett. Alkalmas lehet például csoportkohézió növelésére is. Ezek a feltételezések további vizsgálatokat kívánnak.

További kutatási terület lehet, ha nem alternatív, illetve magániskolákban, hanem a közoktatásban alkalmazzuk a digitális történetmesélés módszertanát a középiskolai korosztályban⁶. Érdeemes lenne megnézni a lehetséges korrelációt aközött, hogy hány közös órája van a pedagógusnak az adott csoporttal, és milyen gyakoriak ezek az órák. Érdeemes megnézni, vajon a találkozások gyakorisága elősegíti-e a mélyebb történetek megfogalmazását.

Felhasznált szakirodalom

Bailin, Emili (2012): The power of digital storytelling. TEDxSoleburySchool videó. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=jA2cTZK9hzw> 2023. március 5-i megtekintés

Bredács Alice (2019): A pozitív pedagógia fejlesztési területei a pszichológiai immunkompetencia és a reziliencia fogalmainak tükrében. *Parlando*, (119)3., osz. nélk. URL: <https://www.parlando.hu/2019/2019-3/BredacsAlice.pdf> 2023. március 26-i megtekintés

Bredács Alice és Kárpáti Andrea (2012): A 14–16 éves művészeti képzésben részesülő tanulók pszichológiai immunkompetenciája és ennek integrációja a művészeti neveléssel. *Magyar Pedagógia*, (112)4., 197–219. URL: http://www.magyarpedagogia.hu/document/1_Bredacs_MP1124.pdf URL: 2023. március 26-i megtekintés

Bredács Alice és Takács Kíra (2020). A stresszel való megküzdőképesség fejlesztése az iskolában a reziliencia és a pszichológiai immunitás eszközeivel. *Iskolakultúra*, 30(3), 62–84. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33037>

Carver, Charles S. és Scheier, Michael F. (2006): Személyiségpszichológia. Osiris kiadó, Budapest. 268269. 405406.

G. Soponyai Dóra (2019): „Tanulok embernek lenni” – Digitális történetmesélés a Zöld Kaszban. *Új Pedagógiai Szemle*, (69)1-2., 4458. URL: https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/upsz_2019_1_2_online.pdf URL: 2022. október 24-i megtekintés

Görgőy Rita (2015): Élettörténet és identitás. *Kultúra és közösség*, (6)3., 512. URL: <http://real-j.mtak.hu/11485/4/KEK201503.pdf> 2023. március 26-i megtekintés

Habermas, T. and Bluck, S. (2000): Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, (126)5., 748–769. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10989622/> 2023. március 16-i megtekintés

Jorstad, J. (2013): Digital storytelling - changing people, perceptions, and lives. TEDx Talks videó. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=QhJDUIQ9EzY> 2023. március 5-i megtekintés

Kende Ágnes (2019): A középosztály kimenekíti a gyerekeit az állami oktatásból, és ez az egész országnak rosszat tesz. URL: <https://qubit.hu/2019/03/14/a-kozeosztaly-kimenekiti-gyerekeit-az-allami-oktatasbol-es-ez-az-egesz-orszagnak-rosszat-tesz> 2023. március 26-i megtekintés

Kiss Virág (2010): Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. *Iskolakultúra* (20)10., 1831. URL: <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21067/20857> 2023. március 15-i megtekintés

Lambert, Joe (2013): Digital storytelling: capturing lives, creating community. Joe Lambert. 4th edition. Routledge. London. 602691.

⁶ A felsőoktatásban már használatos ez a módszer. Erről szóló szakirodalom például Lanszki Anita Digitális média és történetmesélés a felsőoktatásban című kötete.

- Lanszki Anita** (2015a): A digitális történetmesélés relevanciája a tanárképzésben. In: Falus Iván (szerk.): *Felkészülés a pályára, felkészülés az életre*. Líceum Kiadó, Eger. 8997.
- Lanszki Anita** (2016): Digitális történetmesélés és tanulói tartalom(re)konstrukció. *Új Pedagógiai Szemle*, (66)3-4., osz. nélk. URL: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/digitalis-tortenetmeseles-es-tanuloi-tartalomrekonstrukcio> 2023. március 26-i megtekintés
- Lanszki Anita** (2021): A digitális történetmesélés etikai és jogi vonatkozásai. *Pannon Digitális Pedagógia*, (1)1., 115. URL: <https://padipe.mftk.uni-pannon.hu/index.php/pdp/article/view/32> 2023. március 27-i megtekintés
- Lanszki Anita** (szerk) (2017): Digitális történetmesélés a nevelési-oktatási folyamatban. Líceum kiadó, Eger. URL: <http://www.hermantudaskozpont.hu/upload/files/letoltheto/Digitalis-toertenetmeseles-a-nevelési-oktatási-folyamatban.pdf> 2023. március 26-i megtekintés
- McAdams, D. P.** (2001): The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, (5)2., 100122.
- McAdams, D. P.** (2011): Narrative identity. In: S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.) *Handbook of identity theory and research*. Springer Science + Business Media. 99–115.
- McLean, K. C., Pasupathi, M., and Pals, J. L.** (2007): Selves Creating Stories Creating Selves: A Process Model of Self-Development. *Personality and Social Psychology Review*, 11(3), 262–278.
- Michael Col, Shelia R. Cole** (2016): Fejlődéslektan. Osiris kiadó Budapest. 599690.
- N. Kollár Katalin Szabó Éva** (2004): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris tankönyvek.
- Péley Bernadette, Vincze Orsolya, Orbán Réka és Paczur Hanna** (2022): A proppi szerepek és szerepfunkciók klasszikus mesékben és azok rövidített változataiban. *Magyar Pszichológiai Szemle* 77 kötet 2.sz, 231–244.
- Pikó Bettina, Havasi Csaba** (2012): Stressz, coping és reziliencia korai serdülőkorban. In: *Iskolakultúra* (12)9., 2433. URL: <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21303/21093> 2023. március 16-i megtekintés
- Pléh Csaba** (2012): Narratív szemlélet a pszichológiában: az elbeszélés mint átfogó metateória. *Iskolakultúra*, (22)3., 324. URL: http://real.mtak.hu/56669/1/EPA00011_Iskolakultura_2012_03_003-024.pdf 2023. március 26-i megtekintés
- Rogers, Carl** (2019): Valakivé válni. A személyiség születése. SHL Könyvek, Budapest.
- Ronald J. Comer** (2005): A lélek betegségei. Pszichopatológia. Osiris kiadó. Budapest. 87111. 353382.
- Szabó Dóra Fanni** (2015): A reziliencia fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, 7–8., 135–138. URL: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00196/pdf/EPA00011_iskolakultura_2015_07-08_19.pdf 2023. március 26-i megtekintés
- Szabó Hangya Lilla, Jámbori Szilvia, Gál Zita, Kasik László és Fejes József Balázs** (2019): Serdülők és fiatal felnőttek identitása az önértékelés és a társas támogatás függvényében. *Iskolakultúra*, (29)6., 36–48. URL: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/31877> 2023. március 26-i megtekintés
- Tari Annamária**: A Z-generáció a közoktatásban. Országos köznevelési konferencia (2014. szeptember 23. Budapest) előadásai videó. - Menedzser Praxis Kft. menedzserpraxis.hu URL: <https://www.youtube.com/watch?v=XLolPx4lbOQ> 2023. március 26-i megtekintés
- Ullmann Tamás** (2016): A tudattalan modelljei. *Magyar Filozófiai Szemle* (60)1., 930. URL: https://www.epa.hu/00100/00186/00045/pdf/EPA00186_magyar_filozofiai_szemle_2016_1_009-030.pdf 2023.03. 25. 2023. március 26-i megtekintés