

# CSALÁDBAN ÉS GYERMEKOTTHONBAN NEVELKEDŐ ÁLTALÁNOS ISKOLÁS TANULÓK ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA A KINETIKUS ISKOLARAJZ MÓDSZERÉVEL

**Perger Mónika<sup>1</sup>**

**<sup>1</sup>BME GTK Ergonómia és Pszichológia Tanszék**

**Levelező szerző: Perger Mónika**

**E-mail: pergerm@erg.bme.hu, perger.monika@t-online.hu**

Beérkezett: 2012.12.19. – Elfogadva: 2013.04.07.

## KIVONAT

*A tanulmány célja egy hazánkban kevésbé elterjedt vizsgálati módszernek, a Kinetikus Iskolarajznak (KSD) a gyakorlatban történő alkalmazása volt. Ez az eszköz alkalmas a tanulóknak az iskolával kapcsolatos attitűdjeinek, a kortársaikkal, tanáraikkal kapcsolatos észleléseinek feltárására. Ez a rajzvizsgálati eszköz hatékony tud lenni olyan esetekben, amikor a tanulóknak nehéz az érzéseiket, élményeiket szóban kifejezni.*

*A vizsgálatban 102 általános iskolai tanuló vett részt, 55 fő családban élt, míg 47 fő gyermekotthonban. A vizsgálatban résztvevő tanulók fele negyedikes, a másik fele hetedik osztályos volt. A mintát 56 fiú és 46 lány alkotta.*

*A kinetikus iskolarajzot a tanulókkal az osztálytermükben vettük fel, amelynek az instrukciója a következő volt: „Szeretném, ha rajzolnál egy iskolát. Rajzold le saját magad, a tanárod és egy-két barátodat úgy, hogy mindenki csináljon valamit. Rajzolj egész embereket és dolgozz olyan gondosan, ahogyan csak tudsz. Rajzold le tehát magadat, a tanárod és egy vagy két barátodat úgy, hogy mindenki csináljon éppen valamit!” (Vass, 2006, 899. o.). Hipotéziseink a két gyerekcsoport rajzai közötti különbségekre irányultak.*

*Eredményeink szerint a kinetikus iskolarajzok érzelmi-affektív tónusa eltérő volt, családban élő tanulók gyakrabban rajzoltak meleg, vidám hangulatú képeket. Ilyen hangulatú rajzok gyakrabban fordultak elő a lányok rajzaiban mint a fiúkénál. A családban élők gyakrabban ábrázolták a tanáraikat tanítási helyzetben mint a gyermekotthonban élők. A gyermekotthonban élők csoportjában az emberi alakok (önmaguk, a tanár és a barátok) magassága kisebb volt, és a rajzaik gyakrabban mutattak érzelmi és viselkedési problémákra utaló jelzéseket.*

*Kulcsszavak: kinetikus iskolarajz, iskolához való viszony, családban élő általános iskolai tanulók, gyermekotthonban élő általános iskolai tanulók*

## **ABSTRACT**

*The purpose of this study is using in practice the Kinetic School Drawing (KSD), a research method less widespread in our country. This drawing tool is appropriate to explore the pupils' attitude toward school, the perception of their peers and of their teachers. This method could be effective in those cases when it is difficult for the pupils to verbally express their emotions, experiences.*

*The subjects were 102 elementary school pupils, 55 living in family, 47 living without their family in foster care institutes. One half of the pupils participated in the research were fourth grade and the other half were seventh-grade pupils. There were 56 boys and 46 girls in the sample.*

*Pupils were administered the Kinetic School Drawing (KSD) in their classroom with the following instruction: „I'd like you to draw a school picture. Put yourself, your teacher, and a friend or two in the picture. Make everyone doing something. Try to draw whole people and make the best drawing you can. Remember, draw yourself, your teacher, and a friend or two, and make everyone doing something.” (Prout, Phillips, 1974, p. 303; Vass, 2006, p. 899). Our research hypotheses focused on the drawing differences between the two children groups.*

*Our results showed that the emotional-affective tone of Kinetic School Drawings' was different, the pupils living in family drew more often warm, cheerful pictures. Such emotional-affective tone was found more often in the girls' drawings than the boys'.*

*The pupils living in family portrayed their teacher more often in teaching situation. The height of human figures (self, teacher and friends) was smaller in the group of pupils living in foster care institutes and their drawings more often showed the signs of emotional and behavioral problems.*

*Keywords: kinetic school drawing, attitude toward school, elementary school pupils living in family, elementary school pupils living in foster care institute*

## **BEVEZETÉS**

A tanulmány az iskolához való viszony vizsgálatára vállalkozik egy olyan módszer alkalmazásával, amely a külföldi tapasztalatok alapján már a legkisebbek és a verbálisan kevésbé megközelíthető gyermekek esetében is jól alkalmazható. Ez a projektív technika a kinetikus iskolarajz, amely révén feltárhatók a gyermekeknek az iskolai élményei, a tanárhoz, a társaikhoz való viszonyuk. A rajzon megjelenő történések elemzése révén megérthető hogyan érzik magukat a diákok az iskolai szituációban, milyenek az attitűdjeik a számukra fontos személyekhez. A tanulmány egyik célja tehát ennek a módszernek a hazai adaptálása, értékelő rendszerének kidolgozása. Személyes motivációnk az, hogy egy olyan módszert tudjunk adni a szakemberek kezébe, amelynek segítségével még árnyaltabban, más szinten tudják feltárni, megérteni a gyermekek iskolai élményeit.

A kutatás másik célja a kinetikus iskolarajz gyakorlatban való működésének kipróbálása, amely családban és gyermekotthonban élő általános iskolások összehasonlító vizsgálatával történt. Feltételeztük azt, hogy a két csoport eltérő családi háttere és pszichés jellemzői hatással vannak az iskolához való viszonyukra is, amely tükröződik a rajzaikban is. Azt gondoljuk, eredményeink érdekesek és tanulságosak lehetnek a pedagógusoknak, pszichológusoknak és különösen a gyermekvédelemben dolgozóknak.

### ***ELMÉLETI HÁTTÉR***

Az iskolához leggyakrabban az oktatás, vagyis az ismeretek átadása kapcsolódik és a nevelés, amelyet a szakirodalomban a személyiségformálás fontos eszközének tekintenek. Ez a klasszikus felfogás már sokban változott, árnyaltabb meghatározásokkal találkozhatunk, amelyek arra mutatnak rá, hogy sokkal több feladatot, funkciót kell ellátnia napjaink iskoláinak. Kijelenthetjük, hogy az iskolának jelentős hatása van a gyermekek pszichés fejlődésére, szocializációjára, az ott megtapasztalt értékek, normák és minták meghatározóak, különösen akkor, ha a szülők ezen a téren alapvető hiányosságokkal rendelkeznek, nem tudnak megfelelő modellt nyújtani.

### ***Az iskolához való viszony***

Az iskolához való viszony, ahhoz a kérdéskörhöz kapcsolódik, hogyan érzik magukat a gyerekek az iskolában, mennyire elégedettek ott. Ennek a témának a vizsgálata azért fontos számunkra mert, a diákok iskolához való viszonya jelentős hatással van teljesítményükre, önbizalmukra, énképükre, küzdőképességükre. A tartósan negatív élmények pedig előbb-utóbb az iskolával szembeni nyílt vagy rejtett szembefordulást eredményezhetik. Másrészt az iskolához való viszonyt a gyermekek közérzetének egyik meghatározó elemeként is számon tartják (Meleg és Aszmann, 1996; Szabó és Lőrinczi, 1998; N. Kollár, 2003).

A szakirodalom alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a gyermekek iskolához való viszonyát az iskolával kapcsolatos élményeikkel határozzák meg (Veczkó, 1986; Kósáné, 1989; Hunyady és mtsai, 2005). A téma kutatói szerint a diákok élményeiben megjelenik egy értékelő viszonyulás, amelyben „az iskolai hatások rendszere, kapcsolódása, reagálása tükröződik, még akkor is, ha ezen élményt sok más, iskolán kívüli tényező is befolyásolja” (Veczkó, 1986, 84. o.). Ez utóbbiak alatt a többek között a szülők hatását értik és egyéb szociokulturális tényezőket, amelyek szintén befolyással lehetnek a gyermekek iskolához való viszonyára.

A kutatók többsége szerint az iskolához való viszonyra a legnagyobb hatással a tanulónak a pedagógussal való kapcsolata és az osztálytársakkal való viszonya van, és felhívják a figyelmet a fizikai környezet szerepére is (Kósáné, 1989; Meleg és Aszmann, 1996; Martonné és N. Kollár, 2001; Meleg, 2005).

A vizsgálatok során általában attitűdkérdésekkel, interjúkkal és konkrét élmények leírásával tárják fel a tanulók iskolához való viszonyát. Gyakran alkalmazzák a kérdés globális megközelítését is, vagyis azt kérdezik meg a diákoktól, hogy szívesen járnak-e iskolába. Meg kell említenünk, hogy a témával kapcsolatos külföldi vizsgálatok a hazánkban még nem igazán alkalmazott módszert, a kinetikus iskolarajzot használják a tanulók iskolához való viszonyának feltárására. A tapasztalataink alapján ez a rajzos technika alkalmas a tanulóknak a tanárhoz, társaikhoz való viszonyának a feltárására, az iskolai szituációban átélt szociális, emocionális helyzetének a megragadására.

A hazai vizsgálatok tapasztalatai azt mutatják, hogy az életkor előrehaladásával sajnos a diákok iskolához való viszonya kedvezőtlennek válik. Ballér (1979) vizsgálata szerint az életkorral a kedvező kép elhalványul és növekszik a közömbösök száma. Veczkó (1986) kutatása alapján az alsó osztályokban még általában kielégítőbb a helyzet, a felső tagozatosoknál viszont nem ez tapasztalható. Kósáné (1989) már az első és második osztályosok között kimutatott különbséget, amely szerint a második évben nem olyan kedvező a gyermekek viszonya az iskolához, mint az első évben. Martonné és N. Kollár (2001) tapasztalatai is megerősítik ezt a kedvezőtlen tendenciát, harmadikosokat, hetedikeseket és 11. osztályosokat hasonlítottak össze. Felhívják a figyelmet a 7. osztályosokra, akiknél eredményeik szerint a legkedvezőtlenebb a helyzet, még a 11. osztályosokhoz viszonyítva is.

A kutatások rámutatnak arra, hogy az iskolához való viszony alakulására hatással van az órákon átélt magas teljesítmény-szorongás is, természetesen negatívan (Szabó és Lőrinczi, 1998). Meleg és Aszmann (1996) szerint az iskola szabályrendszerének az elfogadása, a vele kapcsolatos érzések is jó indikátorai lehetnek az iskolához való attitűdöknek. Vizsgálatukban az iskolához mint egységhez való viszonyt a diákok pozitív és negatív élményeinek, emlékeinek tartalomelemzésével vizsgálták meg. Azt tapasztalták, hogy a negatív hatású élmények között a leggyakrabban a tanárral és az osztálytársakkal kapcsolatos kedvezőtlen tapasztalatok kategóriái fordulnak elő. Hunyady és munkatársai (2005) a negatív, „feketepedagógiai” hatásokra fókuszáló kutatása szerint is a gyermekek iskolai attitűdjeit kedvezőtlenül meghatározó élmények többsége (a gyermekek 62,7%-nál) a pedagógushoz kapcsolódnak. Felhívják a figyelmet viszont arra, hogy az általános iskolában a gyermekek egyharmadánál a kortársak szerepe is jelentősen meghatározza az iskolához való viszonyt, különösen a lányokra jellemző ez.

N. Kollár (2003) összegző tanulmányában azt emeli ki, hogy az iskolához való viszony alakulásában négy faktornak van jelentős szerepe. Megerősíti az előzőekhez hasonlóan a tanár-diák viszony szerepét, melynek alakulásában nagy szerepe van a diák tanulmányi eredményének, és az

osztálytársakhoz fűződő érzelmi kapcsolatot. A másik két tényező, amely viszont negatív hatással van a tanulók iskolához való viszonyára, az a napi kötött elfoglaltságok és a pszichoszomatikus tünetek száma. Kollár hangsúlyozza, hogy nagyon fontos a tanulók számára a társas támogatottság biztosítása, hiszen a kapcsolatok nagymértékben befolyásolják az iskolához való viszony alakulását.

A kutatások arra is figyelmeztetnek, hogy az iskolához való viszony jelentősége nemcsak abban van, hogy kellemesebb iskolába járni akkor, ha jól érzi ott magát a diák, hanem mint már korábban is utaltunk rá, a tartósan fennálló kedvezőtlen élmények akár életre szóló negatív hatással is lehetnek az önbizalomra, az énképre, pszichoszomatikus betegségek okozói lehetnek, és az iskolától való teljes elfordulást, a lemorzsolódást eredményezhetik. Természetesen ez utóbbi jelenségek már sokkal összetettebbek problémák, amelyekben a gyermeknek az iskolához való viszonya fontos szerepet játszik, de nem egyedül ez áll a problémák mögött. Azt gondoljuk a cél az volna, hogy megelőzzük a valóban kedvezőtlen helyzetek kialakulását, ebben nagy szerepe lehet a gyermekek érdekében történő összefogásnak, amely a pedagógusok, szülők, iskolapszichológusok részéről történő prevenciós vagy intervenciós munka.

### ***A gyermekotthonok***

A gyermekotthon otthont nyújtó ellátást biztosít az ideiglenes hatállyal elhelyezett, az átmeneti és tartós nevelésbe vett gyermekek számára. A korábbi nagy létszámú, csoportos nevelést biztosító nevelőotthonokból jöttek létre, az átalakulás már elkezdődött az 1990-es évek elején kezdetben vidéken, majd a fővárosban. Ezt a változást a Gyvt. írja elő, amely meghatározta azt is, hogy ennek meg kellett történni mindenütt 2002. december 1-ig. Ennek köszönhető, hogy napjainkban a nagy mamut intézmények megszűntek helyettük a gyermekotthonok különböző típusai jöttek létre (Rácz és Szombathelyi, 2004).

Az egyik csoportba azok a gyermekotthonok tartoznak, amelyek általában a régi hagyományos intézetek, nevelőotthonok épületeiből lettek kialakítva és egy épületben, esetleg egymás melletti épületekben vannak elhelyezve, állandó kapcsolatban vannak, ún. telepszerű csoportok (Arató és mtsai, 2002). Itt legalább 12 és legfeljebb 40 gyermek kerül elhelyezésre. A másik típusba a lakásotthonok tartoznak, amely legfeljebb 12 gyermeknek biztosíthatja az otthont nyújtó ellátást, általában az adott településen vásárolt önálló családi házban, lakásban családias környezetben. Ezek csak szervezeti kapcsolatban vannak más csoportokkal, vagyis a saját működésüket önállóan irányítják. A speciális gyermekotthonok a beilleszkedési, magatartási, tanulási zavarokkal, pszichoaktív szerekekkel küzdő gyermekek speciális ellátását, gondozását, rehabilitációját és rehabilitációját



végzi, legfeljebb 15 fő számára. Az utógondozó otthon az a gyermekotthon, amely kizárólag fiatal felnőttek teljes körű utógondozói ellátását biztosítja. Az utóbbi két típus helyileg lehet ugyanott, ahol a hagyományos gyermekotthonok (Domszky, 1999).

A gyermekotthonok közös jellemzői, hogy a lakókörnyezetbe szervesen beilleszkednek, a kis létszámú, családias nevelésre törekszenek. A kisközösségben történő nevelésnek a fő célja, hogy az önálló életvitelre felkészítsenek. Domszky (1999) felhívja a figyelmet, hogy a családdal való hasonlóság csak alaki. Az építészeti kialakításnál és a berendezések kiválasztásánál fontos szempont, hogy a korábbi nagyintézmények személytelenségének, hivatal-osságának a kedvezőtlen hatása, ártalmait ne jelenjenek meg. A családi otthonhoz hasonló, a gyermekek által is alakítható, otthonos környezetet hozzanak létre. Ezt a célt szolgálja az is, hogy a gyermekotthonok önálló épületekben, lakásban vagy családi házban működnek, ahol nincsenek elszigetelve a társadalmi környezettől (például szomszédok vannak). Különböző nemű és életkorú gyermekek élnek együtt, amelynek nem az a célja, hogy a testvér-kapcsolatokat modellálja, hanem hogy a gyerekek kapcsolati készségére, szolidaritására kedvezően hasson. Az ott dolgozó felnőttekkel kapcsolatban hangsúlyozzák, hogy ők elsősorban szakemberek és nem szülői modellek, bár ez a szerep akaratlanul is működésbe lép a gyermekekkel való együttlétek során. Ezt azonban a dolgozók személyiségének védelme érdekében fontos hangsúlyozni, hiszen a későbbiekben kitérünk arra, hogy a vér szerinti családdal való kapcsolattartás elősegítése fontos feladatuk. Összességében az állapítható meg, hogy „egy mesterséges környezet, a gyermekotthon veszi át részben a család szociálpszichológiai értelemben vett státusát, szerepeit, szocializációs feladatait mint a gondozás egyik, az állam, az önkormányzat, egyház vagy civil szervezet által fenntartott intézménye.” (Domszky, 1999, 10. o.).

A gyermekotthonban lévő szakemberek összetétele is meghatározott, amely megfelel a gyermekotthoni elhelyezés céljainak, vagyis a teljes körű ellátás biztosításának, a családgondozásnak és az utógondozásnak. Így a csoportokkal a következő szakemberek foglalkoznak: nevelő, gyermekvédelmi asszisztens, gyermekfelügyelő. Az egész otthonhoz rendelt van családgondozó, utógondozó, pszichológus, gyógy/fejlesztő pedagógus (Csókay, 2007). A szakemberek kiválasztásánál fontos szempont, hogy ne csak anyagi motiváltságból vállalják a munkát, a személyiségük alapján is alkalmasak legyenek, megfelelő kommunikációs készségekkel rendelkezzenek. Fontos számukra a szupervízió, valamint továbbképzések biztosítása, hiszen a munkájuk érzelmileg megterhelő és csak így lehet a kiégést megelőzni. A gyermekotthonban dolgozó pszichológusok már ki is munkálták szakmai protokolljukat a hatékony munkavégzés érdekében (Hantos, 2006).

A gyermekek otthonba való elhelyezésével kapcsolatos értekezleten figyelembe veszik a testvéri kapcsolatokat, így ma már a testvéreket nem szakítják szét, hanem együtt helyezik el őket. Fontos az is, hogy a szülőkkel való kapcsolattartás biztosítható legyen, így lehetőleg a lakókörnyezet közelsége is szempont. Figyelnek arra, hogy ha mód van rá a gyermeknek ne kelljen oktatási intézményt váltani, vagyis meg tudja közelíteni a gyermekotthonból a régi iskoláját. A gyermek pszichés állapota, speciális szükségletei is befolyásolják az elhelyezését, ahogyan a gondozásához-neveléséhez szükséges tevékenységek körét is. Figyelembe veszik az adott gyermek életkorát, nemét, de a befogadó gyermekotthon életkori és nemi összetételét is. Meghatározó a gyermek nemzetisége, vallása, kulturális identitása is (Domszky, 1999). Ez természetesen nem jelenti azt, hogy napjainkban nem fordul elő olyan eset, hogy egy gondozott gyermek másik otthonba kerül át, de igyekeznek már elsőre megtalálni a számára megfelelő helyet, hogy ezzel további érzelmi traumáktól védjék meg a gyermekeket.

Hangsúlyozni kell, hogy az otthonba bekerült gyermekek nevelése egyéni gondozási –nevelés - fejlesztési terv alapján történik, amelyet a munkatársak készítenek el, évente felülvizsgálják, bár havonta szükségesnek tartják az átbeszélését. Ennek az a célja, hogy valóban az adott gyermek szükségleteihez igazodjon a szolgáltatás. A gyermekotthonban dolgozók feladata még a gyermek és családja közötti kapcsolattartás elősegítése, tájékoztatás erről a gyámhivatal felé, felkészíteni a gyermeket az önálló életvezetésre, családi életre, segíteni a tanulmányok sikeres befejezését, szakma szerzését, az utógondozást (Domszky, 1999). Látható, hogy ezek a szerteágazó feladatok valóban csak is csapatmunkában valósulhatnak, amely mindenképpen kedvező a gyermekek számára.

Az átalakulást követően a szakembereket főképpen az a kérdés izgatja, hogy van-e különbség a különböző gyermekotthon típusok között, leginkább a telepszerűen elhelyezkedő, másképpen „hagyományosnak” is nevezettek és a lakásotthonok közötti eltérésekre fókuszálnak a vizsgálatok. Rácz és Szombathelyi (2004, 61. o.) szerint evaluációs vizsgálatra lenne szükség, ez egy olyan „szisztematikus ’értékelés’, amely a kiindulópontok és az eredmények, továbbá a befektetések, ráfordítások és ezek felhasználásának szembesítésén alapul”. Arató és mtsai (2002) a régi Főti Gyermekváros helyén létrejött Gyermekközpont gyermekotthonaiban és lakásotthonaiban élők összehasonlításán keresztül próbálta megragadni, hogy a családi nevelés két formája között milyen lényegi nevelési, légkörbeli különbségek vannak. Eredményeik szerint a lakásotthonokban élők kedvezőbbnek élik meg helyzetüket és kapcsolataikat a nevelőikkel és társaikkal, viszont a saját maguk ellátásában kevésbé vonják be őket. Ez utóbbi pedig az autonómia, az önálló életre nevelés fontos része. Maguk a szerzők sem biztosak abban, hogy eredményeik általánosíthatók-e más gyermekotthonokra és lakásotthonokra.

Összegezve azt gondoljuk, hogy a nagy létszámú és a személyességet nélkülöző nevelőotthonok átalakítása kisebb közösségű családi nevelést biztosító gyermekotthonokká mindenképpen kedvező hatású az ott élő gyerekek pszichés fejlődésére. Az, hogy az eredeti elképzelés hogyan valósul meg az nagy valószínűséggel összefügg az ott dolgozó szakemberek felkészültségétől, személyiségétől, de a bekerülő gyermekek előtörténetétől, traumatizáltságától is. A következőkben részletesebben tárgyaljuk milyen pszichés problémák jellemzőek a gyermekotthonokban élőkre.

### ***A gyermekotthonban élő gyerekek pszichés jellemzői***

A szakellátásba bekerülő gyermekek nagy része azért kerül kiemelésre a vér szerinti családjából, mert az veszélyezteti a gyermek fejlődését és a veszélyeztetettséget nem lehetett az alapellátás szolgáltatásaival és/vagy a védelembe vétellel megszüntetni. Általában a gyerekek családjára jellemző, hogy a szülők alacsony iskolai végzettségűek, szakképzettséggel nem rendelkeznek, rossz az anyagi helyzetük, kedvezőtlenek a lakáskörülményeik, gyakori a munkanélküliség, a kriminalitás, a pszichiátriai betegség, a rossz egészségi állapot (Csókay, 2007).

A gyerekek már a családból való kiemelésüket megelőzően átélnek számos traumatizáló hatást, amelyek természetesen kedvezőtlenül hatnak a személyiségfejlődésükre. Ezek között a következők fordulnak elő nagy gyakorisággal: a szülést megelőző időszak károsító tényezői közül az anya nem kívánta a terhességet, az életmódja nem felelt meg az állapotának, másrészt gyakran előfordulnak szülés közbeni kedvezőtlen történések (fertőzések, oxigén hiányos állapot). A születés utáni időszak leggyakoribb traumatizáló hatásai az elhanyagolás, bántalmazás, különböző nevelési hibák, a szülő alkoholizálása, drogfogyasztása, amely kedvezőtlenül hat a gyermekkel való kapcsolatára, a kriminalitás különböző formái, amelynek következtében a szülő börtönbe kerül. Ezeknek az a következménye, hogy a gyermekek személyiségfejlődése elakad, vagy lelassul. Ezek az előzmények meghatározóak abban, hogyan szükséges a gyermekotthonba bekerülő gyermekeket fogadni és milyen pszichológiai támogatást, segítségnyújtást szükséges számukra biztosítani.

A nevelésbe vétel, a családból való kiemelés az átélt traumák ellenére is nem megkönnyebbülést eredményez, hanem egy olyan veszteség élmény, amelynek feldolgozásához mindenképpen segítségre szorulnak a gyermekek. A szakellátásba bekerülők általában bizonytalanságot, kilátástalanságot, tehetetlenséget, kiszolgáltatottságot élnek át, amelynek csökkentése és megelőzése szintén feladata a szakembereknek. Ezt szolgálja a gyermek megfelelő tájékoztatása arról mi fog történni vele, hova kerül, szükséges a kötődés lehetőségének nyújtása. Major és mtsai (2008) konkrét útmutatót is adnak a gyermekotthonban dolgozók számára hogyan kell előkészíteni



magát a befogadó csoportot is az új gyermek fogadására. Hangsúlyozzák, hogy nem helyes csak az adminisztratív feladatok ellátására és a szabályok ismertetésére fókuszálni, hanem megfelelő pozitív légkört kell teremteni a bemutatkozásra, a régi lakókat be kell vonni abba, hogy ők is részt vegyenek a hely és a körülmények bemutatásában. Kiemelik az első benyomás meghatározó szerepét, így fontos szerintük odafigyelni arra, hogy valamilyen pozitív élményt élhessen meg az újonnan bekerülő gyermek.

A nevelésbe vett gyermekekre Major és mtsai (2008) szerint általában jellemző, hogy negatív az énképük, vagyis ténylegesen úgy gondolják magukról, hogy nem értékesek, rosszak, ez természetesen összefügg a családi szocializáció kedvezőtlen voltával. Másrészt az figyelhető meg, hogy sérült az autonómia élményük, vagyis annak a megtapasztalása hogyan tudnak hatni a környezetükre. Kivétel nélkül külső kontrollal jellemezhetők, vagyis a normák, szabályok elsajátítása nem vált belsővé, amely annak tudható be, hogy nem volt ehhez megfelelő identifikációs modelljük. Fehérné (2003) iskolaérettségi vizsgálatok tapasztalatai alapján azt emeli még ki, hogy az iskoláskort elért gyermekeknek majdnem a fele érzelmi labilitást mutat, félnek, nehezen oldódnak fel, önállótlanok, lassan dolgoznak. Az akarati tulajdonságok alakulása is lassúbb, tapasztalatai megerősítik a negatív énképet, amely a vizsgált gyermekek 43%-ra volt jellemző. Hangsúlyozza, hogy ezek az eredmények összefüggnek a családi és az anya-gyermek kapcsolat elégtelenségével, a megfelelő pozitív elfogadás és segítség hiányával, amely kihatással van a mentális fejlődésre és a személyiség stabilitását veszélyezteti.

A gyermekotthoni életből fakadó problémákról is szót kell ejtenünk, hiszen az új életforma, szokások, szabályok a bekerülő gyermekek számára megterhelőek, korábban nem kellett ennyit alkalmazkodniuk és a stabilitás, rendszeresség egyáltalán nem volt része az életüknek. A korábbi nagy létszámú nevelőotthonokban történő nevelés kedvezőtlen hatásairól Murányi-Kovács és Kabainé (1988) összefoglaló munkája adott alapos tájékoztatást. A kisebb létszámú gyermekotthonokban bár a családias nevelés a cél, mégis kialakulhatnak olyan helyzetek, amelyek szintén kedvezőtlenül hathatnak a gyermekek személyiségfejlődésére. Ezek közül említenénk meg néhányat. Sok gyermeknél stresszor tényezőként hathat a kötöttség, a rend, a szabályok. A zártság is kedvezőtlenül hat, az eddig ehhez nem szokottak számára, az elszigeteltség, amely a korábbi nevelőotthonokat jellemezte már kevésbé figyelhető meg a jelenlegi gyermekotthonokban, hiszen az a cél hogy a társas kapcsolatokat fejlesszék, bár ez minden intézményben másképp alakul. Nehezítheti a gyermekotthoni létet a rivalizáció, a címkézés és a gyökértelenség.

Major és mtsai (2008) ahhoz is segítséget adnak, hogy a napi gyakorlatban hogyan lehet a gyermekotthoni nevelést valóban családiassá tenni, annak

érdekében, hogy elkerülhetők legyenek az intézményes nevelés okozta ártalmak. A teljesség igénye nélkül a szakembereknek szóló útmutatások közül néhányat bemutatunk, amelyek kedvező hatással lehetnek az otthonban élők pszichés fejlődésére.

Hangsúlyozzák, hogy az autonómia érzését fejleszti, ha a gyermekek is bekapcsolódnak a személyes terük, például szobáik díszítésébe. Fontos, hogy legyen szabadságuk a szobák berendezésében, kihelyezhessék a személyes tárgyaikat, ha nincsenek otthon lehetőségük legyen a szobájukat bezárni. Természetesen az is fontos volna, hogy megválaszthassák kivel vagy kikkel szeretnének egy szobában lenni. A személyesség érhető el, ha vannak közös ünnepeik, hagyományaik az egyes csoportoknak, ha odafigyelnek a gyerekek egyéni ünnepeire, megünneplik a születésnapot, névnapot és ez a nap valóban az adott gyermeké. Fontos szerepe van a gyökerekkel való kapcsolat ápolásának, nemcsak azoknál a gyerekeknél, akik ismerik a vér szerinti családjukat, hanem akik esetleg nevelőszülőktől kerültek be gyermekotthonba. Nagy szerepe lehet a társas kapcsolatok építésében, ha a gyerekek meghívhatják az otthonba az osztálytársaikat. Fontos, hogy a nevelő vegyen részt a fogadó órákon és szülői értekezleteken. A tanulással kapcsolatban szükséges, hogy minél több pozitív élmény kapcsolódjon hozzá, megkapják az egyéni segítséget, fejlesztést.

A szakemberek hangsúlyozzák, hogy a gyermekotthonban élő gyermekek személyiségfejlődésbeli sérülései a gyermekek énképének, biztonságérzetének, bizalmának és pszichés autonómiájának korrekciójával lehetséges. A fő cél természetesen az, hogy a gyermekotthonokból kikerülve képesek legyenek önálló életre, integrálódni tudjanak társadalmunkba és lehetőség szerint ne ismételjék meg a szülői mintákat. Ezek esetében mondhatnánk azt, hogy a gyermekotthonok valóban sikeresen teljesítették feladatukat, ezen a téren azonban még vannak hiányosságok világít rá Rácz vizsgálata (2006, 31. o.), aki szerint: „A gyermekek rendelkeznek jövőképpel, de ez sok esetben elrugaszkodik a valóságtól, nincsenek tisztában a pénz értékével, illuzórikus elképzeléseik vannak a lakhatáshoz, munkához jutásról.”

### ***A kinetikus iskolarajz (Kinetic School Drawing)***

A kinetikus iskolarajz egy olyan technika, amely hazánkban még nem igazán terjedt el, csak kezdeti próbálkozások vannak a használatával és az értékelő rendszerének a kialakításával kapcsolatban. Konkrét empirikus vizsgálatot a módszer alkalmazásával még nem végeztek. Ezért fontos, hogy ezzel a rajzos technikával kapcsolatos külföldi elméleti és gyakorlati tapasztalatokat összefoglaljuk. Először a kinetikus iskolarajz kialakulását, alkalmazását ismertetjük, majd a különböző kódolási rendszereket tárgyaljuk. Végül azokat az empirikus vizsgálatokat mutatjuk be, amelyek ezzel a technikával történtek.

### ***A kinetikus iskolarajz története, alkalmazása***

A gyermekek rajzainak alkalmazása a pszichodiagnosztikában igen elterjedt módszer, hiszen olyan eszköz, amely nem igényel verbalitást, így a nehezen megközelíthető klienseknél is jól alkalmazható (Vass, 1998, 2005, 2007), másrészt a rajzolás a legtöbb gyermek természetes tevékenysége, így nem jelent különösebb pszichés megterhelést számukra. Számos rajzos technikát (farajzok, családrajzok, emberrajzok, firkarajz stb.) alkalmaznak a szakemberek a gyermekek vizsgálata során, de azt kijelenthetjük, hogy a KSD-t megelőzően nem volt olyan rajzos eszköz, amely konkrétan az iskolai élettel kapcsolatos nehézségek feltárására lett volna alkalmas. Ennek a hiánynak a pótlására szolgál ez a technika, amely Prout és Phillips (1974) által került először ismertetésre és a kinetikus családrajz (Kinetic Family Drawing) analógiájára illetve annak kiegészítéseként jött létre. Arra alapozva alakították ki ezt a technikát, hogy a gyermek életében az iskolai élet fontos szereplői (tanárok, kortársak) megfigyelhetők a család tagjainak, így az iskolai környezetben történő interakciók hasonlóan feltárhatók, mint a családban lévők. Eszerint ha arra kérjük a gyermeket, hogy rajzolja le önmagát, tanárát és barátait egy iskolai helyzetben akkor megmutatkozik, milyen élményeket él át, milyenek a társkapcsolatai, hogyan vélekedik magáról, hogyan viszonyul az autoritáshoz, milyen konfliktusai vannak. A fő céljuk ezzel az volt, hogy feltárják a gyermekek iskolával kapcsolatos attitűdjeit, azt hogyan látják önmagukat és a fontos másokat az iskolában.

Kezdetben inkább klinikai eszközként került alkalmazásra, ami egyéni helyzetben történő felvételt jelentett. A módszer előnyeiről Knoff és Prout (1985, 1993) részletes összefoglalást ad könyvében. Ezek között talán az egyik legfontosabb, hogy kisebb gyerekek körében is jól alkalmazható (már első osztályosoknál) és olyanoknál, akik verbálisan kevésbé tudják kifejezni magukat. Jégtörő technikaként is használják, amellyel a gyermek bizalmát és a motivációját igyekszik a pszichológus megnyerni. A kinetikus iskolarajz a diagnosztikus szakasz fontos módszere lehet, hiszen a személyiséget, az attitűdöket tárja fel. Másrészt viselkedési mintaként is értelmezhető a rajz készítése, amely megmutatja a gyermek reakcióját egy olyan helyzetben, ahol félig strukturált feladatot kap. Ők azt hangsúlyozzák, hogy a kinetikus családrajzzal együttesen alkalmazva a leghatékonyabb ez a módszer és természetesen csakis úgy értelmezhető jól, ha a gyermek iskolai helyzetéről, személyiségfejlődéséről más forrásból is rendelkezik információkkal a pszichológus.

Prout és Phillips (1974) már a technika első bemutatásakor utalt arra, hogy ez a vizsgálati eszköz csoportos helyzetben is jól használható. Később Andrews és Janzen (1988a) be is számolt arról, hogy Kanadában mérsékelten el is terjedt az iskolapszichológusok körében a kinetikus

iskolarajz alkalmazása. Szerintük ez annak köszönhető, hogy a módszer alkalmazásával a szakemberek képet kaphatnak a tanulók szociális és emocionális helyzetéről. Hangsúlyozzák, hogy a rajz a gyermekek társas kapcsolatait is megmutatja csoportos felvételnél, hiszen arra kéri őket, rajzolják le egy-két barátjukat. Így, ha az osztály minden tanulója részt vesz a vizsgálatban, akkor megmutatkozik, kik azok, akiket többen is megjelenítenek a rajzokon, valamint az is feltárul ki az, aki egyetlen rajzon sem szerepel, de a vágyott kapcsolatokra is fény derülhet. Ebben a vonatkozásban felfogható úgy, mint a szociometria vizsgálat kiegészítője, amely hazánkban az iskolapszichológusok fontos eszköze. Másrészt az is megtudható a rajzokból, miként látják az osztályban lévő gyerekek a tanáraikat. Itt felhívják a figyelmet arra, hogy ha a tanulók többsége a pedagógust kedvezőtlen helyzetben ábrázolja (például üvöltözik) ez olyan jelzésnek tekinthető, amely további intervenciókat is maga után vonhat. Olyan esetekben, amikor sejthető, hogy konfliktus van az osztály és a tanár között szerencsésebb, ha nem a pedagógus vezetésével illetve jelenlétében történik a rajzoltatás, hanem kizárólag az iskolapszichológus feladata legyen ez. Másrészt azt gondoljuk, ha valóban hiteles információt akarunk kapni kedvezőbb, ha a tanár ezekben a helyzetekben nincs jelen, különösen a serdülő korosztálynál, így a negatív élmények, érzések szabadabban felszínre kerülhetnek.

Az egyéni és a csoportos felvételnél a következő instrukciót alkalmazzák: „I'd like you to draw a school picture. Put yourself, your teacher, and a friend or two in the picture. Make everyone doing something. Try to draw whole people and make the best drawing you can. Remember, draw yourself, your teacher, and a friend or two, and make everyone doing something.” (Prout és Phillips, 1974, 303. o.). Vass (2006, 899. o.) fordításában ez így hangzik: „Szeretném, ha rajzolnál egy iskolát. Rajzold le saját magad, a tanárodat és egy-két barátodat úgy, hogy mindenki csináljon valamit. Rajzolj egész embereket és dolgozz olyan gondosan, ahogyan csak tudsz. Rajzold le tehát magadat, a tanárodat és egy vagy két barátodat úgy, hogy mindenki csináljon éppen valamit!”. A rajz elkészítéséhez olyan nagyságú lapot használnak, amely nálunk az A/4-eshez hasonló, vízszintes elhelyezésben és B vagy 2B erősségű ceruzát.

Az instrukció megfogalmazásával kapcsolatban az alkalmazás során szerzett tapasztalatok alapján a következő gondokra hívja fel a figyelmet Knoff és Prout (1985, 1993). Az egyik azzal kapcsolatos, hogy a gyermeknek egy-két barátját le kell rajzolnia. A rajzok felvétele során előfordulhat az, hogy a tanuló azt mondja nincs barátja. Ebben az esetben azt javasolják, hogy arra kell ösztönözni a gyermeket, hogy olyan teljesre készítse el a rajzot, amilyenre csak tudja. Másik sarkalatos pontja az instrukciónak, hogy azt kéri a gyermektől olyan gondosan dolgozzon, ahogyan csak tud. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a teljesítmény helyzetekben szorongóknál

ez megnöveli a rajzolási időt és a radírozások, javítások számát. Itt azt javasolják, hogy kiegészítésként lehet azt is mondani, hogy „Próbáld meg egész embereket rajzolni, ne pálcika embereket és ne rajzfilm figurákat”. (Knoff és Prout, 1985, 1993, 4. o.). A rajzolás nincs időhöz kötve, vagyis addig dolgozhatnak, amíg úgy nem érzik, hogy elkészültek vele, de általában 20-40 perc elegendő erre a feladatra.

Ezek után a vizsgálatvezetőnek az a feladata, hogy megkérje a tanulókat arra, hogy írják rá a rajzra a figurák nevét, és hogy mit csinálnak. Ez csoportos felvételnél is szükséges, valamint fontos megkérdezni azt a képen, ami nem érthető, vagy amit nem lehet beazonosítani. Kisebb gyerekek esetén természetesen az odaírást a szakember végzi. Így az a kedvező, ha minden rajzot a vizsgálatvezető egyenként gyűjt össze és ellenőrzi, hogy valóban minden szerepel rajta.

Ha van lehetőség rá, különösen egyéni vagy kiscsoportban történő felvétel esetén néhány kérdést ajánlanak, amelyeket szabadon fel lehet tenni az elkészített rajzzal és maga a rajzolási folyamattal kapcsolatban. Ezek hasznosak az értelmezéshez, valamint a vizsgálatvezető által készített azon feljegyzések is, amelyek a gyermeknek a rajzolás során tett verbális és nem-verbális megnyilvánulásait tartalmazzák, vagyis a rajz aktuálgenézisét (bővebben Vass, 2006, 2011). Ezek az információk az egész osztállyal történő felvételnél sajnos nem állnak rendelkezésre, ha csak a vizsgálatvezetőnek nincsenek olyan segítői, akiknek a megfigyelés a feladata.

### ***A kinetikus iskolarajz értékelése, értelmezése***

Kezdetben a kinetikus iskolarajz értékeléséhez, értelmezéséhez az alapot a kinetikus családrajznál már alkalmazott szempontok jelentették (lásd Vass, 1996, 2003). Ezek közül Prout és Phillips (1974) a következő rajzi jellemzőket tartotta fontosnak, amelyek tulajdonképpen megfelelnek azoknak a fő területeknek, amelyekre az értelmezéskor fókuszálnak. Az egyik a gyermek önmagára vonatkozó percepciója, amely a következő konkrét jellemzőkkel azonosítható be a rajzon: a saját alak nagysága, tevékenységének jellege pozitív, semleges vagy negatív jellegű, valamint az általa végzett cselekvés az iskolai élethez kapcsolódó vagy sem. Fontos szempontnak tekintik azt is, hogy a saját figura tevékenysége kapcsolódik-e társaiéhoz és zavart énképre utaló jelzés van-e a rajzon.

A második értékelési, értelmezési terület a tanárral kapcsolatos jellemzők köré csoportosul. Itt is megvizsgálják a figura nagyságát, tevékenységének jellegét, de elemzik a rajzoló gyermeknek a tanár figurával való hasonlóságát, vagyis az azonosulást. Ez utóbbi tevékenységbeli hasonlóságban vagy formai jegyekben egyaránt tetten érhető lehet. Másrészt figyelnek azokra a jelzésekre is a rajzban, amelyek a tanár-diák kapcsolatban lévő problémákra utalhatnak.



A harmadik elemzési terület a kortársak és a velük való kapcsolat. A konkrét rajzi jegyek megegyeznek az előzőekben bemutatottakkal: a barát alakjának nagysága, tevékenységének az iskolai élethez való kapcsolódása, illetve jellege (pozitív, semleges, negatív). A társakkal való azonosulás megjelenése a rajzon, valamint a baráti kapcsolatokban lévő nehézségre, konfliktusra való utalás.

A „normál” rajz jellemzői, amelyeket klinikai tapasztalatok alapján határoztak meg, és ezek szerint a gyermeket jól alkalmazkodónak tekintik az iskolában, a következőkkel írható le szerintük. A tanuló önmagát és társait az osztályteremben ábrázolja tipikus iskolai tevékenység közben. A tanár tanítási tevékenységet végez, akit negatívan is ábrázolhatnak (üvöltözve, mogorvának), mivel egy jól alkalmazkodó gyermek a valós élményeit jeleníti meg a rajzban. A képen nincs jelzés a társakkal vagy a pedagógussal való konfliktusra.

A későbbi kvantitatív vizsgálatoknál, amelyek eredményeire még kitérünk, objektívebb értékelési szempontokat alkalmaztak. Prout és Celmer (1984) elemzési szempontjai: 1. iskolán belül vagy kívül ábrázolja-e magát a gyermek, 2. cselekvése tekinthető-e nem kívánatosnak (például: verekszik, üvöltözik) 3. cselekvése kapcsolódik-e az iskolai helyzethez (például: olvas, számol, felel) 4. a tanár figurájának nagysága 5. a rajzoló figurájának nagysága 6. a társak száma a rajzon 7. a rajzoló és a tanár figura közötti távolság 8. a rajzoló és a legközelebbi másik személy közötti távolság. Fontos szempont volt még az értékelésnél a 9. Koppitz érték (rajzoló figurájára vonatkozó érzelmi jelzések mutatója) és a 10. Reynolds érték (egész rajzra vonatkozó speciális jelzések értékelése, amelyeket a kinetikus családrajznál alkalmaztak korábban, de az iskolarajzra is adaptálhatónak találtak).

Az előzőekhez képest még átfogóbb Andrews és Janzen (1988a, 1988b) szisztematikus értékelő rendszere, amely kvalitatív és kvantitatív elemzésekre egyaránt alkalmas. Az emberrajzzal és a kinetikus családrajzzal kapcsolatban már alkalmazott értékelési szempontokból indultak ki ők is, vagyis irodalmi áttekintésen alapul nagyszabású munkájuk, amelynek jelentősége abban rejlik, hogy már nemcsak az egyedi rajzi jegyekre fókuszáltak, hanem arra törekedtek, hogy a rajzot globálisan értékeljék, a jellemzők együtt járását próbálják megadni. Az értékeléshez kidolgoztak egy útmutatót, amelyben igyekeztek pontosan meghatározni, mit értenek az adott szempont alatt.

Az értékelő lapon számos olyan tétel szerepel, amelyek már korábban jól beváltak az iskolarajzok kódolásánál. A fő értékelési területek a következők, amelyekhez az útmutatóból kiemelünk pár példát is : 1. patológia (diffúz, szervezetlen, szegényes, bizarr); 2. pozitív énkép (elsőnek rajzolja magát,

mosolyog); 3. szerkezet (hangsúlyozott-e a rajzban a tárgyi környezet a személyekkel szemben); 4. rokonszenvenesség (rokonszenves-e a rajzoló figurája, szervezett, szociálisan orientált); 5. pszichológiai integritás (a rajzoló látható cselekvése összhangban van a leírtakkal; a cselekvése különösnek tűnik; a figura annyira torzított, hogy csak a leírás alapján ismerhető fel), 6. pozitív aktivitás (szociálisan elfogadható, kellemes a tevékenysége), 7. problémák a kapcsolatokban (negatív interakciók, konfliktus a rajzon), 8. a rajzoló viselkedésének helye és jellege (iskolán belül vagy kívül; iskolai élethez kapcsolódó, kíváncsi vagy nem kíváncsi).

Emellett általuk globálisnak nevezett jellemzők mentén történő értékeléshez is kidolgoztak egy skálát, amelynek konkrét tételeit az irodalomból gyűjtötték össze feltüntetve mellettük azok megbízhatóságának erősségét. Az értékelési területek a következők: 1. depresszió 2. izoláció/elutasítás 3. szorongás/konfliktus 4. agresszió 5. szexuális jelzések 6. dominancia/erő 7. védekezés 8. támogatás/elfogadás 9. impulzivitás 10. iskolai nehézségek 11. bizonytalanság/függőség, 12. versengés 13. testtel kapcsolatos jelzések és 14. negatív énkép.

Mindenegyik területhez több rajzi jegy van felsorolva. Az értékelésnél azt az elvet követik, hogy először a megbízhatóság szempontjából legerősebb értékű jellemzők meglétét kell megkeresni a rajzon, azok hiányában a közepes erősségűeket, majd a minimális jelzés értékkel bíró tételeket, ha azok sincsenek jelen, akkor mondható ki a rajzra, hogy az adott szempont nem jellemző rá. Példaként a depresszió szempontjából nézve egy gyermek rajzát a következő jellemzők meglétekor mondható ki, hogy az erősen jelzi ezt a patológiát: az arctalanság; sírás, fájdalom megjelenítése grafikusan és/vagy leírva; valamint a víz témája. Közepes erősséggel jelzik a meglétét: a szignifikáns másoktól való elhúzóódás; az energia hiánya; a környezet iránti érdeklődés hiánya; reménytelenség érzése; bevonódás hiánya. Gyengén jelzi, vagyis minimálisan a depressziót a következő rajzi jegyek megléte: üres terület; kicsi saját figura; halvány vonalak, passzív cselekvés. Az értékelő skálával kapcsolatban azért fontosnak tartják megjegyezni, hogy további kutatások szükségesek, amelyek empirikusan is képesek igazolni az egyes értékelési területek és az azt jelző rajzi jegyek közötti kapcsolatokat, de ennek ellenére bátran ajánlják a klinikumban dolgozó kollégák számára ezt az értékelési rendszert.

Meg kell még említenünk egy olyan kódolási, értelmezési rendszert, amely kvalitatív elemzésekre alkalmas és teljes mértékben a kinetikus családrajznál alkalmazott fő dimenziókat használja az iskolarajzoknál. Egy értékelő füzet formájában összegezte Knoff (Knoff és Prout, 1985, 1993) azokat a konkrét rajzi jegyeket, amelyek mentén könnyen kódolható, majd értelmezhető a gyermek kinetikus családrajza és iskolarajza. Öt diagnosztikus területet különítenek el, amelyek a következők: 1. cselekvés, 2. emberalakok jellemzői, 3. elhelyezés, távolság, akadályok, 4. stílus, formai

jegyek, 5. szimbólumok. Néhány szempontot említünk minden területhez, amelyek betekintés nyújtanak abba, milyen konkrét szempontok mentén értékelhető, értelmezhető egy iskolarajz.

A cselekvés alatt a képen szereplő egyes emberalakok illetve a köztük lévő cselekvéseket értik. Ha a rajzoló figurája az iskolához kapcsolódó tevékenységet végez az magasabb, vagyis jobb iskolai teljesítményekkel jár együtt. Ezzel szemben a nem kívánatos tevékenység éppen ellentétes teljesítményhez kapcsolódik.

Az emberalakok jellemzői kategóriájából a következő szempontokat emelnénk ki: a kortársak száma, illetve hiánya a rajzon, az alakok relatív magassága, amelynél fontos, azt is értelmezni, hogy egymáshoz viszonyítva hogyan alakul ez. A tanár alak jellemzőit fontosnak tartják külön értékelni, amely lehet gondoskodó, autoriter, feladatorientált, azonosulást nyújtó.

Az elhelyezkedés, távolság és akadályok területéhez tartozik az, hogy hova rajzolja magát a gyermek (például: közel a szignifikáns másikhöz, külön a többiekől), a sorrend (hányadiknak rajzolta magát a képre), távolság (a figurák között, ha túl nagy az izoláció, visszautasítás érzését jelenti), az akadályok (bármilyen tárgy, az emberalakok közötti interakciót akadályozza).

A stílus, formai jegyek kategóriájából a következőket emelnénk ki: vonalvezetés, javítások a rajzon, túlzott részletezés. Idetartozik a kompartmentalizáció (amikor a lapot egy vonallal teljesen kettéosztja), enkapszuláció (egy vagy két figurát a rajzon bekeretez külön-külön vagy együtt, de nem minden alakot), valamint az ábrázolás nézőpontja (hátról nézetet úgy értelmezik, hogy teljesen szokványos, mivel gyakran onnan történik az ábrázolás ahol ők ülnek a teremben, vagyis a tábla és a tanár felé nézve).

Az utolsó területet a szimbólumok alkotják, ahol a rajz egyes részleteit, konkrét tárgyakat értelmeznek, amely főként analitikus tanulmányokon alapul. Példaként említenénk meg, hogy a tábla az iskolarajzon úgy értelmezhető, mint a teljesítmény miatti szorongás, megfelelés az iskolában. Az óra megjelenítheti a tanárra jellemző időkénszert, de az idővel kapcsolatos általános tudatosságot is.

Ez az értékelési rendszer látható, hogy nagyon aprólékos elemzésnek veti alá az elkészült rajzokat. Másrészt azt is meg kell említenünk újra, hogy Knoff és Prout (1985, 1993) hangsúlyozza, hogy a helyes értelmezéshez a pszichológusnak ismernie kell a gyermek pszichés fejlődését, iskolai helyzetét, ez utóbbi alatt az osztályterem, az iskola fizikai feltételeit is értik. Ezek mind fontos adalékok lehetnek a rajz pontos megértéséhez, értelmezéséhez.

Kutatásaink során általános elvként a képi kifejezés rendszerszemléletű megközelítéséből indultunk ki (Vass, 2009a, 2009b, 2011, 2012). A kinetikus iskolarajz elemzéséhez felhasználtuk még Vass (2010) tanulmányait, amelyre ezen a helyen csak utalunk (részletesen lásd Vass és Perger, 2011).

## ***A kinetikus iskolarajzzal kapcsolatos vizsgálatok***

A kinetikus iskolarajz felhasználásával kapcsolatos kutatások száma bátran kijelenthetjük igen csekély, a megjelent publikációkban rendre az található, hogy további vizsgálatokra buzdítják a kutatókat a módszerrel kapcsolatban. Az eddig fellelhető kutatási eredményeknek alapos összegzését adja Knoff és Prout (1985, 1993) munkája.

A legfontosabb empirikus vizsgálatként többen is Prout és Celmer (1984) általános iskolások körében végzett méréseire hivatkoznak, amely a kinetikus iskolarajz jegyeinek az iskolai teljesítménnyel való összefüggését igyekezett feltárni. Fentebb már ismertettük azt a tíz szempontot, amelyek mentén a gyerekek rajzait értékelték. Eredményeik szignifikáns különbséget mutattak ki, az alacsonyabb teljesítményt nyújtó tanulók a tanárukat és önmagukat is kisebbnek rajzolták, mint a magasabb teljesítményt nyújtók. Több társat rajzoltak a képre, nagyobb volt a távolság a rajzoló figura és a tanár alakja, valamint a rajzoló és a legközelebbi társ között. A rajzok nagyobb számban tartalmaztak érzelmi jelzéseket és magukat nem iskolai és/vagy kevésbé kíváncsú tevékenység közben ábrázolták. Ezek alapján ők a módszert alkalmasnak tartják arra, hogy jelezze a gyermeknek az iskolával kapcsolatos percepcióit, érzéseit és ezek összefüggését az iskolai teljesítménnyel.

Schneider (1978, idézi Knoff és Prout, 1985, 1993) 95 tanulónak a kinetikus családrajzát és kinetikus iskolarajzát vette fel egy tanévben. Emellett minden tanulónak az életkorára vonatkozó adataival és az egyénileg mért intelligencia eredményével is rendelkeztek a vizsgálat során. Azt vizsgálták mennyire képes előre jelezni az iskolai problémákat a kinetikus iskolarajz, illetve a családi problémákat a kinetikus családrajz. Az eredményeik azonban azt mutatták, hogy a rajz jellemzői nem képesek jobban jelezni az iskolai gondokat, mint az életkor vagy a gyermek intelligenciája önmagában. Így kutatásuk sajnos nem járult hozzá a módszer validálásához.

Meg kell említenünk még Andrews és Janzen (1988a) vizsgálatát, amelyet 48 fő tanulási zavaros és 48 fő nem tanulási zavaros általános iskolás gyerek körében végeztek. Korábban szintén részletesen ismertettünk azokat az elemzési szempontokat, amelyek mentén a rajzokat értékelték és összehasonlították. Eredményeik közül csak azokat emeljük ki, ahol szignifikáns különbségek voltak kimutathatók a két csoport iskolarajzaiban. A tanulási zavarral küszködők nem iskolai tevékenység közben ábrázolják magukat, általában passzív helyzetben vagy játékot játszva és nem kíváncsú cselekvést végeznek (bomlasztó a viselkedésük, harcolnak, érvelnek), és az iskolán kívül helyezik el magukat. Míg a normál csoportban lévők természetesen ezzel ellentétet mutattak osztályteremben, iskolai tevékenységet végezve jelenítették meg magukat a képen. A tanulási zavarral küzdőkre jellemző volt még, hogy a

cselekvésük eltért a rajzon lévő társakétól, a tanár-diák kapcsolatban probléma volt látható, kisebb méretű volt a saját alak, a társ és a tanár figura is, mint a másik csoportnál. Ez utóbbi eredmény megegyezett a Prout és Celmer (1984) tapasztalataival. A pszichológiai jellemzők tekintetében összehasonlítva a rajzokat szignifikánsan több tanulási zavaros gyermek iskolarajza mutatta a depresszió, impulzivitás és az iskolai problémák jegyeit. Azonban a kvalitatív elemzések egyik csoportban lévő tanuló rajzát sem minősítették patológiásnak. A kutatók vizsgálatuk hiányosságának tekintik, hogy nem rendelkeztek a gyermekek pszichés fejlődéséről, személyiségéről adatokkal, a két nem összehasonlítását sem tudták megtenni, mivel a vizsgált minta összetétele nem tette ezt lehetővé.

Megemlítenénk Sarbaugh (1982, idézi Knoff és Prout, 1985, 1993) munkáját is, annak ellenére, hogy ő Kinetic Drawing-School (KD-S) néven említi a rajzait, de a szakirodalomban ugyanúgy tekintik, mint a többi iskolarajzot. A kvalitatív elemzések terén igen jelentős a munkája, másrészt egy összegzést adott arról, hogyan alakul, fejlődik a gyermekek iskolarajza. A tapasztalatai szerint a második osztályosoknál, még az épületen, a tárgyakon van a hangsúly, az emberek kevésbé jelentősek. A negyedik osztályosoknál figyelhető meg, hogy már teljes képet készítenek, egyedit. A felső tagozatosoknál elég gyakori a pálcika ember, nyitottak a tanárokkal, kortársakkal, iskolával kapcsolatos attitűdjeik tekintetében. Általános bizonyos tárgyak megjelenítése (óra, zászló, tábla, betűk), amelyeknek szerinte nincs szimbolikus jelentése.

A módszer alkalmasságát a tanulók iskolával kapcsolatos attitűdjeinek vizsgálatára más kutatás is bizonyítja. Megemlíthetjük Armstrong (1995) munkáját, aki 60 tehetséges diáknak az iskolával kapcsolatos aktuális és vágyott percepcióját, attitűdjét a kinetikus iskolarajz módszerének alkalmazásával vizsgálta meg. Donald és mtsai (1997) pedig dél-afrikai ex-utcgagyerek vizsgálatánál során többek között ezt a rajzos technikát is alkalmazták.

### ***A vizsgálat hipotézisei***

A vizsgálat konkrét hipotézisei három fő területhez kapcsolódtak, amelyek a következők:

- I. A vizsgálatban részt vevő tanulók családi háttere
- II. A tanulók pszichés tünetei
- III. A kinetikus iskolarajz jegyei

Jelen tanulmány azonban csak a kinetikus iskolarajzzal kapcsolatos hipotéziseink bemutatására vállalkozik a terjedelmi kötöttségek miatt. Feltételezzük, hogy a családban és a gyermekotthonban élő gyerekek iskolarajzai eltérőek lesznek és a különbségek konkrét rajzi jegyekben is megjelennek. Főként



a korábban bemutatott külföldi empirikus vizsgálatok eredményeire támaszkodva tudjuk meghatározni azokat a változókat, amelyek mentén eltérést várunk a családban és gyermekotthonban élők között. Külön jelezzük, ahol feltételezhetően a fiúk-és lányok, valamint a negyedikesek és a hetedikesek között is különbséget várunk.

#### Hipotézisek:

1. A rajzok érzelmi-hangulatával kapcsolatban azt várjuk, hogy a családban élőknel gyakrabban fordulnak elő a meleg, vidám, játékos hangulatú képek, mint a gyermekotthonosoknál. Ezt arra alapozzuk, hogy a családban nevelkedő gyermekek kevesebb pszichés tünetet mutatnak, kiegyensúlyozottabbak, így rájuk jobban jellemző Vass (2006, 355. o.) megállapítása: „Egészségesek rajzai gyakran meleg, vidám, boldog vagy konvencionális érzelmi hangulatú tónusúak.”
2. A rajz helyszínével kapcsolatban azt várjuk, hogy a gyermekotthonosok gyakrabban rajzolják magukat iskolán kívül, mint a családban élők, amelyet Andrews és Janzen (1988a) eredményeire alapozunk, akik azt találták, hogy a tanulási problémákkal küzdők gyakrabban az iskolán kívül például az udvaron ábrázolták magukat.
3. A rajzoló cselekvésével kapcsolatban azt gondoljuk, hogy a családban élőkre jellemzőbb a gyermekotthonban élőkhez képest az, hogy a tanuláshoz kapcsolódik a tevékenységük. Ezt arra alapozzuk, hogy Andrews és Janzen (1998a) vizsgálata szerint a nem problémás tanulókra kevésbé jellemző, hogy önmagukat nem iskolai tevékenység közben és nemkívánatos viselkedésformában ábrázolják.
4. A tanár cselekvésével kapcsolatban azt várjuk, hogy a családban élők gyakrabban ábrázolják a tanárt olyan tevékenység közben, amely a pedagógusi szerep oktatási-tanítási részéhez tartozik, mint a gyermekotthonosok. Ezt is a kanadai kutatók eredményei alapján várjuk, akik azt találták, hogy a tanulási problémákkal nem küzdő tanulók, inkább tanítás közben ábrázolták a tanárukat (Andrews és Janzen, 1988a).
5. A tanár figura jellemzőivel kapcsolatban azt feltételezzük, hogy a családban élők gyakrabban ábrázolják pozitív érzelmi-hangulatúnak a pedagógust, mint a gyermekotthonosok, amely szintén Andrews és Janzen (1988a) vizsgálatain alapul, akik azt tapasztalták, hogy a nem problémás tanulók pozitív minőségben ábrázolták tanárukat, míg a problémások semleges, negatív vagy bizonytalan állapotban.

A lányokra és a negyedikesekre is jellemzőbbnek tartjuk ezt. A nemek közötti különbséget arra alapozzuk, hogy vannak olyan kutatások, amelyek szerint a fiúk több figyelmet kapnak a pedagógusoktól, de ezek között több az irányító, fegyelmező jellegű interakció, amely nem kedvező színezetet ad a pedagógussal való kapcsolatuknak és feltételezzük ez megjelenik a tanár figura ábrázolásában is (F. Lassú, 2004).

A negyedikesekkel kapcsolatban azért várjuk azt, hogy ők gyakrabban ábrázolják pozitívabb érzelmi-hangulatban a tanítójukat, mert ez a korosztály sokkal jobban igényli a szorosabb és bensőségesebb kapcsolatot, amelyet a pedagógusok alapvetően ki is elégítenek.

6. A rajzon szereplő emberalakok (tanár, rajzoló, gyerektársak) nagyságával kapcsolatban azt gondoljuk, hogy a gyermekotthonban élők kisebb méretű figurákat rajzolnak, mint a családban élők. Az emberalakok nagysága Andrews és Janzen (1998b) szerint összefügg azzal, hogy milyen a rajzoló önbizalma, energia szintje. Amennyiben ez magasabb, akkor nagyobb figurákat rajzolnak, alacsonyabb önbizalom esetén viszont kisebbeket, ami vizsgálatunkban a gyermekotthonban élőkre várhatóan jellemzőbb.
7. A rajzoló és a tanár közti távolsággal kapcsolatban azt várjuk, hogy a családban élők közelebb rajzolják magukhoz a pedagógust, mint a gyermekotthonban élők. Ez az elvárásunk Prout és Celmer (1984) vizsgálatán alapul, akik azt találták, hogy az iskolai helyzetben jobban teljesítő tanulók önmaguktól kisebb távolságra ábrázolják a pedagógust és a társaikat mint a kevésbé jól teljesítők. A negyedikesekre is jellemzőbbnek gondoljuk ezt, mint a hetedikesekre, ennek alapvetően fejlődéslélektani háttere van, rájuk még jellemzőbb a felnőtthez való szorosabb kötődési igény ellentétben a serdülőkkel, akik már az iskolai helyzetben is a felnőttektől való érzelmi leválást élik meg. Ez a kapcsolat az iskolarajzaikban az önmaguk és a tanár figura közti távolságban jelenik meg a külföldi vizsgálatok szerint (Prout és Celmer, 1984).
8. A speciális jelzések tekintetében azt várjuk, hogy a gyermekotthonban élők rajzaiban gyakrabban figyelhetők meg, mint a családban élőkénél. Ez az elvárásunk azon alapul, hogy a több érzelmi problémát mutató gyerekek rajzain nagyobb számban figyelhetők meg ezek a speciális jelzések, amelyeket a Reynolds-féle skála értékében határoztak meg (Prout és Celmer, 1984; Andrews és Janzen, 1988a).

## **MÓDSZER**

### ***A vizsgálati személyek főbb jellemzői***

A vizsgálatban 102 fő vett részt, akik közül 55 fő családban nevelkedik, míg 47 fő gyermekotthonban él. A családban nevelkedők valamennyien a Szent István Egyetem Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium tanulói Jászberényben. Ez az iskola kedvezőbb helyzetben van a város többi intézményéhez képest, hiszen a jövődó tanítók gyakorló tanításához biztosítja a terepet. Így szakmai és tárgyi feltételek tekintetében is jobbak a lehetőségeik. Az iskola pedagógusai is képzettebbek, sokan közülük gyakorlatvezetők. A tanulók viszont elég változatos háttérből kerülnek ide, így tulajdonképpen egy átlagos iskolai mintát képviselnek.

A gyermekotthonban élők mindannyian Budapesten élnek összesen hat otthonban. A gyermekotthonok mindegyike „hagyományos”, vagyis a csoportok ugyanazon épületnek elszeparált részeiben vannak elhelyezve, így viszonylag szoros kapcsolatban vannak egymással. Konkrétan a következőkről van szó: a XVIII. kerületben a Gyöngyvirág utcai és az Aga, a XV. kerületben a Pestújhelyi utcai, a II. kerületben a Cseppkő utcai és a Hűvösvölgyi valamint a XI. kerületben a Kossuth. A gyermekotthonosok többsége kerületi külső iskolában folytatja tanulmányait, csak a Kossuthban élők azok, akik belső iskolában tanulnak pszichés állapotuk miatt, mert speciális otthonként is működik az intézmény.

A vizsgálatban részt vevő tanulók közül 51 fő negyedikbe, 51 fő hetedik osztályba jár, nemi megoszlás alapján 56 fiú és 46 lány van köztük. Az átlag életkor 11,67 év a legfiatalabb 9 éves a legidősebb 15 éves volt. Az életkor alapján a családban élők (9-13 év közöttiek), míg a gyermekotthonban élők (10-15 év közöttiek) voltak. Ez a különbség összefüggésben van az utóbbi csoportnál az évismétlésekkel és a családi háttérrel (nem jártak iskolába).

A családi háttérrel kapcsolatban az tudható a gyerekekről, hogy a gyakorló iskolában élőknek 74,5%-a él teljes családban, 25,5%-a egy szülővel és/vagy a nagyszülőjével. A gyermekotthonban élőknek a 40,4%-áról lehet tudni, hogy rendszeres kapcsolattartása van a vér szerinti szüleivel, 36,2%-a ritkán, míg a fennmaradó 23,4%-uk egyáltalán nem találkozik vagy nem is ismeri a biológiai szüleit.

A családban nevelkedő gyermekek körében nem fordult elő évismétlés és iskolaváltás is csak a tanulók 10,9%-át érintette eddig. A gyermekotthonban élők 21,3%-a ismételte tanulmányait valamelyik osztályban, az iskolaváltás eseménye pedig még több gyermeknél fordult elő, 61,7%-nál.

Általános értelmi képességeik alapján a gyakorló iskolába járókat, vagyis a családban élőket az osztályfőnökeik ítélték meg, amely szerint a tanulók 92,7%-a átlagos vagy attól jobb képességű minősítést kapott. A gyermekotthonban élőknel a nevelők véleménye alapján a gyerekek 68,1%-a tekinthető átlagos vagy annál jobb képességűnek, míg a 31,9%-a neveltjeiknek az átlagtól gyengébb képességű, esetleg enyhén értelmi fogyatékos.

A családban és a gyermekotthonban élők pszichés jellemzőiről a Gyermekviselkedési kérdőív rövidített tanári változatának kilenc skálája mentén kaptunk értékelést (Rózsa, Gádoros, Kő, 1999). Az eredmények alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a gyerekotthonban élők a szomatizáció skálát kivéve a többiben szignifikánsan magasabb eredményeket mutatnak, vagyis több pszichés problémával küzdenek. A szignifikáns különbségek a következőképpen alakultak az egyes skálák esetében:

1. Társkapcsolati problémák skála  $p < 0.05$ ; 2. Szorongás, depresszió skála  $p < 0.001$ ; 3. Szomatizáció skála n.s.; 4. Figyelmi problémák skála  $p < 0.001$ ; 5. Devians viselkedés skála  $p < 0.001$ ; 6. Agresszivitás skála  $p < 0.001$ ; 7. Internalizáció skála (1.+2.)  $p < 0.001$ ; 8. Externalizáció skála (5.+6.)  $p < 0.001$ ; 9. Összprobléma skála  $p < 0.001$ .

## **A VIZSGÁLAT SORÁN ALKALMAZOTT MÓDSZEREK**

### ***A gyermekek háttérét feltáró módszerek***

#### *Gyermekviselkedési kérdőív rövidített változata*

A gyermekek pszichés állapotának felmérésére az előzőekben említett Gyermekviselkedési kérdőív rövidített változatát alkalmaztuk (Rózsa, Gádoros és Kő, 1999). Ez érzelmi-viselkedési problémalistából áll és kevésbé időigényes a kitöltése. A tanári változat 47 tételes változatát a családban élőknél a pedagógus, a gyermekotthonban élőknél a velük foglalkozó nevelő töltötte ki, aki tulajdonképpen „pedagógusi” feladatokat is ellát. Ezek alapján kaptuk a korábban ismertetett eredményeinket.

#### *A gyermek családi háttérét és iskolai tapasztalatait feltáró kérdések*

A pedagógusok és a nevelők által kitöltött másik kérdőív készítésekor felhasználtuk azokat a tapasztalatokat, amelyekre a gyermekotthonosoknál a személyes akták olvasásakor tettünk szert. Ezek alapján állítottuk össze azoknak a családban történő kedvezőtlen eseményeknek, körülményeknek a listáját, amelyek esetében egy gyerek veszélyeztetetté válik. Másrészt felhasználtuk Kósáné Ormai Vera (1998) által összegyűjtött nevelépszichológiai módszerek közül azt, amely a hátrányos helyzetű, veszélyeztetett gyermekeknek a feltérképezését segíti az iskolai osztályokban. A családi háttérrel kapcsolatban a következő kedvezőtlen körülmények meglétére kérdeztünk rá: 1. válás, 2. szülő halála, 3. rossz anyagi helyzet, 4. kedvezőtlen lakás körülmények, 5. családtag tartós, súlyos betegsége (pszichés is), 6. elhanyagoló nevelés, 7. bántalmazás, 8. szülő alkoholizmusa, drogfogyasztása, 9. szülő börtön büntetése, kriminalitás a családban 10. egyéb. A pedagógusok és a nevelők többen is megjelölhettek a felsorolt kedvezőtlen körülményekből. Minél több kedvezőtlen körülményt jelöltek meg a pedagógusok és a nevelők annál inkább kevésbé jellemző a gyermek családi háttérére, hogy biztonságot és kiegyensúlyozott pszichés háttérrel tudna biztosítani.

Az iskolai tapasztalatokkal kapcsolatban csak három kérdést tartalmazott a kérdőív. A gyermekek értelmi képességére kérdeztünk rá, az évismétlésre és az iskolaváltásra.

### *A kinetikus iskolarajz*

A gyerekek iskolai élményeinek feltárására a kinetikus iskolarajz módszere került alkalmazásra. A tanulók iskolához való viszonyának, attitűdjeinek feltárására eddig csak kérdőíves vizsgálatok történtek, ezt a projektív technikát még nem használták hazánkban. Azért ezt alkalmaztuk, mert a rajzolás nem idegen az iskolai helyzettől, másrészt a negyedikesek számára is könnyen megérthető a feladat, míg egy kérdőív esetleg gondot okozott volna.

A rajz felvétele a családban élő negyedik és hetedik osztályosoknál az osztályteremben történt. A gyermekotthonban élőkkel az otthon egy elszeparált helyiségében (például könyvtár) kiscsoportban történt a rajzoltatás. A rajzolás során a következő eszközöket használták a gyerekek: a padon vízszintesen elhelyezett jó minőségű A/4-es lap, 2B-s ceruza. Radírt nem adtunk, de a rajzolás közben megengedtük a használatát, ha kérték. Ez utóbbit az indokolta, hogy a mindennapi iskolai helyzetben gyakran használják és a tapasztalat azt mutatta, hogy nagyon hozzá szoktak a tanulók.

Az instrukció minden esetben a következő volt: „Szeretném, ha rajzolnál egy iskolát. Rajzold le saját magad, a tanárodát és egy-két barátodat úgy, hogy mindenki csináljon valamit. Rajzolj egész embereket és dolgozz olyan gondosan, ahogyan csak tudsz. Rajzold le tehát magadat, a tanárodát és egy vagy két barátodat úgy, hogy mindenki csináljon éppen valamit!” (Vass, 2006, 899. o.). A rajz elkészülte után azt kértük, hogy írják rá a rajzra az emberalakok nevét és azt, hogy mit csinálnak, önmagukat pedig jelöljék meg egy csillaggal.

Személyes adatokat is kérdeztünk, ez összesen három kérdés volt, amelyekre a negyedikesek és a hetedikesek is válaszolni tudtak. Ezek a következőkre irányultak: a születési időre, kivel él együtt és a testvérek számára. Egy kérdés pedig arra irányult, hogy kik a barátaik az osztályban.

### **AZ EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA**

Az eredmények bemutatása és elemzése során a fő hangsúly a családban és a gyermekotthonban nevelkedő gyermekek közötti különbségekre helyeződik, hiszen a kutatás ezzel a céllal történt. A kinetikus iskolarajz változóinak többsége nominális, így a rajzi jegyek és a vizsgálat almintáinak a kapcsolatát a khí-négyzet próbával elemeztük. Az intervallum-skálájú változóknál a független csoportok összehasonlítására a kétmintás t-próbát végeztük el. Az adatok matematikai statisztikai feldolgozása az SPSS programcsomag 15. verziójával történt.

1. A rajzok érzelmi-hangulati tónusa a családban élőkénél valóban gyakrabban meleg, vidám, játékos ( $\chi^2=16,554$ ;  $p<0.01$ ). A részletes elemzés szerint a családban élők között gyakrabban fordult elő (48,1%) meleg, vidám, játékos



hangulatú iskolarajz, míg a gyermekotthonban élőknel ez kisebb arányban volt megfigyelhető (12,7%). Mivel ez a rajzi jellemző az egész képre vonatkozik, így azt gondoljuk ez az iskola egészéhez való viszonyulásról árulkodik. Figyelnünk kell arra, hogy ezzel szemben a gyermekotthonosok körében a kedvezőtlen érzelmi hangulatú iskolarajz a gyakoribb, amely lehet félelemteli (52,9%) vagy már depresszív (21,2%) is. Ez az eredmény a későbbiekben tapasztalt különbségek egy részére is magyarázatul szolgálhat.

A lányok és a fiúk alkotásai között is megfigyelhető volt ilyen különbség ( $\chi^2=14,557$   $p<0.01$ ). A részletes elemzés szerint a lányoknál gyakoribb a meleg, vidám, játékos hangulatú iskolarajz (47,8%), míg ennek az aránya a fiúknál csak 18,1%. A félelemteli, szorongó feszült hangulatú képek viszont a fiúknál fordulnak elő többször, 61,8%-nál, míg a lányoknak a 36,9%-ra volt jellemző ez. Ezek alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a fiúk rajzai az iskolával kapcsolatban sokkal gyakrabban a feszültség, szorongás, félelem hangulatát ábrázolják. Ezt óvatosan értelmezhetjük úgy, hogy a vizsgált mintánkban a fiúk kevésbé jól érzik magukat az iskolai helyzetben, valószínűleg kevesebb pozitív élményük is van. A negyedikesek és a hetedikesek vonatkozásában ilyen különbség nem volt megfigyelhető.

2. A rajz helyszíne változó tekintetében eredményeink nem igazolták várt hipotézisünket, vagyis a családban és a gyermekotthonban élőknel egyaránt az volt megfigyelhető, hogy gyakrabban ábrázolták magukat az iskolán kívül. A családban élőknek a 70,9%-ára, míg a gyermekotthonosoknak a 63,8%-ára volt jellemző ez. Ezt mégsem értelmeznénk úgy, hogy a vizsgálatban részt vevő tanulók többségének problémái vannak a tanulással, az iskolával kapcsolatban. Azt gondoljuk más instrukció esetén, ahol nincs hangsúlyozva, hogy rajzolj egy iskolát, hanem azt kérnénk, „rajzolj egy iskolai képet” más eredményt kapnánk. Egy 20 fős osztályban az új instrukcióval végeztünk vizsgálatot, eredményeink szerint egyetlen gyermek sem rajzolta le az iskola épületét és az osztályból csak hat fő rajzolta magát iskolán kívül. A jelen vizsgálatban viszont a résztvevők között a családban élőknek 89,1%-a, a gyermekotthonosoknak a 78,7%-a ábrázolta a képen az iskola épületét valamilyen formába. Ez az elgondolkodtató különbség azonban további vizsgálatot igényel.
3. A rajzoló cselekvésével kapcsolatban azt gondoltuk, hogy a családban élőkre jellemzőbb a tanuláshoz kapcsolódó tevékenység a képeken. Eredményeink nem igazolták ezt, ugyanis mindkét csoportban a leggyakrabban előforduló tevékenységek a sporthoz kapcsolódnak (családban élők 40%-a, gyermekotthonban élők 28,2%-a ábrázolta sporttevékenység közben önmagát). Ezután következnek olyan cselekvések, amelyek a tanuláshoz köthetők. Azt gondoljuk, hogy a sportnak ilyen jelentős szerepe a rajzokon azzal magyarázható, hogy az iskolában történő társas együttlétnek a leggyakoribb formája ez, vagyis ilyen helyzetben vannak a gyerekek barátaikkal.

4. A tanár cselekvésével kapcsolatban azt feltételeztük, hogy a családban élők gyakrabban ábrázolják a tanárt olyan tevékenység közben, amely a pedagógusi szerep oktatási-tanítási részéhez tartozik, mint a gyereketthonosok. Eredményeink ezt igazolták is ( $\chi^2=5,206$ ;  $p<0.05$ ), a családban élő tanulók 42,3%-nál volt megfigyelhető, hogy a tanárt olyan cselekvés közben ábrázolták, amely a tanításhoz kapcsolódik, míg a gyereketthonban élőknek csak a 20,5%-nál tapasztaltuk ezt. Amikor a többi tevékenység kategóriát is figyelembe vettük, már gyengült ez a különbség, de tendencia szinten még megmaradt ( $\chi^2=16,321$ ;  $p=0,060$ ). Így derült fény arra, hogy a rajzokon a második leggyakrabban megjelenő tanári tevékenység a sportoláshoz kapcsolódik. Ez a gyerekekkel együtt vagy önállóan végezve is megjelenik a tanár figurájával kapcsolatban.
5. A tanár figura jellemzői kapcsán azt vártuk, hogy a családban élők gyakrabban ábrázolják pozitív érzelmi-hangulatúnak a pedagógust, mint a gyereketthonosok. Ezt eredményeink nem igazolták.

A lányok és a fiúk esetében viszont kimutatható eltérést tapasztaltunk ezen a téren ( $\chi^2=8,966$   $p<0.05$ ). A lányok (16,6%) gyakrabban ábrázolták nem meghatározható hangulatúnak (ez utóbbit ambivalensnek neveztük el) a tanárt, mint a fiúk (3,6%). A fiúk rajzain viszont gyakoribb (29%) volt a negatív érzelmi hangulatú pedagógus, mint a lányokén (9,5%). Ez utóbbi összefügghet azzal, hogy a fiúk kevésbé tudnak az iskolai szabályoknak olyan mértékben megfelelni, mint a lányok, ami hatással van a pedagógussal való kapcsolatukra. Azt gondoljuk ez a rajzi jegy közvetten a tanárhoz fűződő élmények, érzések milyenségéről árulkodik. A vizsgálatok szerint a pedagógusoknak a fiúkra vonatkozó tulajdonság jellemzéseiben meg is mutatkozik a fiúk és lányok magatartása közötti különbség (Kósáné Ormai Vera, 1989). A pozitív és a semleges érzelmi hangulatban nincs ilyen látványos eltérés a két nem között. A negyedikesek esetén hasonlóan azt vártuk volna, hogy gyakrabban ábrázolják a pedagógust pozitív érzelmi-hangulatúnak, mint a hetedikesek. Eredményeink ezt nem igazolták, amit talán értelmezhetünk úgy, hogy negyedik osztályra már a pedagógushoz kapcsolódó érzések, élmények nem különböznek lényegesen a felsősöktől. Ez természetesen további vizsgálatot igényel.

6. A rajzon szereplő emberalakok (tanár, rajzoló, gyerektársak) nagyságával kapcsolatban azt feltételeztük, hogy a gyermekotthonban élők kisebb figurákat rajzolnak, mint a családban élők, amit számításaink igazoltak is. Hipotézisünket arra alapoztuk, hogy az eddigi kutatások szerint az emberalakok nagysága összefügg a rajzoló önbizalmával. Prout és Phillips (1984) a gyengébben teljesítők esetében, Andrews és Janzen (1998a) pedig a tanulási zavarral küzdő gyerekek körében figyelte azt meg, hogy kisebb méretűnek rajzolták tanárukat, önmagukat és a

barátaikat az iskolarajzokon. Jelen vizsgálatunkban feltételeztük, hogy az alacsonyabb önbizalom, így a kisebb méretű emberfigurák a gyermekotthonosokra jellemzőbbek, akiknek az élettörténetéről, pszichés fejlődéséről lehet tudni, hogy nem segítette elő a megfelelő önbizalom megalapozódását. Eredményeink igazolták hipotéziseinket, a rajzoló figurájának ( $t(100)=2,7$ ;  $p<0.01$ ) a tanár figurájának ( $t(100)=2,3$ ;  $p<0.05$ ) és a rajzolóhoz legközelebbi gyerektárs figurájának ( $t(100)=2,8$ ;  $p<0.01$ ) tekintetében szignifikáns különbséget találtunk, a családban élők magasabb alakokat rajzoltak mint a gyermekotthonban élők.

7. A rajzoló és a tanár közti távolsággal kapcsolatban azt vártuk, hogy a családban élők közelebb rajzolják magukhoz a pedagógust, mint a gyermekotthonban élők. Ezt a tanuló és a tanár közötti szorosabb kapcsolat jelzésének értelmeztük. Feltételeztük, hogy a családban élőknek jobb a viszonya a pedagógussal és ez ebben a rajzi jegyben megjelenik. Eredményeink ezt nem támasztották alá, amely összefüggésbe hozható azzal is, hogy a képen lévő tanár érzelmi hangulatában sem volt szignifikáns különbség a két csoport között. Ezek alapján óvatosan kijelenthetjük azt, hogy gyermekotthonban élőknek a tanárhoz való viszonya valószínűleg nem különbözik lényegesen a családban élőkétől a vizsgált mintánkban.

A negyedikesek és a hetedikesek között sem találtunk különbséget ebben a tekintetben. Kezdeti hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a kisebbek számára sokkal fontosabb a pedagógussal való szorosabb kapcsolat, amely a rajzokban a rajzoló és a pedagógus közötti kisebb távolságban jelenik meg. Eredményeink ezt nem támasztották alá, amit értelmezhetünk úgy, hogy ez a korosztály már nem igényli vagy nem fejezi ki a pedagógussal való szorosabb kapcsolati igényét.

8. A rajzoló és a gyerektárs közti távolsággal kapcsolatban azt gondoltuk, hogy a gyermekotthonosok maguktól nagyobb távolságra rajzolják a társakat, mint a családban élők, ami kapcsolati problémák jelzése (Prout és Celmer, 1984). Eredményeink ezt nem támasztották alá, amelyet értelmezhetünk úgy, hogy a két csoport között nincs lényeges különbség az iskolai barátokkal való viszony tekintetében. A képen szereplő társak száma sem különbözik szignifikánsan.
9. A speciális jelzések tekintetében azt vártuk, hogy a gyermekotthonban élők rajzaiban gyakrabban figyelhetők meg, mint a családban élőkénél, amelyet elemzéseink tendencia szinten be is igazoltak ( $t(100)=1,705$ ;  $p<0.1$ ). Ezeknek a jegyeknek a nagyobb gyakorisága a rajzokon érzelmi-viselkedési problémákra utal, amely a gyermekotthonosok esetében nem meglepő ismerve a családi háttérüket, pszichés fejlődésüket. Ezt a Gyermekviselkedési kérdőív skáláiban kapott szignifikánsan magasabb értékek is alátámasztják.

Elemzéseink olyan szignifikáns eredményeket is felszínre hoztak, amelyekkel kapcsolatban nem voltak előzetes hipotéziseink. Összesen hét rajzi jegy esetében tapasztaltuk ezt, melyeket a következőkben foglalunk össze.

1. A lap kihasználtsága tekintetében azt kaptuk eredményül, hogy a családban élőkre jellemzőbb, mint a gyereketthonosokra, hogy az elkészült rajz a lap nagy részét tölti ki ( $\chi^2=11,441$ ;  $p<0.01$ ). Ez a nagyobb méretű figurákkal is összefügghet, de az önbizalom is kifejeződhet így.
2. A rádiózás gyakoribb a családban élőknel (50,9%), míg a gyereketthonosoknak csak a 17%-a rádiózott ( $\chi^2=12,744$ ;  $p<0.001$ ). Ezt talán az erősebb megfelelési vágy jeleként értelmezhetünk. A lányoknál szintén többször fordult elő a javítás ezen formája, amit viszont ennél a korosztálynál egyértelműen életkori jellemzőnek tekinthetünk. A lányok 47,8%-nál fordult elő, a fiúknak pedig a 25%-ánál volt ez megfigyelhető ( $\chi^2=5,762$ ;  $p<0.05$ ).
3. A rajzoló figurájának kidolgozottságára vonatkozólag azt tapasztaltuk, hogy a családban élőkre jellemzőbb a normál, megfelelően kidolgozott figura, mint a gyermekotthonban élőkre ( $\chi^2=4,152$ ;  $p<0.05$ ). A kidolgozottság milyensége a rajzólnak az önmagához való viszonyáról árulkodik. A családban élőknel ez az önelfogadás, az önbizalom nagyobb mértékét jelezheti.
4. A rajzoló tevékenységének kontextusára vonatkozólag is eltérést tapasztaltunk a két nem között. Több fiú ábrázolta magát társas helyzetben ( $\chi^2=4,628$ ;  $p<0.05$ ), mint lány. Ez talán magyarázható azzal is, hogy a baráti kapcsolatok esetében a fiúkra inkább a több baráti kapcsolat jellemző, a lányoknál viszont a párok gyakoribbak.
5. A rajzoló esszenciális részének hiányával kapcsolatban elemzéseink azt mutatták, hogy a gyermekotthonosokra jellemzőbb, hogy a képen az önmagukat megjelenítő figurának lényeges részei hiányoznak ( $\chi^2=5,480$ ;  $p<0.05$ ). A gyermekotthonban élők 59,6%-nál tapasztaltuk ezt, míg a családban élőknek csak a 36,4%-ára volt jellemző. Ez a speciális jelzés érzelmi problémákra utal, amelyeknek az előfordulása a szakirodalom alapján is tudható, hogy gyakoribb a szakellátásban élők között, hiszen körükben gyakrabban fordulnak elő pszichés problémák mint a családban élők csoportjában.
6. Írásjelek, feliratok, betűk a rajzokon eredményünk szerint a gyermekotthonosoknál gyakrabban fordulnak elő ( $\chi^2=8,293$ ;  $p<0.01$ ). Ezek tulajdonképpen kiegészítik, segítik a rajzok pontos megértését. Ez értelmezhető egyrészt úgy, hogy fontos számukra, hogy valóban megértsék azt, amit lerajzoltak, ne legyen félreértés, de benne van az a bizonytalanság is, hogy talán nélküle nem értenék meg őket.

7. A nap hat pszichodiagnosztikai típusa (Vass, 2006) tekintetében, amely szimbolikusan az anya-gyerek kapcsolat milyenségéről tájékoztat minket, azt kaptuk eredményül, hogy a családban élőknel gyakrabban fordul elő a nagy meleg, barátságos nap, mint a gyermekotthonosoknál ( $p < 0.05$ ). A gyermekotthonosokról tudható, hogy nagy részüknel nem volt megfelelő ez a meghatározó érzelmi viszony, amely a rajzokban a meleget nem árasztó nap formájában fejeződhet ki. Azt gondoljuk, ez a különbség további vizsgálódást igényel, mert ebben a tekintetben nagyon kicsi volt a vizsgált mintánk.

## **ÖSSZEGZÉS**

A vizsgálatban általános iskolai tanulók iskolához való viszonyát igyekeztük feltárni egy új módszerrel, a kinetikus iskolarajzzal. Az, hogy egy gyermek hogyan éli meg az iskolában a fontos személyekkel (pedagógussal, kortársakkal) való kapcsolatait, milyen élményei vannak az életének ezen a területén, bátran kijelenthetjük, hogy döntő hatással van minden tevékenységére. Így azt gondoljuk, a pszichológusoknak fontos hangsúlyt kell fektetni arra, hogy megismerjék a gyerekek iskolával kapcsolatos tapasztalatait, ennek tudatában jobban megérthetők a problémás viselkedések és a társas kapcsolati rendszerek.

Jelen tanulmányban családban és gyermekotthonban nevelkedő tanulóknak az iskolához való viszonyát tártuk fel, hasonlítottuk össze. Kijelenthetjük, hogy a kinetikus iskolarajz jegyeinek és az egyes alcsoportok kapcsolatának elemzése izgalmas eredményeket hozott felszínre, de további vizsgálatokra van szükség ahhoz, hogy ezeknek a háttérre valóban fény derüljön. Másrészt arra is fel kell hívnunk a figyelmet, hogy a rajzi jegyek ilyen formában történő értelmezése kissé mesterséges, mert a konkrét rajzok elemzésekor inkább a mintázatok, vagyis több rajzi jellemző együttes jelenlétének vizsgálatával juthatunk el az adott kép tényleges megértéséhez.

Összegezve azonban azt állapíthatjuk meg, hogy a kinetikus iskolarajz módszere a gyermekek iskolával kapcsolatos élményeinek, a tanárokhoz, és társaikhoz fűződő viszonyuknak a feltárására alkalmas módszer, amely jól használható az iskolapszichológusok és a klinikusok körében. Ugyanakkor azt gondoljuk a további vizsgálatok, és gyakorlati tapasztalatok elengedhetetlenek, amelyeknek köszönhetően az értékelő rendszer egyszerűbbé, praktikusabbá válhat. Másrészt támogatjuk az instrukció Vass (2011, 163. o.) féle következő módosítását: „Rajzold le magadat az iskolában, a tanároddal és egy-két barátoddal úgy, hogy mindenki csináljon valamit!”. Az egyedi esetek elemzéséhez pedig továbbra is a hétlépéses rajzelemzéses módszert javasoljuk (Perger, 2008; Oroszné Perger, 2008, 2010a, 2010b; Vass és Perger, 2011).



## IRODALOMJEGYZÉK

- Andrews, J. & Janzen, H. (1988a). Objectifying the kinetic school drawing (KSD): A Comparison of LD. vs. Non LD. grade 5 students. *Canadian Journal of School Psychology*, 3(2), 27-51.
- Andrews, J. & Janzen, H. (1988b). A global approach for the interpretation of the kinetic school drawing (KSD): A quick scoring sheet, reference guide, and rating scale. *Psychology in the Schools*, 25(3), 217-238. DOI:10.1002/1520-6807(198807)25:3<217::AID-PITS2310250302>3.0.CO;2-Q
- Szabó, E. (2002). Nevelőotthon-típusok összehasonlító vizsgálata. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 11(3), 25-29.
- Armstrong, D. C. (1995). The use of kinetic school drawings to explore the educational preferences of gifted students [Abstract]. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(4), 410-439.
- Ballér, E. (1979). Tanítványaink viszonya az iskolához: Tanulmányok a neveléstudomány köréből (pp. 414-441). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Burns, R. C. (1970). Kinetic family drawings (K-F-D): An introduction to understanding children through kinetic drawings. New York: Brunner/Mazel.
- Csóky, L. (2007). Gyermek- és Ifjúságvédelem III: Nevelés az eredeti családon kívül. *Pedagógiai pszichológiai szakképzés*. Kézirat, ELTE PPK, Budapest.
- Donald, D. Wallis, J. & Cockburn, A. (1997). An exploration of meanings: Tendencies towards developmental risk and resilience in a group of South African ex-street children. *School Psychology International*, 18(2), 137-154.
- Domszky, A. (1999). *A gyermekotthonok működésének szabályairól és követelményeiről: Módszertani levél*. Budapest: Országos Család- és Gyermekvédelmi Intézet.
- Fehérné Mészáros, Á. (2003). Iskolaérettség-iskolaéretlenség: a gyermekotthonokban élő gyerekek iskolaérettségi vizsgálatának tapasztalatai 1997-2001. *Kapocs*, 2(1), 56-60.
- F. Lassú, Zs. (2004). A nemek kérdése - szexualitás az iskolában In N. Kollár K. & Szabó É. (Szerk.), *Pszichológia pedagógusoknak* (pp. 551-571). Budapest: Osiris.
- Hantos, Á. (2006) Tisztázódó szerepek: Jelentés a gyermekotthonban dolgozó pszichológusok szakmai műhelyéről. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 15(3), 44-50.
- Hunyady Gyné., M. Nádas, M. & Serfőző, M. (2006) „Fekete pedagógia”: *Értékelés az iskolában*. Budapest: Argumentum Kiadó.

- Knoff, H. M. & Prout, H. T. (1993). *The kinetic drawing system for family and school. A handbook*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Kósáné Ormai, V. (1989). *Beilleszkedési nehézségek és az iskola*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Major, Zs., Mészáros, K. & Tatárné Kapus, É. (2008). „*Fotel vagy karfa*”: *Gyakorlat- és eszközközpontú nevelés-módszertani kézikönyv gyermekvédelemben, gyerek- és lakásotthonban dolgozók számára*. Budapest: Zenin Kft. & Pest Megyei Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat és Intézményei.
- Martonné Tamás M. & N. Kollár K. (2001). A tanulók életmódjának kérdőíves vizsgálata. *Iskolapszichológia*, 25, 5-52.
- Meleg, Cs. (2005). *Egészségtámogató környezet*. Letöltve 2008. 03. 20-án: [www.epa.oszk.hu/00000/00035/0097/2005-11-ta-Meleg-Egeszsegtamogato.html](http://www.epa.oszk.hu/00000/00035/0097/2005-11-ta-Meleg-Egeszsegtamogato.html)
- Meleg, Cs. & Aszmann, A. (1996). Az iskola mint munkahely: Felmérések tanulságai nemzetközi kitekintéssel In Vastagh Z. (Szerk.), *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában II*. (pp. 47-62). Pécs: JPTE Tanárképző Intézete.
- Murányi-Kovács, Ené. & Kabainé Huszka, A. (1988). *A gyermekkori és a serdülőkori személyiségzavarok pszichológiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- N. Kollár, K. (2003). *Tanulás és iskolai közérzet: N. Kollár Katalin háttértanulmánya az OKI „Jelentés a közoktatásról 2003” kiadványához*. Letöltve 2008. 03. 20-án: [www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=12](http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=12)
- Oroszné Perger, M. (2008). *Az iskolához való viszony vizsgálata a kinetikus iskolarajz módszerével: Családban és gyermekotthonban nevelkedő általános iskolai tanulók összehasonlító vizsgálata [Szakdolgozat]*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Oroszné Perger, M. (2010a). Általános iskolások iskolarajzaiban megjelenő pedagóguskép [Absztrakt]. In *Oktatás, nevelés, élethossziglani tanulás* (p. 69). Budapest: Neveléstudományi Egyesület.
- Oroszné Perger, M. (2010b). Az iskolai élmények projektív rajzvizsgálata 4. és 7. osztályosok körében [Absztrakt]. In *A Magyar Pszichológiai Társaság XIX. Tudományos Nagygyűlése* (p. 159). Pécs: Pécsi Tudományegyetem Pszichológiai Intézete.
- Perger, M. (2008). Kinetikus iskolarajzzal végzett vizsgálat gyermekotthonban és családban nevelkedő gyermekek körében [Absztrakt]. *Psychiatria Hungarica*, 23(2), 127.

- Perger, M. (2010). Kinetikus iskolarajz: A tanulók iskolai élményeinek projektív rajzvizsgálata [Absztrakt]. *A gyermekrajzok üzenete konferencia*, Nagymaros.
- Prout, H. T. & Celmer, D. S. (1984). A validity study of the kinetic school drawing technique. *Psychology in the Schools*, 21(2), 176-180.
- Prout, H. T. & Phillips, P. D. (1974). A clinical note: The kinetic school drawing. *Psychology in the Schools*, 11(3), 303-306.
- Rácz, A. (2006). A gyermekotthoni nevelés kihívásai, a nagykorúságuk előtt álló fiatalok jövőképe. *Kapocs*, 5(4), 4-31.
- Rácz, A. & Szombathelyi, Sz., (2004) Evaluációs modellek a gyermekotthonokban. *Kapocs*, 3(6), 60-63.
- Rózsa, S., Gádoros, J. & Kő, N. (1999). A Gyermekviselkedési kérdőív diagnosztikai megbízhatósága és a több információforráson alapuló jellemzések sajátosságai. *Psychiatria Hungarica*, 14(4), 375-392.
- Sarbaugh, M. E. A. (1982). Kinetic Drawing-School (KD-S) Technique. Illinois School Psychologists' Association Monograph Series, 1, 1-70. Schneider, G. B. (1978). A preliminary validation study of the kinetic school drawing, Dissertation Abstracts International, 38, 6628A Szabó É. & Lőrinczi L. (1998). Az iskola légkörének lehetséges pszichológiai mutatói. *Magyar Pedagógia*, 98(3), 211-229.
- Vass, Z. (1996). A projektív rajzok előnyei, problémái és kutatási távlatai. *Magyar Pszichológia Szemle*, 52(1-3), 81-100.
- Vass, Z. (1998). The inner formal structure of the H-T-P drawings: An exploratory study. *Journal of Clinical Psychology*, 54(5), 611-619.
- Vass, Z. (2001). A kinetikus családrajz (Kinetic Family Drawings) alkalmazása a pszichodiagnosztikában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 56(1), 107-134.
- Vass, Z. (2005). A mérhetőség és a megértés problémái a projektív rajzvizsgálatban: algoritmusos és heurisztikus elemzés. In Sehringer, W. & Vass Z. (Szerk.), *Lelki folyamatok dinamikája: A képi világ diagnosztikában és terápiában* (pp. 125-181). Budapest: Flaccus.
- Vass, Z. (2006). *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai*. Budapest: Flaccus.
- Vass, Z. (2007). *Formai-szerkezeti rajzelemzés*. Budapest: Flaccus.
- Vass, Z. (2009a) A new method for configuration analysis in psychology. In 20 years: 1989-2009. *The Sasakawa Young Leaders Fellowship Fund in*

*Hungary* [CD supplement]. Budapest: Hungarian Academy of Sciences,  
Sasakawa Young Leaders Fellowship Fund.

Vass, Z. (2009b) Seven-step configuration analysis: How to recognise the essence of the picture. *IX. International Congress of the SIPE, 10th Portuguese Congress of Art Therapy (50 years commemoration of the SIPE), Abstract Book* (p. 20). Lissabon: SIPE.

Vass, Z. (2010). *A kinetikus iskolarajz rendszerszemléletű konfigurációelemzése (A systems analysis approach to Kinetic School Drawings, KSD). Magyar Pszichológiai Szemle*, 65(3), 495-527.

Vass, Z. (2011). *A képi kifejezéspszichológia alapkérdései - szemlélet és módszer*. Budapest: L'Harmattan.

Vass, Z. & Perger M. (2011). *A kinetikus iskolarajz. Iskolapszichológia 32.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó

Vass, Z. (2012). *A psychological interpretation of drawings and paintings. The SSCA method: A systems analysis approach*. Budapest: Alexandra.

Veczkó, J. (1986). *Gyerekek, tanárok, iskolák*. Budapest: Tankönyvkiadó.