

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYI KAR
Pszichológia Doktori Iskola
Személyiség- és Egészségpszichológia Doktori Program



**A kinetikus iskolarajz mint közösségek rejtett
kapcsolatainak feltáró módszere**

Doktori (PhD) értekezés tézisei

Berghauer-Olasz Emőke

Témavezetők:

Prof. Dr. Vass Zoltán
Dr. Nagy László

Pécs, 2016

Bevezetés

*„Barátok nélkül senki sem akarna élni,
még ha minden másban bővelkedne is.”*

(Arisztotelész)

Az ember életében kiemelten fontos szerepet játszik a másik, a társak jelenléte. A társas kapcsolat, a közösség nem „csupán” szükséglete és feltétele, hanem egyfajta esszenciája is az emberi létnek (Bagdy – Telkes, 2002). Az alapgondolatot, mely szerint az ember társas lény, Kr.e. 328 környékén már Nagy Sándor nevelője, Arisztotelész is megfogalmazta: *„Az ember természeténél fogva társas élőlény, s... a társadalmon kívül élő ember is természet szerint, nem pedig véletlen folytán vagy satnyább, vagy erősebb, mint más ember... A társadalom természet szerint előbbre való, mint az egyes ember. Aki nem képes a társas együttélésre, vagy akinek autarkája folytán semmire sincs szüksége, az nem része a társadalomnak...”* (Arisztotelész: Politika). Az évszázadokat átívelő elgondolás máig vitathatatlan.

Az iskolások életében különösen meghatározó szerepet tölt be a társak jelenléte, így többek között a csoportokba szerveződés körülményei, a társas alakzatokban betöltött szerepek, valamint a baráti kapcsolatok nyomán átélt élmények, emlékek is kardinális töltéssel bírnak. A hagyományos szociometriai vizsgálat és kapcsolati háló feltérképezése lehetőséget kínál arra, hogy betekintést nyerjünk ezekbe a rezdülésekbe, egyértelműen rávilágítanak arra, milyen viszonyban állnak egymással, miként tekintenek egymásra a gyerekek. A kinetikus iskolarajz amellet, hogy bepillantást enged abba, hogyan érzi a gyermek magát az iskolai környezetben, olyan értékes, kiegészítő információkat is nyújt a vizsgálatvezető számára, mint a pedagógus és az iskola percepciója, valamint a tekintélyhez és az elvárásokhoz való viszonyulás (Vass – Perger, 2011).

A *Károli Gáspár Református Egyetem Képi Kifejezéspszichológiai Tudományos Műhely* tagjaként, a kutatócsoporttal együttműködve indultam el a kinetikus iskolarajz és a társas kapcsolati hálózatelemzés izgalmas és inspiráló tematikáján. Jelen értekezés *elsődleges célja*, hogy a témát tárgyaló és ahhoz szorosan kapcsolódó nemzetközi szakirodalom feldolgozásán és a választott három iskola alsó tagozatos osztályaiban végzett

empirikus vizsgálat elemzésén alapulva *kiemelt figyelmet szenteljen a kinetikus iskolarajz mint társas kapcsolatok lehetséges feltáró módszerére*. Különösen fontos feladatnak tekintem a módszer, valamint az *originális és újszerű vizsgálat eredményeinek beágyazását az ukrainai pszichológiai szakirodalomba, mely a kutatási témát tekintve ez idáig érintetlen területnek bizonyult*.

I. ELMÉLETI HÁTTÉR

1. A projektív rajzteszt

Az elmúlt évszázadban fokozatosan növekvő érdeklődés övezte a gyermekrajzok pszichológiai és érzelmi összefüggéseit. A rajz a gyermeki kifejezőmód szignifikáns formája, az alkotó személyiségének, belső világának, érzelmeinek kivetülése (Thomas – Jolley, 1998) mellett gazdag információt szolgáltat a kognitív-fejlettségi szintről, viselkedéssel kapcsolatos jellemzőkről, így a kognitív viselkedéses jellemzőkről is (Knoff, 2003). A „*rajzolás – teremtés*” (Feuer, 2000, 5.), a gyermek számára természetes és felszabadító, a játékhoz hasonló kulturális élményt jelent (Gerő, 2003; Berghauer-Olasz, 2008), mely során közvetlenül kerülnek képi formába az alkotó jellemző tulajdonságai (Frenkl – Rajnik, 2011), Machover elgondolásában „a rajzoló azokat az elképzeléseket vetíti ki rajzában, amelyeket önmagáról és környezetéről kialakított” (idézi Bagdy 1988, 149.). Feuer szerint a megrajzolt vonalak a lélek mélyéből induló mozgásformák kivetülései, minden egyes rajzi mozzanat mögött egy-egy mély belső rezdület húzódik meg (Feuer, 2006).

Vass (2003) a rajzot „egy belső struktúra externalizációjaként” determinálja, elgondolásában kiemeli, hogy a „*rajz a projekción kívül kognitív sémák, analóg és transzformált jelek, egyezményes jelzések és expresszív mozgások összetett struktúrája*” (Vass, 2003, 50.). Ebben a kontextusban az expresszió a személyiség tartós jellemzői által meghatározott adaptív cselekvés végrehajtási módját jelenti.

1.2. Kinetikus rajzvizsgálat

A kinetikus rajzvizsgálat különlegességét a rajzokon megjelenített alakok cselekvés közben történő ábrázolása adja, amelyet a vizsgálatvezető az instrukció keretein belül kér a vizsgált személytől. A módszer segítségével felszínre kerülnek a meg nem fogalmazott, kimondatlan és sok esetben felvállalatlan személyközi problémák (Vass – Perger, 2011), de információkat nyújthat az egyén közösségben elfoglalt szerepéről, helyéről (Luskhanova – Korobejnyikov, 1993), valamint feltárhatja a csoport dinamikájának sokrétűségét (Vass, 2007).

A kinetikus rajzvizsgálat rendszere (Kinetic Drawing System) a *kinetikus családrajz* (Burns – Kauffman, 1970) és a *kinetikus iskolarajz* (Prout – Phillips, 1974) újabb keletű integrációján alapszik¹. Knoff és Prout ezek történeti fejlődését, fogalmi hasonlóságát tanulmányozva és a bennük rejlő lehetőségeket felismerve egyesítette a két kinetikus rajzteszt módszerét (Knoff, 1986). A kinetikus családrajzot és a kinetikus iskolarajzot együttesen alkalmazva, majd a két rajz összehasonlítása a gyermek családi és iskolai problémáinak összekapcsolását teszi lehetővé, olyan iskolai problémákra világíthat rá, amelyek gyökerei a családi konfliktusokból sarjadnak (az állítás fordított esetben is érvényes) (Vass – Perger, 2011).

1.3. A kinetikus iskolarajz előzményei

A kinetikus iskolarajz a hazai és külföldi szakirodalomban széles körben ismert, alkalmazott és idézett módszer. A módszer *első* ukrajnai publikálására 2015-ben került sor (Berghauer-Olasz, 2015; Berghauer-Olasz, 2016).

A kinetikus iskolarajz alkalmazását megelőzően akadtak olyan próbálkozások, ahol rajztesztben a cselekvésre való felszólítás nélkül arra kérték a gyereket, hogy rajzolja le tanárát az osztályteremmel és a kortársakkal. Ez a tendencia tulajdonképpen *akinetikus iskolarajznak* nevezhető. A tanár elfogadásának mutatóit és a tanítási programot vették górcső alá Rabinowits és Travers (1955), valamint Gregersen és Travers (1968). Laurenso, Greenberg és Davidson (1965) vizsgálatában *gyereket az iskolában* rajzoltatott a tanulókkal, Kutnick (1978) pedig osztálytermet és embereket rajzoltatott (Vass, 2010). A megnevezett szerzőkön kívül más kutatókat is foglalkoztatott a módszer: McPherson (1969) szkizofréniás betegekkel rajzoltatott és a rajzokban többek között a dominanciát, a dependenciát és az agressziót kereste; Abraham (1963, 1991) egy csoport rajzát kérte a gyerekektől; ugyancsak csoportrajzokkal Fisch és Larr (1972), illetve Gardiner (1969) az énképet vizsgálta; Kirby (1970), Gardiner (1972), Schoppe (1994), Smart és Smart (1975), Richter, Griesel és

¹ A módszer előfutáraként említhető Hare és Hare 1956-ban publikált csoportrajzolósi tesztje, a Draw-A-Group (DAG), amelyben arra kéri a gyereket, hogy ábrázolja magát a kedvenc társával a játszótéren, miközben azt csinálják, amit a gyerek a legjobban szeret (mindez színes ceruzák használatával). Ennél a rajztesztnél a figurák száma, a cselekvés természete és a tekintélyszemély (a tanár) megjelenítése került értékelésre (Vass – Perger, 2011).

Wortley (1989) a csoportértékeket tanulmányozta; Poster, Betz és mtsai (1986), Mittelstädt (1988), Rabinowitz (1991, 1992), Rabinowitz és Eldan (1989), valamint Mazerson (1997) a társas attitűdöket figyelte meg a csoportrajzokon (Vass – Perger, 2011). Travershez hasonló mintát követett Luskhanova (1993) az *Én az iskolában* instrukcióra épülő, színes ceruzákat alkalmazó rajzvizsgálatában. Ebben a variációban a gyerek nemcsak az iskoláról alkotott gondolatait és a tanulási körülményeket jelenítheti meg, hanem saját magát és a tanárához való hozzáállását, betöltött helyét az osztályközösségben, valamint felszínre kerülhetnek tudattalan kívánságai, óhajai és iskolai motivációja is (Luskhanova, 1993). Luskhanova és Korobejnyikov (1993) egyfajta interjúként tekintenek a rajztesztekre, közös vizsgálatukban kétféle instrukcióval dolgoztak: „*Mi tetszik nekem az iskolában?*” és „*Milyennek szeretném látni az iskolát?*”, melyek értékelését pontozási skálában adták meg (Martinenko, 2011).

A szakirodalomban számos tanulmány és monográfia foglalkozik a *kinetikus iskolarajz* módszerével. Elsőként Prout és Phillips (1974) és Sarbaugh (1983) dolgoztak ki különféle variációt a kinetikus iskolarajz módszerével kapcsolatban (Knoff, 2003; Watson – Flamez, 2015). A kinetikus iskolarajz célja azon konfliktusok a feltárása, amelyek az iskolával, a tekintéllyel, a teljesítménnyel és a kortárskapcsolatokkal állnak összefüggésben (Vass, 2001).

A módszer könnyedségének, eredetiségének és célravezető alkalmazásának és köszönhetően rövid időn belül népszerűvé vált a kutatók körében. Előfordult olyan felhasználási módja, ahol a kinetikus iskolarajzot a tanulási zavarral diagnosztizált és a normál gyerekek közti szignifikáns különbségek izolálására alkalmazták. Andrews és Jansen (1988) vizsgálatából kiderült, hogy a tanulási zavarral diagnosztizált gyermekek rajzaiban gyakrabban fellelhetőek voltak a nemkívánatos tevékenység közben ábrázolt figurák, tanáraikat többnyire játékos vagy passzív szerepben jelenítették meg, valamint többször jelent meg rajtuk negatív érzelem (Vass, 2010). Armstrong (1995) kibővítve a kinetikus iskolarajzot, az ideális és az aktuális iskolai élmények lerajzolását kérte a gyerekektől. Aronsson és Andersson (1996) svéd és afrikai gyermekek kinetikus iskolarajzait hasonlította össze, Mearns (2001) pedig magántanuló gyerek körében végzett vizsgálatával tárta fel, hogy minél huzamosabb időt tölt valaki magántanulóként egy közösségen kívül, annál nagyobb az előfordulási esélye a félnk és visszahúzódó magatartásnak (Vass – Perger,

2011). Murphy, Delli és Edwards (2004) az eredeti instrukció megváltoztatásával, ahol azt kérték a gyerekektől, hogy rajzoljanak egy jó tanárt az osztályban néhány tanulóval, azt próbálták kideríteni, mit várnak el a gyerekek egy jó tanártól. A vizsgálatvezetők véleménye szerint gyerekek rajzain nagyobb méretben megjelenített tanár figurája tükrözte azt a felfogást, miszerint a tanár nagyobb hatalommal rendelkezik (Reynolds – Vannest et.al., 2014). A továbbiakban a gyerekek matematikatanulás iránti attitűdjeit vizsgálta Stiles, Adkisson és munkatársai (2008); Tanaka (2009) 733 gyermekkel felvett kinetikus iskolarajz kiértékelése kapcsán mutatta ki, hogy több mosolygó és egymással szembeforduló figurát, valamint barátot jelenítettek meg a rajzlapon (Vass – Perger, 2011).

1.4. Kinetikus iskolarajz mint a társas mező rejtett kapcsolati hálózatának feltáró módszere

A módszer kiválóan alkalmazható pedagógusok számára egy esetleges kapcsolati háló feltérképezéséhez. A szociometriai vizsgálat széles elterjedése ellenére nehezen vehető fel kisebb gyermekekkel, így a kinetikus iskolarajz hatalmas előnyt jelent a kérdőívvel szemben. Hazai viszonylatban a kinetikus iskolarajz területén végzett vizsgálatok 1995-ben kezdődtek, a módszert Vass és Mátisné Orsós Júlia (2009), Vass és Perger (2011) mellett Hajdu és Vass (2013) is alkalmazták, akik rejtett közösségi kapcsolatok feltárásával foglalkoztak. Munkájukban a szociometriai vizsgálat eredményeit vetették össze a kinetikus iskolarajzzal, kapcsolati háló felrajzolásával kísérelték meg ábrázolni a társas viszonyokat.

A kinetikus iskolarajz módszerének alkalmazása számos lehetőséget rejt magában. A rajzolás során olyan tartalmak is felszínre kerülhetnek, amelyek a gyerekek szóban még abban az esetben sem közölnének a pedagógussal, ha az direkt kérdésben fordul felé. Az általánosan elfogadott értelmezési területekhez tartozik (lásd 4. ábra):

- a gyermek önészlelése – milyennek mutatja be magát a gyerek tudatos vagy nem tudatos módon (a saját figura érzelmi állapotának, aktivitási szintjének ábrázolása);
- a társas és fizikai környezet észlelése – a tanár, a társak és az iskola percepcióját mutatja be (a tekintélyhez, elvárásokhoz, szabályokhoz való viszony és a szignifikáns élmények, konfliktusok megjelenítése);

- a gyermek világhoz való viszonya – feltárásához a fentiekben taglalt kommunikációs elemzés nyújt kiváló támpontot;
- az egyéni vizsgálat diagnosztikai szempontjai – melyek legfőképpen a társas beilleszkedésre, a kontaktusigényre, a kontrollfunkciókra, az önérvényesítésre, a megfelelési igényre, siker- és kudarcorientációkra vonatkoznak;
- a csoportos vizsgálat szempontjai – azt reprezentálják, hogyan látják egymást és a tanárt a tanulók (Vass, 2010; Vass, 2011a).

A szakirodalomban fellelhető adatok is a gyakorlatban jól alkalmazható módszerként ismertetik a kinetikus iskolarajzot. A bemutatott értelmezési területekből egyértelműsíthető, hogy szociometriai vizsgálat kiegészítéseként használható a kinetikus iskolarajz abban az esetben, ha az egész osztály rajzol, hiszen a gyerekek név szerint jelenítik meg társaikat a lapon. Jelen értekezés lényeges elemként fókuszál a csoportos vizsgálat elemzési szempontjaira. Abból kiindulva, hogy a gyerekek melyik osztálytársukat jelenítik meg a rajzon, olyan mutatókat lehet kiszámítani, amelyek a számszerűsítés mellett minőségileg is jellemzik a kölcsönös választásokat. Tehát, a mennyiségi összegzés mellett (a leggyakrabban és a legkevésbé ábrázolt személy, valamint a csoport szerint összetartozó személyek) a minőségi elemzés tágabb képet nyújt arról, miként látja a csoport az egyes gyerekeket, milyen jellemző cselekvések köthetők hozzájuk, valamint kik azok a személyek az adott csoportban, akikhez pozitív vagy negatív szerepeket csatolnak. Az, hogy kiket ábrázolnak többen, és esetleg ki marad le a rajzról, összefüggésbe hozható a szociometriai pozícióval. A kapcsolati kör kiterjedéséről általában az ad tájékoztatást, ha a gyerek az instrukció szerint kért egy-két barát helyett többet rajzol. Fordított esetben a barátok hiánya izolációt, a rajzoló peremhelyzetét jelöli. A csoport rajzainak összehasonlításával fény derül arra, hogyan látják egymást a gyerekek, milyen cselekvésformákban jelenítik meg egymást és ezzel együtt, milyen jellegzetes szerepeket töltenek be az osztályközösségben (alá- vagy fölrendelődés) (Vass, 2011a; Vass – Perger, 2011). Egyéni rajzvizsgálat alkalmával olyan kérdésekre is választ kaphatunk, hogy kit milyen tulajdonságának köszönhetően részesítenek előnyben az osztálytársak és a tanárok, valamint negatív választás esetén megnevezhetik a kiváltó okot is.

Mivel a kinetikus iskolarajz instrukciója szerint a pedagógus figuráját is kéri megjeleníteni, arról is információ nyerhető, hogy hogyan látják a gyerekek a tanítót vagy éppen a tanárt, milyen elképzeléssel rendelkeznek a tanítási, illetve nevelési módszereiről, s nem utolsósorban, hogyan viszonyulnak a gyerekekhez. A kortárskapcsolatokhoz fűződő viszony felfedése mellett így kiváló visszajelzést kínál a pedagógusnak az elvégzett mindennapi munkáról. A rutinszerű, megszokásból végzett tanítás ugyanis számos esetben a tanítási-tanulási folyamat egysíkúvá válásához vezethet.

II. EMPIRIKUS RÉSZ

2.1. A vizsgálatban részt vevő osztályok

Az empirikus vizsgálatba magyar tannyelvű iskolákat vontam be. A felmérés során vizsgált kilenc alsó tagozatos osztály három beregszászi iskolához tartozik. Az első iskolából, mely Beregszász város legnagyobb létszámú magyar tannyelvű iskolája, öt osztály: a 2. A, 2. B., a 3. A, 3. B. és a 4² (párhuzamos osztály hiányában). A második iskolából három osztály: 2., 3., és 4. A harmadik, legkisebb létszámú iskolában a 4. osztály.

A 2. A osztályban összesen 30 gyerek tanul, ebből 18 fiú és 12 lány. Nagy létszámú osztályról van szó, a pedagógus elmondása alapján nagyon sokszor nehezen fegyelmezhetőek.

A 2. B osztályban összesen 23 gyerek tanul: 9 fiú, 14 lány. Ezen kívül még további egy fő szerepel az osztálynévsorban, aki magántanuló, nem jár iskolába, ezért a felmérésben sem vett részt. A gyerekek nem ismerik, így nem kapott jelölést sem a szociometriai vizsgálatban, sem a kinetikus iskolarajzban.

A 3. A osztályban összesen 19 gyerek tanul, ebből 7 fiú és 12 lány. A pedagógus beszámolója szerint jól strukturálódó közösségről van szó.

A 3. B. osztályban összesen 24-en vannak: 11 fiú és 13 lány.

A 4. osztályban összesen 25 gyerek tanul, ebből 12 fiú, 13 lány. Speciális iskola hiányában az osztály tanulója egy enyhén értelmi sérült kislány is, az ő esetében, a szociometriai kérdőív kitöltése után egyénileg is ellenőriztem a válaszokat.

² Az eredmények bemutatásánál is e megnevezéssel szerepel

A második iskola 2. osztályában összesen 15-en vannak: 8 fiú és 7 lány. Az osztály egyik fiú tanulója nehezen beszél és ír, a szociometriai kérdőív kitöltésénél szintén segítségre szorult. Az osztályban tanul a pedagógus kislánya, így a szociometriai kérdőív és a kinetikus iskolarajz is érdekes eredményeket mutathat ezzel kapcsolatban.

A 3. osztályban összesen 16 gyerek tanul, ebből 5 fiú és 11 lány.

A 4. osztályban összesen 15-en vannak: 8 fiú, 7 lány.

A harmadik iskola 4. osztályában 7 gyerek tanul, ebből 3 fiú és 4 lány. Az osztálynaplóban szereplő névsor szerint az osztály létszáma 15 fő, azonban a pedagógus elmondása szerint, ebből 8 roma gyerek egyáltalán nem jár iskolába. A törvény ugyan kötelezi a szülőket az iskolalátogatásra, azonban nem működik olyan hivatalos szerv, amely ezt ellenőrizné. Ennek mulasztása tehát nem jár semmilyen következménnyel. A felmérést e helyzet ismeretében, a fentiekben nevezett, iskolába járó 7 gyerekkel végeztem.

A vizsgálatban összesen 174 gyerek vett részt: 81 fiú és 93 lány.

2.2. A vizsgálatban alkalmazott módszerek

1. módszer

A **CBCL** (Child Behaviour Checklist), magyarul **Gyermek Viselkedés Kérdőívet** Achenbach és munkatársai dolgozták ki a 80-as években, amely egy a gyermek és serdülőkorúak emocionális és viselkedészavarainak feltárására (Birkás – Lakatos et al., 2008) és mérésére kifejlesztett kérdőív (Achenbach, 1992; Cornish – Wilding, 2010), mely különböző populációk összehasonlítására is alkalmas (Darvay et al., 2002).

A módszer validitását, reliabilitását és alkalmazhatóságát számos tanulmány támasztja alá, a mérőeszköz különféle variánsait több nyelvre lefordították. A CBCL módszerrel kapott eredmények a különféle diagnózisok és speciális nevelési klasszifikációk kiváló predikciói. A legújabb eredmények alapján a módszert több DSM orientált skálával is kiegészítették, ami a módszer diagnosztikai validitását tovább növelte. A DSM orientált skálák a következő problématerületeket ölelik fel: affektív, szorongásos, szomatikus, figyelemzavar/hiperaktivitás, oppozíciós és pervazív fejlődési problémák (Rózsa, 2015).

A kérdőívet széles körben alkalmazzák hazai és nemzetközi klinikai vizsgálatokban, a *Figyelmi problémák* skála mutatója alapján elsősorban figyelemzavar és hiperaktivitás

diagnosztizálásánál kiválóan funkcionál (Szabó – Vámos, 2012). Biederman és munkatársai ADHD-s mintán történt longitudinális kutatásában bebizonyította a CBCL problémaskáláin mutatkozott eredmények hosszú távú stabilitását (Biederman et al., 2001).

Hazai vizsgálatokban a Bátor Tábor hatékonyságát figyelemmel kísérő, a daganatos és diabétesszel élő gyerekek viselkedési problémájának feltárására tett kísérletben szerepel (Kottlár, 2006), kiváló eszköznek mutatkozott a daganatos gyerekek egészséges testvéreinek vizsgálatában (Barlay, 2011), ugyanakkor megjelenik a kinetikus iskolarajz módszerét kiegészítve családban és a gyermekotthonban nevelkedő, 9 – 15 év közötti gyerekek iskolához való viszonyának összehasonlítása kapcsán is (Perger, 2013).

További kutatásokban utalást találunk az ADHD és egyéb komorbid zavarainak a CBCL segítségével történő azonosítására (Perepada, 2011; Southammakosane et al., 2013). A CBCL skáláin magasabb értékeket értek el a valamilyen komorbid zavarral társult ADHD-s személyek, azoknál, akiknél egyedül ADHD állt fenn. Az ADHD viselkedési zavarral és/vagy bipoláris zavarral történő együttjárását leginkább az *agresszió* és *deviancia*, míg a depressziót a *szorongás/depresszió* problémaskála értékei jelezték (Biederman et al., 2005). Klein munkatársaival (2006) és Szabó és munkatársai (2014) hasonló eredményre jutottak vizsgálataik során, ugyanis a CBCL *Figyelmi problémák* skálán túli mutatókban is magas értékeket kaptak azokban a kutatásokban, ahol a komorbid zavarok kiszűrése nem vagy mindössze egy zavarra vonatkozóan történt meg (Szabó – Nagyné Réz et al., 2014).

A módszer széles alkalmazási köreinek köszönhetően a fentiekben megnevezettek azonosításán kívül megtalálható az Autizmus spektrumzavarral (ASD) kapcsolatos vizsgálatok leírásánál is (Mazefsky et al., 2011). A tanulmányok között olyan módszertani útmutatók is helyt kapnak, amelyek a kérdőív használata mellett az egyéb kiegészítő eljárások lehetőségeit prezentálják (Andrianova, 2010).

A magyar változat standardizálása Gádoros nevéhez fűződik. A statisztikai elemzésnek köszönhetően a részletes kérdőívből rövidített változat készült. A kérdőívnek három változata létezik: szülői, tanári és önkitöltő (Szabó – Nagyné Réz et al., 2014). Az eredmények kiértékelésekor T-értékeket kapunk (átlag: 50, szórás: 10). A vizsgálat során alkalmazott szülői, tanári és önkitöltő kérdőív formájában történt. A módszer a szociometriai felmérés és a kinetikus iskolarajz kiegészítéseként kiválóan funkcionál, értékes információt szolgáltat a gyerek társakhoz fűződő viszonyáról.

A kérdőív hat problémaskálát tartalmaz:

- *társ kapcsolati problémák* – a gyermek társaihoz, szüleihez fűződő kapcsolatában fellelhető nehézségeket jelzik;
- *szorongás, depresszió* – a szorongás vagy hangulati problémaként jelentkező érzelmi tüneteket foglalja össze;
- *szomatizáció* – azon testi panaszokat összesíti, amelyek ismert egészségügyi ok nélkül állnak fenn;
- *figyelmi problémák* – azokra a nehézségekre utalnak, amelyek leginkább figyelemhiányból és túlmozgékonyaságból származnak;
- *deviáns viselkedés* – elsősorban a gyerektől elvárható magatartási normák megszegésére vonatkozó jegyeit ellenőrzi;
- *agresszivitás* – azokra a tendenciákra utalnak, amelyek indulatosságot, rombolást, agresszivitást jeleznek.

A megnevezetteket kiegészítve (a 6-18 év közöttiek számára), a szülői, tanári és önértékelő változatoknál további három kiegészítő problémaskálát is találunk, melyeket szintén a későbbiekben illesztettek az értékeléshez: *Kényszeres-rögeszmés problémák, Lomha kognitív tempó, Poszttraumás stressz problémák* (Rózsa, 2015)

Az érzelmi életben és a viselkedésben megnyilvánuló jelenségek két csoportba sorolhatók. A CBCL problémaskáláinak értékei alapján lehetőség nyílik internalizációs és externalizációs viselkedési mutatók kiszámolására is. Az internalizációs tünetek elsősorban a gyermek érzelmi életében megmutatkozó jelenségeket, az externalizációs tünetek pedig a környezet számára zavaró magatartásformákat foglalják össze. Ez előbbi meghatározása a *társ kapcsolati problémák* és a *szorongás/depresszió* skálán kapott értékek alapján történik, míg az utóbbi a *deviáns viselkedés* és az *agresszivitás* értékek segítségével kerül kiszámításra. Az átlag feletti értéket mutató externalizációs skála olyan viselkedési tendenciát jelez, amely a külvilág számára kellemetlen indulatkitörésekkel, a szabályok és a keretek betartásának nehézségével jellemezhető. Az átlag feletti internalizációs skála klinikai szintű túlkontrollálás, introverzió fennállására utal (Szabó – Nagyné Réz et al., 2014). Reprezentatív felmérés eredményeként igazoltnak találták, hogy a

gyermekpszichiátriai megbetegedések két legjelentősebb betegségcsoportját az *internalizációs* megbetegedések, úgymint gátlásosság, visszahúzódás, és az *externalizációs* zavarok (alul kontrollált, agresszív megnyilvánulások) alkotják (Gádoros – Rózsa, 1998).

Gádoros elemzései arra utalnak, hogy a CBCL skálamutatói érzékenyen követik a rizikótényezők hatását a gyermekek pszichés egészségére (Gádoros, 1996).

2. módszer

A **kinetikus iskolarajz** bemutatásával a disszertáció harmadik fejezete foglalkozik részletesen.

A rajzfelvétel módja: egyéni. A kinetikus iskolarajz felvétele során a gyerekek jó minőségű A4-es fehér, fektetett állású lapra rajzolnak 2B jelzésű grafit ceruzával. A rajzolás során igény szerint radír is használható, időkorlát nincs.

A rajzteszt változatlan instrukciója szóban hangzik el (a gyerek kérésére többször is megtörténhet) a következő: *Rajzold le magadat az iskolában, a tanároddal és egy-két barátoddal úgy, hogy mindenki csináljon valamit!*

Abban az esetben, ha a gyerek azt mondja, hogy nincs barátja, akkor osztálytársak lerajzolását kérjük; egyúttal aktuálgenetikus reakcióként feljegyzésre kerül. A rajz elkészültével a vizsgálatvezető további instrukciókat ad a gyerekeknek:

1. Számozd meg az emberalakokat a rajzolás sorrendjében!
2. Írd rá a rajzra a képen lévő emberek nevét! (úgy, hogy egyértelmű legyen a rajzon, ki kicsoda)
3. Saját nevedhez tegyél egy csillagot!
4. Írd rá a képre, hogy ki mit csinál éppen!
5. Nevedet és életkorodat írd rá a lap hátuljára! (Vass, 2010)

Az egyéni vizsgálatot utóteszt követi, mely során alkalom nyílik olyan szignifikáns elemekre is rákérdezni, mint például melyik ábrázolt figura milyen kapcsolatban van a rajzolóval, mire gondol, mire vágyik a legjobban, esetleg mi a jó és a rossz benne (Vass – Perger, 2011). Mindemellett az iskolára, mint környezetre vonatkozó közösség szempontjából fontos kérdésekkel is érdemes kiegészíteni az utótesztet (Zians, 1997).

3. módszer

A **szociometriai felmérés** részletes bemutatásával az értekezés második fejezete előzményként foglalkozik.

A vizsgálat során alkalmazott kérdőív 14 kérdést tartalmaz, alsó tagozatos gyermekek számára jól érthető megfogalmazásban. Részleteiben 4 rokonszenvi, 2 közösségi funkcióra vonatkozó, 2 képességre és egyéni tulajdonságra vonatkozó, 4 népszerűsége vonatkozó (egy negatív (-) kritériumot jelöl) és 2 egyéb kiegészítő (elsősorban a kedvenc és kevésbé szeretett tantárgyakra fókuszáló) kérdést tartalmaz. Mindegyik kritérium korlátozott számú, maximálisan három választást tett lehetővé, helyenként indoklási lehetőséggel. Az egyénileg összeállításra került szociometriai kérdőív Sallay – Perge (2007) mintakérdéseire támaszkodik.

A szociometriai kérdőív fő és bővebb instrukciója – fiatalabb korosztály lévén – fontos, hogy szóban is elhangzódjék: *„Ezen az órán egy vizsgálatot fogunk végezni egy kérdőívvel, melyet előttek már sok osztályban alkalmaztak már. A legtöbb kérdésre nevetek kell írni, ahol azt a kérdést látjátok, hogy miért? oda is bátran leírhatjátok a véleményeteket. Amit a lapra írtok, senki sem fogja megtudni. Válaszoljatok minden kérdésre és önállóan dolgozzatok!*

A szociometriai kérdőív kiértékelésénél a következő mutatókat számoltam ki és rendszereztem: kölcsönösségi index, sűrűségi mutató, kohéziós index, viszonzott kapcsolatok mutatója, a társas helyzetek arányítása, szerkezeti típus, csoportlégkör mutató, társas jelentőség, szerepindex, jelentőségindex, valamint választási repertoár.

4. módszer

Statisztikai elemzés

Az adatok feldolgozása és elemzése Microsoft Excel 2007 és SPSS Statistics 20.0 program felhasználásával történt. A kiértékelés során alkalmazott módszerek között szerepeltek: leíró statisztikai eljárások, úgymint százalék, átlag, szórás, minimum, maximum értékek. A CBCL kérdőívek és a kinetikus iskolarajzok eredményeinek értékelésénél kétmintás T-próbát alkalmaztam. A továbbiakban összevetésre kerülő adatok normál eloszlását a Kolmogorov-Smirnov teszt segítségével vizsgáltam meg. Az eredményeket korrelációs vizsgálatokkal hasonlítottam össze. Az adatok normál eloszlásánál a Pearson-

féle korrelációs vizsgálatot, nem normál eloszlás esetében pedig a Spearman-féle rangkorrelációs módszert alkalmaztam. A korrelációs együttható értékének erősségét a Csallner András Erik által közölt táblázat alapján határoztam meg. Abban az esetben, ha az átlagok közeli és normál eloszlásúak voltak, az eredmények összevetésére páros T-próbát alkalmaztam.

A vizsgálat eredményeinek összevetésénél faktorelemzés vált indokolttá. A faktorelemzés során bináris (dichotóm, kétértékű) változókat, illetve skála típusú változókat szerepeltettünk egymás mellett. Annak megítélésére, hogy a változók mennyire alkalmasak a faktorelemzésre, a KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) kritérium és a Bartlett-féle szfericitás-teszt értékei határozták meg. A faktorelemzésbe bevont képi elemek, illetve szociometriai skálák elemzéséhez adatredukciós módszer – főkomponens-analízis (PCA) alkalmazása történt Varimax rotáció mellett.

2.3. Hipotézisek

1. *Hipotézis:* A kinetikus iskolarajz alkalmas iskolai közösségek, különös tekintettel az alsó tagozatos osztályok társas kapcsolatainak feltárására.
2. *Hipotézis:* A kinetikus iskolarajz segítségével is felrajzolható egy szociogram.
3. *Hipotézis:* A kinetikus iskolarajz segítségével *hasonló* szociometriai pozíciókat mutathatunk ki, mint a szociometriai felmérésben.
4. *Hipotézis:* A kinetikus iskolarajz jelzi a társas kapcsolati problémákat.
5. *Hipotézis:* A kinetikus iskolarajz szociogramján nagyrészt azon kapcsolatok mutathatók ki, amelyek a szociometriai felmérésben kétszeres, háromszoros vagy akár négyszeres kölcsönös kapcsolatként jelentek meg.

III. EREDMÉNYEK

A kinetikus iskolarajz egyéni felvétele során, különös tekintettel az aktuálgenetikai állapotokra és az utóteszt kérdéseire, olyan területekbe nyerhettem betekintést, amelyek nem feltétlenül ismertek még az adott osztály pedagógusai előtt sem. A kinetikus iskolarajzok rendkívül „beszédesekek” egy szakértő számára arról, hogy a gyerekek a társas kapcsolataikban miként viszonyulnak egymáshoz, milyen társas beilleszkedési stratégiákkal

rendelkeznek, milyen napi történések, élmények köthetőek egy-egy kölcsönös baráti kapcsolathoz vagy éppen ellenkezőleg, egy olyan viszonyhoz, amely ellenszenven alapul. A pedagógus személyének megjelenítése vagy kihagyása a rajzlapról minden esetben árulkodó, azonban az utóteszt kérdéseire kapott feleletek is számos esetben alátámasztották a szakirodalom által is tárgyalt megállapítást, mely szerint a gyerekek gyakran oly módon jelenítik meg a pedagógust, amilyen elképzeléseket táplálnak róla és az általa preferált tanítási, nevelési, fegyelmezési módszerekről.

A kinetikus iskolarajz kiértékelésénél több aspektusból világítottam meg az empirikus vizsgálatba bevont közösség kapcsolati rendszereit, valamint azokat a jelenségeket, amelyek ezek mögött gyakran észrevétlenül húzódnak meg. E koncepciót követve, a szociogram és társas kapcsolati háló ábrázolása mellett olyan kiértékelési, leíró szempontokat vettem górcső alá, amelyek kiegészítő információt nyújtanak a vizsgált csoportokról.

A kiértékelési, leíró statisztikai szempontok, az egészszleges dimenziók és itemek szerint kiemelten fontosnak tartottam megfigyelni a következőket: *érzelmi-hangulati tónus, a megjelenített figurák száma és távolsága, iskolával kapcsolatos tevékenység megjelenítése, saját alak elhelyezése a társakhoz képest az iskolán belül vagy kívül, enkapszuláció, valamint a pedagógus megjelenített cselekvési formái.* A nevezett megfigyelési szempontok mentén az értekezésben néhány specifikus iskolarajz is bemutatásra került.

A kinetikus iskolarajz teljes elemszámra kiterjedő leíró statisztikai összesítése szerint a gyerekek 70%-a meleg, vidám, boldog érzelmi-hangulatú iskolarajzot készített. A rajzok 14%-a félelemteli, szorongó, 8%-a félénk, bizonytalan és 4%-a agresszív. Csekély előfordulással a rajzokat 2%-ban üres, további 1-1%-ban magányos, kusza – zavaros érzelmi-hangulati tónus jellemzi. A gyerekek átlagosan 2,6 társat jelenítenek meg, legnagyobb arányban (37-33%) egy-két osztálytársukat rajzolják le. A kinetikus iskolarajzokon a legtöbb megrajzolt figura 11, míg előfordult olyan eset is, ahol egyetlen társ sem került megrajzolásra. A vizsgálatban részt vevő gyerekek 35%-a ábrázolta saját magát közel a társakhoz, mely minden esetben érzelmi mutatóként is értékelhető – szívesen rajzolják saját figurájukat egy olyan osztálytárs alakjának közelébe, akivel az aktuális élményeik szerint szimpatizálnak, baráti kapcsolatot ápolnak. Távobabb elhelyezett figurák 37%-ban fordulnak elő, valamint ahol mindkét pozíció – közel és távol elhelyezett figurák mutatkoznak egyszerre, 28%-ban figyelhető meg.

Az iskolával kapcsolatos tevékenységek megjelenítése javarészt pozitív töltéssel bír. A gyerekek nagyobb arányban, 49%-ban jelenítenek meg társas élménnyel releváns tevékenységet. Szívesen rajzolnak meg olyan mozzanatokot, amelyek kiválóan tükrözik egy-egy óráközi szünet élettelségét, ugyanakkor betekintést engednek a tanórákon zajló esetleges gyerekcsínyekbe is. Néhány esetben (2%) érzelmeket is megneveznek az rajzokon, mint szomorkodás, mérgeződés, de előfordul distressz tünetre, sírásra utaló motívum is. Agresszív, fenyegető tartalom 1%-ban mutatkozik. Tanulással, feleléssel, számolással és írással kapcsolatos cselekvést a gyerekek 48%-a ábrázolt.

A saját alak elhelyezése általánosan osztálytársak körében zajlik, 40%-ban a tanteremben, 25%-ban az iskolaudvaron figyelhetőek meg egyéb tevékenység végzése közben. Néhány esetben találkozhatunk magányos figurával, 3%-ban az iskolaudvaron, 2%-ban pedig az osztályteremben megjelenítve. Enkapszuláció a teljes vizsgált elemszámot tekintve 9%-ban fordul elő. A spekulációk és találgatásokba bocsátkozások helyett rendkívül hasznosnak bizonyult az utóteszt, melynek felvétele kapcsán a tisztázó kérdésekre adott feleletekből számos információ derült ki az enkapszulált figurákról. Előfordult, hogy a rajzoló és barátjának a figurája összetartozásuk jelzésként, más esetben a rajzoló olyan osztálytársát enkapszulálta, akivel rossz kapcsolatban van. A pedagógushoz fűződő viszonyukat fejezték ki azok a gyerekek, akik tanárukat helyezték ebbe a specifikus pozícióba.

A pedagógus tevékenységének megjelenítése számos formában jelenik meg a gyerekek rajzaiban. Legnagyobb, 52%-os arányban tanítás, feleltetés, táblánál magyarázás közben, 25%-ban tanári ügyelet közben, ahogyan figyeli a gyerekeket, mely nagyrészt az óráközi szünetekre korlátozódik. Adminisztratív, szervezési feladatok ellátása közben 11%-ban, egyéb tevékenységi formák ábrázolásában 10%-ban jelenik meg, ahogyan olvas, társalog, áll, ül, vagy nem éppen szokványos cselekvés közben, ugrókötelezik. Kiugró esetként említhető meg az az iskolarajz, amelyiken a pedagógus a rajzoló figurája által kapott sérülés következtében meghal. Néhány gyerek rajzán (2%) a pedagógus kiabál, fegyelmez.

A pedagógus személyéhez, elvárásaihoz, tanítási módszereihez fűződő viszonyról nyújt további kiegészítő hasznos információt a szociometriai kérdőív egyéb kérdéseinek és a kinetikus iskolarajz utótesztjének iskolára vonatkozó, tisztázó kérdéseinek összevetése. A szociometriai kérdőív pozitív kérdéseinél, amely a kedvenc tantárgy megnevezésére

vonatkozik és az iskolarajz utótesztben a „Mit csinálsz a legjobban az iskolában, miben vagy a legjobb? és a „Mit szeretsz az iskolában a legjobban?” kérdésekre adott válaszoknál nem található szignifikáns egyezés. Azonban a negatív kérdéseknél olyan nyelvoktatással kapcsolatos sajátos probléma merül fel, amely a kárpátaljai magyar kisebbség helyi érvényesülését közvetlenül befolyásolja³. A szociometriai kérdőívben szereplő „Melyik tantárgyat nem szereted, miért? és a kinetikus iskolarajz „Ha valamitől megszabadulhatnál az iskolában, mi lenne az?”, a „Mennyi gondot okoz neked az iskola? és a „Mi a legrosszabb benne (az iskolában)? utóteszt kérdésekre adott feleleteknél egy-egy negatív osztálytársi kapcsolat megnevezése mellett az ukrán nyelv is szerepel.

Az egyéni rajzfelvétel, különösen abban az esetben, ha eredményeit szociometriai vizsgálat értékeivel kívánjuk egybevetni – az értekezésben megnevezett pozitívumai ellenére időigényessége miatt jelen kutatásban hátrányosnak is bizonyult. Célszerű a kinetikus iskolarajzot úgy felvenni, hogy közvetlenül utána sor kerülhessen a szociometriai kérdőív kitöltésére is. Vizsgálatomban az egyéni rajzfelvétel időigényességének következtében az első iskolában (ahol magas az osztálylétszám) egy hét különbség mutatkozott a két felmérés felvétele között.

A kinetikus iskolarajz leíró statisztikai összesítését követően a szociometriai vizsgálat módszertanát alapul véve, szükségszerűnek véltem kölcsönösségi táblázatban összesíteni a rokonszenvi kritériumoknak megfelelő jelöléseket. A jelölések értelemszerűen egyenlőnek tekintendők az iskolarajzon megjelenített társakkal. A kinetikus iskolarajz kölcsönösségi táblázatának adatai alapján felrajzoltam a hozzá tartozó szociogramot. A kölcsönös kapcsolatok megjelenítése mellett a szociogramon társas hálót rajzoltam (hálózati szociogramok), amelyen minden választás ábrázolásra került, melyeket deklarált kapcsolatokként definiáltam.

Figyelemmel kísérve a kinetikus iskolarajz eredményeit és a szociometriai kérdőív rokonszenvi választásait, a jelöléseknél szereplő rajztesztre adott válaszok 58%-a a szociometriai vizsgálat válaszaiban is megjelenik. A rajzteszt és a kérdőíves felmérés eredményeit teljes felületen vizsgálva elmondható, hogy a közös metszet az ábra 31%-át

³ Ukrajnában az ukrán állami nyelv oktatása módszertanilag vitatható, mivel a nem ukrán anyanyelvű gyerekeknek – így a magyaroknak is – nem idegen nyelvként, hanem anyanyelvként tanítják az ukrán nyelvet. Ennélfogva, a magyar gyerekeknek az iskolakezdés nehézségei mellett óriási feladattal kell megküzdeniük, és többségük nyelvtanulása megreked.

tölti ki. A kölcsönös jelölések esetében a rajzteszt válaszainak 64%-a a szociometriai kérdőív rokonszenvi kérdéseire adott válaszokban is megjelenik. Tekintettel a teljes metszet területére mindössze 26%-os közös fedésről beszélhetünk. A teljes mintára kiterjedő közös metszet értékeit az alábbi, 1. táblázat foglalja össze.

Osztályok	Jelölések		Kölcsönös jelölések	
	Rajzteszt válaszai a rokonszenvi kritériumokban (%)	Közös metszet fedése (%)	Rajzteszt válaszai a rokonszenvi kritériumokban (%)	Közös metszet fedése (%)
2. A	62,8	32,4	66,7	23
2. B	50,8	26,8	77,8	28
2.	81	42,9	100	36,4
3. A	62	29,5	70	31,1
3. B	55,2	30,6	53,8	32,3
3.	71,2	33,8	100	20
4. A	43	26,3	45,8	26,5
4. B	67,7	33,3	100	20
4. C	30,4	58	66,7	28,6

1. táblázat. A kinetikus iskolarajz és a szociometriai felmérés közös metszetének értékei a vizsgált osztályok mintáin

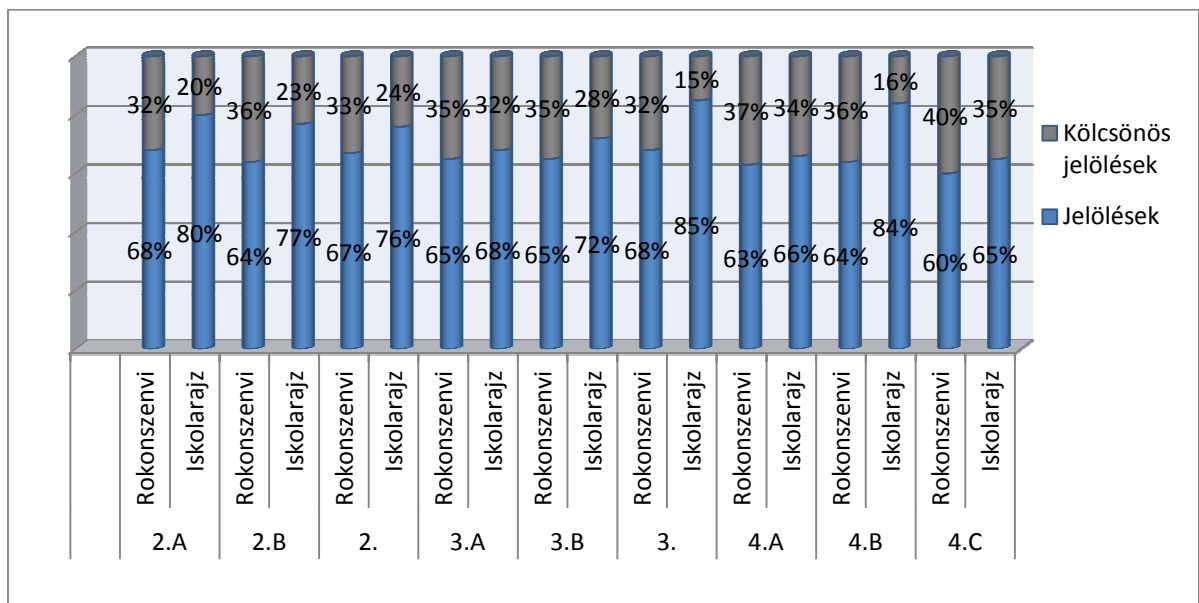
A vizsgálatban részt vevő osztályokban a kérdőíves felmérés esetében 3,6 és 1,9 jelölés esett egy tanulóra, míg a rajzvizsgálat esetében ezek az értékek már csak 2,5 és 0,9 átlagnak feleltek meg. A vizsgálatba bevont kilenc osztályra vonatkozólag kiszámított egy tanulóra jutó átlagos jelölések számát a 2. táblázat összesíti.

Osztályok	Jelölések		Kölcsönös jelölések	
	Felmérés formája			
	Rokonszenvi	Iskolarajz	Rokonszenvi	Iskolarajz
2. A	3,7	2,3	1,7	0,6
2. B	3,6	2,6	2	0,8
2.	2,9	1,7	1,5	0,5
3. A	3,8	2,2	2,1	1,1
3. B	3,8	2,8	2	0,6
3.	4	2,2	1,9	0,4
4. A	4	3,7	2,3	1,9

4. B	3,5	2,1	2	0,4
4. C	2,6	1,7	1,7	0,9

2. táblázat. A vizsgált osztályok egy tanulóra jutó átlagos jelöléseinek száma

Ugyancsak eltérést mutatott a deklarált és a kölcsönös jelölések aránya a teljes vizsgálati minta szociometriai felmérésének és a kinetikus iskolarajz eredményeinek összehasonlításánál. A kérdőíves felmérés esetében ez az arány a 2/3-ad – 1/3-ad, míg a kinetikus rajzvizsgálat esetében 3/4-ed – 1/4-ed arányhoz közelít. A következő, 1. ábra összesítő grafikomon mutatja be, hogy az egyes felméréstípusoknál hogyan oszlik meg a kölcsönös és egyszeres választások aránya egy adott osztályon belül: ez alapján is jól látható, hogy a kinetikus rajzvizsgálat esetében a kölcsönös jelölések aránya kisebb, mint a szociometriai felmérés rokonszenvi kérdéseinek esetében.



1. ábra. A vizsgált osztályok egyszeres és kölcsönös választásainak aránya

A kinetikus iskolarajz és a szociometria választásainak táblázatban szereplő teljes választási repertoárját összevetve, a deklarált és kölcsönös jelölések esetében egyaránt szignifikáns korrelációt alátámasztó értékeket kaptam ($p=0,001$; $p=0,001$). A rangkorrelációs együttható értéke ($r_s=0,392$; $r_s=0,390$) mindkét esetben *közepes erősségű kapcsolatot* jelez. A gyerekek, hasonlóan a szociometriai kérdőív rokonszenvi

kritériumaihoz, az iskolarajzokon elsősorban szimpátia alapján választják ki, melyik osztálytársukat jelenítik meg a rajzaikon. Ugyanakkor számos esetben találkozhatunk olyan esettel, ahol a gyerekek közvetlen baráti kapcsolataik megjelenítése mellett az osztály népszerű tanulóit szerepeltetik. Választási repertoárjukban olyan osztálytársak képe is gyakran felmerül, akikkel esetlegesen a játék közös szükségletként funkcionál, vagy lakóhelyüket tekintve közeli, de mérvadóak lehetnek még a külsőségben megnyilvánuló jegyek. A felsoroltak mellett a választás során szignifikáns szerepet játszanak a segítőkészség, a kedvesség, valamint tanulással, iskolai tevékenységgel kapcsolatos tulajdonságok. Az empirikus vizsgálat eredményeinek értékelésénél előfordult olyan osztálytárs feltüntetése, akivel a rajzfelvétel időpontjában nem ápol pozitív kapcsolatot a rajzoló gyerek. Alsó tagozatban a vázolt állapotok adekvátak az életkori sajátosságokkal, de az utóteszt kérdéseire kapott válaszok nyomán is megragadhatóak voltak azok a momentumok, melyek nagyrészt olyan óráközi szünetben bekövetkezett nézeteltérésekhez vezettek vissza, amelyek ellentétes pólusba terelték a társas kapcsolatot.

A kölcsönösségi táblázatban szereplő választások és kölcsönös választások adatait összevetve szintén szignifikáns korreláció jött ki ($p=0,001$; $p=0,001$). A rangkorrelációs együttható értéke a deklarált és a kölcsönös jelölések estében is *közepes erősségű kapcsolatra* mutat ($r_s=0,554$; $r_s=0,393$).

Összehasonlítva a kinetikus iskolarajz szociogramját a szociometriai felmérés szociogramjával, érzékelhetően *hasonló* szociometriai pozíciókat mutathatunk ki a kinetikus iskolarajz segítségével, mint a szociometriai felmérésben. A szociogramot megfigyelve, kiválóan azonosíthatók a szociometriai vizsgálat meghatározott alakzatai: pár, lánc, háromszög és zárt alakzat, valamint peremhelyzet. Mindemellett bizonyos fokú eltérés is megfigyelhető a két módszer nyomán szerkesztett szociogramokon. Azonban e különbség Mérei *szociometriai egyensúly* tekintetében tett megállapításának, valamint az életkori sajátosságok ismeretének tükrében érthetőnek bizonyult. A szociometriai felmérés nyomán készített szociogram és hálózati szociogram a közösség formálódási történetének hálózati metszetét tárja fel, ahol az állandó mozgásban levő társas mező, az ezzel együtt változó és fejlődő kötődési rendszer pillanatnyi állapotába nyerhetünk mély betekintést. E dinamikus jelleget ehhez hasonlóan ragadja meg a kinetikus iskolarajz eredményei alapján szerkesztett szociogram és hálózati szociogram is.

Az elemzések mélyítése céljából a fentiekben tárgyalt adatokat faktorelemzésnek is alávetetve *bináris* (dichotóm, kétértékű), illetve *skála típusú* változókat szerepeltettünk egymás mellett. Az elemzés hivatkozási alapját Rummel (1970) munkája nyújtja, mely példa alapján skála típusú változók és kétértékű nominális változók kapcsolhatók össze.

A faktorelemzés eredményeinél fő támpontként a Barna – Székelyi (2008) által adott alapértékek szerepelnek. A faktorelemzésben a *KMO* (Kaiser-Meyer-Olkin mintaadekvátsági mutató) eredménye ugyan nem éri el a minimálisnak vehető 0,5 értéket (0,440), azonban a *Bartlett-féle szfericitás-teszt* szignifikáns ($\chi^2(210)=2073,871$, $SIG=0,000$), tehát a változók mögötti látens struktúrák (a változók közötti összefüggések) szignifikánsak.

A faktorelemzésbe bevont képi elemek, illetve szociometriai skálák elemzéséhez elengedhetetlen volt *főkomponens-analízis* alkalmazása *Varimax rotáció* mellett. A végső kommunalitás minden bevont változó esetében elérte a minimálisnak mondható 0,25 értéket (a legalacsonyabb az enkapszuláció változó kommunalitása volt – 0,462). A 21 bevont változó mögött 73,447-es, összesített magyarázó varianciarányaddal 8 faktort különített el az elemzés (3. táblázat).

	1	2	3	4	5	6	7	8
Rokonszenv, relatív	0,810	0,067	-0,005	-0,085	-0,006	-0,021	-0,186	0,247
Funkció, relatív	0,937	0,064	-0,024	-0,088	-0,027	0,006	0,035	-0,049
Közösségi, relatív	0,871	0,074	-0,027	0,003	0,134	0,065	0,121	-0,043
Népszerűségi, relatív	0,914	-0,010	0,040	0,064	-0,053	0,056	0,038	0,030
Deklarált kapcsolatok, Szociometria, relatív	0,097	0,092	0,114	-0,130	0,137	-0,088	-0,005	0,712
Érzelmi-hangulati tónus: meleg, vidám	-0,067	-0,040	0,884	0,014	-0,052	0,019	-0,279	0,021
Érzelmi-hangulati tónus: félelemteli, szorongó	-0,105	0,012	-0,707	0,303	0,048	0,140	-0,207	-0,246
Érzelmi-hangulati tónus: félélnk, bizonytalan	0,066	-0,032	-0,300	-0,069	0,069	-0,242	0,735	0,053
Társak ábrázolása: közel	-0,004	-0,071	0,088	-0,388	-0,833	0,074	0,095	-0,075
Társak ábrázolása: távol	0,049	0,117	0,015	-0,423	0,867	-0,001	-0,008	0,072
Társak ábrázolása: közel és távol is	-0,047	-0,016	-0,091	0,898	-0,036	-0,082	-0,118	0,039
Iskolával kapcsolatos tevékenység: tanulás	0,050	0,701	-0,052	0,176	0,160	0,021	0,041	0,106
Iskolával kapcsolatos	-0,008	-0,437	0,455	0,190	-0,004	0,103	-0,031	-0,302

tevékenység: társas élmény, játék								
Iskolával kapcsolatos tevékenység: agresszív	0,055	-0,176	-0,381	-0,406	-0,256	-0,172	-0,168	0,207
Saját alak: iskolaudvar, társakkal	-0,052	-0,871	-0,017	0,025	-0,040	-0,040	0,007	0,175
Saját alak: tanterem, társakkal	0,001	0,881	0,117	-0,016	0,075	0,046	-0,047	-0,135
Enkapszuláció	-0,004	-0,082	-0,048	0,328	-0,040	0,234	0,009	0,538
Pedagógus: tanítás	-0,041	0,541	-0,108	0,004	0,037	-0,686	-0,117	0,179
Pedagógus: tanári ügyelet	-0,121	-0,701	0,143	0,117	0,098	0,054	-0,046	-0,277
Pedagógus: adminisztráció, szervezés	0,085	0,183	-0,063	-0,030	-0,029	0,864	-0,100	0,118
Pedagógus: fegyelmezés	-0,023	0,028	0,102	-0,032	-0,110	0,116	0,747	-0,031

3. táblázat. A kinetikus iskolarajz és a szociometriai felmérés faktorelemzése

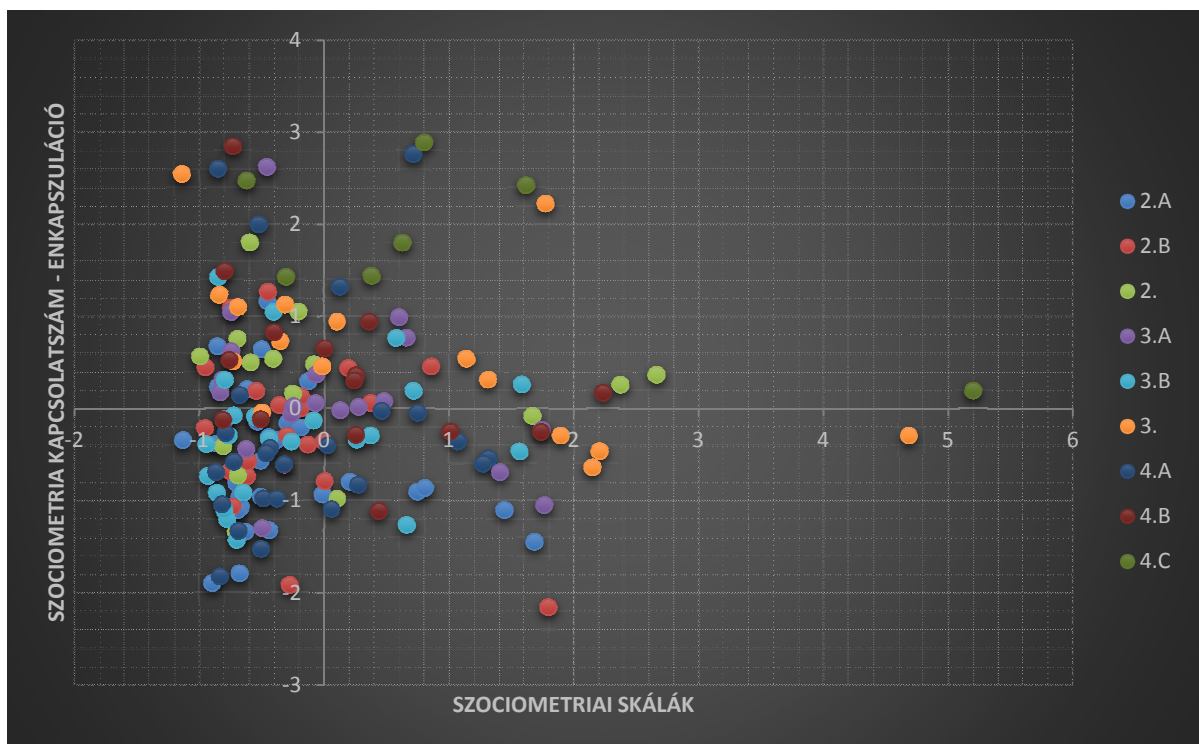
A rotáció utáni faktormátrix elemzéséből az detektálható, hogy a rajzok és a szociometria alapján az alábbi faktorok, komponensek értelmezhetők:

- Elsőként a *szociometriai jellemzők* – a deklarált kapcsolatok kivételével – önálló faktorként független skáláknak tekinthetők a többi változótól és rajzi jellemzőtől.
- Egymással ellentétes hatásként jelennek meg az *iskolával kapcsolatos tevékenységek*. A gyerekek vagy a tanulást, vagy a társas élményt helyezik középpontba, mely a saját alak elhelyezésére is befolyást gyakorol – tanulásnál a tanterem, társakkal és társas élménynél az udvar, szintén társakkal.
- A *meleg, vidám érzelmi-hangulati jellemzők* főként társas élmény megjelenítése kapcsán jelennek meg, míg az iskolai agresszióhoz a félelemteli, szorongó elemek kapcsolhatók.
- A *társak közeli és távoli* egyszerre való megjelenítése általában ellentétesen jár együtt az agresszióval. Tehát, ha közel és távol is vannak barátok, abban az esetben nem jelenik meg a rajzon agresszió.
- A *tanárok szerepét* tekintve a tanítás és az adminisztráció ellentétes módon jelenik meg: tanító szerepkörben nem látható a rajzokon az adminisztratív szerepe – ezzel szemben az adminisztráló, szervező tanár esetében a tanítás „másodlagossá” válik a tanulók oldaláról.

- A faktorelemzés legerősebb eredménye az utolsó két faktoron látható: a szociometriában megjelenő *deklarált kapcsolatok* száma elsősorban az *enkapszuláció* megjelenésével jár együtt (8. faktor), valamint a szintén gyakorlati jelentőséggel bíró elemzési eredmény: *a pedagógus fegyelmező jelenléte a rajzokon elsősorban a félénk, bizonytalan érzelmi-hangulati tónussal párosul.*

Az elemzéseket kiválóan érzékelteti a 2. ábra, ahol a vizsgálatban szereplő osztályok elemei (tanulók) pozitív és negatív tartományban helyezkednek a szociometriai felmérés és a kinetikus iskolarajz eredményei alapján. A faktoranalízis nyomán követhető variációk száma 56, így az értekezésbe szemléltetés gyanánt csupán a lényegi elemek kerülnek beemelésre.

Az első faktor értelmezésében a szociometriai skála értékei jelennek meg. A vizsgálati alanyok pozitív mutatók esetén a skálákon magasabb értékeket érnek el, negatív értékek esetében pedig az átlagosnál rosszabb, relatív értékekkel rendelkeznek



2. ábra. A vizsgált osztályok elemeinek térbeli elhelyezkedése az 1. és 8. faktor mentén

A nyolcadik faktor, a szociometriai kapcsolatszám, illetve enkapszuláció, ahol az enkapszuláció megjelenése mellett a pozitív értékek esetében jellemzően nagyobb a kapcsolati szám. Az ábra alapján elsődlegesen érdemes figyelemmel kísérni a pozitív tartományban elhelyezkedő elemeket – a sötétzölddel jelölt 4.C osztály összességében magas értéket elérve helyezkedik el a nevezett tartományban. A kis létszámú osztályban minden fő rendelkezik kölcsönös kapcsolattal, magas kapcsolatszám mellett jellemzően (létszámhoz és a többi vizsgált osztályhoz viszonyítva) sokat enkapszulálnak. Egy esetben rajzoló és barátjának a figurája összetartozásuk jelzéséként (*M1. ábra*), második esetben az ukrán nyelvet tanító pedagógus félben rajzolt alakja kerül ebbe a pozícióba (*M2. ábra*), majd harmadik esetben a rajzoló olyan osztálytársát enkapszulálta, akiről a következőket mondta: „nem nagyon szeretem” (*M3. ábra*).

A gyerekek pozitív tevékenységet jelenítenek meg az iskolával kapcsolatban. A saját alak elhelyezése minden gyerek esetében osztálytársak körében zajlik, zömében a tanteremben, kevesebb arányban az iskolaudvaron figyelhetőek meg.

Ezzel szemben negatív tartományban találjuk a 2. és a 3. B osztály elemeit. A előzőekben kifejtett elemzésekben is megmutatkozott, hogy a 2. osztályban sok gyerek került peremhelyzetbe, a tanulók mindössze 66%-a rendelkezik kölcsönös kapcsolattal. Az enkapszulációt tekintve egyetlen gyerek grafikus alkotásában sem fordult elő ez a rajzi jellegzetesség. A gyermekek rajzainak 40%-át meleg, vidám, játékos érzelmi hangulati tónus jellemzi, 27%-a félnék, bizonytalan, 13-13% kusza, zavaros és rideg, távoli, magányos, valamint 7%-a félelemteli, szorongó. A gyerekek 27-46%-ban egy-két osztálytársukat rajzolják le, ugyanakkor a három, négy társ ábrázolása 13-7% arányban oszlik meg. Egy esetben (7%) nem kerül sor társ megrajzolására (*M4. ábra*). A tanulók nagy része közel rajzolta saját magát közel a társakhoz, olyan ábrázolás, ahol közel és távolabbra rajzolt figurák egyszerre fordul elő is megfigyelhető. Egy gyerek iskolarajzában verekedés kerül ábrázolásra (pálcikaember figurák) (*M5. ábra*).

Ugyancsak hasonló értékeket találtunk a 3. B osztály esetében is, az alacsony kölcsönösségi mutató értéke 75%, kevés tanulónak van kölcsönös kapcsolata. Valószínűsíthetőleg kevésbé mozgósítható osztályról van szó, az együttesség dinamikai feszültsége nem jelentős. Az iskolával kapcsolatos tevékenységek megjelenítési formája

nagyobb arányban pozitív, a tanulók 57%-ban rajzoltak tanulással, írással, számolással kapcsolatos élményeket. A játék, fogócska, futkosás, valamint labdázás ábrázolása mellett (37%) kisebb diákcsínyek, mint bohóckodás és papírrepülőzés órán, de sarokban állás is megjelenik (8. ábra), egy gyereknél (3%) a rajzon szereplő figurák háttal állnak (M6. ábra). Az osztály iskolarajzain egy esetben (3%) fordult elő agresszív, fenyegető, indulati tartalom kifejezésére, a rajzon az egyik figura az iskolaudvaron lövöldözik (M7. ábra). Az előző közösséghez hasonlóan a kinetikus iskolarajzokban itt sem fordult elő enkaszuláció.

A kinetikus iskolarajz és a CBCL teszt skálaértékeinek összehasonlítása is számos tanulság levonását eredményezte. A vizsgálati módszer, mely szerint a szociogramról leolvasható társas helyzet alapján csoportosított személyek közös vonását vizsgálják személyiségtesztekkel, már korábban tárgyalt tétel volt a szakirodalomban. *Azonban jelen értekezés újszerűségét adja, hogy a korábbi vizsgálatokhoz képest a projektív rajzteszt alapján – a rajzok érzelmi-hangulati tónusát, a meghatározott szociometriai helyzetet (a kölcsönös kapcsolattal nem rendelkező, az egy kölcsönös kapcsolattal rendelkező gyerekek értékeit, valamint a deklarált kapcsolatokat) hasonlítottam a CBCL kérdőív eredményeihez, bizonyítva azt a tételt, mely szerint a kinetikus iskolarajz jelzi a társas kapcsolati problémákat.* Ugyanis szignifikáns különbséget mutatott ($p=0,02$) a kinetikus iskolarajz kölcsönös kapcsolattal *nem rendelkező* tanulók *társkapcsolati problémák skála* értékének az egy kölcsönös kapcsolattal rendelkező gyerekek CBCL eredményével való összehasonlítása. Emellett a kinetikus iskolarajz kölcsönös kapcsolattal nem rendelkező gyerekek CBCL eredményeinek összehasonlítása a vizsgálatban szereplő összes többi kölcsönös kapcsolattal rendelkező tanuló CBCL értékével szintén szignifikáns különbséget ($p=0,02$) hozott. Értelmezésem szerint, ez azt is bizonyította, *hogy a kinetikus iskolarajz alkalmas társas kapcsolati problémák jelzésére.* Mindemellett kiemelten fontos megjegyeznünk, hogy a kölcsönös kapcsolattal nem rendelkező gyerekek tudattalanul is kifejezésre juttatják társas kapcsolati igényüket azzal, hogy legalább egy társat megjelenítenek a grafikus alkotásaikon.

Kétmintás T-próba			p-érték	Átlag		Szórás	
Társkapcsolati problémák	Nincs kölcsönös kapcsolata	1 kölcsönös kapcsolata van	0,022125	3,6	2,7	2,4	2,1
Társkapcsolati	Nincs kölcsönös	az összes többi	0,021123	3,6	2,8	2,4	2,0

problémák	kapcsolata						
Internalizáció	Nincs kölcsönös kapcsolata	1 kölcsönös kapcsolata van	0,038646	7,2	5,6	4,5	4,1
Internalizáció	Nincs kölcsönös kapcsolata	az összes többi	0,017669	7,2	5,7	4,5	3,8
Externalizáció	Nincs kölcsönös kapcsolata	1 kölcsönös kapcsolata van	0,585276	4,7	5,2	4,7	5,0
Externalizáció	Nincs kölcsönös kapcsolata	az összes többi	0,873531	4,7	4,6	4,7	4,3
Összprobléma	Nincs kölcsönös kapcsolata	1 kölcsönös kapcsolata van	0,37594	16,9	15,3	10,8	10,0
Összprobléma	Nincs kölcsönös kapcsolata	az összes többi	0,145359	16,9	14,8	10,8	9,0

4. táblázat. A kölcsönös jelölések és a CBCL teszt értékeinek összehasonlítása

Kétmintás T-próba			p-érték	Átlag		Szórás	
Társkapcsolati problémák	Nincs kölcsönös kapcsolata	1 kölcsönös kapcsolata van	0,781396	4,0	3,8	2,0	3,0
Társkapcsolati problémák	Nincs kölcsönös kapcsolata	az összes többi	0,034863	4,0	3,0	2,0	2,3
Internalizáció	Nincs kölcsönös kapcsolata	1 kölcsönös kapcsolata van	0,721933	8,1	7,7	4,3	5,1
Internalizáció	Nincs kölcsönös kapcsolata	az összes többi	0,017269	8,1	6,1	4,3	4,1
Externalizáció	Nincs kölcsönös kapcsolata	1 kölcsönös kapcsolata van	0,325629	4,5	5,8	4,3	5,7
Externalizáció	Nincs kölcsönös kapcsolata	az összes többi	0,880505	4,5	4,7	4,3	4,5
Összprobléma	Nincs kölcsönös kapcsolata	1 kölcsönös kapcsolata van	0,513793	17,7	19,7	9,0	13,0
Összprobléma	Nincs kölcsönös kapcsolata	az összes többi	0,235364	17,7	15,3	9,0	10,0

5. táblázat. A deklarált jelölések és a CBCL teszt értékeinek összehasonlítása

A vizsgálat folyamata alatt nyilvánvalóvá vált a gyerekek különböző vizsgálati módszerekhez való hozzáállása. Az alsó tagozatos osztályokban gondot okozhat egy kérdőív kitöltése, még egy könnyen író gyermeknek is. Néhány gyengébb tanuló esetében szükséges volt segédkezni a kérdőív kitöltésében. Ezzel szemben a kinetikus iskolarajz hatalmas

rezdületeket mozgatott meg a gyerekekben. Szívesen rajzoltak, óráközi szünetekben toporogtak a vizsgálati terem előtt, arra várva, hogy mikor kerülhetnek sorra.

Jelen értekezés tudományos – kutatási értéke jelentős. Olyan mély és átfogó értelmezést kínál egy adott közösségről, amely ebben a formában, ez idáig egyetlen társas kapcsolati vizsgálati módszerrel sem volt elérhető. A szociometriai felmérés ugyan gazdag információt szolgáltat egy iskolai közösség társas rendeződéséről, de a mindezek mögött megbúvó, gyakran észrevétlen történések a kinetikus iskolarajz alkalmával, elsősorban az egyéni felvétel során mutatkoznak meg. A kinetikus iskolarajz módszere túlmutat a hálózatelemzésen. Erre kínálnak példát az értekezésben bemutatott összehasonlító és összesítő elemzések.

3.1. A hipotézisek és az eredmények összevetése

Első hipotézisem, mely szerint a kinetikus iskolarajz alkalmas iskolai közösségek, különös tekintettel az alsó tagozatos osztályok társas kapcsolatainak feltárására, a vizsgálati eredmények (szociometria és kinetikus iskolarajz összehasonlítása) tükrében, igazolást nyert. A kinetikus iskolarajz módszertanát tekintve úgy épül fel, hogy alsó tagozatos iskolai osztályokban alkalmazva kiválthatja egy szociometriai kérdőív kitöltését, ezen túlmutatva a rajzteszt könnyed felvételi módja hatalmas előnyt jelent a fiatalabb, nehezen író gyerekek körében. A gyerekek közvetlen baráti kapcsolataik megjelenítése mellett számos esetben szerepeltetik az osztály népszerű tanulóit. Választási repertoárjukban gyakran felmerül olyan osztálytársak képe, akikkel esetlegesen a játék közös szükségletként funkcionál, vagy lakóhelyüket tekintve közeliak, de mérvadóak lehetnek még a külsőségben megnyilvánuló jegyek. Mindemellett döntő szerepet játszanak a kedvesség, segítőkészség, valamint tanulással, iskolai tevékenységgel kapcsolatos tulajdonságok, mint például a szorgalom, igyekezet is. Ugyanakkor az empirikus vizsgálat eredményeinek értékelésénél találkozunk olyan osztálytárs feltüntetésével, akivel a rajzoló gyerek a rajzfelvétel időpontjában nem ápol pozitív kapcsolatot. Az életkori sajátosságokat ismerve, alsó tagozatban ezen állapotok nem tartósak, de az utóteszt kérdéseire kapott válaszok nyomán is megragadhatóak voltak azok a momentumok, melyek nagyrészt olyan óráközi szünetben bekövetkezett nézeteltérésekhez vezettek vissza, amelyek ellentétes pólusba terelték a társas kapcsolatot.

Második hipotézisem, miszerint a kinetikus iskolarajz segítségével is felrajzolható egy szociogram, az empíria eredményeit figyelemmel kísérve, szintén alátámasztást nyert. A szociometriai felmérés kölcsönösségi táblázatát adaptálva, majd kitöltve a kinetikus iskolarajz adatai alapján, kiválóan összesíthetőek a rokonszenvi kritériumoknak megfelelő jelölések. Értelemszerűen a jelöléseket az iskolarajzon megjelenített társakkal egyenlőnek tekintettem. A kinetikus iskolarajz kölcsönösségi táblázatának adatai alapján felrajoltam a hozzá tartozó szociogramot. Ugyan a kinetikus iskolarajz szociogramját összehasonlítva szociometriai felmérés szociogramjával, különbség mutatkozik, azonban erre a különbségre magyarázatot kínál Mérei *szociometriai egyensúly* tekintetében tett megállapítása, mely szerint egy közösségnek nem csupán egy szociogramja lehet. Ebben a vonatkozásban tehát a szociogram a közösség formálódási történetének hálózati metszetét tárja fel, az állandó mozgásban levő társas mező, az ezzel együtt változó és fejlődő kötődési rendszer pillanatnyi állapotát mutatja meg a szociogram. E dinamikus jelleget ragadja meg a kinetikus iskolarajz eredményei alapján szerkesztett szociogram.

A következő szociometriai módszertani lépésnél *harmadik feltételezésem* is igazolást nyert, miszerint a kinetikus iskolarajz segítségével *hasonló* szociometriai pozíciókat mutathatunk ki, mint a szociometriai felmérésben. A szociogramot megfigyelve, kiválóan azonosíthatók a szociometriai vizsgálat meghatározott alakzatai: pár, lánc, háromszög és zárt alakzat, valamint peremhelyzet.

Negyedik hipotézisem, mely szerint a kinetikus iskolarajz jelzi a társas kapcsolati problémákat – szintén beigazolódott. A kinetikus iskolarajz kölcsönös és deklarált jelöléseit összevettem a CBCL *Társkapcsolati problémák* és az *Internalizációs* skála értékeivel. A deklarált és kölcsönös kapcsolatokkal nem rendelkező gyerekek *Társkapcsolati problémák* T-értékei szignifikáns különbséget mutatnak a többi gyerek T-értékeitől.

Utolsó, *ötödik hipotézisem*, mely szerint azt feltételeztem, hogy a kinetikus iskolarajz szociogramján nagyrészt azon kapcsolatok mutathatók ki, amelyek a szociometriai felmérésben kétszeres, háromszoros vagy akár négyszeres kölcsönös kapcsolatként jelentek meg, nem bizonyult igazolhatónak. A szociometriai felmérés és a kinetikus iskolarajz eredményei alapján megrajolt szociogramokat, valamint a szociometriai felmérés, a kinetikus iskolarajz jelöléseit és kölcsönös jelöléseit összehasonlítva, nem kifejezetten azok

a kapcsolatok szerepeltek a kinetikus iskolarajz szociogramján, amelyek a másik szociogramon kétszeres, háromszoros, vagy akár négyszeres kölcsönösséggel bírtak.

IV. KITEKINTÉS

Az értekezés empirikus vizsgálatában általam választott egyéni rajzfelvétel, különösen abban az esetben, ha eredményeit szociometriai vizsgálat értékeivel kívánjuk egybevetni – az értekezésben megnevezett pozitívumai ellenére időigényessége miatt jelen kutatásban hátrányosnak is bizonyult. Célszerű a kinetikus iskolarajzot úgy felvenni, hogy közvetlenül utána sor kerülhessen a szociometriai kérdőív kitöltésére is. Vizsgálatomban az egyéni rajzfelvétel időigényességének következtében az első iskolában (ahol magas az osztálylétszám) egy hét különbség mutatkozott a két felmérés felvétele között. A vizsgálat folyamata alatt nyilvánvalóvá vált a gyerekek különböző vizsgálati módszerekhez való hozzáállása. Az alsó tagozatos osztályokban gondot okozhat egy kérdőív kitöltése, még egy könnyen író gyermeknek is. Néhány gyengébb tanuló esetében szükséges volt segídegni a kérdőív kitöltésében. Ezzel szemben a kinetikus iskolarajz hatalmas rezdületeket mozgatott meg a gyerekekben. Szívesen rajzoltak, óráközi szünetekben toporogtak a vizsgálati terem előtt, arra várva, hogy mikor kerülhetnek sorra.

Jelen értekezés fő vizsgálati módszere, a kinetikus iskolarajz, rendkívül izgalmas és inspiráló, új utakat, lehetőséget nyit meg a kutatás világában. Joggal feltételezhető, hogy a többszemponú szociometriai kérdőíves felméréshez hasonlóan, a kinetikus iskolarajz módszerével ugyancsak kiszámíthatóak lennének a szerkezeti mutatók (kölcsonösségi index, sűrűségi mutató, kohéziós index, viszonzott kapcsolatok mutatója), a csoportlégkör, valamint a tagolódási dimenziók mutatói (szerep- és jelentőségindex, választási repertoár) is. Azonban a kinetikus iskolarajz jelenlegi, szakirodalomban tárgyalt és általam is alkalmazott instrukció szerinti felvétel szerint erre nem alkalmas. További vizsgálatok tárgyát képezhetné egy olyan megváltoztatott instrukcióval történő rajzfelvétel, amely eredményeiben összevethető lenne a szociometriai vizsgálat értékeivel. Esetlegesen célszerű az instrukciót a többszemponú szociometria irányába terelni, ebben az esetben nem csak érzelmi választ indukálhatunk, hanem vélhetően jelzést kaphatunk a funkciók megoszlására és a hierarchikus viszonyokra is. Fontos az utótesztben tisztázó kérdésekkel megerősíteni, hogy az ábrázolt figurák közül ki a barát, a legokosabb, legnépszerűbb tanuló. A javasolt instrukció:

- Instrukció 1. *Rajzold le magadat az iskolában a tanároddal és osztálytársaiddal úgy, hogy mindenki csináljon valamit!*

A javasolt instrukció esetén, ha a gyerek a megjelenítendő osztálytársak számáról kérdez, azt válaszoljuk – ahányat szeretnél, és jól esik lerajzolni. A rajz elkészültével folytatjuk az eredeti kinetikus iskolarajz felvételi módszere szerinti elrendezéssel. Csoportos rajzfelvétel esetén arra lehet kérni a gyerekeket (ennek kritériuma, hogy a gyerek jól boldoguljon az írással), hogy írják a lap hátuljára, kivel milyen kapcsolatban vannak, mi éreznek vele kapcsolatban, valamint kit nem szeretnek a többiek a rajzon, miért?

A javasolt, új instrukció a kinetikus iskolarajz módszerének progresszivitását vetíti előre, lehetőséget biztosítva a társas kapcsolati rendszer további kutatására.

HIVATKOZOTT IRODALOM

Achenbach, T. M. – Ruffle, T. M. (2000): The Child Behavior Checklist and Related Forms for Assessing Behavioral/Emotional Problems and Competencies. In: *Pediatrics in Review* Vol. 21 No. 1. 265-271.pp.

Achenbach, T. M. (1991). *Manual for Child Behavior Checklist/ 4-18 and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Dept. of Psychiatry.

Andrianova, E. (Ed: Андрианова, Е.) (2010): Прогностическая ценность субклинических признаков аутизма у детей. In: *Нейро News: психоневрология и нейропсихиатрия*. № 5/2.

Arnheim, R. (1979): *A vizuális élmény*. Budapest, Gondolat.

Ayer, F. C. (1916): *The Psychology of Drawing*. Baltimore, Warwick & York, inc.

Betts, D. J. (2003): Developing a Projective Drawing Test: Experiences with the Face Stimulus Assessment (FSA). In: *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 20 (2), 77-82. pp. Letölthető: http://www.art-therapy.us/images/Developing_a_Projective_Drawing_Test.pdf

Bagdy, E. (1988): *Az alak-rajz-teszt, mint projektív vizsgálati módszer*. Pszichodiagnosztikai Vademecum II. Személyiségtesztek, Budapest, Tankönyvkiadó.

Bagdy, E. – Telkes, J. (2002): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Barlay, M. L. (2011): „Rákos a tesóm, de én sem vagyok valami jól” Daganatos betegségben szenvedő gyerekek egészséges testvéreinek élményvilága. In: *Pszichoterápia*. 20. évf. 4. sz. 255-262. pp.

Berghauer-Olasz, E. (Бергхауер-Олас Эмёвке) (2008): *Детская игра и рисунок как культурное впечатление*. Наука і освіта / Science and Education. Україна, Одеса ПНЦ АПН. 23-36 pp.

Berghauer-Olasz, E. (2009): *Graphic Representation of the Traumatized Children's Feelings*. In: *Közös gondolatok*. (Eds: Gabóda, B. – Lipcsei, I.). Ungvár, PoliPrint Kiadó. 39-51. pp.

Berghauer-Olasz, E. (Бергхауер-Олас Е. Л.) (2015): Кінетичний малюнок школи як можливий метод аналізу соціальних зв'язків. In: «Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання.» Зб. матер. Всеукр. науково-метод. конференції, присвяченої 97-річчю від дня народження В.Сухомлинського, м. Кіровоград, 29-30.09.2015. 42-47. pp.

- Berghauer-Olasz, E. (Бергхауер-Олас Е. Л.) (2016): Інноваційний метод аналізу соціальних зв'язків – Кінетичний малюнок школи. In: «Роль і місце психології та педагогіки у формуванні сучасної особистості.» Зб. матер. Міжнародної науково-методичної конференції, м. Харків, 15-16. 01.2016. 82-86. pp.
- Biederman, J. – Monuteaux, M. C. – Greene, R. W. – Braaten, E. – Doyle, A. E. – Faraone, S. V. (2001): Long-term stability of the child behavior checklist in a clinical sample of youth with attention deficit hyperactivity disorder. In: *Journal of Clinical Child Psychology*. 30, 492–502. pp.
- Biederman, J. – Monuteaux, M. C. – Kendrick, E. – Klein, K. L. – Faraone, S. V. (2005): The CBCL as a screen for psychiatric comorbidity in paediatric patients with ADHD. In: *Archives of Disease in Childhood*, 90. 1010–1025. pp.
- Birkás, E. – Lakatos, K. – Tóth, I. – Gervai, J. (2008): Gyermekkorai viselkedési problémák felismerésének lehetőségei rövid kérdőívekkel. In: *Psychiatria Hungarica*. 23(5). 358-365. pp.
- Buda, B. (2002): Kommunikáció az osztályban. A tanári munka kommunikációs eszközei. In: *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. (Ed: Mészáros, A.). Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. 17-27.pp.
- Cornish, K. – Wilding, J. (2010): *Attention, Genes, and Developmental Disorders*. Oxford University Press.
- Darvay, S. – Ágfalvi, R. – Joubert, K. – Gádoros, J. (2002): A 11-14 éves gyermekek szocio-demográfiai és viselkedési jellemzőinek vizsgálata. In: *Ember – Környezet – Egészség*. Budapest, Trezor Kiadó. 21-53. pp.
- Ferenczi, S. (1971): Nyelvezavar a felnőttek és a gyermek közt. In: *A pszichoanalízis és modern irányzatai*. (Ed: Buda, B.), Budapest, Gondolat Kiadó. 215-229 pp.
- Feuer, M. (2000): *A gyermekrajzok fejlődéslélektana*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Forgách, J. (1993): *A társas érintkezés pszichológiája*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Forgas, J. P. – Williams, K. D. (Eds: 2006): *A társas én*. Budapest, Kairosz Kiadó.
- Frenkl, S. – Rajnik M. (2011): *Életesemények a fejlődéslélektan tükrében*. Budapest, Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány.
- Gádoros, J. (1996): Szociodemográfiai rizikótényezők vizsgálata Gyermek Viselkedés Kérdőív alkalmazásával. In: *Psychiatria Hungarica*. 11 (2). 146-166. pp.
- Gádoros, J. – Rózsa, S. (1998): Serdülőkorú magtartászavarok. In: *Educatio* 1998/2.sz., Mentálhigiéné. 266-272. pp.

- Gerő, Zs. (2003): A gyermekrajzok esztétikuma. Budapest, Flaccus Kiadó.
- Goodenough, F. (1926): Measurement of Intelligence by Drawings. New York, Harcourt, Brace a. World.
- Gottman, J. M. (1983): How children become friends. Monographs of the Society for Research in Child Development, 48. (Serial No. 201).
- Hajdu, I. –Vass, Z. (2013): Rejtett közösségi kapcsolatok feltárása kinetikus iskolarajzzal. In: Vargha, A. (Ed.): Kapcsolataink világa. A Magyar Pszichológiai Társaság XXII. Országos Tudományos Nagygyűlése (Budapest, 2013. 06. 05-2013. 06. 07.). Kivonatkötet, Budapest: Magyar Pszichológiai Társaság. 36 p.
- Handler, L. – Thomas, A. D. (Eds: 2014): Figure Drawings in Assessment and Psychotherapy: Research and Application. New York, NY: Routledge. 1-17 pp.
- Hárdi, I. (2002): Dinamikus rajzvizsgálat (DRV). Budapest, Medicina Könyvkiadó Rt.
- Hárdi, I. (2005): Képi kifejezés és a tudattalan. Pro Philosophia Füzetek 42, 95-105 pp.
- Kárpáti, A. (1984): Rajzfejlődés iskoláskorig III. A gyermekrajz mint intelligenciateszt. In: Óvodai Nevelés, XXXVII. évfolyam, 10.szám. 331-335 pp.
- Kellog, R. (1969): Analyzing Children's Art. California, Paolo Alto, National Press Books.
- Kelly, D. D. (2004): Uncovering the History of Children's Drawing and Art. Publications in Creativity Research, Praeger Publishers, Westport, Ct.
- Knoff, H. M. – Prout, H. T. (1985) The Kinetic Drawing System: A review and integration of the Kinetic Family and School Drawing techniques. In: Psychology in the Schools, 22, 50-59. pp.
- Knoff, H. M. (2003): Evaluation of Projective Drawings. In: Handbook of psychological and educational assessment of children: Personality, behavior, and context. (Eds: Reynolds, C. R. & Kamphaus, R. W.). New York, Guilford. 91-158 pp.
- Kolominszkij, J. L. (1980): A szociometriai helyzetet (pozíciót) befolyásoló tényezők. In: Csoportlélektan. (Ed: Pataki, F), Budapest, Gondolat Kiadó. 391-430 pp.
- Koppitz, E. (1968): Psychological evaluation of children's human figure drawings. New York, Grune & Stratton.
- Kottlár, G. (2006): Bátor Tábor: A terápiás rekreációs program hatásának vizsgálata. In: Új Pedagógiai Szemle. 56. évf. 10. sz. 75-86. pp.

- Lilienfeld, S. O. – Wood, J. M. – Garb, H. N. (2000): The scientific status of projective techniques. In: Psychological Science in the Public Interest. Vol. 1. No. 2, November. 27 – 66 pp.
- Lindzey, G. (1959): On the classification of projective techniques. In: Psychological Bulletin, 56 (2), 158–168. pp.
- Luskhanova, N. G. (Лусканова, Н. Г.) (1993): Методы исследования детей с трудностями в обучении. М.: Фоллиум.
- Luskhanova, N. G. – Korobejnyikov, I. A. (Лусканова, Н. Г. – Коробейников И. А.) (1993): Диагностика школьной дезадаптации. М.
- Machover, K. (1949): Personality projection in the drawing of the human figure. Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Malchiodi, C. A. (1998): A gyermekrajzok megértése. Budapest, Animula Kiadó.
- Malchiodi, C. A. (Ed: 2003): Handbook of Art Therapy. New York, London, The Guilford Press.
- Martinenko, O. A. (Мартиненко, О. А.) (2011): Корекція дезадаптивної поведінки молодших школярів. м. Харків, Видавництво «Ранок».
- Mazefsky, C. AA. – Andreson, R. – Conner, C. M. – Minshew, N. (2011): Child Behavior Checklist Scores for School-Aged Children with Autism: Preliminary Evidence of Patterns Suggesting the Need for Referral. In: Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment. Vol.33, Issue 1. 31-37. pp.
- Mérei, F. (1947, 1989): Az együttes élmény. Társadalomlélektani kísérlet gyermekeken. In: Társ és csoport. Budapest, Akadémiai Kiadó. 29-44 pp.
- Mérei, F. (1988): Közösségek rejtett hálózata. Budapest, Tömegkommunikációs Kutatóközpont.
- Mérei, F. (1974): Szociometria, a mikromilió szociálpszichológiai vizsgálata. In: Orvosi pszichológia. (Ed: Tariska István), Budapest.
- Mérei, F. (1989): Társ és csoport. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Mérei Ferenc (1989): A társkapcsolatok megszilárdulása. Csoportlélektani vizsgálatok óvodában. In: Társ és csoport: Tanulmányok a genetikus szociálpszichológia köréből. Budapest, Akadémiai Kiadó, 56–79. pp.
- Mérei, F. (1997): A szociometria módszerei és jelenségvilága. In: Szociálpszichológia. Szöveggyűjtemény. (Ed: Lengyel, Zs.). Budapest, Osiris Kiadó. 305-325 pp.

Nagy, L. – Gyöngyösiné Kiss Enikő (2007): A személyiség tipizálása a klasszikus és modern temperamentum elméletekben. In: Gyöngyösiné Kiss Enikő, Oláh Attila (Eds.): Vázlatok a személyiségről – a személyiség-lélektan alapvető irányzatainak tükrében. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

Pererada, O. M. (Перепада О. М.) (2011): Специфіка діагностичного процесу при гіперактивному розладу. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Вип. 38. 134-141. pp. Piotrowski, C. – Keller, J.W. – Ogawa, T. (1993). Projective techniques: An international

perspective. In: Psychological Report, 72(1), 179-182. pp.

Perger, M. (2013): Családban és gyermekotthonban nevelkedő általános iskolás tanulók összehasonlító vizsgálata a kinetikus iskolarajz. In: Psychologia Hungarica Caroliensis, 2013/1, 1, 52-83. pp.

Porr, C. J. – Mayan, M. – Graffigna, G. – Wall, S. – Vieira, E. R. (2011): The evocative power of projective techniques for the elicitation of meaning. In: International Journal of Qualitative Methods, Vol. 10, No. 1, 30-41.pp.

Prout, H. T. – Phillips, P. D. (1974): A clinical note: The kinetic school drawing. In: Psychology in the Schools. Vol. 11. Issue 3. 303-306.pp.

Reynolds, C. R. – Vannest, K. I. – Fletcher-Janzen, E. (Eds: 2014): Encyclopedia of Special Education. Jon Wiliey & Sons.

Rózsa, S. (2015): A Gyermekviselkedési Kérdőív. Szeged, Correct Kft. (Társítható weboldal: <http://www.gyermekviselkedes.hu/>)Sehringer, W. (2005): Érzelmek diagnosztikája gyerekrajzok alapján? Módszertani vonatkozások. Egy képzési és gyakorlati útmutató vázlat. In: Lelki folyamatok dinamikája. (Eds: Sehringer, W. – Vass, Z.) Budapest, Flaccus Kiadó. 51-107 pp.

Szabó, Cs. – Nagyné Réz, I. – Mészáros, A. – Juhász, A. (2014): A szociális képességek és a viselkedésszabályozás megítélése. In: Gyógypedagógiai Szemle, 2014/3. 197-203. pp.

Szabó, Cs. – Vámos, É. (2012): Egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja – Figyelemzavar és hiperaktivitás. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest. Elérhető: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/S/Dokumentumok/Downloads/diagnosztikai_kezi_konyv_8fejezet%20\(2\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/S/Dokumentumok/Downloads/diagnosztikai_kezi_konyv_8fejezet%20(2).pdf)

Southammakosane, C. – Danielyan, A. – Welge, J. A. – Blom, T. J. – Adler, C. M. – Chang, K. D. – Howe, M. – DelBello, M. P. (2013): Characteristics of the child behavior checklist in adolescents with depression associated with bipolar disorder. In: Journal of Affective Disorders. Vol. 145, Issue 3. 405-408. pp.

- Thomas, G. V. – Jolley, R. P. (1998). Drawing conclusions: A re-examination of empirical and conceptual basis for psychological evaluation of children from their drawings. In: *British Journal of Clinical Psychology*, 37/2, 127-139 pp.
- Vass, Z. (1996). A projektív rajzok előnyei, problémái és kutatási távlatai. In: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 52. 81-100 pp.
- Vass, Z. (2003): A rajzvizsgálat pszichológiai alapjai. Budapest, Flaccus Kiadó.
- Vass, Z. (2005): A mérhetőség és a megértés problémái a projektív rajzvizsgálatban: algoritmusos és heurisztikus elemzés. In: *Lelki folyamatok dinamikája*. (Eds: Sehringer, W. – Vass, Z.). Budapest, Flaccus Kiadó. 125-181 pp.
- Vass, Z. (2006/2013): A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai. Budapest, Flaccus Kiadó. 1. kiadás
- Vass, Z. (2010): A kinetikus iskolarajz rendszerszemléletű konfigurációelemzése. In: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 65.3. 495-527 pp.
- Vass, Z. (2011a): A képi kifejezéspszichológia alapkérdései. Budapest, L'Harmattan Kiadó.
- Vass, Z. – Perger, M. (2011): A kinetikus iskolarajz. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- Watson, J. C. – Flamez, B. (2015): *Counseling Assessment and Evaluation: Fundamentals of Applied Practice*, CA: Sage, Thousand Oaks.

Válogatott tudományos publikációk

1. Berghauer-Olasz Emőke: A presematikus szakasz ember-, ház- és faábrázolás. Közoktatás: A kárpátaljai magyar pedagógusszövetség lapja (12). PoliPrint. Ungvár, 2005
2. Berghauer-Olasz Emőke: Az ember-, ház-, és faábrázolás fejlődése az elvált szülők gyermekeinél. Közoktatás: A kárpátaljai magyar pedagógusszövetség lapja. PoliPrint. Ungvár, 2005
3. Berghauer-Olasz Emőke: A gyermekrajzok érzelmi tartalma. Közoktatás: A kárpátaljai magyar pedagógusszövetség lapja (14). PoliPrint. Ungvár, 2007
4. Berghauer-Olasz Emőke: Játék és rajz mint kulturális élmény. Összehasonlító elemzés. Вісник Прикарпатського Університету. Івано-Франківськ, 2008
5. Бергхауер-Олас Эмёвке: Детская игра и рисунок как культурное впечатление. Наука і освіта / Science and Education. ПНЦ АПН Україна. Одеса, 2008
6. Бергхауер-Олас Эмёвке: Особенности отображения детских эмоций в игре и в рисунке. Науковий Вісник Ужгородського національного університету. УжНУ «Говерла». Ужгород, 2008
7. Berghauer-Olasz Emőke: Graphic Representation of the Traumatized Children's Feelings. In: Közös gondolatok. PoliPrint. Ungvár, 2009
8. Бергхауер-Олас Эмёвке: Роль та функції суспільних відносин в житті дитини. Вплив суспільних відносин. ІХ Всеукраїнська наукова конференція студентів та молодих вчених. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2013
9. Berghauer-Olasz Emőke: Erős tudás iránti vágy az elismerés szükségletével (Esettanulmány). In: Acta Academiae Beregsasiensis 2013/2. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. Beregszász, 2013
10. Бергхауер-Олас Эмёвке: Культура та соціалізація. Роль суспільних відносин в житті дитини. Збірник ІV Всеукраїнську науково-практичну конференції «Педагогічні інновації у фаховій освіті». Ужгородський національний університет кафедра педагогіки та психології 19 грудня 2013
http://nauka.uagate.com/?page_id=301
11. Berghauer-Olasz Emőke: Egyensúly keresése két „világ” között kapcsolatigény jelenlétével (esettanulmány). In: Acta Academiae Beregsasiensis., II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. Beregszász, 2015
12. Berghauer-Olasz, E. (Бергхауер-Олас Е. Л.) (2015): Кінетичний малюнок школи як можливий метод аналізу соціальних зв'язків. In: «Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання.» Зб. матер. Всеукр. науково-метод. конференції, присвяченої 97-річчю від дня народження В.Сухомлинського, м. Кіровоград, 29-30.09.2015. 42-47. pp.
13. Berghauer-Olasz, E. (Бергхауер-Олас Е. Л.) (2016): Інноваційний метод аналізу соціальних зв'язків – Кінетичний малюнок школи. In: «Роль і місце психології та

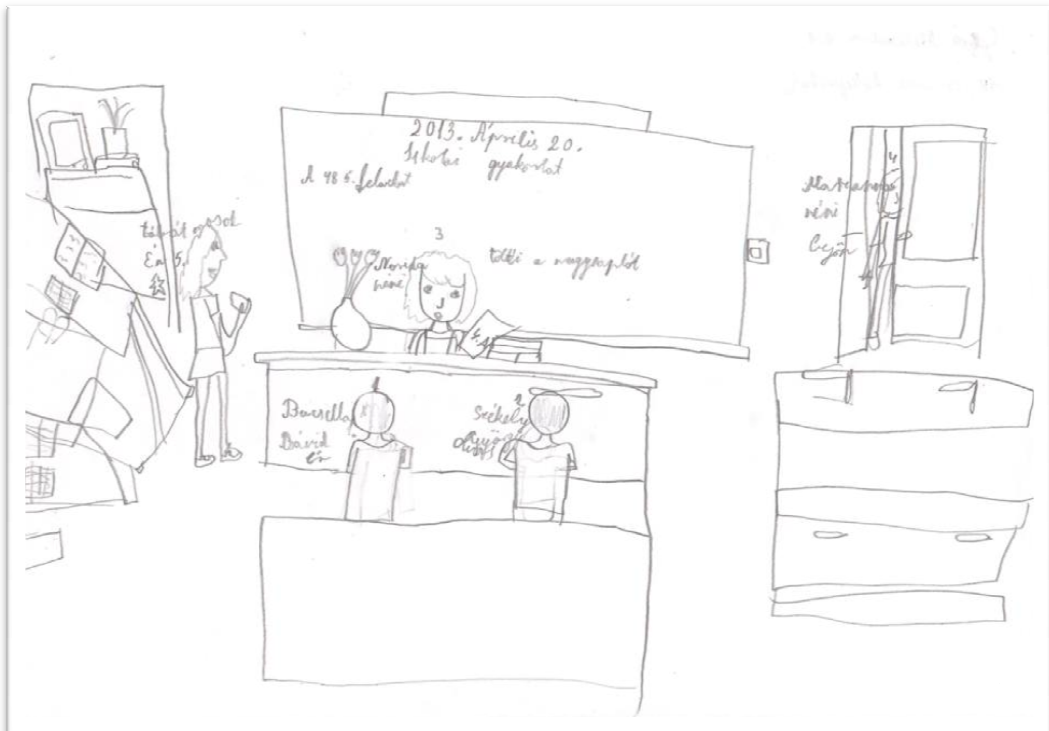
педагогіки у формуванні сучасної особистості.» Зб. матер. Міжнародної науково-методичної конференції, м. Харків, 15-16. 01.2016. 82-86. pp.

14. Berghauer-Olasz Emőke: Társas kapcsolatok vizsgálati lehetőségei kinetikus iskolárájzzal. In: Innovatív módszerek a pedagógiai-pszichológiai gyakorlatban Ukrajna európai integrációjának tükrében. (Eds: Berghauer-Olasz, E. – Greba, I. – Hutterer, É. – Pally, K.). Tanulmánykötet, Beregszász. 80-89.pp.

Melléklet



M1. ábra. B.D. 10 éves kislány rajza



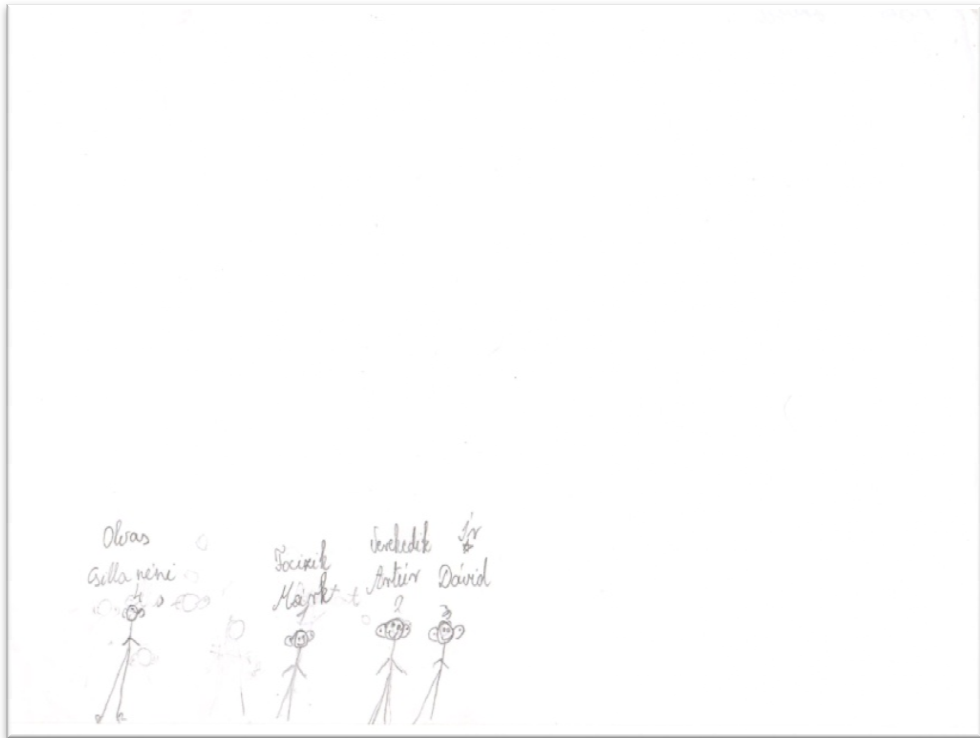
M2. ábra. G.A. 9 éves kislány rajza



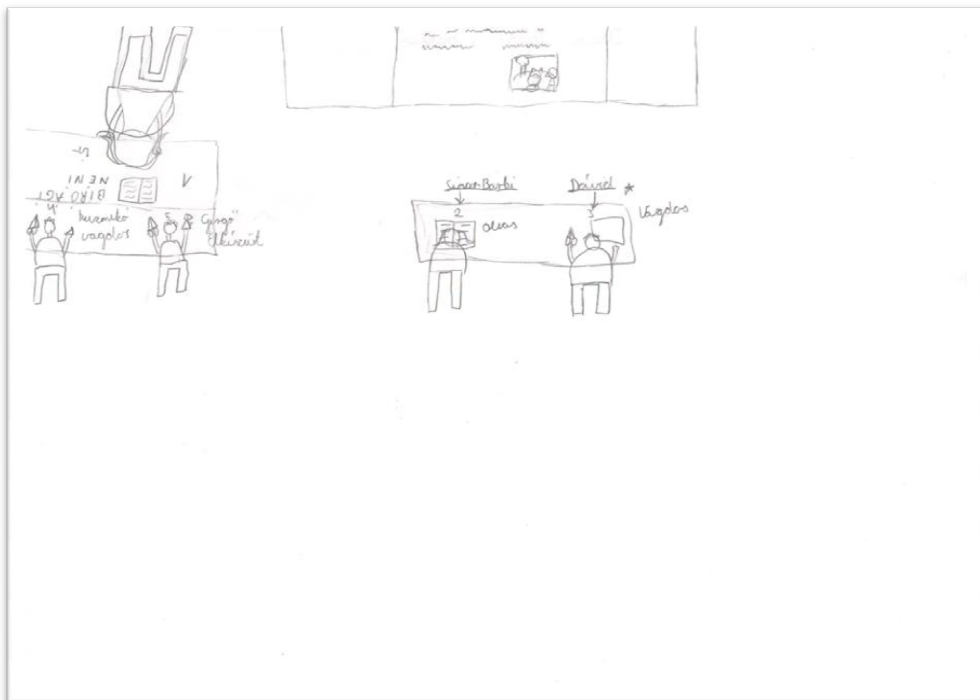
M3. ábra. K.M. 10 éves kislány rajza



M4. ábra. T.G. 7 éves kisfiú rajza



M5. ábra. K.D. 8 éves kisleány rajza



M6. ábra. D.D. 8 éves kisleány rajza



M7. ábra. L.A. 8 éves kislány rajza