

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



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

Doktori (PhD) értekezés

Berghauer-Olasz Emőke

**Témavezetők:**

Prof. Dr. Vass Zoltán

Dr. Nagy László

Pécs, 2016

# TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETÉS .....	4
<b>I. ELMÉLETI RÉSZ</b>	
1. TÁRSAS KAPCSOLATOK .....	7
1.1. Kultúra és szocializáció .....	8
1.2. Az én és a másik .....	13
1.3. A társas hatás .....	17
1.4. Az együttes élmény .....	18
1.5. Társas kapcsolatok alakulása .....	22
1.5.1. A barátság jelentősége a kortárskapcsolatokban .....	28
2. A CSOPORT FOGALMA ÉS SZERVEZŐDÉSÉNEK TÍPUSAI.	
A SZOCIOMETRIA .....	30
2.1. Rejtett hálózat a csoportban .....	34
2.2. Iskolai csoportok társas szerkezete. Moreno szociometriája .....	34
2.3. A szociogram és szociomátrix .....	37
2.4. A társas atom .....	40
2.5. Moreno szociometriai módszerének és szemléletének kritikája .....	41
2.6. A Mérei-féle többszemponú szociogram .....	43
2.6.1. A többszemponú szociometria választási kritériumai .....	45
2.7. A többszemponú szociogram felrajzolása .....	46
2.8. Szociometriai mutatók .....	47
2.9. Szociometriai helyzetet befolyásoló tényezők .....	48
3. KINETIKUS ISKOLARAJZ MINT TÁRSAS KAPCSOLATOK	
LEHETSÉGES VIZSGÁLÓ MÓDSZERE .....	52
3.1. A projektív tesztek .....	52
3.2. A projektív rajzteszt .....	56
3.2.1. Történeti áttekintés .....	56
3.2.2. A projektív rajztesztek előnyei és kritikái .....	63
3.3. Kinetikus rajzvizsgálat .....	66
3.4. A kinetikus iskolarajz előzményei .....	67

3.4.1. A kinetikus iskolarajz felvételi módszere .....	68
3.4.2. A kinetikus iskolarajz kiértékelése .....	70
3.5. Kinetikus iskolarajz mint a társas mező rejtett kapcsolati hálózatának feltáró módszere .....	76
<b>II. EMPIRIKUS RÉSZ</b>	
4. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT .....	79
4.1. A vizsgálatban részt vevő osztályok .....	80
4.2. A vizsgálatban alkalmazott módszerek .....	82
4.3. Hipotézisek .....	87
<b>III. EREDMÉNYEK</b>	
5. A SZOCIOMETRIAI VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI .....	88
6. A KINETIKUS ISKOLARAJZ KIÉRTÉKELÉSE .....	92
6.1. A kinetikus iskolarajz összesített leíró statisztikai elemzése .....	92
6.2. A kinetikus iskolarajz és a szociometriai felmérés eredményeinek összehasonlító elemzése .....	98
6.3. A kinetikus iskolarajz és a CBCL kérdőív eredményeinek összevetése .....	123
6.4. A hipotézisek és az eredmények összevetése .....	126
<b>IV. DISZKUSSZIÓ ÉS KITEKINTÉS</b> .....	129
<b>HIVATKOZOTT IRODALOM</b> .....	137
<b>Ábrák jegyzéke</b> .....	155
<b>Táblázatok jegyzéke</b> .....	157
<b>KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS</b> .....	158
<b>MELLÉKLETEK</b> .....	159

## 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 ezidáig érintetlen területnek bizonyult.

A disszertáció szerkezetileg két – elméleti és empirikus – részre tagolódik. Az elméleti rész három fejezete nagyrészt azon álláspontokkal, elméletekkel foglalkozik, amelyek a nemzetközi szakirodalomban az értekezés témájával kapcsolatban fellelhetők. Fontosnak tartottam olyan gondolatokkal felvezetni a társas kapcsolatokra vonatkozó elméleteket, amelyek szorosán egybefonódnak a központi témával. Az első fejezet, ennél fogva, a kultúra és szocializáció, az én a másik, a társas hatás, az együttes élmény, valamint a társas kapcsolatok alakulásának bemutatásán keresztül a barátság kortárskapcsolatokban betöltött jelentőségét tekinti át bővebben.

A második fejezet a csoport fogalmával, szerveződésének típusaival és a szociometria problémakörével foglalkozik. Prezentálásra kerülnek az iskolai csoportok rejtett hálózatára és a társas helyzetre vonatkozó koncepciók, így részletesen kitérünk a Moréno-féle szociometria, a szociogram és szociomártix, a társas atom fogalmainak tisztázására, azonban mindemellett a módszer és szemlélet kritikájára is sor kerül. A fejezet a továbbiakban a Mérei-féle többszemponútú szociogram módszerét, annak választási kritériumait, a többszemponútú szociogram felrajzolásának lehetőségeit taglalja. Mivel a többszemponútú szociometria eredményeinek értelmezéséhez külön fogalomrendszerre van szükség, amelyre átfordíthatóak a vizsgálati adatok, a fejezet a szociometriai mutatók ismertetésével is foglalkozik, azon túl azokat a befolyásoló tényezőket tekinti át, amelyek hatással lehetnek a csoporton belül betöltött szerepre.

A szakirodalmat feldolgozó rész utolsó, harmadik fejezete a kinetikus iskolarajz mint társas kapcsolati vizsgálati módszer tárgykörét boncolgatja. Az iskolai közösségek társas kapcsolatainak feltárására népszerű, ugyanakkor a gyakorlatban jól funkcionáló szociometriai vizsgálatok mellett olyan kiváló projektív rajzteszt is alkalmazható, mint a kinetikus iskolarajz. A kérdéskör feldolgozásával ebben fejezetben foglalkozunk. A projektív tesztek, a projektív rajzteszt és a történeti áttekintést követően vázoló a projektív

rajztesztek előnyeit és kritikáit. A fejezetben kiemelt fontossággal bír a kinetikus iskolarajz módszerének és kiértékelésének részletes bemutatása, melynek során számos olyan lehetőség tárul elénk, amelyet a módszer alkalmazása magában rejt.

Az empirikus rész tárgyalja az értekezés témájában végzett vizsgálat módszereit és eredményeit. A felmérés során kilenc alsó tagozatos osztályt vizsgáltam meg egyéni és csoportos tesztfelvétellel. Az empirikus vizsgálat során *Gyermek Viselkedés Kérdőívet* – a CBCL rövidített magyar változatát –, *szociometriai kérdőívet* és *kinetikus iskolarajzot* alkalmaztam.

A kinetikus iskolarajz kiértékelésénél több aspektusból világítottam rá az adott közösség kapcsolati rendszereire, valamint azokra a jelenségekre, amelyek ezek mögött gyakran észrevétlenül húzódnak meg. Számos esetben nyújtottak támpontot az utóteszt során rögzített tartalmak, melyek révén olyan területekbe nyerhettem betekintést, amelyek nem feltétlenül ismertek még az adott osztály pedagógusai előtt sem. A szociogram és társas kapcsolati háló ábrázolása mellett olyan kiértékelési, leíró szempontokat, statisztikai számadatokat vettem figyelembe, amelyek kiegészítő információt nyújtanak a vizsgált csoportokról.

# I. ELMÉLETI RÉSZ

## 1. Társas kapcsolatok

Az ember naturalisztikus igénye a közösségi lét, a közösségben való létezés. Egészen különleges az az eszmefuttatás is, amit ugyancsak Arisztotelész másik – az értekezés nyitóidézete képező – bölcselése kapcsán boncolgat Eisenberger és Lieberman (2006). Vajon, ha mindennek birtokában van az ember, ami az élethez szükséges: van levegő, víz és táplálék, nem lenne-e képes társak nélkül élni? Esetleg a társas kapcsolatok nem csupán mintegy kiegészítésként, egyfajta kívánatos, ám nélkülözhetetlen többletként szerepelnek az életünkben? A szerzőpáros tanulmányában arról érvel, hogy a társas kapcsolat olyan alapvető szükséglete az embernek, mint a levegő, a víz, vagy éppen a táplálék. Sőt a társas kapcsolatok hiánya éppen olyan fájdalommal jár az ember számára, mintha megvonnák tőle a levegőt, a vizet vagy az ételt. Álláspontjuk szerint a társas kirekesztésből, elutasításból, akár az elszigetelésből eredő fájdalom alig különbözik a fizikai fájdalomtól (Eisenberger – Lieberman, 2006).

A fentiekben nevezett terminus jelentése összetett, a mögötte metaforikusan megbúvó tartalmak hangsúlyosabbak. A Pedagógiai Lexikonban a közösség fogalmának definiálása során azokról az egyénekről esik szó, akik a közösséget alkotják. Az egyén és a közösség, illetve a közösség tagjai szükségszerűen valamilyen kapcsolatban állnak egymással, autonóm módon létrehozott társulást alkotnak. A közösség szabad megválasztását nemcsak szükségleti alapon működő tényezők befolyásolják, hanem jelentős mértékben a közös érdekek és értékek. Közös érdekek és értékek mentén az olyan közösségek jönnek létre, amelyekbe az egyén beleszületik, vagy valamely véletlenül folytán belekerül. A közösség amellől, hogy kielégíti az egyén közösségsszükségletét, bármely, a társadalom számára fontos feladat teljesítését is magába foglalja (Báthory – Falus, 1997). Ebből a megfogalmazásból egyből kirajzolódik a közvetlen környezet fontosságának sziluettje. Mivel az ember kognitív képességek birtokában jön világra, az őt körül ölelő világot, a közvetlen környezetet elsőként a szülőkön keresztül ismeri meg, szociális interakciói, interperszonális kapcsolatai kiemelt funkcióval bírnak e megismerési folyamatban. Az egészséges fejlődés személyes kapcsolatok hiányában elképzelhetetlen, az ember egyedisége

a kapcsolatok mentén lejátszódó jelenségek és folyamatok belsővé válásának sűrűjében bontakozhat ki. Vigotszkij elgondolását alapul véve például a beszéd – mint magasabb pszichikus funkció – korábban még az emberek közötti közléses vagy interakciós kapcsolatokba beleékelte folyamat volt, amely a későbbiek során kezdett belső kommunikációs eszközzé válni. Ez a lelki funkció eredetileg külső, azaz szociális jelleggel bírt, két vagy több ember közötti társas kapcsolatban zajlott (Vigotszkij, 1971).

Nem kétséges – az ember társas kapcsolatok révén válik teljessé – az interperszonális erőter segítségével jut el olyan tartalmakhoz, élményekhez, amelyek az emberi lét alapjait képezik. A társ, a másik ember jelenléte többletérőnyt nyújt; a társakkal való kapcsolat a szociális tanulás folyamatában egyfajta ingerként és modellként funkcionál (Bandura, 1976).

## **1.1. Kultúra és szocializáció**

A szocializációs folyamatok lezajlása nem izoláltan történik, a környezetbe, az adott kultúrába ágyazódás művelete szükségszerű. Az ember viselkedésével egyfajta választ küld a kultúra aspektusára, ritkán, nagyon kevészer fordulhat elő ennek az ellenkezője (Segall et al. 1990).

Pszichológiai aspektusban a szocializáció az a folyamat, amelyben az egyén elsajátítja mindazokat az ismereteket, készségeket és beállítódásokat, amelyek lehetővé teszik, hogy többé-kevésbé hatékony tagja legyen a csoportnak és a társadalomnak (Brimm – Wheeler, 1966). Hasonló megfogalmazást találunk Bagdy Emőke munkájában, elképzelése szerint a szocializáció a társadalomba beilleszkedés folyamata, amelynek során az egyén megtanulja megismerni önmagát és a környezetét, elsajátítja az együttélés szabályait, a lehetséges és elvárt viselkedésmódokat. Ebben a folyamatban a társas együttélésre nevelő hatások és az egyéni befogadóképesség eleven kölcsönhatása érvényesül. Mások viselkedésének látott, átélt tapasztalt élményei, a szülők által nyújtott viselkedési „minták”, a saját magatartásunkról nyert visszajelentések módosító hatásai és a tudatos nevelés útján közvetített törekvések egyaránt belejátszanak ebbe a fejlődésbe (Bagdy, 2004, 11.). Az adott kultúrára jellemző értékek, normák és különféle viselkedési formák elsajátítására a szocializáció során nyílik lehetőség. A társadalmivá formálódás során válnak belsővé a



társadalmi-kulturális tartalmak, melyek az egyén személyiségformálódásáért is felelősek (Somlai, 1997).

A szocializáció társas közegben zajlik, ahol a társadalmi elvárások, értékek, normák és az egyén között az úgynevezett kiscsoportok – család, kortárs közösségek – közvetítenek (Eccles, 2007). Az újszülött teljes mértékben környezetétől függ, kiszolgáltatott helyzetben jön világra, elsőként az emberi környezethez tanul meg alkalmazkodni (Bálint, 1990; Piaget, 1990). A társas effektusok közvetítésében fő tényező a család, főként az anya szerepe elsődleges, mivel a gyerek első társas kapcsolata az anya. A további viszonyokat az anya – gyerek kapcsolat mintázata határozza meg (Vajda – Kósa, 2005). A fizikai és érzelmi kontaktus, amit az újszülött az elsődleges gondozóval vagy az anyával tart fenn, esszenciális (Elkonyin, 1964), ugyanis az elsődleges gondozójához fűződő kapcsolatban tanulja meg saját szubjektivitását, egyúttal átélheti az anyához való viszonyát, miszerint testileg és érzelmileg függ tőle (László – Péley, 2005). Ez a kapcsolat, a környezeti gondoskodás a csecsemő életfontosságú énvédelemként funkcionál, az énerő alapjává válik. Amennyiben a gyermek számára biztosított körülmények „elég jók”, valamint a gyermekből belülről fakad a fejlődésre irányuló törekvés, akkor fejlődhet érzelmileg. Az élet felé, a személyiség integrációja felé, a függetlenség felé ható erőknek átható erejük van, az „elég jó” környezeti feltételek biztosítják a gyermek fejlődését. Ellenkező esetben, amikor a feltételek nem elég jók, akkor a nevezett erők a gyermekben maradnak, sőt pusztítást is előidézhetnek (Péley, 2002). Mivel a gyermekkori fejlődés dinamikus, egészséges feltételek között ez alakul majd át családi és szociális hajtóerővé (Winnicott, 1962/1990; Barclay – Smith, 1992). Az anyától való elkülönülésben alakul ki az én. E szeparációs folyamat szignifikáns eleme egy olyan potenciális tér kialakulása a gyermek és édesanyja között, amelyben valósággal megjelenhetnek az anyával való egység szimbólumai, majd fokozatosan kerülnek ki a gyerek omnipotenciája alól (Bergman, 2004).

A gyermeki én ereje vagy erőtlensége attól függ tehát, hogy a gondozó, elsősorban az anya képes-e megfelelően reagálni a gyermek kezdeti abszolút függésére. Ugyanis a gyermek én csupán annyira képes uralni és integrálni késztetéseit, amennyire az anya észleli, és egyben kielégíti ezeket a kezdetleges szükségleteket és intenciókat (Fonagy, 1997/2004).

A társas közegben tanulás során olyan viselkedésformák elsajátítása figyelhető meg, amely a humanizálódással hozható összefüggésbe. Ez a kölcsönhatás a társadalom időbeli

folytonosságában, valamint a különböző nemzedékek egymáshoz kapcsolásában is megmutatkozik. Új ismeretekkel gazdagodnak azok is, akik felelőssé váltak egy újszülött felneveléséért, hiszen a szülői gondoskodás végigkíséri a gyermek életét. Az újabb kapcsolatrendszer már a következő fázisban látjuk – szülői magatartás akkor is megmarad, amikor már nagyszülővé válik az ember. A szocializáció bár az egész életet átszövő folyamat, a tanulás és alkalmazkodás végigkíséri az életet, mégis az a periódus szignifikánsabb, amikor a társas viselkedés alapjai, az adott kultúra szokásai, szabályai és azok rendszerei sajátítódnak el, így tehát a kulturális tanulás folyamata intenzívebb csecsemő- és kora gyermekkorban (Giddens, 2008).

A legtöbb hatás a mikromilió közegében, az együtt élő, összetartozó személyek által alkotott társas mezőben éri az embert. E közegben formálódó kapcsolatokat leginkább a személyesség és a kölcsönösség jellemzi. Az indítékok ekkor még annyira énközeliek és érzelmileg telítettek, hogy közvetlenül megmutatkozik a beállítódás és szükségleti feszültség, ugyanakkor a félelem és a szándék, valamint a szolidaritás és vetélkedés is. Itt öltődnek fel azon magatartási sztereotípiák, amelyek megfelelhetnek az egyén tapasztalatainak és szokásrendszerének, mindemellett a társadalmi elvárások és az indulati feszültségek szembesítése is itt zajlik. A mikromilió tehát szignifikáns közege az emberré válás folyamatának, ezen a szintéren érvényesülnek a páreffektus és a csoporttöbbség együttes hatásai, és a viselkedési sémák anticipációjában itt valósulnak meg a társadalmi elvárások (Mérei, 1988). Ezt a gondolatot továbbfűzve rajzolódik ki a szocializációs folyamat kétirányúsága is – ahogyan a csecsemőt „gyerekké” szocializálják a szülei, úgy alakítja fokozatosan szülőkké a nőt és a férfit a felnövekvő gyermek. Ennek alapja a másik céljainak, szándékainak átvétele, mely egyfajta szerepcserés azonosulás (Tomasello, 2000). A kulturális közvetítés szimbolikus természetének egyik meghatározó velejárója, hogy az újszülött már születése pillanatában a felnőttek kulturálisan meghatározott értelmezésének tárgya. A Macfarlane gyermekgyógyász a hetvenes években végzett vizsgálatának eredményei is azt mutatják, hogy a szülők közvetlenül a születés után beszélni kezdenek gyermekükhöz, felmerülő gondolataikat is megvitatják az újszülöttről. Részben a törzsféjlődésben meghatározott jegyeket, a kisfiúk és kislányok közötti anatómiai különbségeket, részben pedig a tapasztalható kulturális jegyeket említik. Kulturális tapasztalataik és a kulturális folytonosság elve alapján a szülők előrevetítik gyermekük lehetséges életét, kialakított világlátásuknak megfelelően eltérő interakciós mintákat

foganatosítanak. Mikor ezek a felnőttek gyerekeik jövőjére gondolnak, feltételezik, hogy minden esemény egy korábbi mintán alapulva történik majd meg újra (Cole, 1998). Hasonló elképzeléseket fedezhetünk fel D. Stern anya csecsemőközpontú sémái kapcsán, mely szerint a baba megszületésekor az anya már elkezdti újraépíteni képzeletét újszülött gyermekéről, ki lehet valójában, mivé lesz majd a fejlődés során. Megjelenik előtte számos korábbi séma, amelyet a terhessége alatt építgetett, azonban valósághoz való illeszkedés érdekében képes ezeken változtatni és alakítani. Ekkor már a kép szerint jár el, amelyet az gyermeke a valóságban képvisel, és amelyet az a valaki képez le, akivé ő maga válik, mint igazi anya (Stern, 1995).

A környezet szignifikáns szerepe az egyénre nézve vitathatatlan, mindemellett az egyén és a környezetet kölcsönösen is függnek egymástól (Lewin, 1954). Cloninger személyiségmodelljében is megtalálhatóak a fenti állítás mozzanatai – a karakter faktorok főként a self és a környező külső világ kölcsönhatásának folyamatában formálódnak. Így a self-alakulás során a gyerek önmagához, társaihoz és a tágabb értelemben vett környezetéhez való viszonyulásában jelenik meg (Nagy – Gyöngyösiné Kiss, 2007).

Amikor az újszülött a csoport tagjává válik, további fejlődésének alapvető feltétele a csoport életébe történő bevonódás. C. Super és S. Harkness (1972, 1986) a J. W. M. Whiting (1977) által szemléltetett öko-kulturális elméletet követve a közösség mindennapi gyakorlatán belül megkülönböztetik a gyerek „fejlődési fülkéjének” fogalmát. A fejlődési fülke ebben a kontextusban a gyereket körülvevő az a fizikai és társas környezet, amely a gyerekneveléssel kapcsolatos kulturális szokások, valamint a szülők gyerekekkel kapcsolatos elméletének rendszerét tartalmazza. A felnőttek szerepe alapján J. Valsiner (1987) eltérő fülkéket különböztet meg. Véleménye szerint a fejlődési fülke legbelsőbb szintje a szabad mozgás zónája, amely strukturálja a gyermek viselkedését, a közvetlen környezetében kapcsolatba kerülő tárgyak és események körét. E zónán belül a felnőttek segítő tevékenységei révén alakulhat ki a támogatott tevékenység zónája, amely Vigotszkij felfogásában a legközelebbi fejlődési zónának felel meg, mert kiválóan illeszkedik gyerek aktuális fejlődési fokához. A szülők kezdeményezhetik a fejlődési fülké kialakítását, így képessé válnak arra is, hogy a viselkedés szerveződését ezeken belül korlátozzák. Azonban az események, amelyek a kulturálisan szervezett tevékenységek során zajlanak le, közös termékek. A gyermekek ebben a folyamatban egyaránt aktív szerepet töltenek be (idézi

Cole, 1998). A közös tapasztalat kialakítása nagyjából akkor kezdődik, amikor a gyermek és gondozója (elsősorban az anya) a napi gondozási tevékenységben való kölcsönös részvétel során összehangolódnak egymással (Cole – Cole, 2003).

A kapcsolatokat megvalósító közlési eszközök között első helyen szerepel a nyelv, mely rendkívüli szerepet játszik a környezet jelentésvilágának, a kultúra szimbólumainak elsajátításában. A másik ember megértése az alkalmazkodás előfeltételeként tekinthető és egyben a tudatos ön- és környezetszabályozás eszköze is (Bagdy, 2004).

A környezet, mint közvetítő médium szerepéről, az „üzenetek” küldéséről és fogadásáról olvashatunk LeVine (1973) munkáiban. Jól magyarázza Benedict, R. és Mead, M. elképzeléseit a kultúra generációról generációra való átadásáról, mely elmélet szerint a felnövekvő gyermek kulturális karaktere az üzenetek tartalmának internalizálásával jön létre (LeVine, 1973). A környezettől a gyermeknek küldött üzenetek metaforikus elképzelése ahhoz a kérdéshez vezet el, hogy vajon miként, mely folyamatok segítségével asszimilálódnak a nevezett üzenetek. A gyermek az anyanyelv elsajátításával analóg folyamat során sajátítja el a kultúrát, amelybe beleszületik (Harkness, 1992; Schwartz, 1981). A nyelv elsajátítása elengedhetetlen része annak a folyamatnak, melyben a gyerek a kultúra kompetens tagjává válik (Super – Harkness, 2006). Így tehát a kultúra és a nyelv egymástól elválaszthatatlan fogalmak – a nyelv tükrözi, rögzíti, újraalkotja, formálja az adott kultúrát (Erdős, 2006). Az elképzelés hasonló egy korábban felállított tézissel. Vigotszkij feltételezte, hogy a nyelv nem pusztán a társas kapcsolatok, a kommunikáció elsődleges eszköze, hanem az ismeretek elsajátításának, a tanulásnak is az esszenciális tényezője. A nyelv elsajátítása és fejlődése következményeként fokozatos intellektuális funkciót nyer. A nyelv és a gondolkodás kezdetben a közvetlen környezettel folytatott interakció során, majd a későbbiekben más felnőttekkel, pedagógusokkal való személyes kontaktus révén bontakozik ki, majd fejlődik tovább. Nyelv nélkül nem létezhet gondolkodás, sőt a nyelv, a kultúra és a gondolkodás egymástól elválaszthatatlan fogalmak (Vigotszkij, 1967).

Mivel az adott társadalom megfelelő működéséhez elengedhetetlen a kultúra elemeinek továbbadása (Antalóczy, 2009), így a közvetítő rendszerek az anyagi-technikai kultúrára is kiterjednek. Az egyén és a környezet közötti viszony differenciálódását, valamint a tárgyi-gyakorlati tevékenység fejlődését és az intellektuális képességek

kialakulását pontosan a tárgy- és eszközhasználat teszi lehetővé. Az emberi, társadalmi lényé fejlődés leginkább a tanulás, a tevékenységi formák bővülése és az interperszonális élmények, történések kölcsönhatásának fényében világítható meg (Váriné Sz. I, 1976).

## **1.2. Az én és a másik**

Az egyedi lelki rendszer kialakulásában kiemelt szerepet játszik az éntudat, az „én vagyok”, a „létezem” megfogalmazódása. Életének első hónapjaiban a csecsemő nem érzékel különbséget az őt körülvevő emberek és élettelen tárgyak között, nem rendelkezik még éntudattal. Nem érzékeli a különbséget az önmagáról alkotott kép, a másokhoz viszonyított „én” és a „másik” között (Giddens, 2008).

A csecsemő közvetlenül a születése után már képes követni az arca előtt mozgó arcot (Morton – Johnson, 1991), képes saját keze mozgására is odafigyelni, ha az a látóterébe kerül. Amikor azonban látóteréből eltűnik a keze valószínűleg úgy éli meg, mintha valamelyik csörgője vagy akár az édesanyja tűnne el. Fokozatosan eszmél csak arra, amint egyre többször tapasztalja, ha a kezét a szeméhez közelíti, akkor látja, ha távolabbra teszi, nem látja. Két és fél hónapos korra az agyi érést követő változások együtt járnak a látásélesség növekedésével, ekkor figyelhető meg a kölcsönös viselkedés új formájának megnyilvánulásaként megjelenő szociális mosoly is. A gyermek ilyenkor már a társas környezet eseményeivel összhangban mosolyog, amely tovább erősíti a gondozók kötődését (Cole, 1998).

Az én és a külvilág különválásának folyamata két szálon gördítető. Az egyik szálon a csecsemő belső vázlatának, testsémájának kialakítása fut, amikor is saját testéről, viselkedésének szabályozásához elengedhetetlen mozgásáról alakít ki vázlatot. A másik szálon a társas történésekből szövődő, az önmagáról való tapasztalatok rendszerezése zajlik. Az én és a külvilág különválásában a személyiség felfedezése egy másik ember közvetítése révén történik (Mérei – Binét, 2004). Azonban a csecsemő önerejéből még nem képes mintát követni, nem tud utánozni, kizárólag olyan magatartásformát, mozdulatot, gesztust vagy hangot vesz át a felnőttől, amelyet egyébként is végre tud hajtani. Elsőként a szülő utánozza le azokat a mozdulatokat, amelyeket a csecsemő véletlenszerűen produkál

játék közben, majd ezután a gyerek ugyanezt a mozdulatot jeleníti meg. A gyermek tehát saját mozgásmintáját külső mintaként ismétli meg a J. M. Baldwin által elnevezett cirkuláris reakció során. E kezdetleges, korai utánzás másik sajátossága az, hogy nem késleltethető, mivel a csecsemő képileg még nem tud visszaemlékezni az őt körülvevő világról. Spontán, utánzás nélkül hajtja végre a cselekvéseket (Vajda, 2006).

Az én kialakulásának problematikája vita tárgyát képezi a szakirodalomban, egymással versengő elméletek eltérő szemlélettel közelítenek a kérdéshez. Az én alapvetően társas képződmény, a másokkal folytatott interakciók terméke. G. H. Mead filozófus és szociológus szerint az én az önmagunkról alkotott olyan szimbolikus reprezentációk terméke, amelyek a másokkal folytatott érintkezés folyamatában jönnek létre. Az én egyik leginkább paradox jellemzője, hogy önmagának tárgyát képezi, mind a megfigyelőt, mind a megfigyeltet magában foglalja (Forgas – Williams, 2006). Mead a szimbolikus interakcionizmus (az emberek közötti interakció jelentéshordozó szimbólumokon és a jelentések értelmezésén keresztül zajlik) irányzatának alapozó elméletében főként azt vizsgálta, hogyan alakul ki a gyermekben a „reaktív én” („I”) és a „felépített én” („Me”). Gondolatmenetében a gyermekek elsősorban az őket körülvevő emberek cselekedeteinek utánzása révén válnak társadalmi lényekké. Ennek egyik módja a szerepjáték, a „play”, ezen a szintéren a gyerekek játékaikban főként a felnőtteket utánozzák. Az egyszerű utánzásból alakul ki az ettől kissé bonyolultabb szabályozójáték, a „game”, amelyben a négyéves már a felnőtt szerepét játssza, egyfajta szerepátvételnélként (Gotlib, 2014). Elképzelése szerint ebben a szakaszban alakul ki benne a fejlett éntudat, így fedezi fel az önállóan cselekvő lényt, a „felépített énjét”. Értelmezésében a „reaktív én” a még szocializálatlan kisgyermekként, a „felépített én” a társadalmi énként jelenik meg. Amikor a gyermek úgy látja magát, ahogyan a többiek látják őt, kialakul az öntudata. Az újabb fejlődési szakaszban, körülbelül a nyolcadik-kilencedik évükben, amikor a gyerekek elkezdnek szervezett szabályozójátékban részt venni, kezdik megérteni a társadalmi életet irányító értékeket és erkölcsi szabályokat. Lassanként kezdi megérteni az „általános másikat”, az őt körülvevő kultúra általános értékeit és erkölcsi norma rendszereit. Az én eredete tehát a társas érintkezésben, a kommunikációban keresendő, valamint a másoktól kapott visszajelzések függvényében jelenik meg (Mead, 1973). Az én ugyanakkor egyfajta intrapszichikus konstrukció is, amely az egyén önmagával kapcsolatosan felhalmozódott szimbolikus reprezentációinak és emlékeinek összességéből keletkezik. Jones és munkatársai (Jones et al, 1961) elvégzett

kísérleteikben például kimutatták, hogy a sikeres és mások által megerősített énprezentációk bekerülnek az énbe, ezzel szemben a sikertelenek nem (idézi Forgas – Williams, 2006).

Azt az elképzelést, mely szerint a gyerekek nem passzívan fogadják be, hanem szelektálják és értelmezik a hozzájuk érkező információkat, J. Piaget fejti ki a kognitív fejlődésről írt szakaszaiban, ahol minden szakasz új képességek elsajátítását jelenti, továbbá kritérium az előző szakasz befejezése. Az első, *szenzomotoros* szakaszban (születéstől 2 éves korig), a csecsemők fejlődése elsősorban érzékleik és egyszerű mozgásos viselkedéseik koordinációjából áll. A tárgyak itt még nem különülnek el a személyektől, számára csak az létezik, amit lát. Csupán fokozatosan jutnak el odáig, hogy különbséget tudjanak tenni az emberek és tárgyak között, felismerik, hogy azok az érzékelésüktől függetlenül léteznek. Szándékos interakciók fenntartására törekszik.

A következő, *műveletek előtti szakaszban* (2-6 éves korig) a kisgyerekek a körülöttük levő világot szimbólumok, szavak és gesztusok segítségével képezik le. Ekkor már akkor is gondolnak a tárgyakra és eseményekre, ha azok éppen nincsenek jelen. Viselkedésük jellemzően egocentrikus, nem képesek saját nézőpontjukat a másiktól megkülönböztetni. Egocentrikus beszélgetésükben a mondanivalójuk többnyire nem kapcsolódik szorosan az előtte elhangzottakéhoz. Amikor a gyermekek között beszélgetésre kerül sor, bár együtt beszélnek, nem *egymással*. Gyakran összekeverik az oksági viszonyokat, könnyen áldozatául esnek a felszíni látszatnak.

Iskoláskorban érik el a gyerekek a konkrét *műveleti szakaszt* (6-12 életév). Képessé válnak mentális, a matematikai műveletek elsajátítására. A műveleti gondolkodás révén a gyerekek fejben raknak össze, választanak szét, rendeznek sorba és alakítanak át tárgyakat és cselekvéseket.

Az utolsó, a *formális műveletek* (12-19 életév) szakaszában a serdülő azt a képességet sajátítja el, hogy egy adott problémán belül minden logikai kapcsolatot módszeresen végiggondoljon és mérlegeljen. Lelkes érdekéledést mutatnak a gondolkodás folyamatai iránt (Cole – Cole, 2003).

Pontos rálátást kapunk Wallon munkáiból arra, hogy milyen szerepet játszik a másik az *én* kialakulásában. Kiindulása elsősorban kritikai volt, bírálta és cáfolta a társas kapcsolatokra vonatkozó magyarázatokat, mely szerint:

- a gyerek kezdetben magányosan él a világban, s csak fokozatosan, fedezi fel környezetének tagjait,
- lépésről lépésre jut el odáig, hogy nézőpontjukba beleélje magát, fokról fokra sajátítja el a társas alkalmazkodást.

Véleménye szerint a személyiségfejlődést nem a magányostól a társasig vezető szocializálódás jellemzi. A folyamat nem úgy zajlik, hogy az éppen csak kialakuló én fokozatosan fedezi fel a másikat. A hangsúly annál az értelmezési pontnál érhető tetten, ahol az élményükben egyszerre, együttesen alakul ki az *én* és a *másik* (Mérei, 1988). A gyermek játékaiban saját gesztusai és a környezeti történések keverednek. A céltalannak tűnő mozgások a látszat ellenére célszerűek, mert a környezetből hasznos beavatkozást váltanak ki. A csecsemő indulataival, sírásával jelzéseket küld az anya felé. Ezek révén a kifejezést és megértést szolgáló kölcsönösségi kapcsolatrendszer lassan, lépésről lépésre teremthető meg. Az egyén önmagával való találkozását az első indulati reakciói, megnyugvásai, testi örömei és szükségletei adják. Ekkor még minden külső környezeti és belső szervezeti inger oszthatatlan egységet, a gyermek és környezete bontatlan egészet alkot (Bagdy, 2004).

Már az első évben megfigyelhető, ahogyan érzelmi feszültséget vált ki a gyermekből bármelyik felnőtt jelenléte. Ebben a jelenlétkben a felnőtt nem vesz aktívan részt, hiszen nem csinál semmit, kapcsolatot sem kezdeményez, mégis a gyermekben erős változást indukál, egy árnyalatnyi viselkedésbeli változás érhető tetten. Ez a változás főként a gyermek éberségi mutatóin érzékelhető. Ez az úgynevezett *prestancia reakció*, amely a másik jelenlétére válaszként küldött éberséget jelenti, s egyben valószínűsíti, hogy az én-élmény alapja a társnak, a másinak a jelenléte. Szignifikáns mozzanata az ez az élménynek, ahogyan „*a másikhoz viszonyítva tudom magamat*”, s egyben meg is erősíti az „*én én vagyok*” érzését. A wallon-i elképzelés szerint az énről és a másiról való tudás körülbelül egyszerre alakul ki, csak akkor tudatosulhat az *én vagyok* élménye, ha ezzel egy ütemben a *másik* létezése is tudatosul. Az énről és a másiról való tudás nem különül el, majd hogynem egyszerre alakul ki. Ezt a folyamatot szemlélteti a páros játékok játszása, amelyek során lehetőség nyílik egyfajta szerepcserére egy meghatározott cselekvés ismétlődése során. A cselekvést kezdeményező két éves gyermek nagy örömmel fogadja, ha a felnőtt felveszi a vonalat a vele való játék során, például odanyújt egy kockát a felnőttnek, s ha visszakapja, azonnal játékként folytatja az adogatást. Ebben a mozzanatban a páros játék két szerepének a



váltogatása érhető tetten. A gyerek egyszer alanya, máskor viszont tárgya is a cselekvésnek – oda-vissza éli meg az élményt. A váltogatás során gyakorolja be, hogy amíg a szerepek váltakozhatnak, a szereplők elkülönült állandók (én és a másik) maradnak (Méreï-Binét, 2004).

Wallon szerint az ember genetikus értelemben szociális lény, azonban nem veleszületetten társas, hanem fejlődésének kezdetétől a környezet az, ami társassá teszi (Méreï, 1989). A szinkretikus szociabilitás a társas érzékenység első szintje, ahol az élet kezdetének differenciálatlan egészéből bontakozik ki a másokra való ráirányulás. A fentiekben szemléltetve jól láthattuk, hogy ebben a szinkretikus, tagolatlan egészben elmosódtak a határok. A szociabilitás esetében a kapcsolat két tagja nem különül el, nincs határ az én és a másik között. Az én-élmény társas eredetű, a személyiség legszubjektívebb magvát képezi, a másoknak a közvetítésével, a másikkal való kapcsolatból születik (Wallon, 1958). Ez szemlélet a genetikus szociálpszichológia alapfolyamatának tekinthető. Az „ember vagyok, társasan cselekszem” mellett kirajzolódik a „másik közvetítésével, a társakkal együtt vagyok ember” mozzanata. A másik közvetítésével, a másik tükrében bontakozhatnak ki, erősödhetnek tulajdonságaink, a személyiségképben kikerekedő egyéni vonásaink. Kezdetben még tagolatlan társas konstelláció alakul ki, később a fokozott érzékenység, mely az másik, az embertárs jelenlétére adott válaszként jelenik meg, már minőségileg differenciált jelzésre teszi képessé a gyereket. Az én kialakítása a másik mintájára történik egy egész életen át. A személyiség nem úgy alakul ki, mint egy fokozatosra törekvő viszonylatrendszer, melynek középpontjában a személy áll, hanem kapcsolódások, egymáshoz való viszonyulások, hangolódások és kötődések összességéből bontakozik ki (Méreï, 1988).

### **1.3. A társas hatás**

A személyes kapcsolatok indukálják, s egyben koordinálják a gyermek érdeklődését, aktivitását és kezdeményező-készségét. Az előzményekben tárgyaltak alapján kitűnik, hogy a gyermek folyamatosan párhuzamot von a saját viselkedése és az őt körülvevő családtagok, számára fontos személyek viselkedése között. A mintát eleinte tehát a közeli családtagok, testvérek, később a kortársak szolgáltatják. Többek között, gyermek ezért sem passzívan

alkalmazkodó egyed, hanem a kezdetektől élénk, környezete felé jelzést küldő ember, aki lépcsőről lépcsőre éri el azt a szintet, amikor már tudatosan képes önmagát és a környezetét irányítani (Bagdy, 2004; Rogoff, 2003). Ezek az ön- és környezetre vonatkozó irányítási képességek olyan személyközi szférában zajlanak, amelyek kitűnő táptalajként szolgálnak a társas, később a társadalmi lényé fejlődésnek. Az *ember eredendően társas lény*. A feszültség, amely a másik jelenlétére adott válaszként jelentkezik, alapvetően meghatározza a viselkedését. Ugyanakkor a másik jelenléte egyfajta beállítódást is kivált, az észlelt gesztusok együtt mozgásra sarkalják az embert. Ez az együttesség akár páros, akár csoport helyzetben megérleli, esetlegesen konfliktussá generálja a feszültséget az én és a másik között. Leegyszerűsítve, önmagunkat a másikkal viszonyítva ismerhetjük meg (Méreai, 1988).

#### **1.4. Az együttes élmény**

A csoportosulási formák fejlődésének tanulmányozása rávilágított arra, hogy az együttesség igénye korán, óvodáskorban jelentkezik. Abban a mozzanatban érhető tetten, amikor a jobbra egyedül játszó gyermek szívesebben végzi a tevékenységét mások, társai jelenlétében. Egyrészt, határozottabban élheti meg magát, mert az együttesség biztonságot, erőt, stabilitást ad, másrészt a másik gyerek tevékenysége sajátjának tudatosítását is támogatja. A gyerek közlésigénye szintén az együttességet áhítja, hiszen még akkor is megmutathatja, mivel foglalatoskodik, ha a másik nem figyel oda rá. Az együtt átélt élmények hatalmas erővel bírnak – örömforrást táplálnak. Az együtt átélt élmények felidézése fokozott indulati színezetet kap, így tartalmilag gazdagabb is, mint az egyedül átélt történések emléknymai. A társakkal való együttlét dinamikája növelheti az erőfeszítést, melyek révén felerősítheti a teljesítményt, a személy hatékonyságát (Méreai – Binét, 2004). Ezt a jelenséget tükrözte Justné Kéri Hedvig (1975) az ősi és népi játékok tanulmányozása során. E játékok indulati magvát abban fedezte fel, hogy a játékban részt vevők a veszélytől való félelem érzését katartikusan vezetik le a menekülési helyzet gyakori reprodukálásával. Eredményei azt prezentálják, hogy az átélés intenzitásában a csoportforma fokozó tényezőként szerepel, a megtisztító folyamat hatékonyságának növelésére képes. Hasonló jelenség tapasztalható a főként folytatólagos keretjátékok esetében is, ahol az

együttes végrehajtás a cselekvés színvonalát fokozza. A marxi elképzelés szerint is az együttes munkában *társadalmi erőpotencia* jelenik meg. Több produktivitást mutat egy szervezett csoport, a külön-külön ügyködők összesített teljesítményével szemben. Ez az óvodáskorú gyermekeknél leginkább a viselkedés színvonalának emelkedésében nyilvánul meg.

Az együttes élmény ereje tehát olyan többletet nyújthat a csoportban lévő egyénnek, hogy magasabb szintre emelheti készségeit (Méri, 1947/1989). Ez a személet élesen ellentmond Leonardo da Vinci mondásával, mely szerint a társaságban az ember már csupán fele lehet önmagának. Mérei és munkatársai leginkább afelé hajlottak, hogy az *együttes élmény*, a csoportos élmény ereje és intenzitása mind örömben, mind hatóerőben többletet ad. Feltételezésük szerint:

- ennek a többletnek mindenféleképp jelentkeznie kell a szociális penetranciában,
- a társas hatékonyság céljából, átlagos személyek szervezett csoportokban olyan mélységekben képesek hatékonyabbak lenni, hogy kezdeményeznek, irányítanak, vagy akár mintául szolgálnak másoknak.

Hipotézisük igazolásához a mindennapi élethelyzetben figyeltek meg gyerekeket. A vizsgálatvezetők a csoporton belül kialakult viszonyok alakulásából következtettek arra, hogy emelkedett-e a csoport tagjainak a hatékonysági mutatója. Az aktometriai kísérletbe 4-7 éves óvodásokat és 8-11 éves kisiskolásokat vontak be. Akiknek viselkedésében az aktometriai mutatók szerint a parancsolás helyett az engedelmesség, a kezdeményezéssel szemben a másokat követés és utánzás volt gyakrabban fellelhető, csoportot alakítottak ki. Az együttlétek ismételtetésére addig került sor, amíg szervezett, együttes csoporttá nem fejlődött, ahol minden tag meghatározott szereppel ruházódott fel, saját tevékenységi szokások, játékszabályok alakultak ki. Ezek után kerülhetett sor a gyerekek szembesítése egy sokkal nagyobb hatóképességű gyerekekkel, aki nem volt tagja a kialakított közösségnek. A vezetőt minden esetben ugyanabból az óvodából vagy napköziből jelölték ki, amelyben a csoport tagjai éltek. A kiválasztott vezető – az aktometriai mutatók szerint többször inkább modellnyújtó, főként szereposztásos tevékenység jellemzi – ismerte ugyan a többi gyereket, azonban nem volt tisztában a kis csoporton belül kialakult szokásokkal. A kísérlet eredményeként megfigyelhették, amint a vezető lassan, fokozatosan átveszi a csoport

hagyományait, azokat a játékokat sajátítja el, azokat a mintázatokat követi, amelyek még az ő megjelenése előtt alakultak ki. A vezetőkészséggel rendelkező gyerek irányítási pozícióban marad, de cselekvéseinek modelljei az általa irányított társak. Ugyan a parancsolás és engedelmség perspektívájából a vezető domináns, azonban a hagyományok követésének tekintetében a csoport bizonyult erősebbnek (Mérei – Binét, 2004). A vezető kettős pozíciója különböző csoportdinamikai variánsokban jelentkezhet. A vezető, aki egyben parancsol is, a csoport tagjainál nagyobb társas produktivitással rendelkezik *kerülő utat* tesz meg, amikor úgy vezet be új tevékenységi módokat, hogy azokat a régi, begyakorolt és elfogadott formákba öltözteti. A csoportba belépve elsőként elutasítják a csoporttagok az esetleges új játékjavaslatot, mire a vezető megtanulva az összeszokott csoport játékaiknak elemeit, fokról fokra veszi át az irányítást. Csakhogy az átvett játékokba már a saját elképzeléseit is beleszővi, módosítva ezzel az eredeti koncepciót. Modifikálja, saját kedvére színezi a megtanult lépéseket, az általa követett modellből újat kínál a csoporttagoknak (Mérei, 1947/1989).

Az aktometriai kísérletben az *alárendelt vezető* típusa volt a leggyakrabban fellelhető, aki már a csoportba lépésekor próbál parancsokat osztogatni, de követés hiányában elszigetelődik. Kevés idő elteltével, mikor a szokásokat átvéve bekapcsolódik a csoport tevékenységébe, megváltozik viselkedése. Érdekes megfigyelni az a jelenséget, amely azt az elképzelést igazolja, hogy az egyén sokkal inkább hajlamos az olyan személynek engedelmeskedni, aki fontos neki, vagy hozzá hasonló tulajdonságokkal rendelkezik, vagy egy adott helyzetben hozzáértést, esetleges tekintélyt próbál tanúsítani (Aronson, 2008). Az alárendelt vezető típus mindaddig követi csupán a csoportmodellt, amíg elsajátította kialakított zsargont, valamint a játékszabályokat, miután ez megtörtént, magatartására ismét a parancsoló habitus lesz jellemző.

A vezető és a többi résztvevő viszonya a szerepek állandósulásával, a szokások rögzülésével, valamint a hagyományok kialakulásával, tulajdonképpen a csoport formálódásával változott. A Mérei és társai által megfigyelt jelenség első olvasatban kissé paradox hatást kelt. A kísérletben a parancsolás jelen volt a vezető részéről, viszont nem ő volt a modell, akit a többiek követtek, a vezető a neki engedelmeskedő csoporttagok viselkedését utánozta. Hogyan lehetséges tehát, hogy egy átlagos hatóképességű gyerek a vezető fölé kerekedhet? Személyes tulajdonságaiban ugyan nem szárnyalta túl az átlagon

felüli csoportosulási fokon álló vezetőt, mégis több volt a csoporton kívül elhelyezkedőknél. Azért válhatott modellkövetőből maga is modell, mert a csoport által létrehozott „eszmei értékek” hordozója volt, birtokában volt mindannak a közös tudásnak (játékszabályok, szokások, hagyományok, csoportzsargon), amit a csoport létrehozott. Személyisége éppen azzal a többlettel gazdagodott, amit a betöltött szerepek kapcsán nyújtott a csoport a tagjainak (Mérei – Binét, 2004). Mérei és munkatársai arra is kíváncsiak voltak, hogy a magas társas hatékonyságú, ámbár a csoportban idegen egyén, vagy az átlagos szociális hatékonyságú, de összeszokott egyénekből felépülő csoport az erősebb? Erősnek nevezhető az egyén, ha a képes változtatni a kialakított hagyományokon, a csoportot viszont az teszi erőssé, ha képes ezt a hagyomány elfogadtatni a vezetővel. Az aktometriai kísérlet és a társas hatások szempontja alapján azt konzekvenciát vonták le, hogy a vezető bár a csoport bármelyik tagjánál erősebb, mégis gyengébb a tradíciókat kialakított csoportnál. A vezető modellkövetésre kényszerülése révén mégis képessé válik hatását éreztetni a csoport további alakulásában. A tradíciók átvételének mozzanata magával hordozza azt a tételt, mely szerint a *csoport több* és más, mint *tagjainak összessége*. A többlet hordozói maguk a csoportot alkotó egyének, akik a csoportban elfoglalt helyük révén effektívebbek lehetnek (Mérei, 1947/1989).

Az egyén tehát azt a csoporttöbbletet hordozza magában, amely az együttes élmények során közös szokásokat és tradíciót alakít ki. A csoporttöbblet hatása a domináns szereppel bír – erősebb a csoportot alkotó egyéneknél, de a csoport minden tagjánál erősebb vezetőnél is. A csoporttöbblet egyfajta energiaforrás is, amely a viselkedés határfokát is képes növelni. Az aktometriai kísérlet nyomán napvilágra jutott eredmények ellent mondanak a szociálpszichológiai metafizikában széles körben elfogadott sztereotípiájának, mely szerint a csoport nivelláló effektusa révén lesüllyesztí az egyént<sup>12</sup>. A csoport együttes ereje tagjait is

---

<sup>1</sup> Vö: LeBon, G.(1895): A tömegek lélektana című művében írottakkal: „...a "tömeg" kitétel egészen mást jelent. Bizonyos adott körülmények között, de csakis ezek közt a körülmények közt, valamely embercsoportnak új és az azt alkotó egyénekétől nagyon eltérő jellemvonásai vannak. A személyiség tudata eltűnik s az összes egyedek érzelmei és gondolatai ugyanazon irányt vesznek. Egy kollektív lélek formálódik, átmeneti módon ugyan, de jól megkülönböztethető jellemvonásokkal. Bizonyos együtteség jött létre, amit jobb szó híján organizált tömegnek, vagy ha úgy tetszik, lélektani tömegnek nevezek. Ez most már egyetlen lény és alá van vetve a tömegek lelki egységbeli törvényének...”.

erősíteni és fejleszteni képes, mivel az együttes élmény a fokozott öröm mellett, fokozott hatóerőként is funkcionál.

## 1.5. Társas kapcsolatok alakulása

A gyermekek kortársakhoz fűződő viszonyainak csírája az gyermektárakkal való kapcsolat felvételével veszi kezdetét. Az egy év alatti csecsemők már bizonyos felélénkületi reakciót adnak akkor, ha másik gyerek van a jelenlétükben. Az első életévüket betöltve közelítenek egymáshoz, próbálnak interakcióra lépni a társakkal. Az élet első második évében képessé válnak társaik által közvetített érzelmeinek felfogására. A testvérkapcsolati vizsgálatok nyomán azonosítható volt a másodszülettek támogatást kérő viselkedése az idősebb testvér felé egy érzelmileg küzdelmes helyzetben, sőt egyes helyzetben a kisebb testvér szociálisan támogató viselkedése is lokalizálható volt. Ebben a szokatlannak tűnő korai empátias viselkedést bizonyító helyzetben a fiatalabb testvér egyértelmű vigasztaló pozíciót vesz fel az idősebb testvérral való interakció során (Dunn, 1990). A társas fejlődés és a személyiség bontakozása ugyanannak a folyamatnak két különböző vonatkozása. Amikor a gyerekek próbálnak megosztani egy játékon, vagy vigasztalást nyújtanak megterhelő helyzetekben, azt a tényt támasztják alá, hogy képesek megérteni egy másik ember mentális státuszait. Mindazonáltal saját gondolkodásukról és érzéseikről, személyiségükről is tanúságot tesznek. A társas csoporton belüli személyiségalakulás folyamata magába foglalja annak esélyét, hogy az egyén erősségei és gyengeségei, valamint az érdeklődés és lehetőségek miatt egyre inkább különbözik a másiktól (Cole – Cole, 2003). Kezdetben ugyan erős versengés jellemzi a kortárskapcsolatokat, azonban a későbbiekben megjelenik a kölcsönös közeledés iránti igény. Az idősebb gyermekek kortársakkal való viszonyában már jelen van a másakra figyelés, a figyelem fenntartása, a kezdeményezés és a válaszolás is, mely elsősorban az értelmi funkciók, valamint a nyelvi fejlődésnek tudható be. A párok ekkor már perszeveráltnan közösen használnak tárgyakat, játékokat, melyek révén meglehetősen könnyen elkülönülnek a társaktól. Ebben az életszakaszban már kiemelkednek egyes gyerekek, akik valamely tulajdonságuk révén népszerűbbekké válnak, szívesen

---

2 Vö: Amikor a csoportnormák nem minden esetben vezetnek társadalmilag felelős magatartáshoz. Egyéniségvesztés csoporton belül – Zimbardo 1970-es vizsgálata

választják őket a társaik a játékhelyzetekben (Vajda, 2006). A játszótársakat mindenekelőtt a játéktevékenység közös mivolta hozza létre, azonban csak egy ideig tartja együtt, iskoláskor előtt kevés állandóságot mutatnak. Jellemzően differenciálatlan módon élik át a partnert – a velük szemben tanúsított magatartást többnyire a külsőségektől teszik függővé. Gyakran éppen ezért, amint véget ér a játék, könnyen el is szakadnak a játszótársaktól (Clauss – Hiebsch, 1983). Ezekben a kapcsolatokban a társ jelenléte, konkrétan – legyen egy társ az egyetlen szignifikáns funkció. Piaget *kollektív monológ* koncepciójában is ez jelenik meg: a gyerekek bár együtt vannak, egymástól függetlenül játszanak, beszélnek, ugyanakkor ez a beszéd az egymás jelenlétében elhangzó monológként szerepel (Piaget – Inhelder, 1999). A nemek szerinti csoportosulás (fiú- és lánycsoportosulás) is kisgyermekkorban jelenik meg, az esetek döntő többségében a lányoknál a párkapcsolatok bizonyulnak tartósabbnak. A pár és csoport nem zárja ki egymást. A fiúk jellemzően öt-hat fős csoportokba szerveződnek, a lányok társulása képlékenyebb és kialakítása hosszabb időt igényel. Az óvodai csoportszerveződés az alábbiakat nyújtja a gyermek számára:

- a valahová tartozás érzése,
- önazonosság érzése,
- összetartozási élménye,
- védelem és biztonság,
- interakciós és kommunikációs lehetőség,
- az együttesen végzett tevékenység öröme.

A kisgyerek érdeklődése fokozatosan terelődik át a családon kívüli személyekre. A szülő helyét lassan az óvónő veszi át, kapcsolatát a szülővel ápoltság mintájára alakítja. Ha az óvodai új környezetben már kezdi biztonságban érezni magát, fokozatosan elkezdődik a társakra való odafigyelés, közeledésüknek fogadása is (Antal, 2008). Az óvodai közösségben felismeri a társakkal folytatott együttlét előnyeit, a közös játék örömeit, viselkedésének szociális következményeit, valamint az eltérő csoporthelyzet hatásait, és fontos élményeket gyűjt a két személy között erősödő rokonszenvről. Az ébredő barátságokat az iskoláskor egyenrangúságon, kölcsönösségen és elköteleződésen alapuló igazi barátságai követik majd (Zsubrits, 2007).

Az óvodásoknál megfigyelt társas alakulások már csoportdinamikai törvényszerűségeket rejtenek. A társas formációk kezdetben csak rövid ideig működnek, néhány tagot számlálnak csupán, a későbbiek során azonban már jellemzően fordulnak elő hosszabb időintervallumra terjedő közös játékok is. Mérei feltételezése szerint a gyermek kortársakkal való kapcsolatának kialakulása és stabilizálódása az idő folyamán oldja és meglazítja a szülő – gyermek kapcsolatot. A három évesekre jellemző erős indulati feszültség hat éves kor környékére csökkenő tendenciát mutat, az indultatterhelt tartalmak nagy része átalakul, mely lehetővé teszi a külső minták, példaképek követését. Megkezdődik az *átpártolás* folyamata – a gyerek érzelmileg kész leválni a szülőről, s a felszabadult érzelmek révén a kortársak felé fordul. (Mérei, 1989).

Az ösztönfejlődés latencia szakaszában nyílik arra lehetőség, hogy a gyermek érdeklődése egyre inkább az őt körülvevő világ, és a kortársak felé fordítsa figyelmét. Az ödipális fázis kapcsán a szülőkkel kapcsolatban átélt csalódás után válik képessé minderre, amikor megérti a házastársi összetartozás elemeit. A szülők iránti nagyobb fokú érzelmi kötődés ellenben rendellenességet, zavart idéz elő a gyermekben, a latenciába való belépés fázisa meginog. Azok a szorongások, s többek között e szorongás elhárítására tett erőfeszítések felborítják a kortárskapcsolatok felé mutató érdeklődést. Ahhoz viszont, hogy a gyermek problémák nélkül tudjon beilleszkedni a társai közé, kritérium az előző korszak lezárása (Ferenczi, 1971).

A kisiskolás már ideje nagy részét a társak körében tölti, azonban a normatív befolyásolás szempontjából még mindig a felnőttek töltik be a meghatározó szerepet (Hetherington et al., 1978), családon kívüli, új kötődései kezdetben még a felnőttekre, elsősorban a pedagógusra, a tanítóra irányulnak. Mivel belső szabályozórendszere kialakulóban van, bizonyos külső ideálszemélyek támogatását igényli. Kezdetben a szabályok távolinak és kényelmetlennek bizonyulnak, a gyerek igyekszik ezeket a külvilágra vetíteni, a pedagógus ítéletére fókuszál. Ugyanakkor megfigyelhető a mintakövetés, a szabálmegértés és a feladattudat ugrásszerű fejlődése (Mérei – Binét, 2004). Az egyre táguló világ alkalmat kínál számára, hogy szüleit más felnőttekkel összehasonlítsa. A társas kapcsolatok fejlődésében az átpártolás fogalma a lojalitás megváltozását is magában foglalja, a felnőttek iránt tanúsított engedelmesség pozíciójára fokozatosan lép elő a kortársak iránti szolidaritás. A kortársi csoport attól kezdve tekinthető valódi szociális



műhelynek, amikor fontosabbá válik a csoporthoz való tartozás érzése, mint a felnőttekkel való viszony, a gyerekek ekkor már teljes személyiségükkel képesek részt venni a csoport életében (Tóth, 2004a). A kortársakkal való csoportosulás során alkalom nyílik az olyan kölcsönösségi elv gyakorlására, ahol az egyenlőségen alapuló viszonyoknak megfelelően a másiktól való függés nem egyoldalú és nem kizárólagos, mint a szülők vagy tanárok esetében. A kétoldalú kapcsolatok színterén kötés és oldás figyelhető meg (Pataki, 1976). A kortársakkal kialakított kapcsolati struktúra révén gyermek a kisgyermekkorai egocentrikus szemlélet után képessé válik szociális kapcsolatait a kölcsönösség elve alapján szervezni, miközben autonómiáját is megteremti (Piaget, 1988). Egyfajta nézőpontváltás veszi kezdetét, Piaget szerint megjelenik a decentrálnak képessége. Ez a képesség teszi lehetővé a másik szempontjaiba, helyzetébe való belegondolást, melyek elfogadása együttműködésre generálja a gyereket. Amint hangsúlyosabbá válnak a kortárskapcsolatok, megjelenik az elsőség iránti igény – egymás közti versengés és rivalizáció alakul ki. Míg a korábbi években ez a társas feszültség a felnőtt figyelmének kivívásáért, dicséretéért folyt, az átpártolás után a csoporttagok elismeréséért, a csoporton belül elfoglalt pozíció elfoglalásáért történik (Frenkl – Rajnik, 2011). Amint egyre több időt töltenek együtt a gyermekek az iskolai közösségben, fokról fokra megtanulnak egyensúlyozni a versengés különféle módjai és az elengedhetetlen együttműködés között. Az egyensúly megtalálása és elsajátítása elsősorban az adott kultúra értékrendjeitől függ. Millard Madsen és munkatársai izraeli gyermekcsoportokon végzett vizsgálatai igazolták az állítást. „Az egyik csoport kibucokban élő gyermekekből, a másik egy középosztálybeliek lakta városrészből állt. Az izraeli városi középosztály tagjai, csakúgy, mint az amerikai társaik, gyermekeiket egyéni teljesítményre ösztönzik. A kibucok ezzel szemben fiatal koruktól együttműködésre és csoportban végzett munkára készítik fel őket. A felnőtt kibucok tervszerűen jutalmazták az együttműködést, és büntetik az együttműködés hiányát (Spiro, 1965). A versengést annyira háttérbe szorítják, hogy a gyermekek olykor szégyellik, hogy osztályelső (Rabin, 1965). A két közösségből 6-10 éves gyermekek négyfős csoportjai játszottak együtt. Minden forduló kezdetén négy gyermeket ültettek le a tábla négy sarkához. A tábla közepén egy toll volt, amelytől egy-egy zsinór vezetett a tábla négy sarkához. A zsinór mozgásával mindegyik gyermek mozgatni tudta a tollat. A táblát egy papír borította, amelyen a toll nyomot hagyott. A feladat az volt, hogy a tollat a tábla négy megjelölt helyére vigyék. Ahhoz, hogy a tollat egy célkörbe juttassák, a gyermekeknek együtt kellett működniük a

zsinórok mozgatásában, másképp a toll vagy középen maradt, vagy össze-vissza mozgott” (idézi Cole – Cole, 2003, 577. ). A játék célja az volt, hogy mind a négy célkörön keresztül minél több vonalat húzzanak egy perc alatt. Mindenki a sikeres áthúzások után kapta a jutalmat. A jutalmazás módjának megváltoztatása után a városi gyerekek taktikát változtattak, kitartottak a versengés mellett, az együttműködés nagyon rövid időre korlátozódott. Velük szemben a kibucban lakó gyerekek gyorsan felállították azokat a szabályokat miként működhetnek együtt eredményesen. Madsen és munkatársai a kidolgozott módszer segítségével arra a konzekvenciára jutott, hogy az európai amerikai gyerekek inkább versengőbbek a mexikói, faluban nevelkedő társaiknál. Friedman kenyai vizsgálatának eredményeképpen a városi gyerekek versengőbbnek bizonyultak, mint a falusi gyerekek (Cole – Cole, 2003).

A társas kapcsolatokban a versengés tárgyát képezhetik az osztályzatok, a tanulmányi átlag, iskolai teljesítmény, vagy akár a pedagógus figyelmének megnyerésére és megbecsülésére tett kísérletek, a kortársak felé irányuló szeretet, s nem utolsósorban a körükben elért népszerűség elnyerése. Az, hogy a versengés pozitív vagy negatív színezetét hoz az egyén és a közösség számára, minden esetben szükséges figyelemmel kísérni a versengés tétjét (minek a megszerzésére irányul), területét („erőviszonyok” összemérése) és eszközét (milyen módon zajlik a versengés) (Fülöp, 1995). A versengés számos olyan funkciót tölthet be a tanulók életében, amelyek az egyén lelki egészségének és a csoport jó működésének a feltételei is egyben (Myloradova, 2013). Előfordulhat, hogy a szórakozás, az unalom elűzésének funkcióját tölti be csupán. A versengés izgalmakkal tűzdelt, élményszerű jellege kiváló lehetőséget kínál az új készségek begyakorlásához, ugyanakkor elősegítheti a tanulást azokban a helyzetekben, amikor kicsit unalmasabb, monotonabb jellegű feladatok végzése a feladat. A versengés szabályainak elsajátítása, a szabályok betartásának fontossága is ilyen játékos formában tudatosítható a legkönnyebben. A gyerek a kortársakkal való összehasonlítása során lehetősége nyílik arra, hogy felbecsülhesse, milyen értékekkel rendelkezik, s ennek megfelelően milyen státust és szerepet vívhat ki magának a csoporton belül. Fülöp Márta véleménye szerint a versengés valamely közvetlen cél elérését szolgálhatja, emellett elősegítheti a hosszabb távú önfejlődést, miközben a személyiség differenciálódásához járulhat hozzá (Fülöp, 2001).

A fiú és lánygyermek a legtöbb kultúrában idejük nagy részében leginkább nemek szerint elkülönülve játszanak, csoportosulnak, s ezek mértéke leginkább helyzetfüggő (Archer, 1992). Rogoff szerint a két nem elkülönülése még nem teljes az iskoláskorban, gyakrabban játszanak együtt a gyerekek, ha nem az iskolai környezetben, hanem otthon vannak (Rogoff, 2003). Az azonos neműekkel való csoportosulás főként abból ered, hogy a nemek másfajta tevékenységeket és interakciós stílust helyeznek előtérbe. A másik nembeli kortársakról szerzett tapasztalatok nagymértékben különböznek egymástól. Azokban a megfigyeléses vizsgálatokban, amelyekben a játszótereken történő interakciókat részesítették előnyben, megállapították, hogy a lányok két- vagy háromfős csoportokba szerveződnek, míg a fiúk csapatokat alkotva játszanak. Ebben a korban a fiúk és a lányok kapcsolatára a legtöbb környezetben nem a barátságosság jellemző. Nem tetszésüket fejezik ki abban az esetben, ha valamelyik társuk mégis a másik nem képviselői közül választ játszótársat magának. Ezek mellett azonban megjelenhet egyfajta vonzódás jelensége, vagy akár közös tevékenység során kialakult egymáshoz csatlakozás, mint például „bolondozás” az iskola után is (Cole – Cole, 2003).

A gyerekek számára az iskola számos közös feladat elvégzését indukálja, a közös érdeklődés így a kapcsolatok erősítését szolgálja. Az iskola szerkezeti rendjével mintát nyújt az kortársak kapcsolódásához is (Kocherga – Vasilyev, 2003). A gyerek viselkedésébe új motívumokat visz be a társakkal való kapcsolat változatossága, tartalmassága, valamint az öröm, amelyet az együttes élmény vált ki. Megváltoznak a motivációs háttér arányai is, a szülőktől való függést a viszonylagos függetlenség váltja fel. A viselkedés meghatározásában az intézményesedés felé mutató társas kapcsolatok kapnak egyre nagyobb jelentőséget (Mérei – Binét, 2004; Rean, 2006; Frenkl – Rajnik, 2011).

A teljes átpártolás szakasza serdülőkorban következik be, amikor is a kortársak befolyásolása a közös programok, az együttes élmény során nagyobb mértékű, mint a felnőtteké. Bár nagy teret nyernek a kortársak, barátok, normakövetés szempontjából a szülők szerepe nem szűnik meg teljesen, mindkét vonatkozási csoport befolyása érvényesül megosztott területekben (Mérei – F. Várkonyi, 1980). A szabadidős tevékenységekben, a divat- és stílusválasztásban, a tekintélyhez való hozzáállásban sokat nyom a latba a kortársak, osztálytársak véleménye, míg a szülők leginkább a pályaválasztási orientációs,

valamint erkölcsi kérdésekben töltenek be meghatározó szerepet. Eredményes családi szocializáció kapcsán a serdülő azt az értékrendszert építi be társas kapcsolataiba, amely elsajátított az évek folyamán (N. Kollár – Szabó, 2004).

### **1.5.1. A barátság jelentősége a kortárskapcsolatokban**

A gyerekekben a társakkal való kapcsolatfelvétel során már korán preferenciák jelentkeznek, melyek barátságok kialakulását irányozzák elő. Mivel a felnőttekkel közösen eltöltött idő minimálisabbra csökken, helyüket a barátok és a kisebb baráti társaságok váltják fel (N. Kollár – Szabó, 2004). Az életkor előrehaladtával változik a barátválasztási motiváció, stabilitása növekvő tendenciát mutat (Ilyin, 2002; Variy, 2008). A barátságok főleg a közös érdeklődésen és tevékenységen alapulnak, mindezek mellett kölcsönös, jellemző rájuk:

- egymás iránti megértés
- kölcsönös támogatás
- egymásba vetett bizalom
- a másik respektálása, elfogadása (Mönks – Knoers, 1998).

A barátság olyan gyerekek között alakul ki leginkább, akik azonos életkorúak és neműek, valamint azonos képességekkel rendelkeznek bizonyos tevékenységekben (Rean – Kolominszkij, 1999). A barátság lényegesen eltér azoktól a kapcsolatokról, amelyek a társas helyzeteken alapulnak. Egyes gyerekeket társaik elutasítanak, ugyanakkor rendelkeznek legjobb baráttal, míg másoknak népszerűségük ellenére nincs különösen közeli barátjuk. A barátságok különféle fejlődésbeli funkcióval rendelkeznek, olyan többletet nyújtanak a gyermekek számára, amelyet a fejlődés során kiválóan alkalmazhat. Kutnick és Kington vizsgálatukban azt találták, hogy a gyerekek iskolai teljesítménye és problémamegoldó képessége fokozható, ha feladataikat közös tevékenység során végzik. Ezen közös tevékenységek bizonyos „minőségi” kapcsolat kialakítását igénylik, amely a barátság fogalmával jellemezhető (Kutnick – Kington, 2005).

A barátságok alakulása során a kommunikáció és az együttműködés tökéletesedése, az egyénre, másokra és a külvilágra vonatkozó információ forrásainak cseréje mellett érzelmi és kognitív forrásként funkcionálnak abban, hogy a gyermekeknek komfort érzése lehessen, valamint kezelni tudják a mindennapi életben felmerülő problémákat (Gottman, 1983; Hartup, 1992). A gyerekek empátiájának fejlődésével, amint jellemzőbbé válik a kölcsönösség, a másik nézőpontjához való illeszkedés képessége, megszűnik az érdekevezéreltség – a barátságok szimmetrikusabbá és tartósabbakká válnak (Ilyin, 2002; N. Kollár – Szabó, 2004).

## 2. A csoport fogalma és szerveződésének típusai

Szociálpszichológiai értelemben azok a személyek alkotnak csoportot, akik tartósan interakcióban élnek egymással. Ezek működését a nagyrészt a közös tevékenységek és a közös cél jellemzi. Élete folyamán az ember különböző csoportok tagjaként tevékenykedik, az élet egyes szakaszaiban változik, számuk növekvő vagy akár csökkenő tendenciát mutathat (N. Kollár – Szabó, 2004).

Mivel az ember életét közösségi életben éli, miközben különféle áttekinthetetlen kapcsolatrendszerben elhelyezkedő társas alakzathoz tartozik (Mérei, 1988). A csoportszerveződésnek különböző eltérő formái vannak, melyek effektust gyakorolnak annak szerkezetére és működésének jellemzőire is (Maksimenko, 2004). Az alábbiakban ezek kerülnek bemutatásra.

- *Elsődleges (primer) és másodlagos (szekunder) csoport*

A csoportokat a századforduló környékén olyan neves gondolkodók, mint Durkheim, Spencer és Weber aszerint különböztették meg, hogy közvetlen vagy közvetett interakciók keretében szolgálnak. Cooley (1909) a szociálpszichológiai jelentések fogalmi pontosítását irányozta elő *Social Organization* című művében, ahol elkülönítésre kerültek az elsődleges (*primer*) és másodlagos (*szekunder*) csoportok. Az elsődleges kiscsoportok Cooley megfogalmazásában még mint konkrét, az empirikus valóságban fellelhető társas alakzatok jelentkeztek, amelyek elvonatkoztatásaként határozható meg a kiscsoport alapvető jellemzője: „Elsődleges csoportokon olyan csoportokat értek, amelyeket intim, szemtől szembe való kapcsolatteremtés és együttműködés jellemez.” Az elvonatkoztatás alapját Cooley számára a család, a szomszédság, a faluközösség, valamint a játszó gyermekek csoportjai alkották. A másodlagos csoportok ezzel szemben a szervezettség jegyében jönnek létre, melyek nélkülözik az intimitást, a személyességet és többek között az élményközelséget is (Cooley 1909, 23., idézi Csepeli, 2005, 395.). Az elsődleges csoportokról elsősorban a személyre gyakorolt jelentőség szerint beszélünk, általában olyan kis létszámú csoportok, ahol a tagok között a közvetlen érintkezés a jellemző, rendszeres interakcióban állnak egymással. Ennélfogva a kapcsolatok általában tartósak, a tagok között nagy mértékű együttműködés van jelen, jellemzően érzelmi szálak fűzik őket össze. Az érzelmek lehetnek pozitívak (szeretet, rokonszenv), ugyanakkor negatívak is (gyűlölet,

féltékenység). Ilyen elsődleges csoport például a család. A család *társadalmi funkciója* elsősorban az, hogy közvetítésével olyan társadalmi értékek, magatartásminták, tapasztalatok kerülnek átörökítésre, amelyek a kiemelten fontos szerepet játszanak a szocializáció folyamatában (Kozma, 1984; Giddens, 2008). A családban az egyént egyben komplex csoporthatások is érik egy másik családdal történő konfrontálódás során. A gyermekben ekkor formálódik ki a saját családjához és rokonaihoz, szomszédi csoporthoz tartozás tudata, melyek közvetítésével fokozatosan alakul ki társadalmi identitása (Szőnyi, 1982). Ugyanakkor család nem csupán ezeket a normákat, társadalmi hatásokat, hanem a sajátos mikrokörnyezet szabta normákat is képes közvetíteni. Ebben az esetben a csoport hatása deviáns viselkedés kialakulásához vezethet (Keményné, 1998; Newman, 2004).

A másodlagos (szekunder) csoport nagyobb létszámú csoport, melyeknek tagjait formális, szervezeti kapcsolat fűzi össze. A tagok között nincs közvetlen kapcsolat, kisebb érzelmi involváltság jellemzi, kevésbé gyakorolnak hatást egymásra. Ilyen formában másodlagos csoportot alkot az iskola egésze, ellentétben egy iskolai osztállyal (Orbán-Lembrik, 2004).

- *Formális (intézményes) és informális (spontán) csoport*

A csoportszervezés típusa alapján beszélhetünk formális és informális csoportokról. A formális (intézményes) csoport fő jellemzője, létrehozása mesterségesen, meghatározott céllal történik. A végzett tevékenység logikája szerint a csoporton belüli státus és szerep nem alkalmoszerű, a szervezet által szankcionált, meghatározott. A pozíciók és a szerepek kölcsönös viszonylatokat képeznek, így jellemző az egymással meghatározott alá-fölérendeltségi, illetve mellérendeltségi kapcsolat. A meghatározott munkamegosztáson alapuló hálózattal rendelkező társadalmi szervezetekben (adott esetben üzemek, hivatalok, iskola vagy hadsereg) az akaratukon kívül csoportba szerveződött, mégis objektív léttel rendelkező egyének együttese sajátos csoportminőséget mutatnak, társadalmi kontextusban objektív léttel rendelkeznek. Mindez azt is magában foglalja, hogy e lét többnyire tagjaik sajátosságaitól függetlennek bizonyul (Csepeli, 2005).

Az informális (spontán) csoport szerveződését főként rokonszenv vagy közös érdeklődés, kölcsönös szimpátia jellemzi, mely nem alkot szabályos szerkezetet. Különböző klubok, baráti társaságok, iskolai osztályon belül kialakuló kisebb nagyobb baráti körök ezen spontán csoportok, melyekbe önként lépnek be a csoport tagjai. E társaságok informális

jellege legtöbbször abban is megmutatkozik, hogy összetartó kapcsuk nem egy konkrét feladat vagy cél, hanem a közös együttlét öröme. Intézményes kereten belül azonban lehetőség nyílik spontán szerveződésre, így egy iskolai osztályon belül közös érdeklődésen alapuló baráti körök jöhetnek létre (N. Kollár- Szabó, 2004; Orbán-Lembrik, 2004) és az informális csoportéletnek megfelelő kommunikáció is e szerkezethez igazodik (Buda, 2002). Ezek a spontán társulások baráti szálakon egyfajta hálózatot alkotva kezdenek egymáshoz kapcsolódni. E spontán szövődő hálózat bár nem rögzített, mégis az intézményes hálózat kiegészítéseként lép fel (Méreai, 1988).

A szociálpszichológiai gondolkodásban egyre inkább megkérdőjeleződik a formális és informális csoportok közötti merev szegregáció. Méreai terminusával élve a kortárs csoportok *preszociális* és *alegális* jelleget öltenek, melyek a társadalom intézményes hálózatán kívül rekednek. A csoportoknál nem mutat éles elkülönülést a formális-legális és informális-alegális dimenzió, valamennyiben fellelhető az intézményesedett forma speciális tradíciókkal és meghatározott szabályrendszerrel. A releváns indok abban rejlik, hogy nem fellelhető összhang a formális csoport ideálisan tételezett, szabályzatokban determinált működés a tényleges működés között. A résztvevők tudatában ugyanis a formális (intézményes) csoportok a mindennapokban felmerülő kérdések során sok tekintetben informális (spontán) viszonyokká változnak, amikor akarva vagy akaratukon kívül kiismerik, megismerik egymást. Esetekben keresztneveikön szólítják a másikat, különféle érzéseket kezdenek el táplálni, irigységet, esetleg őszinte tiszteletet közvetítenek a másik irányába. Hasonlóképpen az informális csoportok sem kínálnak feltétlenül a felszabadult színteret, mivel bizonyos formális mozzanatokat – szokásokat, konvenciókat feltételeznek. Tulajdonképpen úgy is fogalmazhatnánk, hogy a formális csoportok szerkezete megbomlik akkor, mikor helyüket a spontán alegális jelleg váltja fel; az informális csoportok sajátos módon az intézményes lét felé mutatnak. A két csoport kardinális szétválasztása e szempontok alapján viszonylagos (Csepeli, 2005).

- *Kiscsoport, nagycsoport és tömeg*

A kiscsoport tagjai gyakori interakcióban állnak egymással, a résztvevők mindnyájan kisebb nagyobb rendszerességgel közvetlen kapcsolatot ápolnak egymással (Horváth, 2004). Ebben a csoportméretben az együttes munkavégzés és közös tevékenység sorozatok mentén



könnyebben alakul ki az egymás iránt táplált, kölcsönös bizalom, ennél fogva megjelenik a másik elfogadására, támogatására való igény (N. Kollár- Szabó, 2004). A csoport fejlődése Sherif elképzelése alapján négy fejlődési kritériumhoz köthető, segítségével feltárható egy adott csoport formálódásának aktuális fázisa. Az alábbiakban ezen kritériumok kerülnek ismertetésre:

1. Közös motívum, mely a társas cselekvéshez vezető együttes célt is magába foglalja. A fázis lényeges motívuma a közös érdeklődés, érdek, avagy szükséglet megléte, mely gyakoribb az azonos életterben, vagy akár egymás szomszédságában élő személyeknél. Iskolai osztályoknál közös motívumként képviselteti magát a pedagógussal, vagy egy másik alakzattal szemben tanúsított rokon- és ellenszenv.
2. A csoporttagok egymásra gyakorolt differenciált hatása, mely egyben a hierarchikus strukturálódás előfeltétele is. Az egyes csoporttagok jellemző magatartása érzelmi válaszreakciót vált ki a társakból (kardinális tényező azonban, hogy kitől, milyen státusszal rendelkező személytől indul és ki irányába halad tovább), ez az effektus pedig kiváló lehetőséget nyújt a véleményformálódásra.
3. A csoport strukturálódása. A csoportban helyet foglaló egyének egymás iránti elvárásai hierarchiává tömörülnek.
4. Csoportformák kialakulása, melyekben lehetőség nyílik saját értékrendszer, viselkedési formák, szokások kialakítására (Sherif – Sherif, 1980), melyek erőteljes hatást gyakorolnak az egyén viselkedésének szinte minden formájára (Smith – Mackie, 2004). A létrehozott saját értékrendszer, a norma megkönnyíti a csoporttagok társas mezőben való tájékozódását. A kiscsoportokban kialakított normarendszer ugyanakkor társadalmi veszélyeket is hordoz magában, mivel rendszerint a makroszociológiai értékrendszerrel szemben szigorúbb konformitást kívánnak. A kiscsoportokban többnyire teljesítményként könyvelik el a csoportnormákhoz való igazodást, a normától való eltérést ezzel szemben akár kudarcként is deklarálják.

Mérei nem tartja teljesnek Sherif kiscsoportok spontaneitására vonatkozó elképzelését. A csoport formálódásának folyamatát társadalmi tényezők befolyásolják, a konformizmus igényének érvényesítése éppen a spontaneitást veszélyezteti (Mérei, 1988).

A *nagycsoportok* tagjai ugyan ismeretségben állnak egymással, de az egyes tagok jellemzően nem tartanak kapcsolatot mindenkivel, lehetőség nyílik alcsoporthoz szerveződésére. Tagjaik a sajátos jellemzőiket történeti kialakulásuk során fokról fokra fejlesztik ki (ebből eredően változó tendenciát is mutat), szintén *közös ismérvvel* rendelkeznek és a közös társadalmi létfeltételeik mentén a *közös csoporttudat* elemeit hozzák létre (Pataki, 1997). Ismeret hiányában nem lépnek egymással interakcióra a *tömeg* tagjai, a rájuk gyakorolható hatás legtöbb formája elvész (N. Kollár- Szabó, 2004; Orbán-Lembrik, 2004). Bővebb értelmezésével az értekezés nem foglalkozik.

## **2.1. Rejtett hálózat a csoportban**

Minden ember része a társadalomnak nevezett hálóznak, mely hálózat spontán módon formálódik (Barabási, 2013). Ezek a hálózatok jelölik mindazokat a közvetett és közvetlen kapcsolatokat, melyek egy személyt vagy csoportot más személyekkel és csoportokkal hoz kapcsolati rendszerbe. A különböző hálózatokhoz való csatlakozás alapját főként a kialakult társadalmi csoportok jelentik (Giddens, 2008), melyekben rendszerint további tagolódások jelennek meg.

## **2.2. Iskolai csoportok társas szerkezete. Moreno szociometriája**

Az intézményes közösségek tagolódása révén spontán társulások, baráti tömörülések, klikkek jöhetnek létre. A kialakult párok és csoportok összefonódásának következményeként teljes hálózati alakzatot alkotnak (Mérei, 1989). Ezen rejtett hálózatok éppúgy jelen vannak a gyermekközösségeken is, ahol a társas élet középpontjában a legaktívabbak foglalnak helyet, míg a peremhelyzetben lévők laza szállal kapcsolódnak az adott közösséghez. A középpontban elhelyezkedő gyerekek köré spontán módon kisebb csoportok szerveződnek, azonban a magányos, sok esetben elutasított gyermekek a peremre kerülnek (Mérei – Binét, 2004). Egy csoport barázdált kapcsolati hálózatának feltérképezését kiválóan prezentálja a Moreno-féle szociometriai módszer (Petrušek, 1972; Yadov, 2003).

A gyermekközösségek társas élete feltérképezésének lehetőségét elsőként J. L. Moreno, romániai származású kutató vetette fel<sup>3</sup>. Sajátos módszert alakított ki a gyerekek egymáshoz fűződő kapcsolatának megvilágítására és felvázolására. Elsősorban nem az egyén alkalmazkodási stílusát, vagy éppenséggel a másikkal való kapcsolódási készséget próbálta tetten érni, hanem a társas mezőbe történő beilleszkedést. Azonban ezt a beilleszkedést a személyiségjegyek vizsgálatát mellőzve az egyén társas pozíciójával határozta meg (Mérei, 1988). Lényeges támpontot jelentett az a felismerés, mely szerint az emberi kapcsolódások rokonszenven alapulnak (Orbán-Lembrik, 2010). Az emóciókat előtérbe helyező struktúrában az egyén pozícióját bizonyos mértékű mások iránt táplált rokonszenv, szimpátia determinálja, ennek értelmében, minél magasabb egy csoporttag státusza, annál vonzóbb a közösség többi tagja számára, így nagyobb az igény arra is, hogy kommunikáljanak vele (Orosz – Orbán-Lembrik, 2012). A technika alkalmazása során a vizsgálni kívánt csoport valamennyi tagja olyan kérdésekre ad választ, hogy konkrét elképzelt, de szignifikáns élethelyzetekben kiket választana társának. A választások során fény derül az érzelmi vezérlésű spontán kapcsolódásra, így a csoporton belül kialakult rejtett hálózatrendszer is megrajzolódik. A rokonszenvi választások e rendszerét, valamint a társas kapcsolatokat boncolgató felmérések során kirajzolódó hálózat felvázolását és annak magyarázatát *szociometriának*, magát az eljárást Moreno által használt kifejezéssel élve *szociometriai tesztnek* nevezik. Az utóbbi megnevezés módosításaként a hazai gyakorlatban leginkább *felmérésként* szerepel (Mérei, 1988), s ehhez hasonlóan *felmérésre* találunk említést az orosz és ukrán szakirodalomban is (Skripchenko – Dolinska et al., 2001; Zolotovitskiy, 2002; Kocherga – Vasilyev, 2003; Yadov, 2003; Stolyarenko, 2006). A rokonszenvi választások alapján megrajzolt rejtett kapcsolódások hálózata, így a spontán csoportosulások térképe a *szociogram* elnevezést kapta (Mérei, 1997).

A szociometriai felmérés gyakorlata viszonylag egyszerű folyamat köré szerveződik. Elsődleges szempontja az, hogy valós feltételek között, a vizsgálni kívánt csoport életterén belül szükséges az elvégzése. Iskolai csoportok vizsgálatánál így egyértelmű helyszín az az

---

<sup>3</sup>A módszer gyakorlati problémák megoldási lehetőségeként született – egy zárt leányotthon átszervezési kísérletében szerepelt a megemelkedett szökések csökkentése érdekében. Az 1932-es évben indított Hudson vizsgálat során Moreno javaslatára a leányotthonban élő lányok maguk készíthették el a szobák beosztási beköltöztetési rendszerét. Miután a vizsgálatban szereplő választás szimpátia alapján zajlott, az átrendeződés után megszűntek a szökések (Hare – Hare, 1996).

osztály, ahol a mindennapi iskolai tevékenységek zajlanak, ugyanis ebben a közegben könnyebb az emlékek felidézése. Lényeges eleme a felmérésnek, hogy a vizsgálat során jelen legyenek azok csoporttagok, akik közül választani lehet. Célszerű olyan kérdéseket alkalmazni, amelyek érzelmi színezetű választ igényelnek és valóságos, teljességgel elképzelhető élethelyzetekre vonatkoznak (Keményné Pálffy, 1998; Orosz – Orbán-Lembrik, 2012). A negatív választások általában merőben alulmúlják a pozitív választások gyakoriságát. Vizsgálati helyzetben, Csepeli feltételezése szerint, az emberek nem szívesen nyilatkoznak negatívan társaikról, függetlenül attól, hogy a mindennapokban gyakori negatív jelzőkkel illetnek másokat. Többletinformációt szolgáltat azonban a pozitív választások szisztematikus hiánya (Csepeli, 2005).

A kiscsoportok tagjainak közös lendületet nyújt a közös indíték, melyet Moreno *kritériumként* nevez meg. A kritériumnak minden helyzetben valamely közös igényt kell tartalmaznia, mely többnyire a csoportot mozgósító tényezőkkel kerül összefüggésbe. A szociometriai felmérés abban az esetben hiteles, ha a vizsgálni kívánt csoport a megfelelő kritériumra vonatkozó kérdésekkel találkozik a vizsgálat során (Méreai, 1988). A szociometriai felmérés során három alapelvet tekinthetünk kritériumnak:

- *együttélés* – kivel lakna egy szobában, sátorozáskor kivel lenne egy sátorban (Méreai, 1997). Minden vizsgálat esetében a kérdések megfogalmazása igazodik a csoporthoz, a felvetett helyzeteket közeli és ismerős helyzetben szükséges a csoporttagok elé tárni.
- *együttés munka* – kivel kooperálna szívesen, kivel tanulna együtt. Kiemelt jelentőséggel bír, hogy a csoport feladataihoz, aktuális helyzetéhez igazodik. Nem helytálló olyan kérdésekkel terhelni a csoport tagjait, melyek irreleváns helyzeteket foglalnak magukba, ugyanis ezek nem képesek együttes élmények előhívására (Sallay – Perge, 2007). A kérdésselvetésnél egyfajta hasznossági mozzanat is keveredik a rokonszenvvel. A hangsúly a választott személy képességére fókuszál.
- *együttés társas élet* – ha lehetősége nyílna rá, kiket hívná vendégségbe, ha más városba költözne, kit látogatna meg, amikor újra visszatér (Méreai, 1988).

Szociometriai felmérést kisebb korcsoportoknál egyénileg, elbeszélgetés formájában célszerű elvégezni, úgy, hogy minden gyermek számára világos és jól értelmezhető legyen a kérdés. Az írásos formában történő vizsgálatba kilenc éves kortól lehet a gyerekeket

bevonni, ahol minden gyerek önállóan dolgozik a pontos instrukcióval ellátott kérdőívben. A kérdőív kitöltésének időpontjában a vizsgálni kívánt csoport minden tagjának szükségszerű a jelenléte. Szignifikáns mozzanata a vizsgálatnak a jelenelevők biztosítása a felmérés titkosságáról (N. Kollár – Szabó, 2004). A szociometriai kérdőívben szereplő kérdésekre nevekkal kell válaszolni, ugyanakkor kizárólagosan olyan tagok nevezhetőek meg, akik a vizsgált csoportba tartoznak. Az adatok feldolgozásának érdekében a választások száma korlátozható, az esetek többségében 3 személy megnevezése elegendő (Sallay – Perge, 2007). Moreno vizsgálataiban bár hangsúlyozza a spontaneitást, a számítási technika, az adatok feldolgozásának megkönnyítése mégis indokolja a választások korlátozását (Mérei, 1988). Korlátozás nélkül a gyermekek általánosságban 3-5, esetleg 7 nevet is feltüntetnek a kérdőívben (N. Kollár – Szabó, 2004).

### **2.3. A szociogram és szociomátrix**

A szociometriai felmérésben a választások nyomán kapott ismeretekből bontakozik ki a közösség spontán tagolódása, Mérei terminusával élve, az *intézményes keretben kialakult kiscsoportok hálózata* (Mérei – Binét, 2004, 237.). A szociogram tehát a vizsgált társas mező egyfajta vázlatos térképét tárja a megfigyelő felé, mely grafikus prezentációja a gyermekek egymás iránt táplált érzelmeinek (Rubin et al. 1998), a feltüntetett vonalak egyértelműen a rokonszenven alapuló kölcsönös kapcsolatokra vonatkoznak (Mérei, 1988).

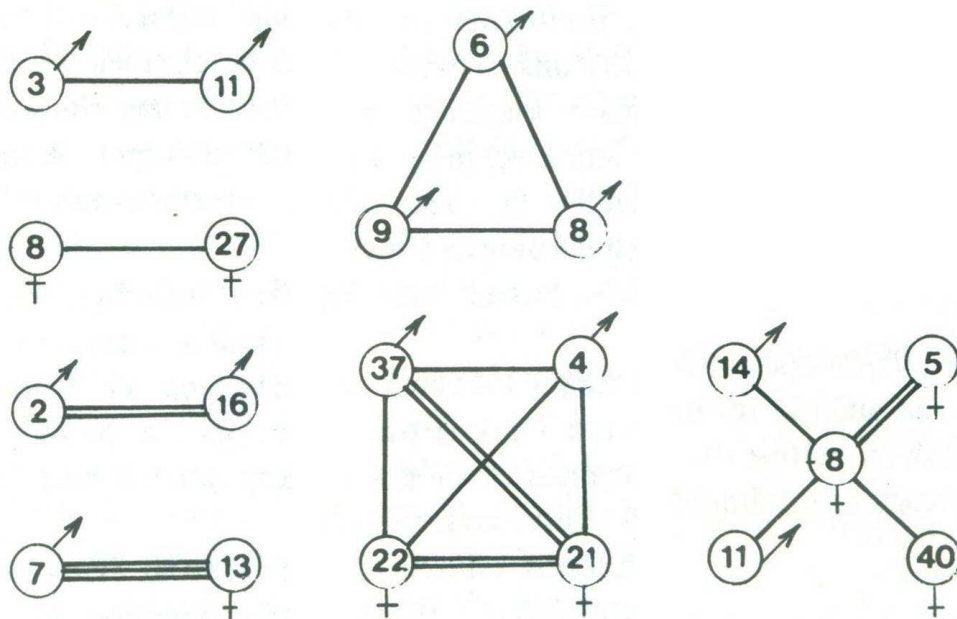
A szociometriai felmérés során kapott válaszok az úgynevezett kölcsönösségi mátrixon kerülnek összesítésre. A vizsgált közösség tagjainak névsora a mátrix vízszintes és függőleges tengelyére felkerül. A megadott mezőkbe jelölhető, hogy miként viszonyul egymáshoz a választási kritériumok szempontja alapján a csoport két tagja. Mivel a táblázat utolsó, összesített oszlopában a kölcsönös kapcsolatok száma és ereje kap helyet, a grafikus ábrázolásnál szerepe kardinális. A szociometriai mátrix alapján állítható össze a szociogram (Mérei, 1997).

A szociogram felrajzolása néhány alapvető konvenció köré (Mérei, 1988) szerveződik, melyek az alábbiakban kerülnek ismertetésre:

- A vizsgált csoport tagjainak nevét rövidített formában, vagy számmal helyettesítve tünteti fel, ahol a nemeket az ismert örökléstani jellel különbözteti meg.

- A vonalak a kölcsönös választásokat jelölik. Két egymást kölcsönösen választó tagot jelző karikákat vonallal köti össze.
- A kapcsolatok intenzitását a két csoporttagot összekötő vonalak számával prezentálja, ahol az összekötő vonalak száma megegyezik a szociometriai felmérés során produkált rokonszenvi választások számával.
- A felvázolás során a legtöbb kölcsönös kapcsolattal rendelkező személyből indul ki. A kölcsönösségi mátrixot alapul véve a személy összes kölcsönös kapcsolata felkerül a térképre. A párok és a magányosok az alsoportok körül, a peremen helyezkednek el (Mérei, 1988).

A felvázolt szociogramon a következő jellegzetes alakzatok vagy helyzetek azonosíthatók.



**1. ábra. Kölcsönös választások ábrázolása a szociogramon (Mérei, 1989)**

- *Pár* – két személy kölcsönös választása, a felmérésben nem választanak másokat. Variációkban lehet barátságban lévő szoros férfi vagy női pár, esetlegesen különemű szoros pár, háromszoros kölcsönös választással, mely valószínűsíthető intim kapcsolódás egyben.

- *Hármas* – három személy kölcsönös kapcsolatát ábrázoló alakzat (Csepeli, 2005), mely zárt csoportosulásra, klikkesedésre enged következtetni.
- *Zárt négyzet* – négy személy hat kölcsönös kapcsolata, mely egyben sűrű csoportosulás is.
- *Csillag* – az alakzatban egy személy több kölcsönös kapcsolattal rendelkezik, azonban a hozzá kötődő személyek között nincs kapcsolat. Lokalizálhatóan több egyirányú kapcsolat, mely sztárhelyzetet jelöl (Mérei, 1989).
- *Lánc* – egy-egy pár közvetítésével több pár között kialakult kapcsolatsor.
- *Perem* – a személy nem választ, de őt sem választják a szociometriai felmérés során, „*sündisznó*” helyzetben van. Abban az esetben, amikor a személy ugyan választ, őt nem választja senki, *elutasított* helyzetbe kerül (Keményné Pálffy, 1998). Mindkét helyzet csoport egésze szempontjából előnytelen (Csepeli, 2005).

A szociogram típusait tekintve számos variáció létezik. M. L. Northway óvodai, iskolai és főiskolai felmérése kapcsán olyan ábrázolási technikát kutatott, amely egyszerre érzékelteti a csoportban való népszerűséget és a kapcsolatot. *Céltábla-szociogramját* négy koncentrikus körben vázolja fel. Lényeges eleme, hogy a vizsgált csoporttagok kapcsolatuk számának megfelelően helyezkednek el a négy körben. Így annál közelebb kerül a központhoz, minél többször esett rá a választás (Mérei, 1988). Hoffmann Gertrud Mérei Ferenc vizsgálatai nyomán a *többszemponútú szociometriát* alkalmazta munkájában, így a spontán rokonszenvi csoportosulások hálózatán kívül a meghatározott szerepeket, a közösség együttesen kialakított normáit és motívumait, valamint a csoport légkörét (Hoffmann, 1974).

Egy másik módszer, a szociomátrix segítségével a kapcsolódási adatok lokalizálhatóvá és összefüggéseikben leolvashatóvá válnak. A szociomátrix olyan kétoszlopfejes táblázata – amely tulajdonképpen egy átrendezett kölcsönösségi táblázat – lehetőséget kínál az alcsoportok kirajzolódására, így az azonos alcsoportokhoz tartozó személyek kölcsönös és egyirányú kapcsolatainak feltérképezésére. A kölcsönösségi táblázatban szereplő adatok konvenció szerint meghatározottak, a pozitív választások mellett a negatívak is feltüntethetők. K. M. Evans szemléletében az átrendezés a sorok és oszlopok eltolásával történik, mely során olyan sorrend keletkezik, amely megfelel a társas mező struktúrájának. Mivel az értelmezés releváns kategóriái az alcsoportok, az ebből kivezető kapcsolati

próbálkozások is megjelennek. A szociomátrix negatívumaként említhető, hogy homályba taszítja a hálózat jelentőségét. A szociogrammal összehasonlítva alapvető különbségük, hogy míg az egyik központi eleme a tagolódások vizsgálata, a másik a hálózatrendszer, a csoportok közötti kapcsolódás érzékeltetését emeli ki (Mérei, 1988).

## 2.4. A társas atom

Moreno rendszerében meghatározott szerepet kap egy személy valamennyi kapcsolatának szemléltetése, a *társas atom* fogalma, mely a társas helyzet értelmezésének alapanyaga is egyben (Petrussek, 1972; Mérei, 1997; Consedine, 2004). A fogalmat Démokritosz feltevéseken alapuló gondolatmenete köré szervezte, mely szerint a látható anyag egységeiben láthatatlan, anyagilag mégis létező részecskéket, elemeket tartalmaz. Valószínűsítette, hogy analóg módon a társadalmi alakzatok háttérben lappangó, láthatatlan kapcsolatrendszer húzódik meg. A formailag megkonstruált társadalmi egységek mögé nézve, a vonzások és taszítások középpontjában a vizsgált személy áll valamennyi kapcsolatával (Mérei, 1988). Ebben az elképzelésben tehát a szociális atom a maghoz hasonló jelleggel rendelkezik, két egységre bontható: egy belső magra az egyén minden aktuális kapcsolatával, és egy külső magra, amely kapcsolatra vágyik (Hare – Hare, 1996).

Moreno kutatásaiban négy alapvető ütemre hagyatkozik a szociometriai feldolgozások során, elsősorban a társas atomok jelentősége is ezen a vonalon értelmezhető. A *társas atomok elhatárolása* során minden egyes személy sűrűsödési vonatkozása kerül fókuszba. A társas atomok száma megegyezik a vizsgálatban résztvevő személyek számával, minden vizsgált személy annyi társas atomnak az elemeként jelenhet meg, ahánynak a vonzási körében szerepel. A *szociometriai osztályozás*, az egyes személyek közösségi pozíciójának elhatárolása során, lehetőséget kínál az egyén társas atom formájában történő vizsgálatára, ahol a személyt kapcsolatainak szempontjából mérlegeli. A *viszonylatok grafikus ábrázolását* követően a *közösségi dinamika* (szociodinamika) *vizsgálata* kapcsán a kohéziós és vonatkozási mutatók kifejtésével a kutató a hálózatba tartozó kiscsoportok, társas konstellációk érzelmi feszültségét kísérli megközelíteni a pszichodráma elvét követő vizsgálatokkal (Mérei, 1988).



Mivel minden társas atomban megkísérelhető a résztvevő egyének érdeklődésének, aktivitási mutatójának, különböző értékekhez való viszonyulásának felderítése, pedagógusok számára kiválóan hasznosítható a nyert információ, az értelmezés egyúttal lehetőséget kínál a *pedagógiai predikcióra* (Mérei, 1997).

## **2.5. Moreno szociometriai módszerének és szemléletének kritikája**

Számos bírálat érte a szociometriai módszer technikáját és rendszerét. A legszemléletesebb kritikai szempontokat a francia racionalista és materialista szociálpszichológiai irányzat, élükön Zazzoval (1949), Reymond-Rivierrel (1961) és Maisonneuvevel (1965) öntötte szavakba (Mérei, 1988). Moreno szemléletének módszerének kritikájaként elsősorban az érzelmi alapon történő választások, ezen belül is a rokonszenvi és ellenszenvi tárgykörök megkérdőjelezése kerül elő. Petrussek utalást tesz arra, hogy az empátia hasonlóképpen feszültséggeneráló hatással bír, a csoport tagjai ugyanakkor sajátos társadalmi faktorok révén is kapcsolódhatnak egymáshoz, mindemellett a választásokat olyan képességek befolyásolhatják, amellyel jellemzően az adott csoporttag rendelkezik (Petrusek, 1972).

A legfontosabb kritikai megállapítások összefoglalásában Mérei is kitér munkáiban, olyan kutatók vizsgálatait felhasználva, mint Hiebsch és Vorweg (1967), Hegedüs András (1961) és Vastagh Zoltán (1967). Alapvetően azt a feltevést utasítja el, hogy a kiscsoportokra vonatkozó megállapítások makroszociológiai szinten megállnák a helyüket (Mérei, 1988).

A Mérei által megfogalmazott Moreno módszerére vonatkozó legjelentősebb kritikai megállapítások az alábbiakban összesítve kerülnek ismertetésre.

- Moreno hipotézisében a csoport csak a csoportot alkotó személyek együttese, mely önálló formában nem létezik. Az együttes élménykísérletek megcáfolták a csoport metaforikus létére vonatkozó moreno-i elméleteket.
- Abból a megállapításból, hogy nem létezik csoport, a szociometria kizárólag az egyén csoportban betöltött helyét veszi górcső alá.

- Konzekvenciái érzelmi színezetűek (érzelmi szociológia), abból fakadóan, hogy rokon- és ellenszenvi interperszonális kapcsolatokra korlátozza a társadalmi valóságot. Mindemellett az érzelmi választás több lehetőséget kínál az előreláthatatlan motívumok beleszövődésére. A megadott kritériumtól eltérő választások ellehetetlenítik a mutatók értelmezését (Méreai, 1989).
- Terminológiáját sokszor az önkényesség jellemzi: a szociometria kifejezést egyszerre alkalmazza mikroszociológiára, valamint a kiscsoport és rejtett társadalmi hálózat analizálására. A Jung által meghatározott én- és tárgyira irányulás intro –és extroverziós kifejezést az egyén kapcsolatteremtési (attól függően, hogy közelebbi, esetleg távolabbi köreiből zajlik) jelenségére alkalmazza (Méreai, 1997).
- Moreno szerint a szociometriai kapcsolat feltétele a választási helyzetben is biztosított spontaneitás, mely *„a választásban a meggondoltnak, a társas aktusban pedig a szervezettnek az ellentéte. Így a szociometriai felmérés egyedül az interperszonális kapcsolatok spontán feszültségét, tehát az intézményrendszert lazító feszültséget tekinti társadalmilag érvényesnek”* (Méreai, 1988, 110.). Megalapozatlan Moreno megállapítása, mely szerint az emberi boldogság alapja a spontaneitás, illetve annak korlátozása frusztrációs feszültséget kelt. A kutató fogalomtárában azonosnak tekinti a spontán kifejezést az ösztönössel és tudattalannal. Azonban a motivációs vizsgálatok eredményei alapján a feltételezhetően spontán választások pontosan azoknak a viselkedési mintáknak felelnek meg, amelyek tudatszinten mozognak (Méreai, 1997). Érdekes mozzanata az elmélkedésnek, hogy abban az időben, amikor Moreno a spontaneitás fogalmát a pillanat kritériumához kapcsolta, még nem voltak ismertek az eredmények (Méreai, 1988).
- Moreno túlértékelte a szociometriai felmérésekkel kapcsolatos eredményeit, messzemenő következtetéseket vont le azzal a gondolatmenetével, melyben a világ elrendezésére alkalmas módszernek hirdette (Méreai, 1997).

## 2.6. A Mérei-féle többszemponú szociogram

*„Más típusú szociometriát kerestünk. Olyat, amely valóban a közösséget méri fel; nemcsak az egyén helyét mutatja meg benne, hanem a közösséget magát is jellemzi, és lehetővé teszi egy emberi konglomerátum mint szociálpszichológiai egység meghatározását.”*

*(Mérei Ferenc)*

Mérei Ferenc 1945-ben látott hozzá a többszemponú szociogram módszerének kidolgozásához. Moreno szubsztanciális fogalomalkotása és mikroszociális messianizmusa távol állt tőle, célkitűzésében más technika kidolgozása vezérelte. A munkájában való elmélyülést a Wallon-laboratóriumban szerkesztett többszemponú szociogram őse, a Weinberg-kérdőív<sup>4</sup> segítette. A kérdőív általánosságban feltett négy kérdése az érzelmi feszültség helyett közösségi tapasztalatot mozgósít. Alapjaiban két kritériumra épül, melyek közül az egyik rokonszenvi, a másik funkcióra vonatkozik. A társas mezőről reálisabb képet nyújt, mivel a spontaneitásra épülő helyzeti választásokkal szemben egyéni tapasztalásokból levont sztereotípiákat indítványoz. Bár a sztereotip választásokkal ellentétben a spontán választás indulatilag hitelesebb, azonban nem képes bemutatni, hogy egy esetleges baj esetén a kialakult sztereotípiák szerint az egyén a választott baráthoz fordul támaszért a spontán módon választottal szemben (Mérei, 1988). A Mérei által szerkesztett többszemponú szociometriai felmérés kérdőívében Moreno eredeti technikájától eltérően a rokon-és ellenszenvi választást stimuláló kérdések mellett olyanok is megjelennek, amelyekben a közösségi rátermettség és funkció, valamely egyéni tulajdonság, vagy képesség mérlegelése is szerepel (Mérei, 1989).

---

<sup>4</sup> A kérdőív egyfajta bizonyításul szolgál annak a ténynek, miszerint Wallon genetikus szociálpszichológiai elméleteinek hatására Moreno szociometriai módszere mellett (1934-ben publikálta *Who Shall Survive?* címen) egy másik pszichológiai irányzat is ebben a kérdéskörben mozgolódott, ugyanis a Weinberg-kérdőív sokszorosítási dátumaként az 1932-es év szerepelt (Mérei, 1988).

Egy csoport vagy osztály korrekt irányításához a pedagógusnak érzékelnie kell a csoport belső dinamikáját (Mészáros, 1998), a belsejében zajló történéseket, melyek fontos támpontot nyújthatnak az irányítási technikák kiválasztásában. Erre kínál kiváló lehetőséget a szociometriai felmérés elvégzése (Vajda – Kósa, 2005).

Napjainkban a módszer alkalmazása – többek között a rendkívüli munkaigényessége következtében – méltánytalanul háttérbe szorult a pedagógiai-pszichológiai gyakorlatban. A munkaigényesség csökkentésének lehetőségére fókuszálva alkotta meg Gebauer munkatársaival a mindenki számára elérhető, interneten keresztül használható számítógépes kiértékelési módszert. Céljai, a szociometriai felmérés népszerűsítése mellett, elsősorban a meglévő adatbázis kiterjesztése volt (Gebauer, 2008).

A jelenkori kapcsolatháló- és szociometriai elemzés eszköztárának kevésbé ismert eleme a *hierarchikus szociometria* módszere, amely voltaképpen Mérei Ferenc többszemponútú szociometriájának továbbgondolása, s ugyancsak alkalmas a munkahelyi, iskolai csoportok társas kapcsolatainak, dinamizmusának, értékrendszereinek feltérképezésére. Míg a többszemponútú szociometria funkciókérdésekkel dolgozik, a hierarchikus szociometria a lehető legtöbb lehetőséget kínálja egy csoporttag tulajdonságainak észlelésére olyan kiegészítő kérdések beépítésével, amely a segítőkészségre, szorgalomra stb. vonatkozik (Gerő, 2011), a felmérés során kapott eredmények *hierogramon* kerülnek szemléltetésre (Járó, 2008).

A módszer továbbfejlesztésére a 70-es években került sor, mely javarészt Járó Katalin és Veres Sándor nevéhez köthető (Járó, 2009b). A hierarchikus szociometria alkalmazása számos hazai vizsgálat elemeként meg jelenik, többek között erre vonatkozó utalást találunk Kósáné Ormai és Ruskó (1997), Benyák (2007), Szekeres (2008), valamint Szabó és N. Kollár (2015) munkáiban.

Járó munkájának eredménye a hierarchikus szociometriára épülő helyzetelemző és problémarendező projekt, a *Közösségek tükörben*, mely 2008-tól *Mérei projekt*ként vált ismertté. A Projekt elsődlegesen a csoportok komplex helyzetfeltáró diagnosztizálására fókuszál, célja a csoport erőforrásainak mozgósítása, a konstruktív problémamegoldás érdekében történő társas kompetenciák fejlesztése. A program keretében speciálisan kiképzett csoportszakértők ajánlják fel közreműködésüket a nevelők csapatépítő,

közösségfejlesztő törekvéseinek megvalósításához, ehhez kínálnak módszertani támogatást (Járó, 2009a; Járó, 2015).

### **2.6.1. A többszemponútú szociometria választási kritériumai**

A többszemponútú szociometria választási kritériumai alapján lényegi eltérések lokalizálhatóak a Moreno által meghatározott tézisektől. Elsősorban arra reflektál, hogy a csoporttagok társas helyzetének értelmezésén túl a vizsgált alakzat közösségi pozíciója mellett a kiscsoportról, mint társas egységről kaphasson értelmezési támpontot. Másodsorban, a jellemzésbe szükségszerűen beilleszti a társas mezőben fellelhető viszonyokat annak minden tagolódásával, hierarchiájával és kapcsolódásaival együtt. Harmadsorban, olyan célkitűzéseket irányoz elő, amelyek többletinformáció szolgáltatását támogatják a társas mezőben zajló indítékok, választások és kötődések motivációiról (Mérei, 1988).

A társas alakzat leírásához a választási kritériumoknak bizonyos mérlegelési szempontoknak kell megfelelniük (Mérei, 1989). Ennek megfelelően a szociometriai kérdéskörök az alábbi szempontokat veszi figyelembe:

- *Rokonszenvi kérdések*, melyek lényegében az együttélésre, közös szórakozásra bizalmi kapcsolatokra vonatkoznak (ki a legjobb barát az osztályban, kihez fordulna, ha bajba kerülne, kinek mondaná el legféltebb titkát stb.). A kölcsönös választások során, Moreno technikájához hasonlóan rajzolható meg a közösség szociogramja.
- *Közösségi funkcióra vonatkozó kérdések*, melyek a legfontosabb közösségi szerepekre, ezen belül a szervező, bíró, vezető funkciókra, valamint a hozzájuk kapcsolódó státuszokra világítanak rá (kire bízná az osztályképviselést, ki tudna megszervezni egy jeles eseményt stb.).
- *Egyéni tulajdonságokra, képességekre, adottságokra vonatkozó kérdések*, melyek az egyén általános műveltségére, képességére, valamely rendkívüli képességére, esetleg teljesítményére fókuszál (ki az, aki valamiben kiemelkedik az osztálytársak közül, kit küldene tantárgyi vetélkedőre stb.).

- *Népszerűsége*re vonatkozó kérdések, melyek a népszerűsége, bizonyos helyzetekben való érvényesülésre kérdeznék rá (kik azok a személyek, akiket a többiek jobban szeretnek stb.) (Sallay – Perge, 2007).

A többszemponútú szociogram alkalmazása során az instrukciók megegyeznek a Moreno-féle szociometriai vizsgálatban ismertekkel (valamennyi tag jelen legyen, a vizsgálat keretére vonatkozó sajátosságok és a felmérés céljának közlése, a titkosság biztosítása).

A kérdőív összeállítása során a vizsgálat céljához való igazodás mellett célszerű figyelembe venni a vizsgálni kívánt csoport, vagy osztály életkori sajátosságait. A kérdéseknek konkrét, reálisan átélhető helyzetekre kell rákérdeznük (N. Kollár – Szabó, 2004). A fentiekben megnevezett kérdéseken kívül egyéb kiegészítő, indoklást kívánó kérdések is felkerülhetnek a szociometriai felmérőlapra (mi a kedvenc tantárgya, miért; melyik tantárgyat nem szereti, miért stb.). Elsősorban azért, mert értékes értelmezési támpontot nyújt arról, kit mi okból, milyen indíttatásból utasítanak el társai, vagy éppen milyen megfontolásból preferálnak másokat (Sallay – Perge, 2007).

## **2.7. A többszemponútú szociogram felrajzolása**

A szociometriai vizsgálat kapcsán kapott adatok rendszerezése két táblázat – a *kölcsönösségi* és a *gyakorisági táblázat* alkalmazásával valósul meg.

- *Kölcsönösségi táblázat*

A kölcsönösségi táblázat a Moreno-féle szociometriai feldolgozásból ismert kétoszlopfejes mátrix, melynek mindkét tengelyén a felmérésben részt vevő csoport névsora szerepel. A feldolgozás az oszlopban feltüntetett személynevek alapján halad a rokonszenvi kérdéseket egymás után sorba véve, majd a megfelelő cellában jelölve, hogy ki kit választott. A kölcsönös választások előfordulását a mátrix bal felső sorából a jobb alsó irányba haladó tengelytől egyenlő távolságra két egybevágó mező prezentálja (Tóth, 2004b). A kölcsönös választások száma soronként és oszloponként kerül összegzésre. Az összesítés öt szempont köré épül (tulajdonképpen a mátrix oszlopai). Az első a deklarált kapcsolatok

számát tartalmazza – a rokonszenvi kritérium alapján ki hány személyt választott. A második, harmadik és negyedik a kölcsönös kapcsolatok számát mutatja az egyszeres, kétszeres, esetleg háromszoros választások függvényében. Az utolsóban kap helyet a soronkénti összesítés, amely valamennyi kölcsönös kapcsolatot tartalmazza. A kölcsönösségi táblázat alapján a legtöbb kölcsönös kapcsolattal rendelkező személy a szociogram felrajzolásának kiindulópontja. A párok és a kölcsönös kapcsolat nélküliek utoljára kerülnek ábrázolásra (Sallay – Perge, 2007).

- *Gyakorisági táblázat*

A szociometriai számítások fundamentuma többszemponútú szociogram adatainak összesítése. A gyakorisági táblázat függőleges tengelye a vizsgált csoport névsorát (betűrendet mellőzve, általában valamely szempont szerint csoportosítva), a vízszintes tengelye pedig a csoportosított kritériumokat tartalmazza (Méri, 1988). A vízszintes tengelyen az egyes kritériumcsoportok a függőleges névsor összeállítási szempontja alapján átcsoportosításra kerülnek, minden kérdés egy-egy oszlopnak felel meg. Az egyes kritériumcsoportok külön is összesíthetőek, melyeket a globális összefoglalás követ. A sorok és oszlopok találkozási pontja azt szemlélteti, hogy a meghatározott kritérium szempontjából hányszor választották az egyes csoporttagot. A soronkénti összegzés kritériumcsoportonként és összesen mutatja a vizsgált csoport minden tagjára esett választásokat (Tóth, 2004b).

## **2.8. Szociometriai mutatók**

A többszemponútú szociometria kapcsán született eredmények értelmezéséhez olyan fogalomrendszerre van szükség, amelyre átfordíthatóak a vizsgálati adatok. Mérei a mutatókat az alábbiakban felvázolt nagyobb csoportban különítette el.

A *szerkezeti mutató* abból a szemszögből értelmezi a szociogramot, hogy a társas mező, amelyet vázlatosan megjelenít, mennyire strukturált. Szükségszerű az alakzat egészes megítélése, amely egyfajta összefoglaló értelmezése a kölcsönösségi vázlat formai jellegzetességeinek (Méri, 1988). Ez jellemzően a *kohéziós mutatók* (kölcsönösségi index, sűrűségi mutató, kohéziós index, viszonzott kapcsolatok mutatója) (Tóth, 2004b; Sallay – Perge, 2007), a *társas mezőben fellelhető alakzatok arányítása*, valamint a

*szerkezeti típusok* (halmazszerkezet, laza szerkezet, egy központú, széles peremű szerkezet, tömbszerkezet, több központú szerkezet (Horváth T., 1986; Mérei, 1988; Tóth, 2004a) paramétereit alapján determinálható.

A *csoportléggör mutatója* a választások elosztását tekinti át. A szubjektív választások főként a szubjektív választásoknak engednek teret, ezzel szemben a funkcióra vonatkozó választások a közhangulathoz igazodó objektívebb beállítottságra reflektálnak. A választások eloszlása megmutatja, hogy a szubjektív és a funkcióra vonatkozó választásban milyen fokban érvényesülnek a *szubjektív motívumok* és a *csoportnormák* (Horváth T., 1986; Mérei, 1988; N. Kollár – Szabó, 2004; Sallay –Perge, 2007).

A társas mező vizsgálata során a kialakult hierarchia elemzésére is sor kerül. Ezen értékeket a *tagolódási dimenziók mutatói* (a társas jelentőség dimenziója, a szociometriai szerep (Orosz – Orbán-Lembrik, 2012) és választási repertoár) adják (Mérei, 1989).

## **2.9. Szociometriai helyzetet befolyásoló tényezők**

A gyerekek egyre több időt töltve a társas közösségben, a normarendszert elsajátítva fokozatosan megtanulják, miként alakítsák ki megfelelő helyüket a csoporton belül (Gyöngyösi, 2007). Előfordulnak azonban olyan esetek, amikor minden igyekezet és próbálkozás ellenére a kortársak irányából fakadó elfogadás nehézségeibe ütköznek. Az alábbiakban azt a néhány olyan befolyásoló tényezőt tekintem át, amelyek hatással lehetnek a csoportban betöltött helyekre.

A gyerekek csoportban betöltött helye szerint kiválóan elkülöníthetők a társas rangsor kategóriái (Cole – Cole, 2003):

- *Népszerű gyerekek*

A szociometriai felmérés során a legtöbb pozitív választást ők kapják, a társas rangsorban előkelő helyen, a legmagasabban foglalnak helyet. A népszerűség a legtöbb esetben a fizikai vonzódás függvényében zajlik (Forgách, 1993; Aronson, 2008), de kardinális jelentőséggel bír a gyerekek pozitív kapcsolatok kialakításának és fenntartásának



képessége (Cole – Cole, 2003). A népszerű gyerekek kevésbé hajlamosak az agresszióra, kortársaikkal többnyire asszertív magatartást tanúsítanak (Newcomb et al., 1993). Azonban vizsgálatok eredményeinek alapján a pozitív tulajdonság, vagy valamely speciális területen produkált teljesítmény mellett bizonyos szociológiai tényezők is meghúzódnak. Példának okáért a gyerek mögött álló szülők foglalkozása is hatással lehet a népszerűségi mutatókra. Egy szülő tanári státusa gyermeke intézetében már óvodáskorban a pozíciók erősödését indukálja, a helyzeti tényezőktől függően a későbbiek során egyaránt eredményezhet magasabb pozíciót, de akár érzelmi elutasítást is (Kolominszkij, 1980).

- *Elutasított gyerekek*

A kutatások során az elutasított gyerekek olyan négy típusát azonosították, ahol az agresszív viselkedés, az előnytelen külső, az éretlen, a különködő viselkedés mellett a teljesen átlagosan viselkedők közül is kerülhetnek ki kirekesztett gyerekek (Vajda, 2002). Az agresszív-elutasított gyerekek többnyire nem ismerik be a társas kapcsolatok terén fellépő feszültségeket, ezzel szemben a nem agresszív elutasított gyerekek problémaként értékelik a kedvezőtlen helyzetet (Vajda, 1999).

Az elutasított gyerekek alacsonyabb szintű kapcsolatteremtő és kognitív képességekkel rendelkeznek, az átlagnál zárkózottabbak, gyakran tanúsítanak agresszivitást. A valahova tartozás szüksége az emberi psziché egyik legalapvetőbb és legmarkánsabb motívuma. Amennyiben ezt a szükségletet fenyegetés éri, viselkedésbeli különbségek érzékelhetők (Juvonen – Gross, 2006). A társas elutasítás gyakran önző és impulzív viselkedéshez is vezet, megfigyelhetően passzivitást eredményez (Baumeister – DeWall, 2006). Az iskolai közösségekben előforduló elutasítottság a lemorzsolódásban, a deviáns csoportokhoz való csatlakozásban is szerepet játszik, mindemellett a gyanakvás, a támadókedv és hajlam megerősödéséhez, a támadó és áldozat szerepének vállalásához járul hozzá. Az elutasítás helyzetének megváltoztatására tett mindenféle erőfeszítés azonban nehézségekbe ütközik (Coie et al, 1989), mivel a perifériára került gyerekek maguk is okozói kedvezőtlen helyzetüknek, ismételten azokat a viselkedést produkálják, amely alapvetően kiváltotta a velük szemben táplált averziót (idézi Vajda – Kósa, 2005).

Bár az agresszió veszélye számos helyzeten jelen van, néhány empirikus kutatás azt támasztja alá, hogy a társas elutasítás nem minden körülmények között vezet agresszióhoz.

A helyzetből fakadóan a csoporttagok érzékenyebbé válnak a jelzésekre, proszociálisabb viselkedést tanúsítanak, tulajdonképpen az elutasítás a máshová való kapcsolódásukat motiválja (Twenge, 2006). Más esetben néhány meghatározóan bátortalan, félszeg gyermeket is elutasíthatnak társai. Ezek a visszahúzódo gyerekek társaikhoz hasonlóan magasra értékelik a velük való együttlétet, és többnyire tudatosan bennük beilleszkedési problémájuk. Ennek következményeként elégedetlenebbek a társas kapcsolataikkal, magányosabbakká válnak (Cole – Cole, 2003). Azok a tanulók, akik önszántukból maradnak kívül a csoport együttes tevékenységeitől, nem zárkóztak, de alacsony szintű kapcsolatteremtő képességgel rendelkeznek. Fontos tényező, hogy a kívül maradók közül választanak barátot maguknak, így nem magányosak (Newcomb et al, 1993).

- *Mellőzött gyerekek*

A mellőzött gyermekeket nem jellemzi agresszivitás és bátortalanság, de az elutasított társaikhoz hasonlóan kevésbé szociálisak. Iskolai teljesítményük jobb, mint a kirekesztetteké, tanáraik hozzáállása pozitívabb (Cole – Cole, 2003).

- *Ellentmondásosan viselkedő gyerekek*

A kirekesztett, elutasított gyermekekhez hasonlóan agresszívak, de jó társas és kognitív képességeik révén könnyedén kompenzálják az agresszivitásukat. Helyzetük igencsak sajátos, a társak elfogadása, támogatása és elutasítása között lavíroznak (Newcomb, et al, 1993).

- *Áldozatok*

Az áldozatok gyakran egy másik gyerektől induló agresszív és gyakran megalázó viselkedés elszenvedői. Szorongók és nem érzik magukat biztonságban, gyakran elővigyázatosak, az átlagosnál csendesebbek és szenzibilisek. Alacsony önbecsüléssel rendelkeznek, túlnyomórészt negatívnak látják magukat és a helyzetüket. A támadásra sírással és visszahúzódoással reagálnak. Az iskolában magányosak, nincs barátjuk. Az áldozatok viselkedése és attitűdjei óhatatlanul is bizonytalanságukkal, védtelenségükkel és gyakran fizikai gyengeségükkel azt sugallják a bántalmazónak, hogy megtorlás nélkül marad a zaklatás (Olweus, 1999). Előfordulnak azonban olyan áldozatok is, akik provokálják a

velük szemben tanúsított agresszív viselkedést, gyakran maguk is agresszívak, vagy nem tesznek próbálkozásokat az agresszió elkerülésére (Schaffer, 1996; Olweus, 1999).

Egy kedvezőtlen, rossz csoportlétkörben egyik gyakori következmény a bűnbakkeresés. A bűnbak szerepe a kiközösített, népszerűtlen gyerekekre helyeződik, melyet a gyerekek rendszerint valamilyen külső tulajdonságra, különbözőségekre, építenek, olykor a tanártól irányuló elutasítás tetőzi a helyzetet (Vajda, 2002).

- *Bántalmazók*

A bántalmazó gyerekek viselkedésének hátterében gyakran az instrumentális okok húzódnak meg. Számukra a bántalmazás a másik irányításának eszköze (Cole – Cole, 2003), egy osztályon belüli pozíció kiharcolása, majd annak megtartása, belső feszültségek levezetése, de gyakorta az unalom áll. Ugyanis a másik heccelése, piszkálása a szórakozás egy bevett formája (Ercsei – Nikitscher, 2012). Nem ritkán tanáraikkal és szüleikkel szemben is agresszívan viselkednek, kevés együttérzést mutatnak áldozataik iránt (Sipos, 2008). Elterjedt nézetek szerint az erőszakosan viselkedő gyerek valójában a felszín alatt szorongó és hiányzik a biztonságérzete. Olweus kutatásaiban kitér az állítás hitelességének ellenőrzésére. Eredményei alapján az ellenkezőjét állítja – a zaklatók esetében vagy a szokottnál alacsonyabb mértékű a szorongás és a biztonságérzet hiánya vagy nagyjából az átlagnak felel meg, valamint nem volt jellemző az alacsony önbecsülés sem (Olweus, 1999). Kiemelten fontos megjegyezni, ezek forrása egészen mély rezdületekre vezethetőek vissza – a bántalmazó gyerek együttműködési képtelensége vagy agresszivitása a családi diszfunkciókra egyfajta válaszképpen megjelenő tüneti viselkedés. Ilyenkor tulajdonképpen a megoldatlan, otthonról hozott feszültség tevődik át a gyerek kortársakkal való kapcsolatára (Földes– Lannert, 2009).

### **3. Kinetikus iskolarajz mint társas kapcsolatok lehetséges vizsgáló módszere**

Az iskolai közösségek társas kapcsolatainak feltárására széles körben alkalmazott és gyakorlatban bevált szociometriai vizsgálatok mellett olyan kiváló projektív rajzteszt is alkalmazható, mint a kinetikus iskolarajz. Az alábbi fejezetekben e kérdéskör feldolgozására kerül sor.

#### **3.1. Projektív tesztek**

A projektív rajzvizsgálat a pszichológián belül a pszichodiagnosztikában, a projektív pszichodiagnosztikai eljárások csoportjában foglal helyet. „A projektív pszichodiagnosztikai eljárások a pszichológiában az 1920-as években kibontakozó projektív mozgalom vizsgálati paradigmájaként jelentek meg. A projektív mozgalmat a személyiség behaviorista és statisztikai vizsgálati paradigmájával szembe forduló, pszichoanalitikus és alaklélektani orientáltságú pszichológusok hozták létre (Amelang – Bartussek, 1997, idézi Vass, 2003, 19.).

A 20. század előtti szemléletek az embert magát racionálisnak tekintették, a filozófiai fejtegetéseken túllépve a freudi pszichoanalitikus megközelítés mutatott rá arra, hogy az ember személyiségének nagy része *nem tudatos*, gondolatait és tetteit nagyrészt tudattalan folyamatok irányítják. „A filozófusok előtt ismeretlen tapasztalatok révén, melyeket a betegeken tettünk, tudomást szereztünk arról, milyen gyakori és hatalmas rezdületek vannak, amelyekről mit sem tudunk, és amelyeket éppúgy fel kell derítenünk, mint a külvilág egyéb tényeit” (Freud, 1989, 38.) Ebben az aspektusban az elméleti fejtegetések helyett a tapasztalatra tevődik a hangsúly (Atkinson et al., 2005; Bernáth – Révész, 1994). Freud elgondolásában a tudattalan elemek jelentős szereppel bírnak az álommunkában, mely tudattalan működés alapját a primer folyamat képezi. Az emberiség történetéből táplálkozó szimbolikák a primer (elsődleges) folyamatban jelennek meg. A szekunder vagy másként másodlagos folyamat teszi elfogadhatóvá azokat az elfojtott, tudatból kidaszított elemeket,

amelyekkel a primer folyamat dolgozott. Az álom magját képező tudattalan impulzusok megközelítése szabad asszociáció révén érhető el (Hárdi, 2002).

A projektív tesztek széles körben alkalmazhatóak (Piotrowski – Keller et al., 1993), a pszichoanalitikus tradíciót követve elsősorban tudattalan vágyak, motivációk, konfliktusok és elfojtások feltárására törekszenek – lehetőség nyílik a személyiség mélyebb rétegeinek feltérképezésére. Mindez Mérei (1974) írásában a következőképpen körvonalazódik: „A projekció pszichodinamikai elve szerint a választásra, értelmezésre, strukturálásra alkalmas helyzetekben a külső inger gyakran a személy pszichikus szervezési módját, a viselkedési stratégiát képviseli. A projektív teszt strukturálatlan, több értelmű felszólítására a vizsgált személy saját belső mintáit vetíti ki, szinte önmaga hozza létre az ingeregyüttest. Az ilyen ingerre adott reakcióba pedig szükségszerűen beleszövődnek személyiségének jelentős vonásai” (idézi Feuer, 2006, 62-63.).

A projektív tesztek olyan többértelmű ábrákat sorakoztatnak fel, melyeknél nem jellemző az előre determinált válasz. Míg a strukturált méréseknél előforduló konkrét kérdések ellenállást váltanak ki az egyénben, addig kevésbé nyilvánulnak meg védekező reakciók a strukturálatlan inger kapcsán, mivel az szabadabb és kötetlenebb válaszra sarkallja az egyént (Rózsa et al., 2006; Lilienfeld – Wood et al., 2000). Így a freudi szabad asszociációs módszerhez hasonlóan, a kötetlen képzettársítás révén kerülhet sor az egyén saját személyiségének kivetítésére, amikor az egyén a válaszba projektálja<sup>5</sup> személyiségét (Atkinson et al., 2005; Comer, 2005).

A projektív tesztek így alkalmasak lehetnek a tudattalan indítékok feltárására, az elsődleges és a másodlagos folyamatok dominanciájának tesztelésére, vagy az örömelev és a valóságelv általi irányítottság arányának tesztelésére; kiváló eszközként funkcionálnak az eszközök az adaptív regresszióra való képesség tanulmányozásában, valamint alkalmasak a

---

<sup>5</sup> A projekció (latin *proicere* = előredobni, kivetni) fogalmával kapcsolatban Murstein és Pryer úgy fogalmazott ironikusan, hogy több interpretációja ismeretes, mint Mona Lisa mosolyának. A pszichológiai terminusok közé Sigmund Freud vette fel, szűk értelmezésében főként a szimbólumképzésre és az én fenyegetettségére hagyatkozott. A fogalmat L. K. Frank 1939-ben olyan tesztek csoportjára alkalmazta, amelyek „a vizsgálati személy láthatatlan belső világának önkéntelen reprezentációját tárják fel” (Benesch, 1999, 359.). A projekció terminust többféle folyamat közös megjelöléseként szerepel az irodalomban (Vass, 2007). A projekció fogalmi meghatározásával behatóan foglalkozik Vass Z. (2003): *A rajzvizsgálat pszichológiai alapjai* című művében.

kreatív gondolkodási folyamatok megvilágítására (Rózsa et al., 2006; Gyöngyösiné Kiss – Oláh, 2007; Erford, 2012).

Lindzey (1961) gondolatmenetét követve szintűgy kirajzolódnak a projektív technikák tudattalanra vagy éppen a személyiség látens aspektusaira való fogékonysága: „A projektív technika olyan eszköz, mely sajátosan érzékeny a viselkedés rejtett vagy tudattalan összetevőire, sokféle választ tesz lehetővé, jelentős mértékben multidimenzionális, és szokatlanul gazdag vagy mély válaszokat hív elő úgy, hogy a személy a teszt céljának minimálisan van a tudatában. A projektív technikára általában az is érvényes, hogy a prezentált ingeranyag többértelmű, az értelmezés hollisztikus, a teszt fantáziaválaszokat hív elő, és nincsenek a tesztre adható jó vagy rossz válaszok.” (idézi Vass, 2003, 37.).

A projekciós technikák rendszerezését tekintve a legdifferenciáltabb osztályozást Lindzey (1959) nyújtja: a) tintafoltokra vagy szavakra adott asszociációk (pl. Rorschach-próba); b) történetkonstrukció (pl. TAT); c) mondat vagy történet befejezés (pl. PFT); d) képrendezés vagy –választás (pl. Szondi-teszt); e) érzelmkifejezés rajzokban vagy játékban (pl. HTP, Világjáték) (Gyöngyösiné Kiss – Oláh, 2007; Porr – Mayan et al., 2011).

Szokolszky munkájában a projektív tesztek Allport-hoz osztályozási szempontjaihoz hasonlóan – perceptív (észlelési), apperceptív (jelentéstulajdonítási), produktív eljárási technikák (Allport, 1961/1998) – a következőképpen csoportosítja (Szokolszky, 2004):

- *Perceptív teszt*

A vizsgálatban szereplő egyéneknek valamely nehezen értelmezhető ingerről kell elmondaniuk, hogy mi jut eszébe róluk, vagy éppen mire hasonlítanak, mit lát rajtuk, mire emlékezteti őket. Ilyen teszt például a *Rorschach-próba*, melyet Hermann Rorschach kezdetben észlelési kísérletnek tervezett (Kaplan – Saccuzzo, 2009). Igen hatékony kombinációban alkalmazható a TAT teszttel, egymást kiegészítő információval bírnak (Burlacsuk, 2006).

- *Apperceptív teszt*

A vizsgálati személynek az észlelést túlhaladó, mélyebb értelmezést kell nyújtania. A *Tematikus apperceptív tesztet (TAT)* Henry Murray fejlesztette ki az 1930-as

években. A teszt Murray elképzelése szerint az emberek fantáziáiban újra és újra előkerülő alapvető témákat tárja fel. Táblái általában többértelműek, értékelése nagyban az egyén élményeire, igényeire, érzéseire fókuszál (Benesch, 1999). A TAT gyermekváltozatának kidolgozása (CAT) Bellak (1993/1998) nevéhez köthető, aki tábláit úgy alkotta meg, hogy a kisebbek is könnyebben azonosulhassanak a szereplőkkel. Emellett idősek (SAT) számára is olyan sorozatott állított össze, amely az öregedéssel kapcsolatos problémákat hozza felszínre (Rózsa et al., 2006).

- *Produktív teszt*

A vizsgálat során az észlelés helyett a teljesítményre helyeződik a hangsúly. A projektív rajztesztek ezen csoportjába tartoznak a szóasszociációra épülő, mondat- vagy történetbefejezési technikák (pl: Loevinger (1976, 1979) által kidolgozott Washington University Sentence Completion Test (WUSCT) vagy a Rosenzweig-féle (PFT) képes frusztrációs teszt), melyek könnyen kialakíthatók és felvehetők. A nyitott mondatoknak köszönhetően korlátlan projektív felületet biztosíthatnak, azonban a nagyszámú mondatvariációk meglehetősen megnehezítik a válaszok standardizálását (Benesch, 1999; Szokolszky, 2004; Rózsa et al., 2006). A produktív tesztek sorához csatlakoznak a rajztesztek, melyek bővebb értelmezésére és taglalására az alábbiakban kerül sor.

A projektív tesztek megnevezésükből fakadóan félrevezetőek lehetnek, mivel nem érik el a kérdőívek reliabilitási és validitási eredményeit szigorúan vett pszichometriai és tesztelméleti szempontból nem tekinthetőek tesztnak, számos forrásban a központi kritika is ehhez fűződik (Lilienfeld et al., 2000; Vass, 2003; Miller – Nickerson, 2006; Comer, 2005). Célszerű olyan klinikai eszközként kezelni ezeket, amelyek a kutatási célok helyett az egyéni diagnosztikai szempontoknak biztosítanak kardinális figyelmet (Vass, 2003).

## 3.2. 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.

### 3.2.1. Történeti áttekintés

Az pontosabb rálátás érdekében célszerű áttekinteni a fejlődés mérföldköveinek történelmi lenyomatait. A szerkezeti szempontok, a terület fejlődési szakaszainak bemutatásánál elsősorban Hárدي István, Vass Zoltán és Wolfgang Sehringer kiváló munkáit, tanulmányait vettem alapul. A nevezett szerzők hat, egymástól jól elkülöníthető szakaszra osztják a rajzpszichológia fejlődését. E szakaszok időrendi sorrendben a következők: adatgyűjtés, intenzív tanulmányok, karakterológiai elméletek, a dinamikus folyamatokra reflektáló klasszikus tesztek hőskora, a pszichometriai kritikák és végül a rendszerelemzés



szakasza. Az alábbiakban a gazdag és széles ismeretanyagra való tekintettel a mérföldkövek bemutatása kapcsán a legfontosabb momentumok kerülnek kiemelésre.

- *Az adatgyűjtés (1885 – 1908)*

Az alkotó személyiség és a művészi kifejezés összekapcsolásának gondolati csírája a 19. század végén és a 20. század elején mutatkozott meg. A gyermekrajzokkal kapcsolatos kezdeti vizsgálatok középpontjában a rajzfejlődési szempontok álltak. Elsődleges pont volt, hogy mi szerepel a gyermekek rajzain, valamint miként jelennek meg ezek az ábrázolt formák különböző életkorokban. A gyermekrajzokkal kapcsolatos adatgyűjtésre vonatkozó valószínűsíthető legelső említést 1892-ben találjuk az amerikai Hall *Contents of Children's Minds on Entering School* című munkájában (Ayer, 1916). Ugyancsak ebben az évben publikálja a francia Tardieu elmebetegek festményeivel és rajzaival foglalkozó tanulmányát (Hárdi, 1983). 1893-ban jelent meg Earl Barnes *A Study of Children's Drawings* című munkája, majd ezt követően O'Shea 1894-ben közölt tanulmányt *Children's Expression through Drawing* címmel, melyben Wisconsin állambeli 5-17 éves korosztállyal végzett rajzvizsgálatának eredményeit publikálta. 1985-ben Maitland nevéhez egy 1570 rajzot begyűjtő elemzés kapcsolódik. E vizsgálatok elsősorban a rajzfejlődési szintek meghatározása, a gyermek szín- és szépérzékének a megfigyelése, valamint a művészet és gyermekrajz analógiája köré szerveződtek (Ayer, 1916); mindemellett a vizsgálatokban akadt példa a természeti népek művészetének összehasonlítására, a kezesség és az intelligencia szerepére és a gyakran szerepeltetett rajztémákra (Vass, 2011a).

A fejlődéslélektani szakaszok felállítására és kidolgozására úttörőként az angliai Cooke Ebenezer tett kísérletet 1885-ben, tanulmányaiban utalást találhatunk arra, hogy a rajzfejlődési állomások nyomon követése során kirajzolódnak gyermeklélektani sajátosságok is (Feuer, 2000; Kelly, 2004). Corrado Ricci művészettörténész olasz gyerekek rajzainak megfigyelése kapcsán született tudományos munkájában a gyermeki ábrázolóképeség kialakulását és fejlődését írja le. Aspektusában a gyermekrajz külön minőségként jelenik meg, mely „a vizuális nyelv olyan megnyilvánulása, amely a művészet ősforrásaihoz vezet vissza. A "gyermekrajzot" külön minőségnek tekintette – „a vizuális nyelv olyan megnyilvánulásának, amely a művészet ősforrásaihoz vezet vissza”, mindemellett elsőként vetette fel a párhuzamot, miszerint „a gyermekrajz fejlődése a

*művészet történetében a stílusok változásait ismétli*” (Kárpáti, 2001, 3.; Tihanyiné Vályi, 2008). A fentiekben ismertetett megfigyelési irányt láthatunk az USA-ban Max Simon (1876), Ausztriában Richard Andree (1887), Franciaországban pedig Bernard Pérez (1888) gyűjtéseiben. Kimagasló eredményeket ért el Németországban Georg Kerschensteiner, aki tevékenysége során 500000 gyerekrajzot gyűjtött össze (Vass, 2011a).

- *Intenzív tanulmányok (1908 – 1928)*

E szakaszban a rajzolás pszichológiájának intenzív tanulmányozása veszi kezdetét. Meglehetősen megkésve kerül alkalmazásra a pszichiátriában a képi kifejezés, a festészet és szobrászat, melynek okaként Hárdi elsősorban a hagyományos autoritív magatartást, a betegektől való távolságtartást említi (Hárdi, 1983). Előzményként látott napvilágot H. Rorschach szkizofréniás beteg rajzairól készült írása 1913-ban, majd 1917-ben W. Kröttsch hangot ad innovatív elképzelésének, mi szerint az összkifejezésnek csak egy része rajz (Vass, 2011a). A betegek emberi adottságainak, személyiségének és különféle megnyilvánulásainak fokozottabb értékeléséhez nyitott utat 1921-ben Morgenthaler közleménye, melyben egy Adolf Wölflí nevű szkizofréniás beteget művészként, munkáját művészi tevékenységként mutat be, valamint stílusát a primitív, népi és az archaikus művészetek stílusához hasonlította. Ugyancsak úttörő munkát végzett H. Prinzhorn is, aki a *Bildneri der Geisteskranken* (1922, 1923) és a *Bildneri der Gefangenen* (1926) műveiben elmebetegek és rabok képi kifejeződéseit boncolgatja, felvetette annak lehetőségét, hogy belső lelki tartalmak jelennek meg a spontán művészi alkotásokban (Trixler, 2005). Részletesen foglalkozott a szimbólumokkal, a kórképből átvetülő kóros mechanizmusokkal (úgy mint hasadás, disszociáció, autizmus stb.), de a játékosság, a forma, az ornamentika, a rend és az ábrázolókéesség mozzanatai is foglalkoztatták. Lambrosohoz hasonlóan gyűjteményét egybevetve a gyermekek anyagaival, analógiát keres a primitív, az archaikus és a középkori művészetben (Hárdi, 1983).

Feldolgozásra kerülnek az elmebetegekkel felvett munkák, a vizsgálódás középpontjában azonban továbbra is a gyermek áll (Hárdi, 2002). Az értelmi szint megállapítására tett kísérletként jelenik meg ebben az időszakban a Goodenough-teszt (1926), mely a gyermek életkorának megfelelő intelligenciaszintet a teljesítményi skála alapján igyekezett meghatározni emberrajz segítségével. Florence Goodenough a rajzokat a

részletesség, a komplexitás, az arányok és a motorikus koordináció szempontja szerint részletes pontozási rendszerrel mérte, melynek eredményeként hangsúlyozta, hogy megfigyelések alapján kiszámított rajz kvóciens serdülő korig erősen korrelál az intelligenciahányadossal<sup>6</sup> (Goodenough, 1926).

Az intenzív tanulmányok szakaszában fokozatosan irányítják a figyelmet arra, hogy a rajzok egyéni és sajátos tulajdonságainak értékelése kizárólag az *egész* (maga a rajz, valamint a kontextus) figyelembe vételével lehetséges (Sehringer, 1999).

- *Karakterológiai elméletek (1928 – 1939)*

A karakterológiai elméletek szakaszában a grafológia nyert nagy térhódítást, a terület fejlődésére erős befolyással bírt Ludwig Klages munkássága, melyre elsősorban a már korábbi időben megjelent *signes fixes* szótárszerű értelmezés nyomta rá bélyegét. A nevezett szemlélet 1875-ig, a grafológia kezdeteihez, Michon tevékenységéhez nyúlik vissza (Vass, 2005). Hatalmas statisztikák születtek, melyek egyéni alkalmazása komoly akadályokba ütközött, alkalmatlanok voltak kvantifikálásra. A szimbólumok értelmezésével fokozatosan erősödött a pszichoanalitikus gondolkodásmód (Hárdi, 2002).<sup>78</sup> E vonalon haladva dolgozott

---

<sup>6</sup> Ezt a feltételezést a későbbiekben a rajzokkal végzett vizsgálatok nyomán többek között Buck és Machover is igazolta, valamint Goodenough eredményeit építette be munkájába Koppitz is (Buck, 1948; Machover, 1949; Koppitz, 1968).

<sup>7</sup> A gyermeki alkotás valódi felfedezése a pszichiátriai betegek grafikus alkotásai iránt megnövekedett érdeklődéshez fűzhető. A művészet, a szimbólumok és a személyiség között fellelhető összefüggések megvilágítására találunk utalást Freud és Jung munkáiban. (Malchiodi, 1998). Freud munkája során tapasztalta, hogy álmokban vagy művészeti alkotásokban bukkannak elő azon fantáziaképek, melyek az elfojtott vagy elfelejtett emlékeket reprezentálják. Az álomtartalom kapcsán megfigyelte, hogyan képesek azon álmok is megjelenni a rajzokon, amelyek korábban nem verbalizálódtak. Ebből született meg az a gondolata, mely szerint a művészeti alkotásokat az alkotó konfliktusai, esetleges neurózisa generálja (Freud, 1900/1985). A pszichoanalízis mindamelllett, hogy más aspektusból közelíti meg a művészeti alkalmazásokat, segítve ezáltal a megértést, lehetőséget kínál a terápiás alkalmazásra is (Hárdi, 2005).

<sup>8</sup> Jung értelmezésében a képzeleti tartalmak egyetemesebb jelentést kapnak – munkája során számos alkalommal biztatta pácienseit arra, hogy rajzban fejezzék ki gondolataikat, érzelmeiket. Felismerte, hogy másfajta „művészet”, ha egy belső képet, állapotot festenek le, mintha csupán a látottakat vetnének rajzlapra (Jung 1954/ 2002). Munkájának lényeges mozzanata a kép és a lélek közötti kapcsolat megértése, az

ki Ehrig Wartegg szimbólumkiegészítési tesztjéhez teljes karakterológiai rendszert 1939-ben (Vass, 2011a).

- *Klasszikus tesztek hőskora (1939 – 1950)*

A periódus nagy vívmánya, a projekció és a projektív technikák fogalmának újradefiniálása L. K. Frank nevéhez köthető, aki a hangsúlyt a személyiségben munkálkodó dinamikus folyamatokra helyezte. Az egyéni tulajdonságok csoportjaira vonatkozó választ kereste az addig ismert és elfogadott inger-reakció egydimenziós sémával szemben. A korszak szignifikáns és kiemelkedő teljesítménye a klinikai kézikönyvek és tesztleírások megjelenése. Meghatározó szerephez jutott a pontos leírás és a megértés iránti igény (Hárdi, 2002). A projekcióval jelzett szakaszban az 1940 és 1950 közötti években a klinikai kutatásban J. N. Buck, K. Machover és K. Koch tesztvizsgálatai segítették a munka fejlődését (Vass, 2011; Szemenova – Szemenova, 2006; Buck, 1948; Machover, 1949).

- *Pszichometriai kritikák (1950 – 1980)*

Az új tanulmányok, hipotézisek, pszichiátriai és pszichoanalitikus megközelítésmódok előtérbe kerülése mellett éles vita kerekedett a statisztikai vizsgálódások és az eljárások között, így a periódusra elsősorban egyfajta *alapkritika* jellemző (Hárdi, 2002). A terület azonban minden kritika ellenére előrehaladást mutatott, új módszerek láttak napvilágot: Brem-Gräser állatcsalád-tesztje (1957), Corman családrajz-módszere (1964), Kos és Bierman elvarázsolt családrajza (1973), valamint Burns és Kaufman kinetikus családrajza (1972) (Hárdi, 1983; Vass, 2011a).

- *Rendszerelemzés (1980 – )*

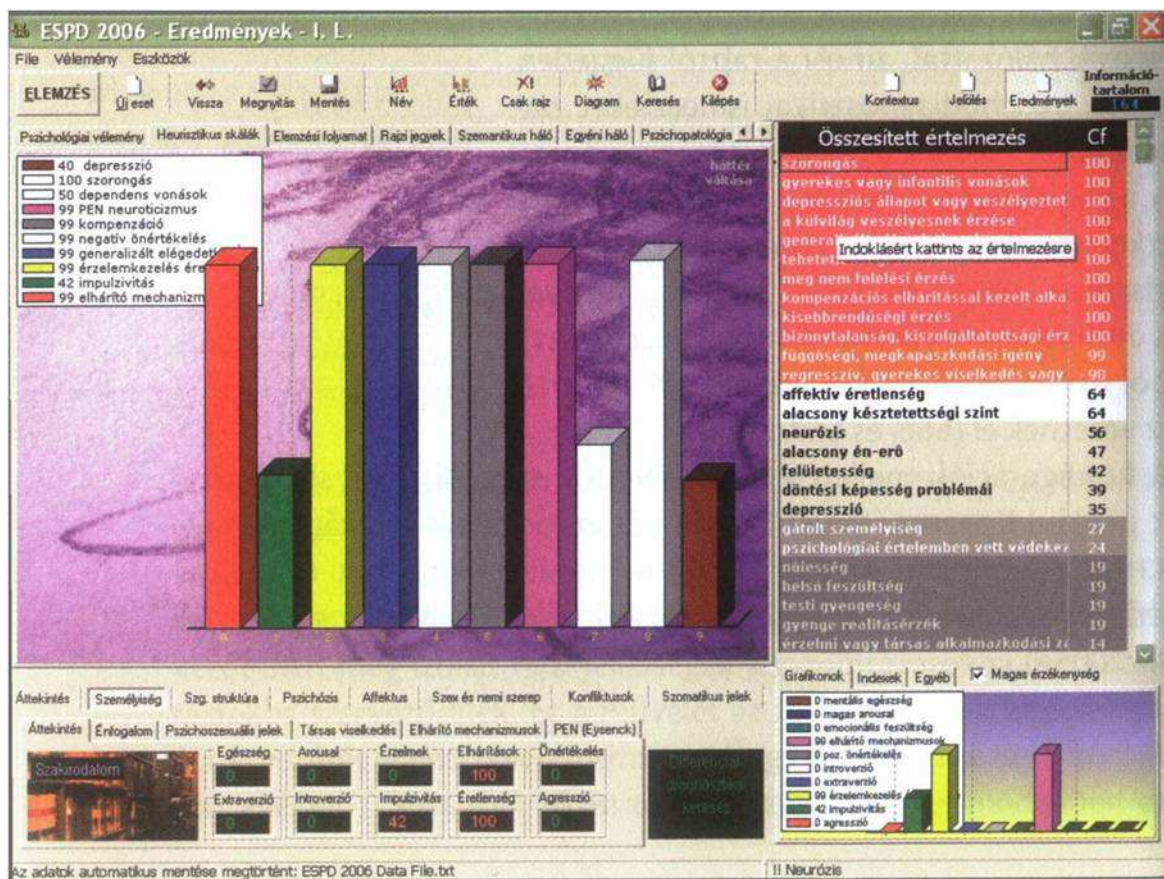
Az utolsó, napjainkig tartó szakaszban a rendszeranalitikus gondolkodás kerül előtérbe, e rendszerszemlélet elindítója Wolfgang Sehringer. Szemléletében gestalt pszichológiai elemek játszanak kulcsfontosságot; a személyiség, a rajz egészét helyezi a figyelem középpontjába. Ennélfogva, az elméletben nyomon követhető az a mozzanat,

---

archetipusok előtérbe helyezésével a képzeleti szimbólumok megértésének egyfajta szemléletmódját alakította ki (Jung, 1960/1993; Malchiodi, 1998; Hárdi, 2005).

melyben az egész több, mint a részek összessége, s az egész határozza meg az egyes elemeket. A megértést segíti a kísérleti helyzet figyelembe vétele, melyben ugyancsak szignifikáns elem a vizsgálatvezető és a vizsgált személy kapcsolata, a rajz keletkezésének története, a vizsgálat alatt tanúsított viselkedés, ahol valamennyi megnyilvánulást figyelembe vesz (Sehringer, 2005); a jelenségek mintázatainak vizsgálata, ellentétben a *signes fixes*-módszerben alkalmazottakkal, a jelentések mintázatainak szemantikai elemzése, valamint a változás keresése (Hárdi, 2002; Sehringer, 2005; Vass, 2011a). A jelenkori kutatások is elsősorban az új rendszerszemléletű paradigma köré szerveződnek, így például kiválóan illeszkedik ehhez a DRV szemlélete, ahol „*nem mechanikusan, abszolút módon, önmagában, izoláltan, atomizálva szemléljük a jelenségeket, hanem a klinikai és a grafikus egészhez, elsősorban a személyiségszintekhez viszonyítva. Másfelől a grafikus jelenségeket alakulásukban, tendenciájukban, dinamizmusukban vizsgáljuk.*” (Hárdi, 2002, 39-40.). A dinamikus rajzvizsgálat kifejezett előnye a korábbi elemzésekhez képest tehát az, hogy nem egy rajz alapján alakít ki globális véleményt, hanem mindig *sorozatos összehasonlító lehetőséget nyújtó anyagra* támaszkodik. Ugyanis a vizsgálat alatt a grafikusan kifejeződő tartalmakban detektálható változások mögött különféle pszichés folyamatok húzódnak meg. A dinamikus rajzvizsgálat hosszmetzeti szemléletének köszönhetően Hárdi megfogalmazása szerint egyaránt alkalmas a „krónikus” megfigyelésre, valamint betekintést enged a hirtelen kirobbanó, akut állapotokba is (Hárdi, 1983).

A számítógépes szakértői rendszer (ESPD – Expert System for Projective Drawings) kifejlesztését Vass Zoltán végezte, mely adatbázisában 2055 pszichológiai értelmezést, 1613 diagnosztikus fogalmat, 3945 algoritmust és 10000 heurisztikát, valamint 5456 példarajzot tartalmaz. A rendszer a kiértékelést automatikusan hajtja végre, majd szakértői ismeretei segítségével pszichológiai jellemzést készít a vizsgált személyről. A munka során táblázatban összesíti az értelmezéseket, valószínűség számítást végez, a következtetéseket továbbgondolva indoklással ellátott szöveges értékelést ír. Az így kapott eredményeket Word dokumentumban és a statisztikai elemzéshez szükséges formátumban is elmenti (lásd 2. ábra) (Rózsa et al., 2006).



2. ábra. Az ESPD program működés közben (Vass, 2013, 808.)

Ugyancsak Vass Zoltán nevéhez köthetik az SSCA módszer (Seven-Step Configuration Analysis) kifejlesztése, mely tulajdonképpen a szakértői gondolkodás számítógépes modellezéséből továbbfejlesztett változata (Vass, 2011b). A módszer a képelemzéshez hét szemléleti pozíciót irányoz elő: 1. az előzetes ismeretek összegyűjtése: kontextualizálás és rendszer-interakciók leírása; 2. aktuálgenetikus elemzés; 3. fenomenológiai leírás; 4. intuitív megítélés; 5. egészsleges megítélés (kommunikációs elemzéssel kiegészülve); 6. a rész helye az egészben (korábbi megnevezése: a szokatlan jelenségek itemanalízise (Vass, 2006)); végül pedig a 7. rajz esszenciájának megragadása (Vass, 2013).

Napjainkban a területen végzett nagy volumenű kutatásoknak, a vizsgálati eredmények konferenciákon, workshopokon való bemutatásának, publikációk és tanulmányok megjelenésének, valamint a pozitív irányt mutató képzéseknek köszönhetően e terület progresszív tendenciát mutat.

### 3.2.2. A projektív rajztesztek előnyei és kritikái

A projektív rajztesztek mindmáig a legelterjedtebb projektív vizsgálati eljárások közé tartoznak. Napjainkban számos külföldi és hazai szerző foglalkozik tanulmányában a projektív rajztesztekkel, közülük néhányan: Cohen és Mills (1994), Egorov (1995), Bekhit és Thomas (2005), Hojnosi és Morrison munkatársaival (2006), Betts (2006), Lazareva és Csernova (2013), Grinova (2013), Antos (2013), Sági (2013), valamint Reinhardt (2015).

A projektív rajzteszt nagyszerűsége egyszerűségéből fakad, kis eszközigénnyel is képes a könnyed kapcsolatteremtést megteremtésére a vizsgálatvezető és a vizsgált személy között (Szemenova – Szemenova, 2006). Az eljárás fő jellemzője, hogy a legcsekélyebb mértékben befolyásolja a rajzot, megadott instrukció keretein belül a szabad önkifejezést segíti (Vass, 1996), mindemellett olyan többletinformációt hordozhat, amely szavakban nehezen vagy nem fejezhető ki (Malchiodi, 1998; Gerő, 2003; Berghauer-Olasz, 2009). A projektív rajz egyik nagy előnye a felületes, kognitív szintet megmozgató kérdőívvel szemben, tulajdonképpen az, hogy tudattalan információ jelenik meg bennük, tudatosan nem irányítható, kizárva a spekuláció és szimuláció lehetőségét. Machovernél található utalást arra, hogy a teszt tudatos manipulálására tett kísérlet során a vizsgált személy védekező attitűdjei mellett fókuszba kerül a probléma jellege is (Machover, 1949).

A rajztesztek iránti érdeklődést a viszonylag könnyű és gyors felvétel és kiértékelés mellett az is befolyásolja, hogy különösebb előképzettség nélkül intuitíven is „beszédesekek” (olyan információt hoz felszínre, illetve olyan többlettel szolgál a vizsgálatvezetőnek, melynek létezéséről a vizsgált személy sem tud), számos variációval rendelkeznek a különböző céloknak megfelelően, valamint az egyszerűbb képességvizsgálatokon kívül elősegítik a pszichiátriai vagy neurológiai megbetegedések korai felismerését (Vass, 2005).

Egyszerűségükből fakadóan jól alkalmazhatók olyan esetekben, ahol túlzottan félénk, vagy visszahúzódó a vizsgált személy, valamint a rossz verbális kifejezőkészséggel rendelkező és emiatt a tesztől elzárkózó embereknél (Vass, 2003; Handler – Thomas, 2014). A gyermekeknél a rajzolás alapvetően vonzó tevékenység (Bekhit – Thomas et al., 2005), a felnőttek gyakran nem is tekintik tesztnek, esetükben ártatlan tevékenységként vésődik be. A projektív rajzteszt pozitívumait erősíti, hogy felvétele nem igényel sok időt, csoportosan is

megvalósítható, valamint a különböző időpontokban elvégzett tesztek által longitudinális vizsgálatot is lehetővé tesz (Vass, 2007; Zians, 1997).

A projektív tesztek alkalmazását minden előnyük ellenére korábban kevés siker és még annál is kevesebb közmegeledés övezte. Általánossá vált az a nézet, hogy a módszer határfoka elsősorban a vizsgálatban részt vevő személy együttműködésétől, tudatosságától és aktív jelenlététől függ (Mérei – Szakács, 1988). Vyse (1997) a projektív rajzok érvényességére vonatkozóan fogalmazott meg kritikát, Kahill (1984) Swensen egyik korábbi vizsgálatára alapozva (1957/ 1968), majd saját empirikus vizsgálata kapcsán bírálta az emberrajz teszt<sup>9</sup> megbízhatóságát (Betts, 2003), holott meggyőző érvekkel alátámasztott értelmezést talált a színek emocionális hatására vonatkozóan (Malchiodi, 2003). Machover és Koppitz munkáival kapcsolatban merült fel többek között, hogy a projektív rajztesztek nem nyújtanak mély betekintést a gyermek személyiségének rétegeibe, valamint a rajzi jegyekhez rendelt jelentések csökkentik a rajz megértésének lehetőségét. E vitatott kérdés megfogalmazásának középpontjában lényegében az állt, hogy a grafikai jegyek, az egyes részletek, hiányok és jelentések közvetlenül egymáshoz rendelése kapcsán hamis eredmény születik<sup>10</sup> (Malchiodi, 1998; Frick et al., 2010).

Bár a projektív szerzők munkájukban hangsúlyozzák, hogy a szimbolikus értelmezéseket kizárólag kontextusba helyezve tartják alkalmazhatónak, a legtöbb támadási felület mégis ebből fakad<sup>11</sup>. A kritikusok állításaik igazolásaként – legtöbb esetben hatásvadász módon – egy-egy projektív értelmezést ragadnak ki a szövegvagy környezetből (Vass, 2003), kísérletet sem téve arra, hogy az évek hosszú során felállított normákat újraértékeljék.

---

<sup>9</sup> A projektív rajztechnikák nagy hangsúlyban pszichoanalitikus megalapozottsága további kritikák táptalajául szolgált, így például Roebach (1968) és Swensen (1968), akik tanulmányaikban bírálták Machover és Koppitz munkáit és hipotéziseit, többek között azt is, hogy a gyermekek és a felnőttek emberrajzai kizárólag a személyiséget, a konfliktusokat, a szorongást, illetve az érzelmi nehézségeket jeleníthetik meg (Malchiodi, 1998).

<sup>10</sup> Lásd: az értekezésben fentiekben megnevezett Michon (1875) signes fixes tétele.

<sup>11</sup> Arnheim munkájában is találunk utalást a szimbólumok használatára vonatkozóan: „A szimbólum szóval manapság olyan bőkezűen bánnak, hogy bármikor használható, amikor valamilyen dolog helyettesít egy másikat. Ezért aztán nincs magyarázó ereje, és jobb, ha elkerüljük a használatát.” (Arnheim, 1979, 185.)



A projektív rajzteszteket további kritika érte arra vonatkozóan, hogy a kutatások nem terjednek ki a kultúra, a nem és az osztály vizsgálatára, holott a szakirodalomban fellelhető rajzi eljárással végzett gyermek intelligencia-mérések eredményei nem feltétlenül az általános intelligencia szintjét határozzák meg, hanem nagyobb valószínűséggel mérik a gyermek kulturális mintákkal való találkozásának mértékét. Ugyanakkor erősen vitatták a rajztesztek intelligenciatesztként való alkalmazását, abból a szempontból kiindulva, hogy az értékelési eredményeket nagyban befolyásolja a vizsgált gyerek aktuális érzelmi állapota (Kellog, 1969), továbbá a rajzsint – intelligenciaszint értelmezését szükségszerű óvatossággal és körültekintéssel kezelni (Kárpáti, 1984). Szélesebb támadási lehetőséget kínált a kritikus felé néhányan klinikus, akik tévesen gyermekekre is érvényesnek tekintették a projektív tesztek bemutató tanulmányokban feltüntetett megállapításokat, amelyek többsége felnőtt kísérleti személyeket vizsgált (Malchiodi, 1998). Akadtak olyan kutatók, akik meglehetősen meglepő kijelentéseket fogalmaztak meg a projektív rajzok kapcsolatban – Gresham (1993) szerint a projektív rajzok alkalmazása idejét múlt, helyük leginkább pszichológiatörténeti múzeumban van (Lilienfeld – Wood et al., 2000); Martin (1983), valamint Motta és munkatársai (1993) a projektív rajzokat etikátlan eljárásnak tekintette a betegekkel szemben (Vass, 2003).

A projektív rajzteszteken alapuló esettanulmányok, valamint a felmerült kritikák példáján kiválóan leszűrhető, mennyire könnyen belevihető a projektív módszer az értelmezés csapdájába, „könnyű félreérteni” (Vass, 2007, 79.). A módszer alapjában véve két problémában osztozik más projektív pszichodiagnosztikai eljárással: a rajzi változók objektív mérése<sup>12</sup> és az összefüggések komplexitásának problémája. A projektív rajzok értelmezését, a kiértékelést befolyásoló rendkívüli tényezők közé tartozik a művészi tehetség, a kezűgyesség, az életkor, a vizsgált személy neme, a projektív rajz instrukciója, az iskolázottság, az intelligenciaszint, a szocio-ökonómiai státusz (SES), a kulturális és etnikai különbségek, a foglalkozás, a lateralizáció, vizsgált személy aktuális élethelyzete, a

---

<sup>12</sup> Sehringer (1999) kétféleképpen megragadható rajzi jegyet különböztetett meg: *objektív* (a megrajzolt figura mérete) és *szubjektív* (a rajz spontaneitása) rajzi ismertetőjegy. Legtöbb rajztesztnél mindkét csoport azonosítható (Vass, 2007).

tesztvizsgálati szituáció, a kognitív-affektív arány, a diagnosztikus fogalmak aránytalan reprezentációja, valamint a képi kifejezést közvetítő változók (Vass, 2003; Vass, 2013).

### 3.3. 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 (Luschanova – 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 alapszik<sup>13</sup>. 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, amelynek gyökerei a családi konfliktusokból sarjadnak (az állítás fordított esetben is érvényes) (Vass – Perger, 2011).

A kinetikus rajzvizsgálat első magyar nyelvű részletes ismertetését Vass Zoltán publikálta, aki az eredetihez képest változtatott a tesztfelvétel módszerén. Ezekkel bővebben az alábbiakban foglalkozom.

---

<sup>13</sup> 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).

### 3.4. A kinetikus iskolarajz előzményei

A kinetikus iskolarajz a hazai és külföldi szakirodalomban széles körben ismert, alkalmazott és idézett módszer. A módszer *első* ukrainai 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) szkizofrénias 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 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 neked 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 visszahúzódo 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).

### **3.4.1. A kinetikus iskolarajz felvételi módszere**

A kinetikus iskolarajz jellegzetességét az adja, hogy a vizsgált gyerek úgy rajzol iskolát benne saját magával, a tanárral és egy vagy két barátjával, hogy mindenki csináljon

valamit (Vass, 2001). A rajzvizsgálat minimális eszközigényű: fektetett állású A4 lap, B, esetleg 2B jelzésű ceruza. A kinetikus iskolarajz Prout és Phillips (1974) eredeti instrukciója<sup>14</sup> szerint a következő: „*Szeretném, ha rajzolnál egy iskolát, úgy, hogy mindenki csináljon valamit. Próbáld egész embert rajzolni és olyan gondosan rajzolj, amennyire csak tudsz. Emlékezz, rajzold le magad, a tanárodat, egy vagy két barátodat, úgy, hogy mindenki csináljon valamit!*” (Prout – Phillips, 1974).

A Vass által javasolt instrukció rövidebb és tömörebb jellegével jobban eleget tesz a projektív szemléletnek, mint az eredeti verzió: „*Rajzold le magadat az iskolában, a tanároddal és egy-két barátoddal úgy, hogy mindenki csináljon valamit!*” (Vass, 2011a). Mint minden projektív rajztesztnél, ebben az esetben is a teszt érzékeny az instrukcióra, lényeges kritérium tehát, hogy az instrukció szó szerint a fentiekben utóbbiként leírtakkal hangzódjék el.

Abban az esetben, ha a tanuló azt mondja, hogy nincs barátja, akkor lerajzolhatja az osztálytársakat, de a gyerek válaszát, mint aktuálgenetikus reakciót szükséges feljegyezni. Vass rendszerszemléletű megközelítésben a pálcikaembereket is értelmezi, ellentétben például Knoff és Prout (1983) álláspontjával (Vass 2006/2013).

A kinetikus iskolarajz egyénileg és csoportosan is felvehető. Az egyéni rajzvizsgálat bár időigényesebb, az aktuálgenetikus állapotok figyelembevételével több információt szolgáltat a vizsgát személyről. Különös odafigyelést igényel a csoportos teszthelyzet, mivel arra is szükséges gondot fordítani, hogy a gyerekek ne befolyásolják egymást a készülő rajzban. Az elkészült rajzokon a vizsgálatvezető minden figurára, motívumra és cselekvésre rá kell kérdezzen, amely számára nem érthető, vagy azonosítható. A feladat elvégzésére nincs előre megszabott idő, lehetőséget kell biztosítani a gyerek számára az időkorlát nélküli szabad kibontakozásra. A csoportos helyzetben felvett rajzok minden előkészülettel és utóteszttel együtt általában 35 percet igényelnek, egyéni vizsgálati helyzetben ezek némileg módosulhatnak (Vass – Perger, 2011).

Amikor a gyerekek jelzik, hogy elkészültek a rajzolással, a vizsgálatvezető néhány – az elemzés szempontjából lényeges – kiegészítő instrukciót ad:

---

<sup>14</sup> „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” (Knoff – Prout, 1985, 4.).

- Számozd meg az emberalakokat a rajzolás sorrendjében!
- Írd rá a rajzra a képen lévő emberek nevét! (A figura elé vagy mellé, ahol van hely, nyíllal is jelölheted, csak egyértelmű legyen)
- Saját nevedhez tegyél egy csillagot!
- Írd rá a képre, hogy ki mit csinál éppen!
- Nevedet és életkorodat írd rá a lap hátuljára!

A rajzvizsgálat után a vizsgálatvezető utóteszt formájában bizonyosodik meg arról, hogy minden részlet világos-e, egyúttal ellenőrzi, hogy melyik figura kit ábrázol, és mit csinálnak éppen a megjelenített figurák. Az ennél részletesebb utóteszt további kiegészítő kérdések feltevésére kínál lehetőséget: „Mi a jó benne? Mi a rossz benne? Milyen kapcsolatban van veled? Mire gondolsz éppen? Mire vágysz, mire van szüksége a legjobban? Mit csináltál mielőtt (a gyermek által megjelölt cselekvés megismétlése)? Mit fogsz csinálni később, mi történik veled a (cselekvés) után? Milyen kapcsolatban vagy másokkal? Mit érzel vele kapcsolatban? (Vass, 2010, 499.). Zians tanulmányában egyéb, iskolára vonatkozó projektív kérdések feltevését is javasolja az utótesztben: „Ha valamitől megszabadulhatnál az iskolában, mi lenne az? Mennyi bajt, gondot okoz neked az iskola? Miben vagy a legjobban az iskolában? Mi az a dolog, amit a legjobban szeretsz az iskolában? Mi a legjobb és legrosszabb az iskolában? Mit szeretsz csinálni a legjobban, mikor nem az iskolában vagy?” (Zians, 1997, 76.).

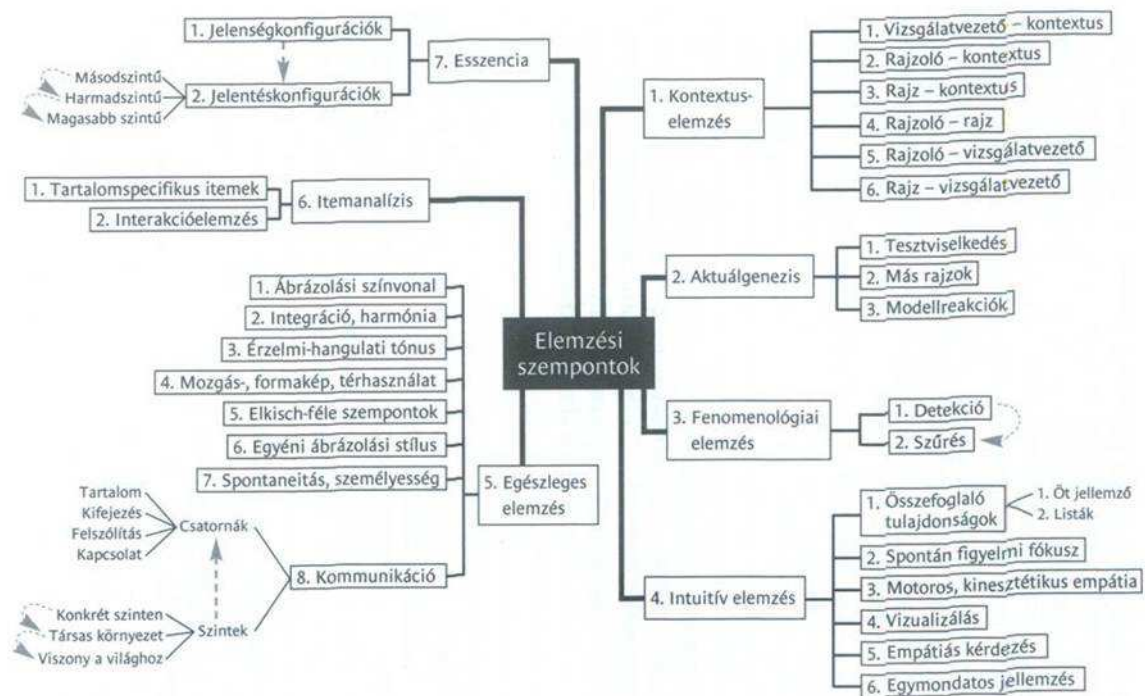
### **3.4.2. A kinetikus iskolarajz kiértékelése**

Az értekezésben feltárandó kinetikus iskolarajz pszichológiai értelmezése és Vass Zoltán rendszerszemléleti nézőpontját veszi alapul. Zians korábbi vizsgálatában szakértő és nem szakértő klinikusok gondolkodási technikáit hasonlította össze tartalomelemzéssel és interjúkkal. Eredményeképpen mindnyájan egységes szempontokat követtek az elemzés során. A rajzok globális elemzéséből kiindulva a kép hangulatának és szerveződésének mozzanatait, valamint a térhasználatot kísérték figyelemmel. Mindemellett azt is fontosnak tartották, hogy az elkészült rajzokat az adott korcsoport rajzfejlődési állomásainak jellegzetességeihez viszonyítsák, illetve figyelembe vegyék a vizsgált személy rajzvizsgálat

alatt tanúsított verbális nem verbális reakcióit (tesztviselkedés). Esszenciális mozzanatként tekinthető, ahogyan a szakértők az elemzést megelőzően törekedtek a rajz tartalmának és a gyermek perspektívájának megfelelő magyarázat megismerésére. Hipotéziseik megerősítése vagy – szükség esetén – elvetése érdekében megbeszéléseket folytattak a gyerekekkel, a tanárokkal és a szülőkkel. Így fokozatosan, a mintázatok keresése közben, lépésről lépésre a megértés felé haladva, kezdtek illeszkedni egymáshoz és nyertek értelmet a jelentések. Ezzel szemben bár a nem szakértők felismerték a kiugró, feltűnő rajzi jegyeket, azonban hiányzott ezek szintézise a többi adattal; elemzéseik rövidek és összefüggéstelenek voltak, nem jutottak el a koherens megértésig (Zians, 1997; Vass, 2011b; Vass – Perger, 2011).

A kinetikus iskolarajz legfőképpen gyermekek és serdülők társas kapcsolatainak tanulmányozására alkalmas technika, a kortársakhoz, tekintélyhez való viszonyulás a megfigyelési szempontok meghatározásának kiindulópontját képezik. Az értelmezést segíti továbbá, hogy „a vizsgálati adatok szerint a normális, jól beilleszkedő gyermek megjeleníti a pedagógust, önmagát és átlagosan két társát, az iskolán belül, az osztályteremben, tipikus iskolai tevékenység közben, optimális távolságban, meleg, vidám, játékos érzelmi-hangulati tónusú, rendezett rajzon” (Vass, 2011a, 164.).

A rendszerszemlélet kiemelt előnye, hogy szótárszerű jelentések felsorolása nélkül juthatunk el kinetikus iskolarajz megértéséhez. A rendszerszemléletű konfigurációelemzés rendszernek tekinti a vizsgált személy megértésének egészét, alrendszernek pedig – amely kizárólag ebben a rendszerben nyer jelentést – a rajzot tekinti. A rendszer összetevőit a pszichológiai értelmezés során azonosított anamnesztikus, rajzi és viselkedéses jellemzők alkotják. Ehhez a vizsgálatvezető lépésről lépésre alkalmazza a *kontextuselemzés*, *aktuálgenezis*, *fenomenológiai elemzés*, *intuitív elemzés*, a *globális elemzés*, valamint az *itemanalízis* módszerét (lásd 3. ábra) (Vass, 2011b). Az eljárás során konfigurációkat hoz létre azzal, hogy egyedi összefüggésbe hozza a feltárt komponenseket. A stratégia végeredményeként részleteiben összefüggő, egyedi információt kapunk a gyerekekről. A következőkben e szemlélet kerül részletesebb bemutatásra.



**3. ábra. A kinetikus iskolarajz rendszerelméleti szempontjainak összefoglalása**  
(Vass – Perger, 2011, 19.)

Sehringer álláspontjából kiindulva, mely szerint a rajzolás kontextusában a gyermek összes megnyilvánulását szükséges figyelembe venni (Sehringer, 2005), úgy a megfigyelési szempontok körültekintő alkalmazása még inkább a megértést szolgálja. A rendszerszemléletet követve első lépésként a *kontextuselemzés* jelölhető meg. A komponensek azonosításához a vizgálatvezető elsőként a rajzot (alrendszer) egy nagyobb rendszer részének tekinti, amelyben szükségszerűen öt újabb alrendszert különít el. Ezek: a *vizsgált személy*, a *rajz*, a *kontextus*, a *vizgálatvezető* (Vass, 2011b) és *egy* – a vizgálatba közös rajzok alkalmával bevont – *újabb személy* (Vass – Vass, 2011). A felvázolt öt alrendszer egymással hétféle interakcióba léphet (Vass – Perger, 2011), ezek az alábbiakban kerülnek bemutatásra.

- *Vizgálatvezető – kontextus*

A kinetikus iskolarajz tartalmára befolyást gyakorol a vizgálatot vezető személye, mivel közvetlen formában vagy közvetett módon akaratlanul is hatással van a készülő rajzra (Vass, 2013). Így az esetleges tanár-diák konfliktusok könnyebben a felszínre kerülhetnek, ha a rajzot nem a pedagógus veszi fel a gyerekekkel.



- *Rajzoló – kontextus*

A vizsgálatvezető minden olyan összefüggésre keresi az utalást, amely a gyerek aktuális állapotával, a csoportban betöltött helyével, az instrukció szubjektív jelentésével és a vizsgálati szituációhoz való viszonyulással áll kapcsolatban.

- *Rajz – kontextus*

Lényeges elem, hogy milyen kontextusból keletkezett a rajz. A megértést segíti a rajzolás helyszínének ismerete, valamint a rajzfelvétel időpontjának figyelembevétele.

- *Rajzoló –rajz*

A rajzoló – rajz interakciójának elemét az aktuálgenetikai állapotok alkotják (Sehringer, 2005), a keletkezés folyamata, a tesztviselkedés, a modellreakciók (Vass, 2011a), illetve a gyermek önértelmezéseinek analízise.

- *Rajzoló – vizsgálatvezető*

E kapcsolatban elemzésre kerül a rajzolás körülményeiben felszínre törő kapcsolati dinamika (Vass – Vass, 2011; Vass, 2011a).

- *Rajz – vizsgálatvezető*

Ebben a megközelítésben alapvetően szerepet játszik a vizsgálatvezető kinetikus iskolarajzhoz való viszonya, ismeretei és szemléletei (Zians, 1997), valamint szándéka és motivációi.

- *Rajzoló – rajzoló*

A rajzoló – rajzoló kölcsönhatásban hangsúlyos elem, hogy a rajzvizsgálatban egy másik személy is részt vesz. Ez jelenthet csoportos rajzfelvételt, vagy olyan esetet, amikor a rajzvizsgálat helyszínén más személy is jelen van (Vass –Vass, 2011; Vass—Perger, 2011).

Az értékelés során érdemes nagy figyelmet fordítani az *aktuálgenezis*re. Így például a rajzolási sorrendre, hogy a gyerek kivel, melyik alak megrajzolásával kezdi a rajzot, illetve önmagát hányadiknak rajzolta meg. Alapvető szempont annak megfigyelése, miként jelenik meg a saját alak, a pedagógus, a másik gyerek, esetleg valamely motívum neve a radírozás előtti és utáni állapotokban. Vass három specifikus reakciót javasol külön jelölésre:

- színvonaljavulás figyelhető meg az elrontott alakon: radírozás után az újrarajzolt alakot a gyerek jobb színvonalon jeleníti meg;

- radírozás után a színvonal változatlan;
- színvonalromlás figyelhető meg, esetleg a gyerek nem rajzolja újra a kiradírozott alakot (Vass, 2011a).

A folyamatlemezés részét képezi a gyerek modellreakcióinak keresése, mely az SSCA egyik legfontosabb eszköze is egyben. A modellreakció adott esetben képes modellezni a gyerek más élethelyzetben mutatott, sajátosan rá jellemző reakcióit. Ez két síkon zajlik: egyik a rajzolás közben megfigyelt viselkedés, a másik pedig ennek a más élethelyzetekre való általánosítása (Vass, 2011). Az aktuálgenetikus állapotokhoz kapcsolódóan Zians említést tesz arról munkájában, hogy egyéb kiegészítő tesztek kitöltetése a gyerekek egymásra befolyásoló tényezővel bírnak (Zians, 1997).

A belemagyarázás és egyéb rajzelemzési spekulációk elkerülése céljából a vizsgálatvezető *fenomenológiai elemzést* végez (Vass, 2013). Ez az elemzési szemlélet teszi lehetővé a képen látható jelenségek és motívumok objektív leírását, valamint a releváns jelenségek kiszűrését (Vass, 2010).

Az *intuitív elemzés* során releváns jelentőséggel bír az összefoglaló tulajdonságok módszere, mely általában a rajz néhány legfontosabb jellemzőjének meghatározását („öt legfontosabb jellemző”) foglalja magába. Ennek lényege, hogy a képnek, mint Gestaltnak azt a néhány tulajdonságát határozza meg, amely a legtöbbet közöl róla (Vass, 2011b). Az intuitív megközelítés további elemeiként alkalmazható a vizualizálás, az empátiás kérdezés, az egymondatos jellemzés, a kinezetikus empátia (Vass 2006/2013), valamint a motoros empátia, amely sajátos azonosulási lehetőséget biztosít a vizsgálatvezető számára (Hárdi, 2002; Vass – Perger, 2011). Ugyancsak esszenciális horderővel bír az is, hogy a kinetikus iskolarajzban mire vagy hova irányul a spontán figyelmi fókusz (Vass, 2010). A gyerek számára meghatározó azonosulási mintát képvisel az a személy, aki a spontán figyelmi fókusszal azonosítható (Vass, 2006/2013). A leggyakrabban előforduló központi személy a pedagógus, utána más gyerekek, majd végül maga a rajzoló, kevés esetben a tárgyi környezet. A rajzvizsgálat utáni beszélgetés, vagy asszociációs vizsgálat nagyban megkönnyíti a központi motívum további jelentésének feltárását (Vass, 2010).

A vizsgálatvezető az *egészleges elemzés* során az iskolarajzot globálisan értékeli. A rendszerszemléletű konfigurációelemzésben a következő szempontok alkalmazhatók: tulajdonságlisták, ahol a benyomást leíró jegyek a leírást és az értelmezést kapcsolják össze

(Sehringer, 2005), az egyénre jellemző ábrázolási stílus, az integráció, a harmónia, az érzelmi-hangulati tónus, a spontaneitás, az emberrajzok ábrázolási színvonala (életkornak megfelelő, fejletlenebb vagy vegyes színvonalú), a mozgáskép, a formakép, a térhasználat (Vass, 2011a) és az Elkish-féle elemzés (Vass, 2013). A kinetikus iskolarajzhoz készült tulajdonságlistát bővebben Vass (2010) és Vass –Perger (2011) munkája taglalja.

A kinetikus iskolarajz tesztspecifikus jelenségeit az *itemanalízis* során veszi górcső alá a vizsgálatvezető. E jelenségeket nem önmagukban értelmezi, hanem a bennük rejlő konfigurációk után kutat. A kinetikus iskolarajz tartalomspecifikus elemei között érdemes alaposan megfigyelni a következőket: megjelenik-e a gyerek rajzában az iskola, esetleg az udvart vagy a pályát rajzolta-e le, melyik helység kapja a domináns szerepet, megjelenített fizikai térben hová helyezi magát a gyerek, melyik tárgy jelenik kifejezőbben, milyen érzelmi-hangulati tónusú a tanár alakja, hány kortárs szerepel a rajzon, mennyire rendezett vagy rendezetlen a figurák elhelyezése, milyen a rajzlap kihasználtsága, valamint jelenik-e meg valamilyen járulékos elem (Vass – Perger, 2011). Vass részletes interakció-analízissel javasolja kiegészíteni az elemzést. Az interakció-elemzés két dimenzió, a *társas irányulás* és az *interakciók tartalma* mentén vizsgálendő. A társas irányulás elemzése során a vizsgálatvezető az detektálja, hogy az egyes szereplők kivel vannak interakcióban (tanár, osztálytárs, saját maguk izoláltan). Az interakciók tartalma szerint szemantikai összefüggéseket keres a motívumok között, mely lehet közvetlen, közvetett és nem tudatos interakció, valamint további összefüggéseket tár fel a jelenet és történet mögött meghúzódó tartalomban. A közvetlen (explicit) interakciót a gyerek tudatosan rajzolja, ide tartozik a tanár cselekvése, illetve a rajzoló és a társak cselekvése. A közvetett (implicit) interakcióban ugyan ezzel szemben nem jelenik meg manifeszt cselekvésábrázolás, de a kérdésekre válaszolva, a rajzoló spontán módon beszámol a cselekvésről. Közvetett interakciókat jelez az arckifejezés, a szokatlan tárgyak megjelenítése és az enkapszuláció. Azok a tartalmi összefüggések, amelyeket a rajzoló nem szándékosan ábrázol, hanem externalizál vagy tudatosan kivetít, nem tudatos interakcióknak tekinthetők. Ezeket azonban feltárhatja a vizsgálatvezető, az elemzési szempontokban a téri irányulás, a tekintetirány, a távolságok, az akadályok, kihagyások, a befejezetlenség, az azonosulás és azonosítás kerül előtérbe. Némiképp különbözik a három interakció típustól a jelenet és történet, mivel lényegében minden élő és élettelenre, valamint motívumra kiterjed. Az értelmezés a konkrét, manifeszt

jelenet, a modellreakciók és a személyiségrészek köré szerveződik. (Vass, 2006; Vass, 2011a; Vass, 2011b).

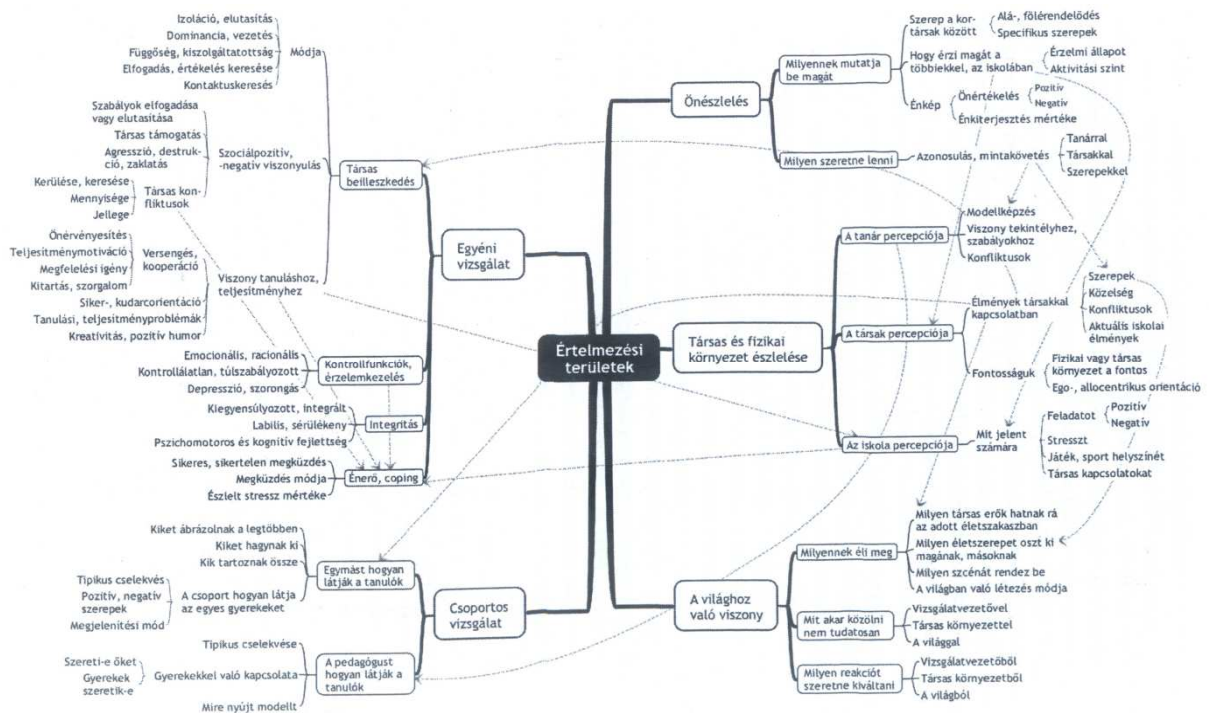
Az eredmények összegzéseképpen a vizsgálatvezető előtt világossá válik a kép pszichológiai lényege, „összefoglaló és továbbvezető pszichológiai jelentéstartalma”, az esszencia. (Vass, 2011a, 78.). A kinetikus iskolarajz kiértékelésében a *kommunikációs elemzés* összegző jellege miatt az utolsó lépésként jelenik meg. A rajz egészét négy aspektuson keresztül vizsgálja: a tartalom (a képi közlés tényszerű, fenomenológiai leírása), a kifejezés (a rajzoló mit akar tudatos és nem tudatos szinten közölni a vizsgálatvezetővel), a felszólítás (mire szólítja fel a rajzoló a vizsgálatvezetőt) és a kapcsolat (a rajzoló viszonyulása a vizsgálatvezetőhöz). Az összefüggések és mintázatok felismerése betekintést enged azokba a rezdülésekbe, hogy miként viszonyul a rajzoló az iskolához, a tanárokhoz és a társakhoz (Vass –Perger, 2011).

### **3.5. Kinetikus iskolarajz mint a társas mező rejtett kapcsolati hálózatának feltáró módszere**

A kinetikus iskolarajz kiértékelésénél láthattuk, milyen értékes információ kerül felszínre a vizsgálati helyzet alkalmával. Elsődleges előnye, hogy szótárszerű jelentések helyett a kinetikus iskolarajz megértését szolgálja. 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);



4. ábra. A kinetikus iskolarajz lehetséges értelmezési területei és összefüggései (Vass – Perger, 2011, 39.)

- 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

### 4. Az empirikus vizsgálat

A felmérés során kilenc alsó tagozatos osztályt vizsgáltam meg egyéni és csoportos tesztfelvétellel. Az empirikus vizsgálat során *Gyermek Viselkedés Kérdőívet* – a CBCL rövidített magyar változatát –, *szociometriai kérdőívet* és *kinetikus iskolarajzot* alkalmaztam. Az osztályok kiválasztásánál fontos szempont volt a gyermekek életkora, hiszen a választott módszerek alkalmazásához szükség volt arra, hogy a gyerekek jól értsék a kérdéseket és írásban képesek legyenek azokra válaszolni. A másik szempont a pedagógus személyével volt kapcsolatos, mivel a CBCL teszt tanári változatát ők töltötték ki, valamint közreműködtek a szülőkkel való kapcsolattartásban (szülői beleegyezés és szülői kérdőívek).

A vizsgálatot megelőzően próbatesztre került sor, melynek alkalmával *tíz* – a fő vizsgálatban nem részt vevő – alsó tagozatos tanulóval teszteltem a CBCL önkitöltő változatát és szociometriai kérdőívet. A kinetikus iskolarajz eredeti instrukcióján nem változtattam, elsősorban arra voltam kíváncsi, hogy ebben a formában mennyiben vethető össze a szociometriával, valamint milyen mértékben fedi egy szociometriai vizsgálat eredményét.

A próbateszt során két csoportba szerveztem a gyerekeket. Az első öt gyereknek önálló kitöltésre adtam a kérdőíveket, majd mikor végeztek, a másik öt gyerekekkel mindez irányítottan zajlott le olyan formában, hogy felolvastam (ahol igényelték, magyaráztam) a kérdéseket. Leginkább azt figyeltem, ellenállnak-e a vizsgálatnak, mennyire érthetőek a kérdések, mennyi időt vesz igénybe a kitöltésük, valamint szükségük van-e esetleges kiegészítő magyarázatra a munka során. A tanulók, miután biztosítottam őket arról, hogy a kapott információt bizalmasan kezelem, együttműködőek voltak. Korosztályukból és eltérő szintű írástudásukból adódóan kissé nehézkesen indult a kérdőívek kitöltése, hosszú percek teltek el egy-egy kérdés megválaszolásáig. Célszerűnek tartottam olyan formában irányítani a felmérést, hogy általam egyenként felolvasva a kérdéseket, a csoporttal egyszerre haladtunk

végig a kérdőívén. Így a szociometriai kérdőív és a CBCL teszt önkitöltő változata egy-egy tanórát vett igénybe.

Az empirikus vizsgálatot a kinetikus iskolarajzok felvételével kezdtem. Fontosnak tartottam, hogy az alkotás folyamatában és az utóteszt (*M80.*) során ne zavarhassák, befolyásolhassák egymást a gyerekek, így az időigényesség ellenére is az egyéni vizsgálat mellett döntöttem. Előzetes megállapodás kapcsán az iskolaigazgatók egy szabad termet bocsátottak a rendelkezésemre, ahol zavartalanul folytathattam a rajzfelvételt. A pedagógusok engedélyével osztályonként haladva, egyenként hívhattam ki a gyerekeket a tanórákról. A kinetikus iskolarajz legkevesebb felvételi ideje 20 percet, legtöbb felvételi ideje 50 percet igényelt.

A kinetikus iskolarajz felvétele után következett a szociometriai kérdőívek (*M81.*) kitöltése. A próbateszt alkalmával nyert információ nyomán a szóban elhangzott instrukció után sorra olvastam fel a kérdéseket, megfelelő időt és lehetőséget hagyva a gyerekeknek a kitöltésre. Minden vizsgált osztályban jelen volt a pedagógus a kérdőív kitöltésénél. Két gyereknél fordult elő írással kapcsolatos probléma, így náluk a munka végeztével szükség volt a kérdőív átbeszélésére. Ezekben az esetekben újrakérdeztem a kérdéseket, majd a kérdőívén jelöltem a kapott válaszokat.

A CBCL teszt magyar változatának szülői és tanári változatát (*M77. – M78.*) alkalmaztam azokban az osztályokban, ahol a gyerekek még nem érték el a 10 éves korhatárt. A kívánt kort betöltött osztályokban viszont a gyerekek önkitöltő változatot (*M79.*) is kaptak, melyet egy tanóra keretében töltöttünk ki olyan formában, hogy a lapon feltüntetett kérdéseket felolvasva, mindenki bejelölte a saját válaszát. A kérdőívek kitöltésekor a pedagógusok is jelen voltak. Előfordult néhány esetben, hogy a szülők nem töltöttek ki kérdőívet.

Az alábbiakban kerül sor a vizsgálatban részt vevő osztályok és az alkalmazott módszerek bemutatására.

#### **4.1. 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 4. A<sup>15</sup> (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. A 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.

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. (az értekezésben 4. B megnevezéssel szerepel) osztályban összesen 15-en vannak: 8 fiú, 7 lány (a továbbiakban 4. B osztály megnevezéssel szerepel).

A harmadik iskola 4. osztályában (az értekezésben 4. C osztály megnevezéssel) 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

---

<sup>15</sup> Az eredmények bemutatásánál is e megnevezéssel szerepel

semmilyen következménnyel. A felmérést e helyzet ismeretében, a fentiekben nevezett, iskolába járó 7 gyerekekkel végeztem.

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

## **4.2. 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:

- *társkapcsolati problémák* – a gyermek társaihoz, szüleikhez 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-rögeszmes 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 népszerűségre 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 neveket 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.

### 4.3. 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

#### 5. A szociometriai vizsgálat eredményei

Az eredmények rendszerezése a többszemponútú szociometriai mutatók kiszámítása (szerkezeti mutatók, csoportléggör mutatói és a tagolódási dimenziók) alapján történik. Az osztályok szociogramjai a kinetikus iskolarajz eredményei alapján felvázolt szociogrammal, valamint hálózati szociogrammal összevetve a kinetikus iskolarajz kiértékelését görcső alá vevő alfejezetben kerülnek bemutatásra.

A szociometriai felmérésbe bevont osztályok összesített eredményeit, valamint a kiszámított mutatók értékeit az alábbi, 1. táblázat<sup>16</sup> szemlélteti.

Osztály	Kölcsönösségi index	Sűrűségi mutató	Kohéziós index	Viszonzott kapcsolatok	Csoport- léggör mutató		Társas jelentőség/ tanuló			Szerepindex (%)	Jelentőség index (%)	Választási repertoár (%)
					Személyes választások	Funkció választások	Elsőrendű	Másodrendű	Tekintély-személy			
2.A	83,3	0,87	6	47,3	2,35	2,95	4	1	-	20	17	26
2.B	91,3	1	9,1	55,4	2,3	2,6	2	2	-	26	17	33,6
2.	66,7	0,7	10,4	50	2,4	2,85	3	-	-	27	20	34,2
3.A	94,7	1,3	11,4	54,2	2,7	3,1	3	-	-	26	16	39,3
3.B	75	1	8,7	53,3	2,6	3,5	2	5	-	25	29	33,5
3.	81,3	0,94	12,5	46,9	3,2	4,1	1	4	-	31	31	52
4.A	100	1,1	9,5	58	2,5	2,4	5	1	-	40	24	36
4.B	73,3	1	14,3	56,6	2,6	2,9	2	-	-	40	13	40,9
4.C	100	0,86	28,6	67	1,7	2,2	1	1	-	14	29	64,2

1. táblázat. A szociometriai felmérés összesített eredményei

<sup>16</sup> A táblázatban a sárgával megjelölt értékek alacsonynak, a zölddel optimálisnak, valamint a jelöletlen eredmények átlagos értéknek tekintendők a kölcsönösségi index, sűrűségi mutató, kohéziós index, viszonzott kapcsolatok mutatója, valamint választási repertoár értékeknél.



Az optimális övezetbe elsősorban azon osztályok (2. B, 3. A, 4. A és 4. C) kerültek be elért *kölcsönösségi indexeik* alapján, ahol a saját osztályközösségen belül jellemzően sok gyerek rendelkezik kölcsönös kapcsolattal. Nagyban valószínűsíthető, hogy az együttesség élménye a közösségi tudatban és a közös ügyekben való aktív részvételben is megnyilvánul. Ezzel szemben az alacsony kölcsönösségi indexet mutató öt osztályban (2. A, 2., 3. B, 3. és 4. B) nagy a magányosok száma, gyakran éretlen csoportosulásokként jellemezhetőek. A csoport nehezen mozgósítható és kevésbé nyújt biztonságot tagjainak.

A felmérés során öt osztály (2. B, 3. A, 3. B, 4. A és 4. B) *sűrűségi mutatója* érte el a stabil társas alakzatú közösség értékeit, míg négy osztály (2. A, 2., 3., 4.C) esetében az alacsony mutató laza, bizonytalan hálózatos közösségre utal.

A *kohéziós indexet* figyelemmel kísérve négy osztálynál (2. A, 2. B, 3. B és 4. A) mutatkozik alacsony érték, ahol az együttesség dinamikai feszültsége nem jelentős. A kohézió szintje megfelelő azokban az osztályokban (2., 3. A és 3.), ahol átlagértéket mutató eredmények születtek. Magas fokú kohézió a 4. B és a 4. C. osztály esetében figyelhető meg, melyeknél a magas értékek alapján a csoporttagok szolidárisak és együttes teljesítményre képesek.

A szakirodalom szerint a társas percepció azon osztályoknál kedvező, ahol a *viszonzott kapcsolatok mutatója* a 40 és 50 közötti értéket eléri.

Esetünkben minden osztály elérte az átlagövezetet, a gyerekeknél kialakulóban van annak készsége, mely a saját rokonszenvi irányulását különíti el a tényleges kölcsönös kapcsolattól. Hat osztályközösség magasabb számot ütött meg, amely az alsó tagozatos osztályok eredményeit tekintve rendkívülinek mondható.

A *csoportléggör mutatójának* értékélekor a személyes oldal szóródódása kerül számításba a funkcióoldalhoz képest. Abban az esetben, ha a személyes oldal szóródása viszonylag kisebb, mint a funkcióoldalé, az osztály társas alakzatában a személyes kapcsolódások szabályozását a közvélemény irányítja. Jelen vizsgálatban mindez a 2. A, 2., 3. A, 3., valamint a 4. B osztályra jellemző. A személyes kérdésekben a kisebb szóródás valószínűleg annak köszönhető, hogy a gyerekek a pedagógus feltételezett véleményéhez szeretnék magukat tartani. Társas kapcsolati szempontból kedvező léggör uralkodik 4. A osztályban, mivel a személyes oldal szóródása viszonylag nagyobb, mint a funkcióoldalé.

Az osztály rokonszenvi választásai a csoportnormáktól függetlenek. Ahol megfigyelhetően a két oldal szóródása egyazon övezetbe esik, vagy közepes értékek mutat (2. B, 3. B), a csoport tagjai a társas kapcsolatokban a közösséghez igazodnak. Kötődésükben az ítéleti sablon dominál, az osztály társas légkörét konformizmus jellemzi, még nem elég erős a közvélemény. Nem alakult még ki a közvélemény a 4. C osztályban, mivel mindkét, a személyes és a funkcióválasztások oldalának szóródása kicsi. Az ítéletek főként érzelmektől vezéreltek, szubjektívek. A tanulókat a rokonszenvi választásokban és a közösségre vonatkozó kérdésekben éppen olyan kis mértékben befolyásolja a csoportnorma, mint a pedagógussal való azonosulás során átvett közös vélemény.

A *társas jelentőséget* görcső alá véve szociometriai kritériumok alapján a legtöbb, 5 elsőrendű jelentőségű személyt választott egy osztály (4. A), és legkevesebbet, 1-et két osztály (3. és 4. C). Másodrendűen jelentős személyt a kilenc vizsgált osztályból hat választott, a legtöbb ugyancsak 5 gyerek, a legkevesebb megnevezett 1 volt. Tekintélyszeméllyel egyik vizsgált osztály sem rendelkezik.

A *választási repertoárt* tekintve egy osztály, a 2. A értéke bizonyult alacsonynak. A többi osztály esetében négynél (2. B, 2., 3. B, 3.) átlagos, úgyszintén négynél (3. A, 4. A, 4. B, 4. C) pedig az átlagnál magasabb, ami az is jelenti, hogy a csoporttagok számolnak egymással, ugyanakkor alsó tagozatos osztályok lévén valószínűsíthetően élénk hírcsere folyik a közösségben.

A vizsgált osztályok társas helyzeteinek arányítását kiválóan szemlélteti a 2. *táblázat*, ahol a társas pozícióban szereplők feltüntetése mellett az egész csoporthoz viszonyított százalékos arányuk is megjelenik.

Társas kapcsolati szempontból optimális környezetet biztosít a gyerekek számára az az osztály, ahol minden tanuló rendelkezik kölcsönös kapcsolattal. A fentiekben közölt táblázatból jól kitűnik, hogy a vizsgálatba bevont kilenc alsó tagozatos osztályból egy 25 fős (4. A) és egy alacsony létszámú csoportban (4. C) talált mindenki kölcsönös kapcsolatra. A magányosok száma a legmagasabb a 2. osztályban, de ugyancsak magas értékek deklarálhatóak a 4. B., 3., 3. B és 2. A osztályokban.

A társas mező *szerkezeti típusait* tekintve a 2. A osztályt egyközpontú, széles peremű szerkezet jellemzi, mely megfelel az életkori fejlődési tendenciának. Kevesen tartoznak zárt alakzatba, túl sok a magányos gyerek. A közösség tagjainak jó része párba és láncba szorul,

a mutatók alapján a közösségi kommunikációs csatornák ugyan kialakultak, de különböző érdeklődésű, motivációjú párok vagy csoportok nem kapcsolódnak össze.

Osztály	Magányos (%)	Pár (%)	Lánc (%)	Zárt alakzat	
				Háromszög (%)	Négyzög és nagyobb alakzat (%)
<b>2.A</b>	16,7	6,7	36,7	20	20
<b>2.B</b>	8,7	0	52,2	39,1	0
<b>2.</b>	33,3	0	20	20	26,7
<b>3.A</b>	5,2	0	26,3	31,6	36,8
<b>3.B</b>	25	0	20,8	12,5	41,7
<b>3.</b>	18,75	0	37,5	18,75	25
<b>4.A</b>	0	8	32	0	60
<b>4.B</b>	26,7	0	6,6	0	66,7
<b>4.C</b>	0	0	57,1	42,9	0

**2. táblázat. A vizsgált osztályok társas helyzeteinek arányítása %-os arányban**

Három osztályra (3. A, 3. B és 4. A) többközpontú szerkezet jellemző, ahol a közösségnek több mint 50%-a zárt alakzatban helyezkedik el. Az arányok 25%-os peremhelyzetét az életkörülmények, valamint a speciális érdeklődési irányok hozzák létre, a peremre szorult gyerekek más közösségben találtak barátokra. A 4. A csoportján belül ugyan nincs magányos, de az alacsony dinamikai feszültség a csoport közös ügyekben való részvételének alakjában, a közösségi tudatban és a szolidaritásban egyaránt megnyilvánul.

Tömbszerkezetbe tömörülnek a 2. B osztály tagjai, ahol kevés gyerek kerül peremre, a kapcsolatok egynegyede többszálú. A közösség könnyen mozgósítható közös munkára.

A szociometriai felmérés eredményei szerint négy osztály (2., 3., 4. B. és 4. C) laza szerkezettel rendelkezik, amely az életkori fejlődési tendenciának megfelelő értéket mutatva a fiúk és lányok elkülönülve szerveződnek. A 4. C osztály kivételével nagy a peremhelyzetre kerültek aránya.

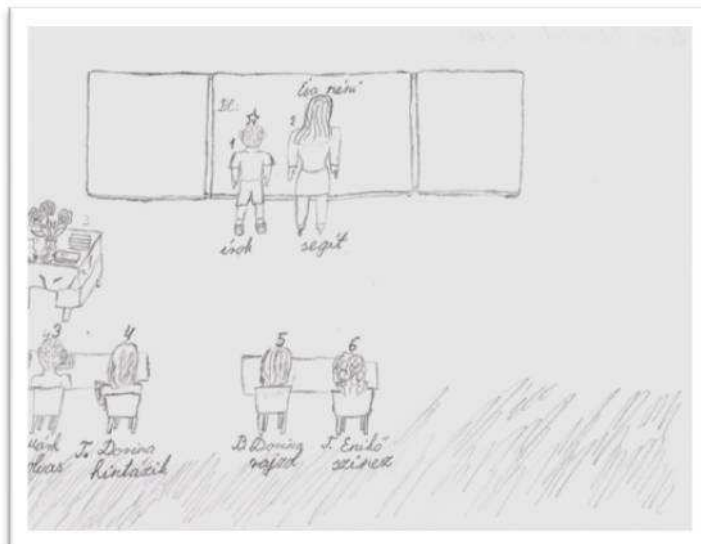
## 6. A kinetikus iskolarajz kiértékelése

A kinetikus iskolarajz kiértékelésénél kiemelten fontosnak tartottam több aspektusból megvilágítani az adott 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 egészsleges dimenziók és itemek köré szerveződnek: *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 néhány specifikus iskolarajz is bemutatásra kerül.

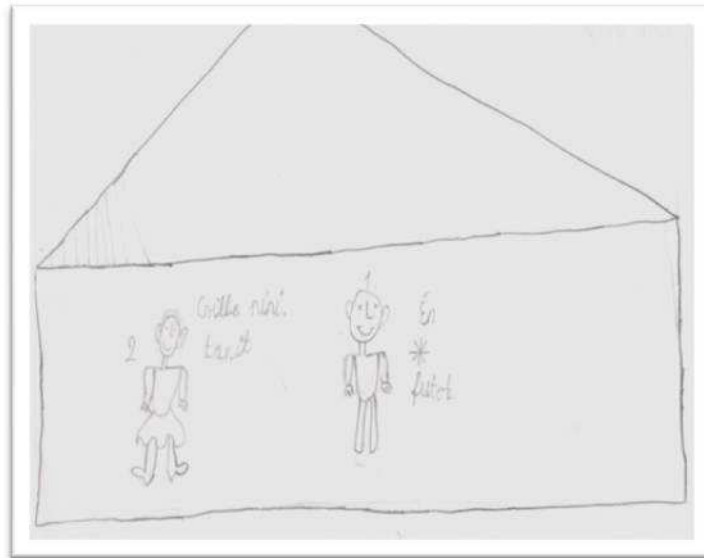
### 6.1. A kinetikus iskolarajz összesített leíró statisztikai elemzése

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 félélnk, bizonytalan és 4%-a agresszív.



5. ábra. V.E. 10 éves kislány rajza

Csekély, 2%-os előfordulással, a rajzokat üres, lehangolt érzelmi-hangulati tónus jellemzi, ilyen például az 5. ábrán bemutatott rajz, amelyen minden figura háttal jelenik meg.



**6. ábra. T.G. 7 éves kisfiú rajza**

A kinetikus iskolarajzokat összesítve, a továbbiakban 1-1%-ban magányos, kusza – zavaros érzelmi-hangulati tónus is jellemzi a rajzokat. 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 (2. osztály), ahol egyetlen társ sem került megrajzolásra (6. ábra).



**7. ábra. T.K. 9 éves kislány rajza**

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. Távolabb elhelyezett figurák 37%-ban fordulnak elő, valamint ahol mindkét pozíció – közel és távol elhelyezett figurák mutatkoznak egyszerre, 28%-ban figyelhető meg. A 7. ábrán egy 4. B osztályos kislány a saját magához közel álló társ alakja mellett távolabbra rajzolt figurákat is megjelenít.

Előfordult olyan eset is, ahol osztálytárs nélkül, a pedagógus társaságában jelenik meg a rajzoló alakja (6. ábra).



8. ábra. K.G. 8 éves kisfiú rajza



9. ábra. V.A. 8 éves kisfiú rajza

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 mozzanatok, amelyek kiválóan tükrözik egy-egy óraközi szünet élettelségét, ugyanakkor betekintést engednek a tanórákon zajló esetleges gyerekcsínyekbe is, mint például bohóckodás és papírrepülőzés órán, de sarokban állás is megjelenik (8. ábra). Egy gyerek esetében (2. B osztály) a játék ábrázolásában a bújócska és fogócska mellett az árulkodás is megjelenik (9. ábra) Az iskolarajzokon a tanulás és sport mellett néhány esetben (2%) a gyerekek érzelmeket is megneveznek az rajzokon, mint szomorkodás, mérgeződés, de előfordul distressz tünetre, sírásra utaló motívum is. Agresszív, fenyegető tartalom 1%-ban mutatkozik. Ez az agresszivitás a 2. A osztályban lövöldözés formájában jelenik meg (10. ábra), ugyanakkor verekedés is ábrázolásra kerül (pálcikaember figurák) (11. ábra).

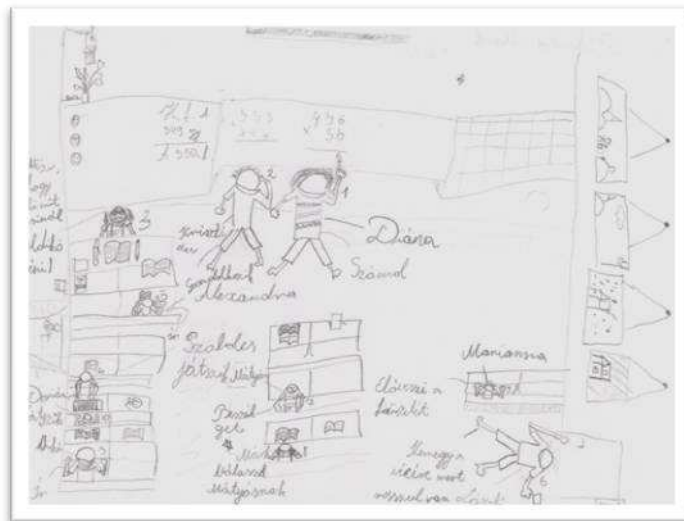


10. ábra. S.P. 7 éves kisfiú rajza



11. ábra. K.D. 8 éves kisfiú rajza

Érdekes módon egy 4. A osztályos gyerek rajzában olyan cselekménnyel találkozhatunk, ahol egy tanuló rosszul van és kimegy a tanórától (12. ábra).

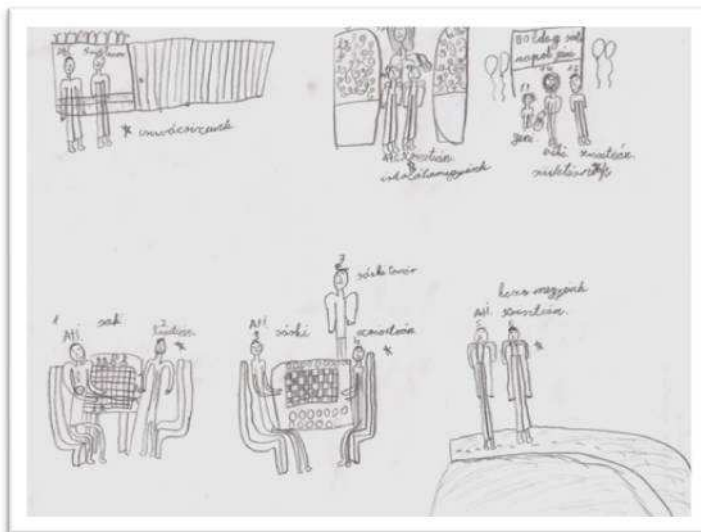


12. ábra. B.M. 9 éves kisfiú rajza

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. Egy esetben az ábrázolás epizódszerű, a 3. A osztályos gyerek hat különböző helyszínt tüntet fel a rajzon (13. ábra), minden esetben saját

alakot jelölő figurával, egy barát és egy-két másik társ alakjával (utóbbi az utóteszt kérdéseinek kapott megerősítést).



**13. ábra. B.K. 8 éves kisfiú rajza**

Enkapszuláció a teljes vizsgált elemszámot tekintve 9%-ban fordul elő. A spekulációk és találgatásokba bocsátkozások helyett rendkívül hasznosnak bizonyult az utóteszt.



**14. ábra. D.N. 7 éves kislány rajza**

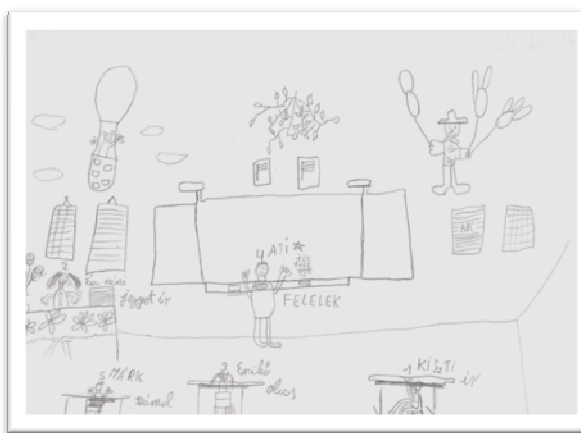


**15. ábra. M.N. 8 éves kislány rajza**

Felvételük kapcsán a tisztázó kérdésekre adott feleletekből számos információ derült ki az enkapszulált figurákról, kiváló példa erre a 2. B osztályos kislány esete, aki az utóteszt során említést tesz arról, mennyire nehezményezi, hogy az általa enkapszulált figura az utóbbi időben nem beszél vele és nem akar vele játszani (14. ábra). Egy másik esetben, a 3. A osztályos, 8 éves kislány iskolarajzán a pedagógus és egy osztálytárs figurája enkapszulált



(15. ábra). Az utóteszt során a gyerek elmondása szerint a pedagógussal jó, a másik megrajzolt társsal a rossz kapcsolatban van, a kontextust így jellemezte: „ki nem állhatjuk egymást”, ehhez hasonlóan egy 3. osztályos kisfiú (16. ábra) és egy 4. C osztályos kislány rajzában (17. ábra) is ezekre a mozgatórugókra épül a rajzi jegy, hiszen olyan gyereket enkapszulálnak, akivel nem ápolnak jó kapcsolatot. Saját elmondásuk szerint, az utóteszt kérdéseire válaszolva, utóbbi gyerek a következőket mondta: „nem nagyon szeretem”, mindemellett a rajzon megjelenített többi figurához képest az enkapszulált osztálytárs alakja kidolgozatlan, pálcikaember figura.



**16. ábra. M.A. 8 éves kisfiú rajza**



**17. ábra. K.M. 10 éves kislány rajza**

Más esetben (3. osztályos gyerek rajzánál) mindhárom rajzon szereplő figura: a társ, a pedagógus és a rajzoló alakja (18. ábra) kerül ebbe a specifikus pozícióba. Az enkapszuláció mint összetartozás jelzésére kínált tipikus példáját kínálja egy 4. A osztályos kislány a kinetikus iskolarajzában, ahol– olyan barátnők enkapszuláltak, akik sok időt töltenek együtt, szeretnek együtt játszani és iskola után is szívesen találkozni (19. ábra).



**18. ábra. B.K. 9 éves kisfiú rajza**



**19. ábra. V.T. 10 éves kislány rajza**

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.



**20. ábra. L.A. 8 éves kislány rajza**

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 (3. B osztályos 8 éves kislány rajza), amelyiken a pedagógus a rajzoló figurája által kapott sérülés következtében meghal (20. ábra). Néhány gyerek rajzán (2%) a pedagógus kiabál, fegyelmez.

A kinetikus iskolarajzok részletes, a vizsgálatba bevont minden osztályra kiterjedő leíró statisztikai elemzése a terjedelmi okokra való tekintettel a Mellékletben (M82).

## **6.2. A kinetikus iskolarajz és a szociometriai felmérés eredményeinek összehasonlító elemzése**

A kinetikus iskolarajz leíró statisztikai összesítése után a szociometriai vizsgálat lépéséhez hasonlóan 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. Az iskolai osztályok kinetikus iskolarajz értékei által megrajzolt szociogramon is kiválóan azonosíthatók a szociometriai vizsgálat meghatározott alakzatai: pár, lánc, háromszög és zárt alakzat, valamint peremhelyzet (*M21-M38. ábrák*). A kölcsönös kapcsolatok megjelenítése mellett a szociogramon társas hálót rajzoltam, amelyen minden választás/jelölés ábrázolásra került, melyeket deklarált kapcsolatokként definiáltam.

Az alábbiakban a kinetikus iskolarajz és a szociometriai felmérés eredményeinek összehasonlítását fejtem ki bővebben, minden vizsgált iskolai közösségre kiterjedő összesítő elemzéssel.

Elsőként a deklarált és kölcsönös jelölések fedését vizsgáltam meg a kinetikus iskolarajz és a szociometriai vizsgálat vonatkozásában. A teljes mintára kiterjedő közös metszet értékeit a *3. táblázat* foglalja össze.

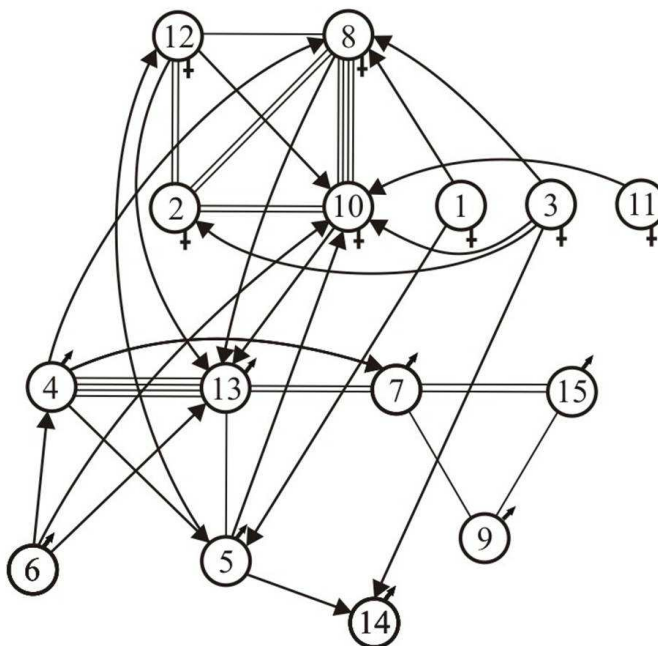
Osztályok	Jelölések		Kölcsönös jelölések	
	Rajzteszt válaszai a rokonszenvi kritériumokban (%)	Közös metszet fedése (%)	Rajzteszt válaszai a rokonszenvi kritériumokban (%)	Közös metszet fedése (%)
<b>2. A</b>	62,8	32,4	66,7	23
<b>2. B</b>	50,8	26,8	77,8	28
<b>2.</b>	81	42,9	100	36,4
<b>3. A</b>	62	29,5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

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

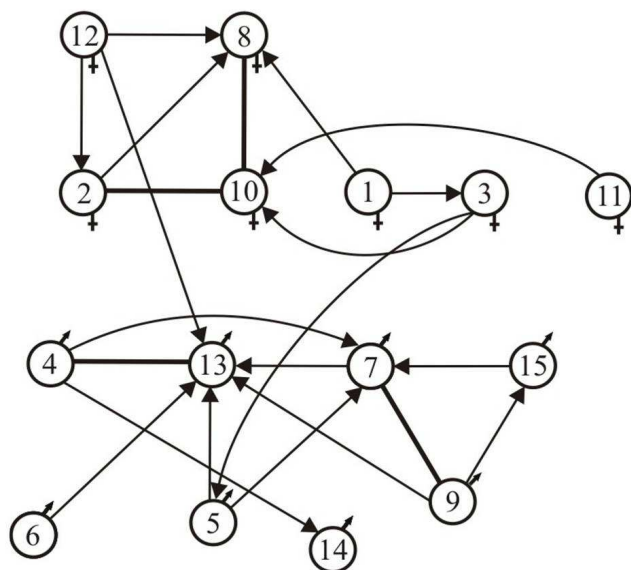
Azt, hogy mennyiben fedi a kinetikus iskolarajz a szociometriai felmérés eredményét, a közös metszet bemutatása mellett kiválóan szemlélteti az elkészített szociogram is. A közös fedések értékelésénél így az osztályok hálózati szociogramjai is bemutatásra kerülnek.

A vizsgálatban a korosztályt tekintve három 2. osztály szerepelt. A 3. táblázat kiugró értéket mutat a 2. osztály esetében, ahol a jelöléseket vizsgálva elmondható, hogy a rajzteszt válaszainak több mint 4/5-e a kérdőív rokonszenvi kritériumaira adott válaszokban is megjelenik (M41. ábra). Magas értéket kaptunk a rajzteszt és a kérdőíves vizsgálat közös metszetének a teljes fedését vizsgálva is, hiszen a közös fedési terület 42,9%-ot képez. A kölcsönös jelölések esetében még szemléletesebb eredmény született, hiszen a rajzteszt jelöléseinek 100%-a a kérdőív kritériumaira adott válaszokban is megjelenik. A kölcsönös jelöléseket megjelenítő közös metszet a teljes jelölési repertoár 36,4%-át tartalmazza.

A 2. osztály hálózati szociogramjain kiválóan detektálhatóak a kölcsönös és deklarált kapcsolatok, melyet az alábbi ábra szemléltet.

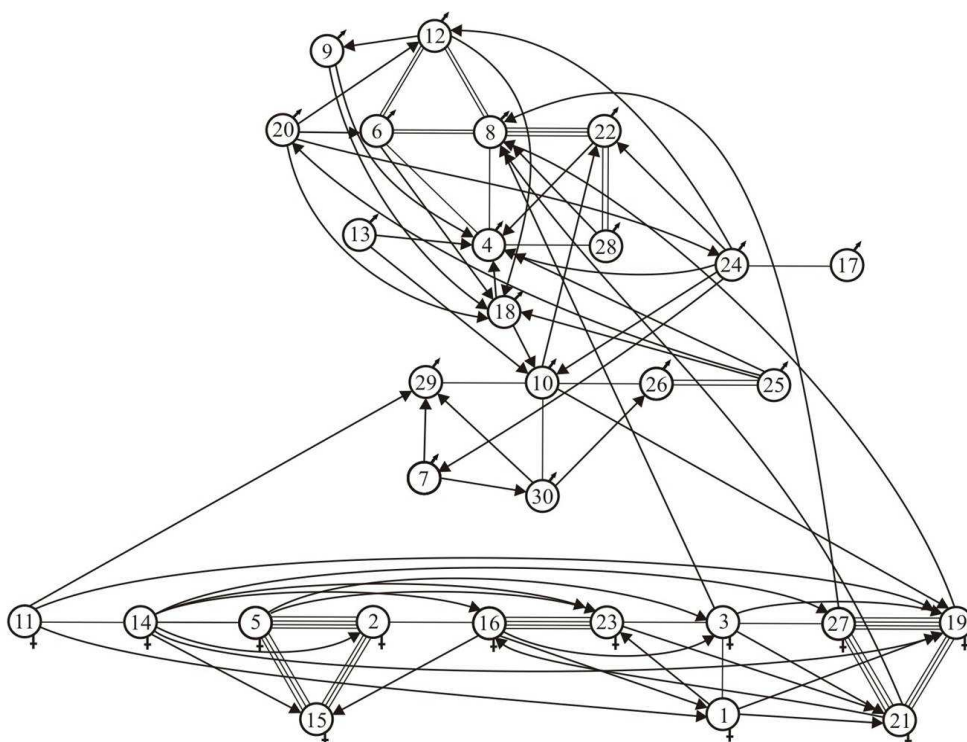


**21.a ábra. A 2. osztály hálózati szociogramja**

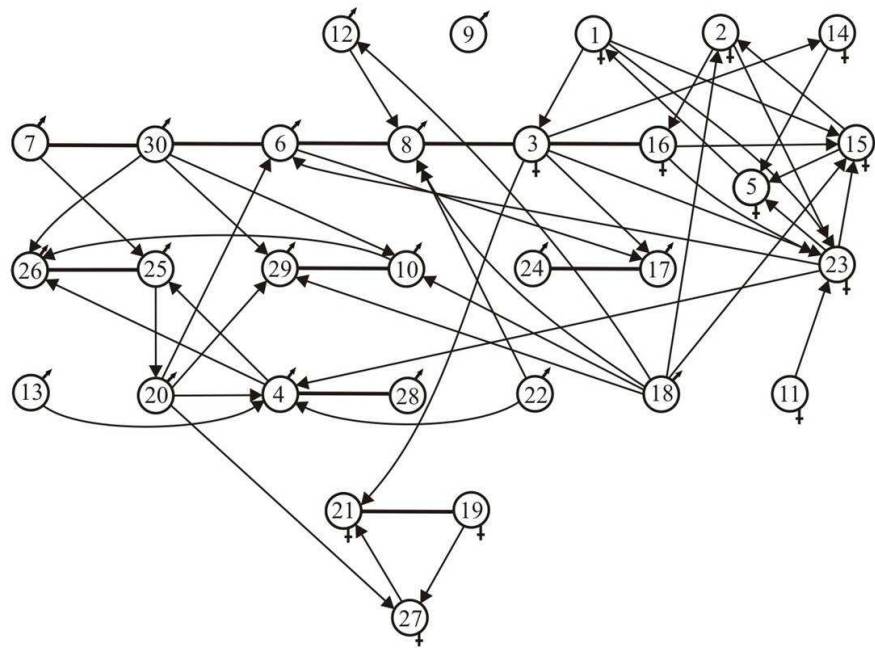


**21.b ábra. A 2. osztály hálózati szociogramja a kinetikus iskolarajz alapján**

A 2. osztályt követően szintén magas érték figyelhető meg a 2. A osztály esetében is, ahol a jelölések esetében a rajzteszt válaszainak 62,8%-a a kérdőív rokonszenvi kritériumaira adott válaszokban is megjelenik. A rajzteszt és a rokonszenvi jelölések közös metszete a teljes felület 32,4%-át fedi le. A deklarált és kölcsönös jelölések fedése az *M39. ábrán* metszeten is látható.



**22.a ábra. A 2. A osztály hálózati szociogramja**

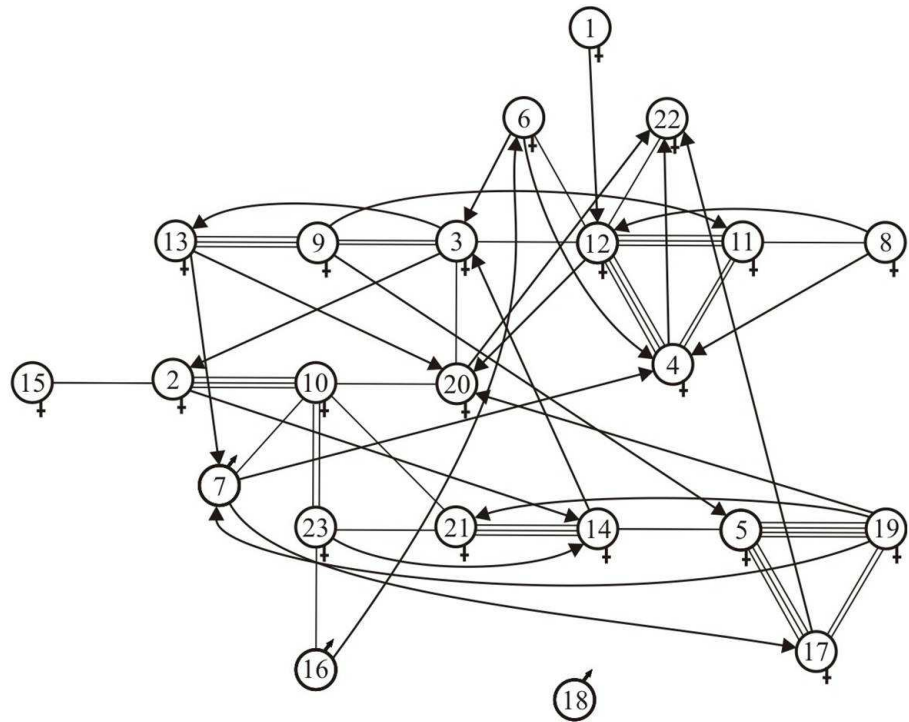


**22.b ábra. A 2. A osztály hálózati szociogramja a kinetikus iskolarajz alapján**

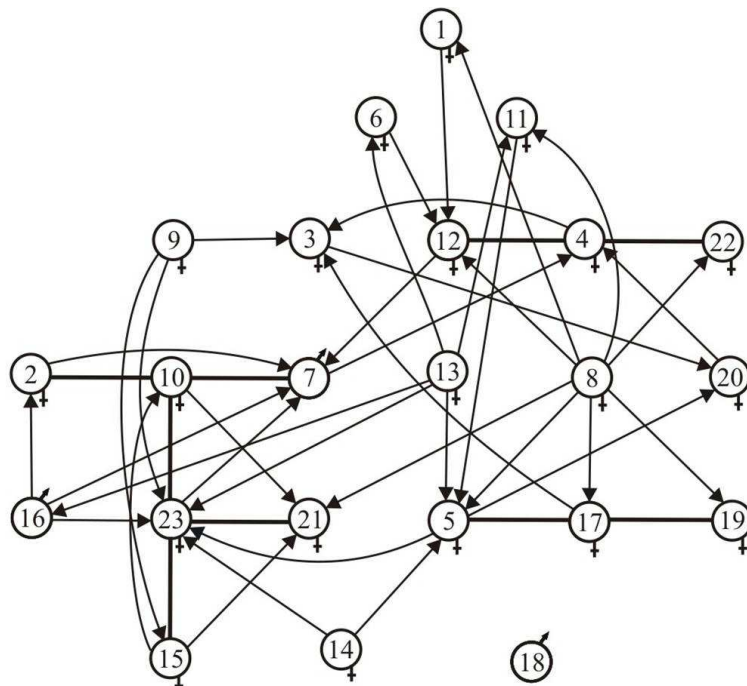
A szociometriai felmérés és a kinetikus iskolarajz alapján megrajzolt hálózati szociogram a kölcsönös kapcsolatok megjelenítése mellett a deklarált kapcsolatokat is szemlélteti (22.a és 22.b ábra).

A következő, 2. B osztályban a jelöléseket vizsgálva elmondható, hogy a rajzteszt válaszainak 50,8%-a a kérdőív rokonszenvi kritériumaira adott válaszokban is megjelenik (M40. ábra). A rajzteszt és a rokonszenvi jelölések közös metszete a teljes felület 26,8%-át fedi le. A kölcsönös jelölések esetében a rajzteszt válaszainak 77,8%-a a kérdőív rokonszenvi válaszaiban is fellelhető és a kölcsönös jelöléseket megjelenítő közös metszet 28%-a a rajzteszten is megmutatkozik.

A 23.a és 23.b. ábra szemlélteti a 2. B osztály szociometriai felmérés és a kinetikus iskolarajz kölcsönös és deklarált kapcsolatait.

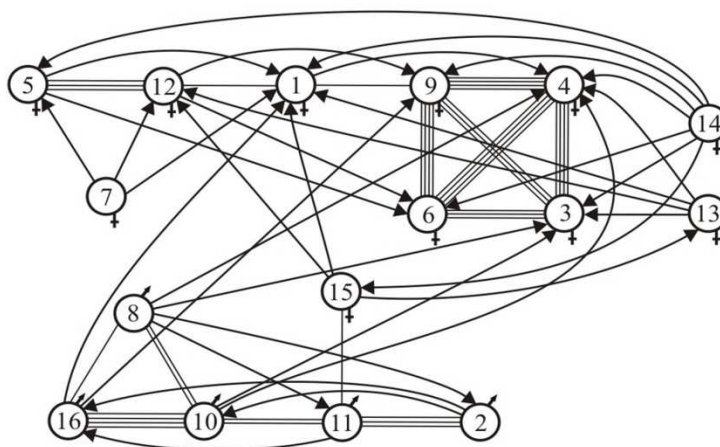


23.a ábra. A 2. B osztály hálózati szociogramja

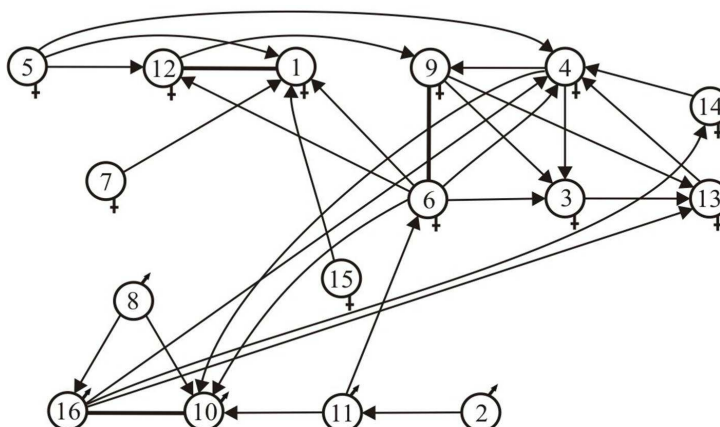


23.b ábra. A 2. B osztály hálózati szociogramja a kinetikus iskolarajz alapján

A harmadik osztályosok körében végzett vizsgálatok mutatói alapján a 3. osztály eredményei bizonyultak magasnak. Esetükben a deklarált jelöléseket vizsgálva elmondható, hogy a rajzteszt választásainak 71,2%-a a kérdőíves felmérése eredményeiben is megjelenik. A rajzteszt és a rokonszenvi jelölések közös metszete a teljes felület 33,8%-át fedi le (M44. ábra). A 16 fős osztály kölcsönös jelöléseit tartalmazó metszetből kitűnik, hogy a rajzteszt válaszainak 100%-a a kérdőív kritériumaira adott válaszokban is szerepel. A kölcsönös jelölések egészét tartalmazó közös metszet viszont csak 20%-os közös fedést mutat. A 24.a és 24.b. ábra a szociometriai felmérés és a kinetikus iskolarajz kölcsönös és deklarált kapcsolatait szemlélteti.



**24.a ábra. A 3. osztály hálózati szociogramja**

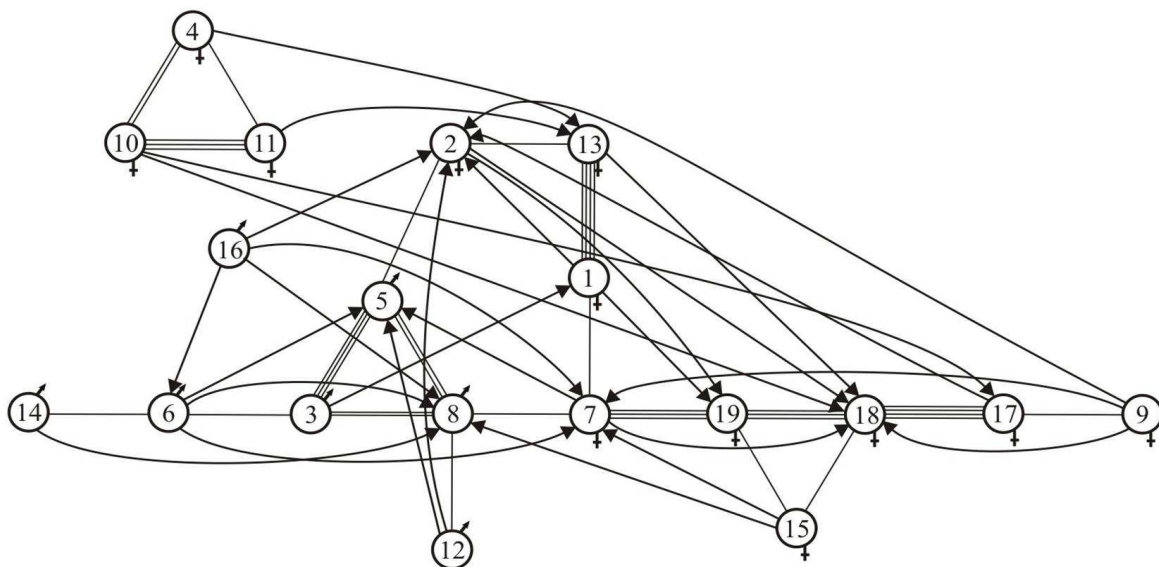


**24.b ábra. A 3. osztály hálózati szociogramja a kinetikus iskolarajz alapján**

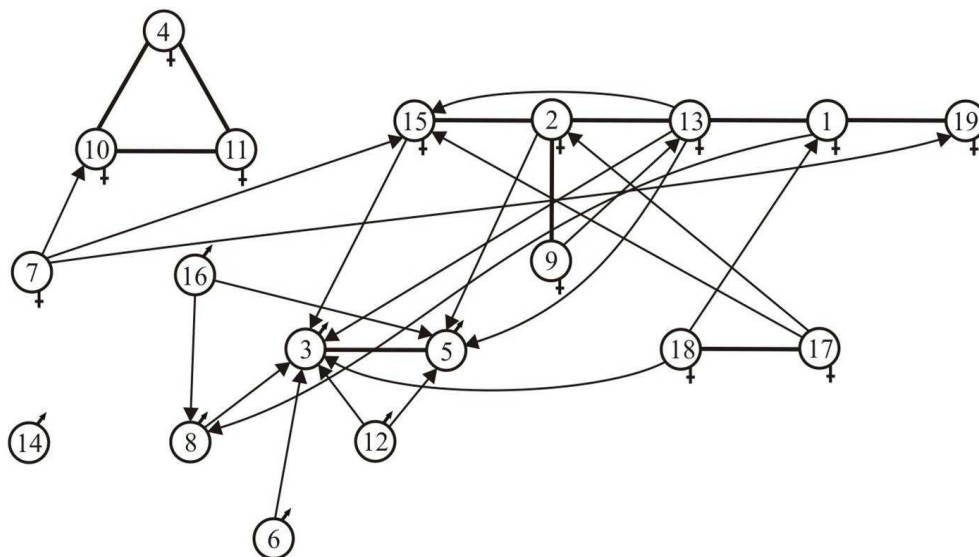
Az előzőek ismeretében, a 3. A osztály eredményei is kiemelkedőek. A jelöléseknél szereplő rajztesztre adott válaszok 62%-a a szociometriai vizsgálat válaszokban is



megjelenik. A rajzteszt és a rokonszenvi jelölések közös metszete a teljes felület 29,5%-át fedi le. A kölcsönös választások adatai alapján elmondható, hogy a rajzteszt válaszainak 70%-a a kérdőív kritériumaira adott válaszokban is megjelenik. A kölcsönös jelöléseket tartalmazó metszet közös fedési felülete 31,1%-ot képez. Az osztály jelöléseit, valamint a kölcsönös jelöléseit tartalmazó metszetet az *M42. ábra* mutatja be.



**25.a ábra. A 3. A osztály hálózati szociogramja**

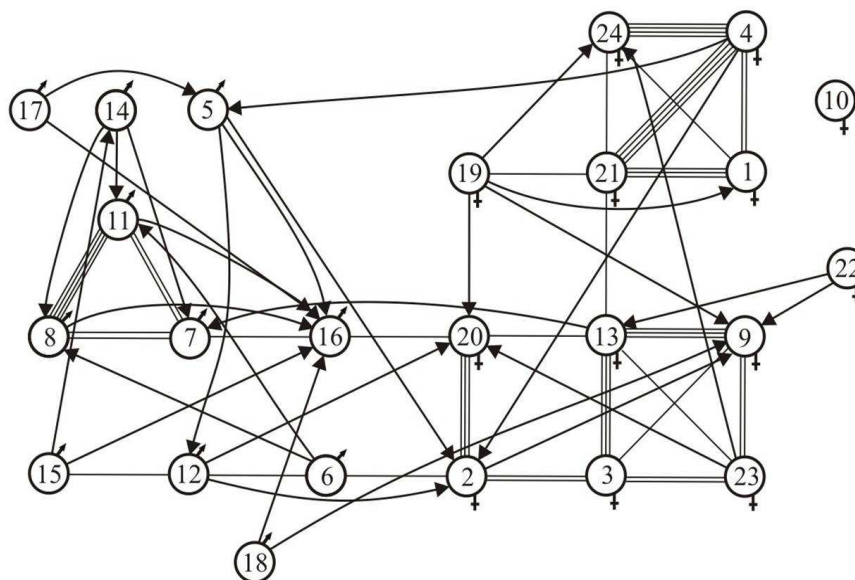


**25.b ábra. A 3. A osztály hálózati szociogramja a kinetikus isolarajz alapján**

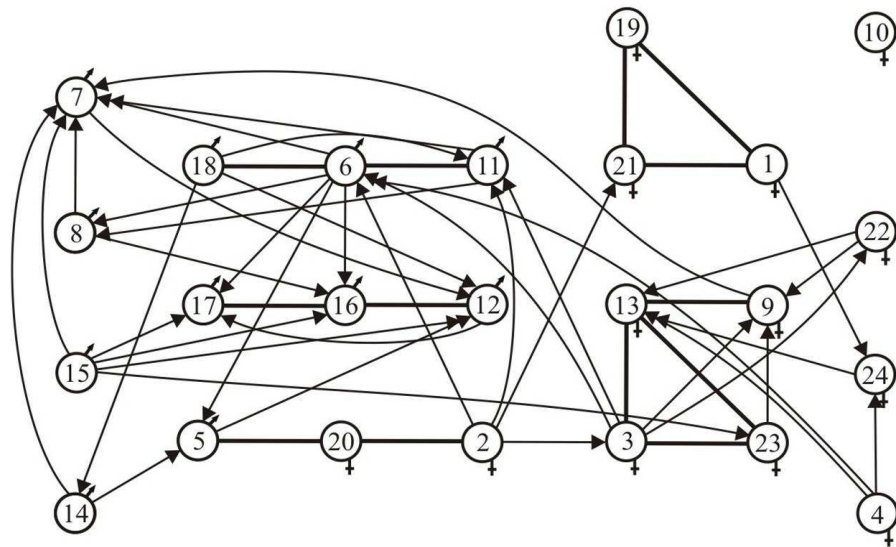
A szociometriai felmérés és a kinetikus iskolarajz alapján megrajzolt hálózati szociogram a kölcsönös kapcsolatok megjelenítése mellett a deklarált kapcsolatokat is szemlélteti (25.a és 25.b ábra).

A korosztályhoz viszonyítva kevéssel maradnak el a 3. B osztály eredményei. Értékeik kapcsán a rajzteszt válaszainak 55,2%-a a kérdőív kritériumaira adott válaszokban ugyancsak megjelenik. A két vizsgálati módszer jelöléseit tartalmazó metszet közös fedési felülete a teljes felület 30,6%-át képezi (M43. ábra). A kölcsönös jelölések esetében a rajzteszt válaszainak 53,8%-a a kérdőív rokonszenvi kritériumaira adott válaszokban is megjelenik, míg a kölcsönös jelöléseket megjelenítő közös metszet a teljes jelölési repertoár 23,3%-át tartalmazza.

Az alábbi, 26.a. és 26.b. ábra a 3. B osztály hálózati szociogramját prezentálja, rajta a szociometriai felmérés és a kinetikus iskolarajz kölcsönös és deklarált jelöléseivel.



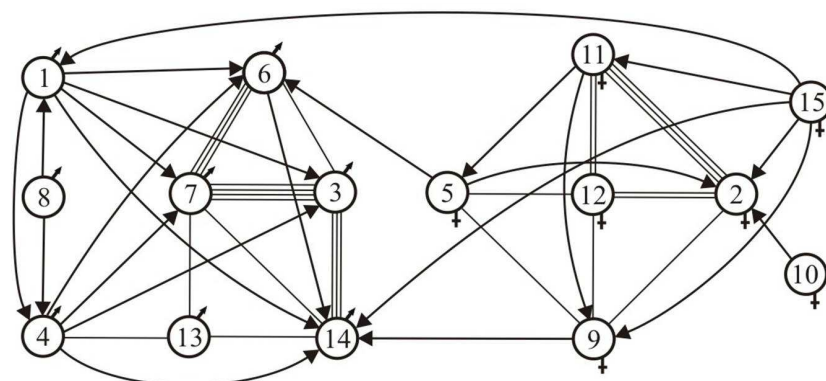
**26.a. ábra. A 3. B osztály hálózati szociogramja**



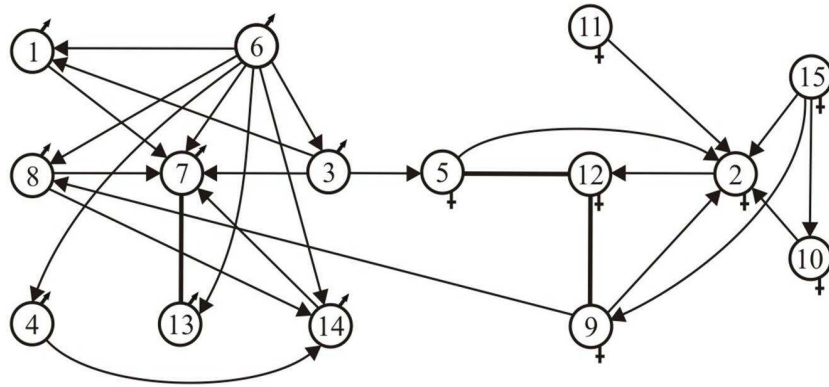
**26.b. ábra. A 3. B osztály hálózati szociogramja a kinetikus iskolajarajz alapján**

A negyedik osztályosok eredményei alapján elsőként a 4. B osztály értékeit emelhetjük ki, a jelöléseket és a kölcsönös jelöléseket tartalmazó metszetet az *M46. ábra* prezentálja. A jelöléseknél szereplő rajztesztre adott válaszok 67,7%-ban a szociometriai vizsgálat válaszaiban is megjelennek. A rajzteszt és a kérdőíves felmérés eredményeit a teljes felületen vizsgálva elmondható, hogy a közös metszet az ábra 33,3%-át tölti ki. A kölcsönös jelölések esetében a rajzteszt válaszainak 100%-a a kérdőív kritériumaira adott válaszokban is megjelenik. A teljes metszet területét vizsgálva a 3 osztályhoz hasonlóan csak 20%-os közös fedésről beszélhetünk.

A *27.a és 27.b. ábra* szemlélteti a szociometriai felmérés és a kinetikus iskolajarajz kölcsönös és deklarált kapcsolatait.



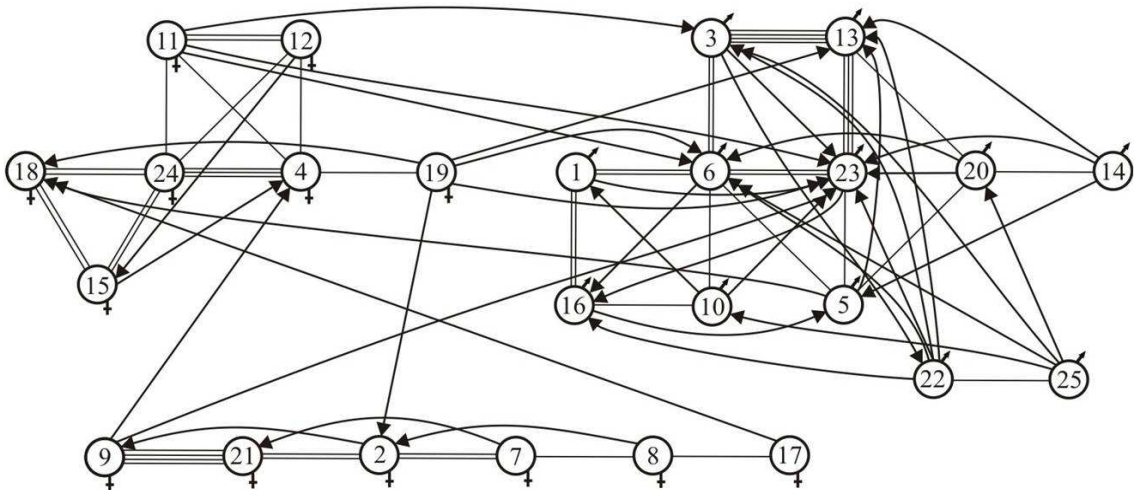
**27.a ábra. A 4. B osztály hálózati szociogramja**



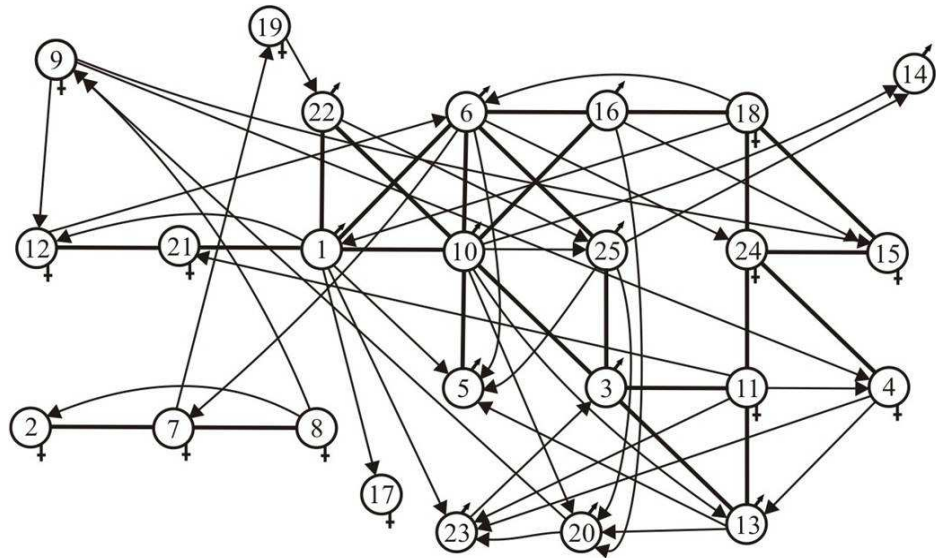
**27.b ábra. A 4. B osztály hálózati szociogramja a kinetikus iskolarajz alapján**

A fentiek magyarázatának tükrében érdemes figyelemmel kísérni a 4. A osztály deklarált és kölcsönös jelöléseit tartalmazó metszetet, amely az *M45. ábrán* követhető nyomon. A jelöléseket vizsgálva elmondható, hogy a rajzteszt válaszainak 43%-a a kérdőív kritériumaira adott válaszokban is megjelenik. A két eltérő módszerrel felvett vizsgálati eredmény közös metszete az ábra felületének 26,3%-át fedi le. A kölcsönös jelölések válaszait vizsgálva megállapítható, hogy a rajzteszt válaszainak közel fele (45,8%) jelenik meg a kérdőív rokonszenvi válaszaiban. Az osztály esetében a kinetikus rajzvizsgálat és a kérdőíves felmérés adatai közötti fedés 26,5%-ot képez.

A szociometriai felmérés és a kinetikus iskolarajz alapján megrajzolt hálózati szociogram a kölcsönös kapcsolatok megjelenítése mellett a deklarált kapcsolatokat is szemlélteti (*28.a és 28.b ábra*).



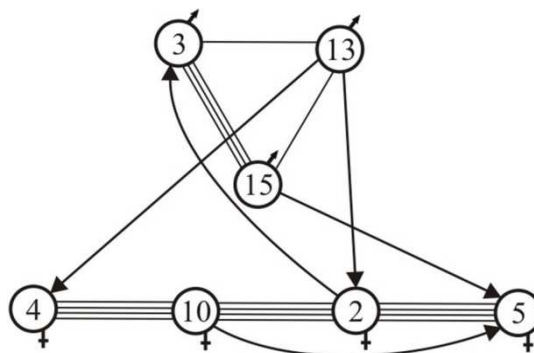
**28.a ábra. A 4. A osztály hálózati szociogramja**



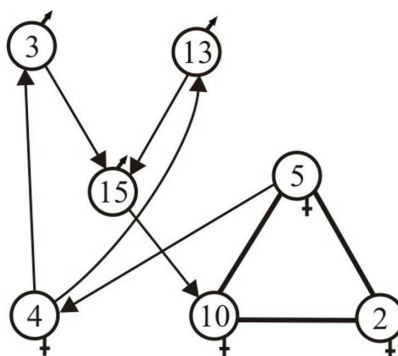
**28.b ábra. A 4. A osztály hálózati szociogramja a kinetikus iskolarajz alapján**

Ugyanakkor, a 4. C osztály adatai az eddig megszokottaktól több esetben is eltérő eredményeket hoztak, amelyek elsősorban a kis létszámból adódó kilengésekből fakadnak. A hétfős osztály esetében a kinetikus rajzteszt és a kérdőíves felmérés közös metszete a teljes felület 30,4%-át fedte le. A deklarált jelölések esetében a rajzteszt válaszainak 58%-a a kérdőív kritériumaira adott válaszokban is megjelent. Ugyanez ez az érték a kölcsönös jelölések esetében valamivel magasabb, a rajzteszt jelöléseinek 66,7%-a a kérdőív kritériumaira adott válaszokban is fellelhető. A teljes metszet közös fedési területe 28,6%-ot képez a vizsgált osztály esetében (*M47. ábra*).

A kis létszámú osztály kölcsönös és deklarált kapcsolatait szemlélteti az alábbiakban bemutatott hálózati szociogram (*29.a és 29.b ábra*).



**29.a ábra. A 4. C osztály hálózati szociogramja**



**29.b ábra. A 4. C osztály hálózati szociogramja a kinetikus iskolarajz alapján**

A kinetikus iskolarajz és a szociometriai felmérés eredményeinek részletes összehasonlító elemzéséhez az egy tanulóra jutó átlagos jelölések számát is érdemes figyelemmel kísérni. A vizsgálatba bevont kilenc osztályra vonatkozólag kiszámított egy tanulóra jutó átlagos jelölések számát a 4. 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

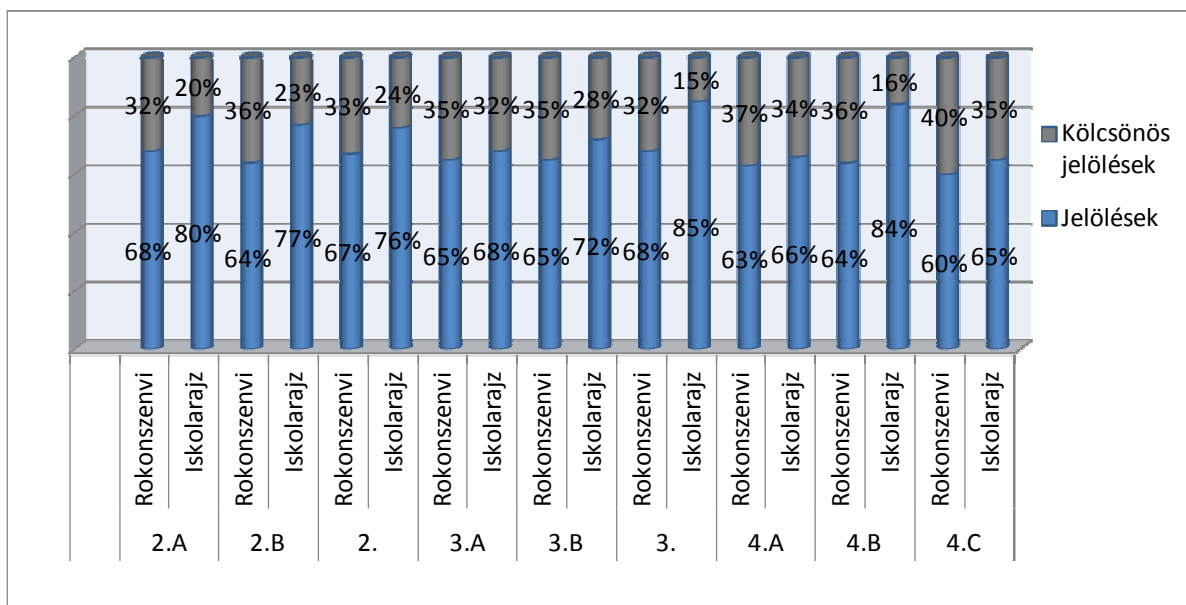
**4. táblázat. A vizsgált osztályok egy tanulóra jutó átlagos jelöléseinek száma**

A táblázatban a második osztályos korcsoport esetében a 2. A osztály eredményei alapján az osztály tanulói a szociometriai vizsgálat esetében 3,6, míg a rajzvizsgálat alkalmával 2,6 jelölést használtak. Ugyanezeket az adatokat vizsgálva a kölcsönös jelöléseknél már markánsabb különbségeket kapunk, hiszen a rokonszenvi kritériumok esetében ez az átlaga 2, míg a kinetikus rajzoknál 0,8. A 2. B osztályban változnak az arányok, a közösség a szociometriai kérdőív rokonszenvi kérdésköreiben ugyan 3,7 választás jelenik meg, kinetikus iskolarajzoknál 2,3 a jelölések száma. A kölcsönös jelölések esetében pedig ez az arány a rokonszenvi kérdésekben 2, az iskolarajzoknál pedig

jellemzően 0,8 választás. Alacsony érték mutatkozott a 2. osztály eredményeiben. A 15 fős osztályban a kérdőíves felmérés esetében 2,9 és 1,5 jelölés esett egy tanulóra, míg a rajzvizsgálat esetében ezek az értékek már csak 1,7 és 0,5-es átlagnak feleltek meg.

A harmadik osztályos korcsoportnál a kérdőíves felmérés választásai alapján a 3. B osztályban az egy tanulóra jutó átlagos jelölések száma 3,8, míg a kölcsönös jelölések esetében 2. A rajzvizsgálat átlagértékei alacsonyabb értékeket mutatnak mindkét esetben – 2,8 / 0,6 (8. táblázat). A 3. osztályban az egy főre jutó jelölések száma nem tér el jelentősen a megszokottól, egyedül a kinetikus rajzvizsgálat esetében kapott átlagérték (0,4) tekinthető alacsonynak. A 3.A osztályban a két harmadik osztályhoz képest a kölcsönös jelölések arányában mutatkozik különbség – az átlagos jelölések száma egy gyerekre nézve 3,8, a kölcsönös választás esetében 2,1. Az iskolarajznál a jelölés értéke 2,2, míg a kölcsönös választásoké 1,1.

A negyedik osztályosok eredményeit vizsgálva, a 4. A osztályban (25 fős közösség) az egy tanulóra jutó átlagos jelölések száma magasnak mondható. A deklarált jelöléseknél a kérdőíves felmérés esetében 4, míg a kinetikus rajzvizsgálat esetében 3,7 az átlag. A kölcsönös jelölések esetében a két érték átlagosan 2,3 és 1,9. A 4. B osztály értékeiből kitűnik, hogy az egy tanulóra jutó jelölések száma is hasonló jellemzőkkel rendelkezik, mint az előzőekben tárgyalt 3. osztályé. Az átlagos mutatók mellé a rajzteszt kölcsönös jelöléseit vizsgálva egy alacsony (0,4) átlag társul. Az adott korcsoport legalacsonyabb értékeiket a 4. C. osztály mutatói adják. A szociometriai felmérés esetében 2,6 és 1,7 jelölés esett egy tanulóra, míg a rajzvizsgálat esetében ezek az értékek már csupán 1,7 és 0,9-es átlagnak felelnek meg.



**30. ábra. A vizsgált osztályok egyszeres és kölcsönös választásainak aránya**

A következő, 30. ábra összesítő grafikonon mutatja be, hogy az egyes felméréstípusoknál hogyan oszlik meg a kölcsönös és egyszeres választások aránya egy adott osztályon belül: Ez alapján jól látható, hogy a kinetikus rajzvizsgálat esetében a kölcsönös jelölések aránya kisebb, mint a szociometriai felmérés rokonszenvi kérdéseinek esetében. Ezek az arányok a 2. A osztályban 32 – 20%, a 2. B osztályban 36 – 23%, a 2. osztályban pedig 33 – 24%. A 3. A osztályban kevéssel marad el kölcsönös jelölés a választások arányától (35 – 32%), alacsonyabb értéket mutat 3. B osztály (35 – 28%), míg 3. osztálynál a kinetikus rajzvizsgálatnál a kölcsönös jelölések aránya csupán 32 – 15%.

A deklarált és kölcsönös jelölések arányát tekintve minimális eltérés volt tapasztalható 4. A osztály szociometriai felmérés és a kinetikus iskolarajz eredményei között, mindkettő a 2/3– 1/3 arányhoz közelít. Ismételten a 3. osztályhoz hasonló adatok mutatkoznak a 4. B osztály eredményeiben. Átlagos arányokat (2/3-1/3) láthatunk a kérdőíves felmérés eredményeinél, míg a kinetikus rajzteszt esetében a kölcsönös jelölések aránya alacsony értéket hozott. A vizsgált osztályok adatait megfigyelve, megállapítható, hogy arányait tekintve (és ez mindkét vizsgálati módszerre igaz) a 4. C osztályban bizonyult a legmagasabbnak a kölcsönös jelölések aránya – 40, illetve 35%.



Az SPSS Statistics 20.0 program felhasználásával a kölcsönösségi táblázat kinetikus iskolarajz és a szociometria deklarált kapcsolatok táblázatának oszlopain belül minden egyes alany jelölését (illetve annak hiányát is) összevettem az összes többi tanuló jelölésével.

<b>r érték</b>	<b>Kapcsolat iránya (előjele) és erőssége</b>
$r=1$	Tökéletes pozitív kapcsolat (függvényszerű lineáris kapcsolat)
$0,7 \leq r < 1$	Erős pozitív kapcsolat
$0,2 \leq r < 0,7$	Közepes pozitív kapcsolat
$0 < r < 0,2$	Gyenge pozitív kapcsolat
$r=0$	Nincs lineáris kapcsolat
$-0,2 < r < 0$	Gyenge negatív kapcsolat
$-0,7 < r \leq -0,2$	Közepes negatív kapcsolat
$-1 < r \leq -0,7$	Erős negatív kapcsolat
$r=-1$	Tökéletes negatív kapcsolat (függvényszerű lineáris kapcsolat)

**5. táblázat. A korrelációs együttható értéke és a változók közötti kapcsolat erőssége**  
(Csallner, A. E., 2015)

A három 2. osztályos korcsoportban végzett elemzések szignifikáns korrelációt mutatnak. A 2. A osztályban szignifikáns ( $p=0,001$ ), *közepes kapcsolatra* mutató korrelációs érték ( $r_s=0,447$ ) jött ki (5. táblázat). A kölcsönös kapcsolatok táblázatában szereplő adatok nagyon hasonló eredményt hoztak:  $p=0,001$ ;  $r_s=0,338$ . A két módszerrel kapott eredmények közül a jelölések, valamint a kölcsönös jelölések adatait közvetlenül is összevettem. Az adott osztályban a választások és a kölcsönös kapcsolatok összehasonlításánál a korrelációs koefficiens egyaránt *közepes pozitív kapcsolatot* mutatott ( $r_p=0,680$  /  $r_p=0,450$ ), továbbá mindkét esetben szignifikáns korrelációról beszélhetünk:  $p=0,001$  /  $p=0,013$  (7. táblázat). A 2. B osztályban is összevettem a kinetikus iskolarajz és a szociometria választásainak táblázatban szereplő teljes adatsorát. A rangkorreláció eredményei szignifikáns ( $p=0,001$ ), *közepes kapcsolatról* ( $r_s=0,338$ ) tanúskodnak (5. táblázat). A kölcsönös kapcsolatok táblázatában szereplő adatok szorosabb kapcsolatról árulkodnak és szintén szignifikáns korrelációs eredményt hoztak:  $p=0,001$ ;  $r_s=0,465$ . A két módszer eredményei közül a jelölések, valamint a kölcsönös jelölések adatait közvetlenül is összevetve az adott osztályban, a választások és a kölcsönös kapcsolatok korrelációs értéke *közepes pozitív kapcsolatot* eredményezett ( $r_p=0,538$  /  $r_p=0,363$ ). A választások adatai szignifikáns

korrelációról tanúskodnak ( $p=0,008$ ), míg a kölcsönös jelölések esetében az egyezés 91,1%-ot képezett (7. táblázat). A 2. osztály adatait tekintve a rangkorreláció eredményként *közepes erősségű kapcsolatra* mutató korrelációs érték ( $r_s=0,553$ ) jött ki, illetve szignifikáns korreláció ( $p=0,001$ ). A kölcsönös kapcsolatok táblázatának adatai is szignifikáns korrelációt ( $p=0,001$ ) és *közepes erősségű kapcsolatot* ( $r_s=0,597$ ) mutattak (5. táblázat). Az előzményekhez hasonlóan a deklarált és kölcsönös jelöléseket tartalmazó adatokat közvetlen módon is összevettem. A deklarált jelölések adatainak vizsgálatánál *közepes kapcsolatra* mutató korrelációs érték jött ki ( $r_p=0,511$ ) és hasonló eredményt hozott a kölcsönös jelölések adatainak Pearson-féle korreláció számítása ( $r_p=0,651$ ) is. A deklarált jelölések esetében az egyezés kevéssel a szignifikanciaszint alatt maradt ( $p=0,051$ ), míg a kölcsönös jelölések adatai szignifikáns korrelációt eredményeztek ( $p=0,009$ ) (7. táblázat).

A harmadik osztályos korcsoportnál is összevettem a kinetikus iskolarajz és a szociometria deklarált kapcsolatok táblázatának oszlopain belül minden egyes alany összes többi tanulóval kapcsolatos jelölését, illetve annak hiányát. Ennek eredményeként a 3. A osztályban szignifikáns ( $p=0,001$ ), *közepes kapcsolatra* mutató korrelációs érték ( $r_s=0,375$ ) jött ki. A kölcsönös kapcsolatok táblázatában szereplő adatok hasonló eredményt hoztak –  $p=0,001$ ;  $r_s=0,452$ . A két módszerrel rögzített kölcsönös jelöléseket tartalmazó adatokat közvetlenül is összehasonlítottam. A deklarált jelölések esetében *közepes kapcsolatra* mutató korrelációs érték ( $r_p=0,301$ ) jött ki (7. táblázat), de a korreláció nem bizonyult szignifikánsnak ( $p=0,211$ ). A kölcsönös jelölések adatait vizsgálva már csak gyenge pozitív kapcsolatot mutatott és a korreláció sem bizonyult szignifikánsnak –  $r_p=0,063$ ;  $p=0,0797$ .

A 3. B osztály eredményei kapcsán *közepes kapcsolatra* mutató korrelációs érték ( $r_s=0,392$ ), illetve szignifikáns korreláció ( $p=0,001$ ) jött ki. A kölcsönös kapcsolatok táblázatának adatai is szignifikáns korrelációt ( $p=0,001$ ) és *közepes erősségű kapcsolatot* ( $r_s=0,340$ ) mutattak (5. táblázat). A deklarált és kölcsönös jelöléseket tartalmazó adatokat ebben az esetben is közvetlen módon vettem össze. A deklarált kapcsolatok összevetésének eredményeként *közepes kapcsolatra* mutató korrelációs érték jött ki ( $r_p=0,376$ ), míg a korreláció nem bizonyult szignifikánsnak ( $p=0,070$ ), az egyezés 93%-ot képezett (7. táblázat). A kölcsönös kapcsolatok adatait összevetve, az előbbihez hasonló *közepes kapcsolatra* utaló értéket jött ki, de magasabb ( $r_p=0,540$ ) korrelációs és szignifikáns korrelációs értékkel ( $p=0,002$ ).

A 3. osztály eredményei alapján megállapítható, hogy a deklarált jelölések az adott osztályban szignifikáns ( $p=0,001$ ), *közepes kapcsolattal* jellemezhető korrelációs értéket vettek fel ( $r_s=0,406$ ). A kölcsönös kapcsolatok táblázatában szereplő adatok nagyon hasonló eredményt hoztak –  $p=0,001$ ;  $r_s=0,432$ . A két módszerrel felvett eredmények közül a jelölések és kölcsönös jelölések adatait közvetlenül is összevettem. Az adott osztályban a választások és a kölcsönös kapcsolatok összehasonlításánál a korrelációs koefficiens egyaránt *közepes pozitív kapcsolatot* mutatott ( $r_s=0,698$  /  $r_s=0,503$ ). Az előző érték a vizsgálatban szereplő osztályok deklarált jelölésénél kapott legerősebb mutató. Mindkét esetben szignifikáns korrelációról beszélhetünk –  $p=0,003$  /  $p=0,047$  (7. táblázat).

A következő, 4. osztályos korcsoport elemzéseinél a 4. A osztályban összevetve a kinetikus iskolarajz és a szociometria választásainak a táblázatban szereplő teljes adatsorát, a Spearman-féle rangkorreláció értéke szignifikáns korrelációt ( $p=0,001$ ) és *közepes erősségű kapcsolatot* ( $r_s=0,303$ ) tárt fel (5. táblázat). A kölcsönös kapcsolatok táblázatában szereplő adatok hasonló kapcsolatról árulkodnak és szintén szignifikáns korrelációs eredményt hoztak:  $p=0,001$ ;  $r_s=0,361$ . A két módszer deklarált és kölcsönös jelöléseket tartalmazó táblázatának adatai közvetlenül is összehasonlításra kerültek. A deklarált és kölcsönös jelölések korrelációs együtthatója is a közepes kapcsolatra jellemző tartományba esik ( $r_p=0,469$  /  $r_p=0,338$ ), de egyik esetben sem beszélhetünk szignifikáns korrelációról (7. táblázat). Mivel az egy diákra jutó átlagos jelölések száma mindkét esetben közeli értéket hozott célszerűnek láttam egy páros T-próba lefuttatását. A deklarált jelölések esetében a szignifikancia szint 41,6% volt ( $p=0,584$ ;  $t= -0,554$ ), míg a kölcsönös jelölések esetében az eredmény 72% lett ( $p=0,280$ ;  $t= -0,1,104$ ).

A 4. B osztály kinetikus iskolarajzait és a szociometria rokonszenvi választásainak táblázatában 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 ( $r_s=0,303$ ;  $r_s=0,597$ ) mindkét esetben *közepes erősségű kapcsolatot* jelez. A kölcsönösségi táblázatban szereplő választások és kölcsönös választások adatait összevetve szintén szignifikáns korreláció jött ki ( $p=0,025$ ;  $p=0,004$ ). A korreláció értéke a deklarált és a kölcsönös jelölések estében is *közepes erősségű kapcsolatra* utal ( $r_p=0,576$ ;  $r_p=0,695$ ). Utóbbi adat a kölcsönös kapcsolatoknál szereplő legmagasabb értéket képviseli.

A vizsgálatba bevont, kilenc vizsgált osztály közül a deklarált jelöléseiket jellemző rangkorrelációs együttható a 4. C osztályban bizonyult a legalacsonyabbnak ( $r_s=0,199$ ) és *gyenge pozitív kapcsolat*nak megfelelő értéket mutatott ki. A korrelációhoz tartozó p-érték sem mutatott szignifikáns korrelációt ebben az esetben ( $p=0,209$ ). A kölcsönösségi kapcsolatok adatai ellenben szignifikáns korrelációról ( $p=0,042$ ) és *közepes erősségű kapcsolat*ról ( $r_s=0,340$ ) tanúskodnak. A kölcsönösségi táblázatban szereplő jelöléseket és kölcsönös jelöléseket tartalmazó adatokat is összevetettem. A korábban megszokott eredményektől jelentősen eltérő eredményeket kaptam, amit a kis létszámú csoportoknál jellemző erős kilengésekkel magyarázhatunk. A korrelációs együttható kiszámítása a 0-hoz közeli értéket ( $r_p=0,040$  /  $r_p=0,091$ ) hozott. Ezek a teljes vizsgálati eredmény sor legalacsonyabb értékei (7. táblázat).

Osztály	Elemszám	Spearman-féle rangkorrelációs együttható ( $r_s$ )		$p$ szignifikancia-szint	
		Deklarált kapcsolatok	Kölcsönös kapcsolatok	Deklarált kapcsolatok	Kölcsönös kapcsolatok
2. A osztály	870	$r_s=0,447$	$r_s=0,338$	$p=0,001$	$p=0,001$
2. B osztály	506	$r_s=0,338$	$r_s=0,465$	$p=0,001$	$p=0,001$
2. osztály	210	$r_s=0,553$	$r_s=0,597$	$p=0,001$	$p=0,001$
3. A osztály	342	$r_s=0,375$	$r_s=0,452$	$p=0,001$	$p=0,001$
3. B osztály	552	$r_s=0,392$	$r_s=0,340$	$p=0,001$	$p=0,001$
3. osztály	240	$r_s=0,406$	$r_s=0,432$	$p=0,001$	$p=0,001$
4. A osztály	600	$r_s=0,303$	$r_s=0,361$	$p=0,001$	$p=0,001$
4. B osztály	210	$r_s=0,303$	$r_s=0,597$	$p=0,001$	$p=0,001$
4. C osztály	42	$r_s=0,199$	$r_s=0,340$	$p=0,209$	$p=0,042$
<b>Összegzett adat</b>					
<i>Minden osztály</i>	<i>3572</i>	<i><math>r_s=0,392</math></i>	<i><math>r_s=0,390</math></i>	<i><math>p=0,001</math></i>	<i><math>p=0,001</math></i>

**6. táblázat. A kinetikus iskolarajz és a szociometria deklarált kapcsolatok táblázatának oszlopain belül szereplő mindegyik alany összes többi tanulóval kapcsolatos jelölése, illetve annak hiánya**

Osztály	Elemszám	Pearson-féle korrelációs ( $r_p$ ) vagy Spearman-féle rangkorrelációs ( $r_s$ ) együttható		$p$ szignifikancia-szint	
		Deklarált kapcsolatok	Kölcsönös kapcsolatok	Deklarált kapcsolatok	Kölcsönös kapcsolatok
2. A osztály	30	$r_p=0,680$	$r_p=0,450$	$p=0,001$	$p=0,013$
2. B osztály	23	$r_p=0,538$	$r_s=0,363$	$p=0,008$	$p=0,089$
2. osztály	15	$r_s=0,511$	$r_s=0,651$	$p=0,051$	$p=0,009$
3. A osztály	19	$r_p=0,301$	$r_p=0,063$	$p=0,211$	$p=0,797$
3. B osztály	24	$r_p=0,376$	$r_p=0,540$	$p=0,070$	$p=0,002$
3. osztály	16	$r_p=0,698$	$r_s=0,503$	$p=0,003$	$p=0,047$
4. A osztály	25	$r_p=0,469$	$r_p=0,338$	$p=0,018$	$p=0,098$
4. B osztály	15	$r_p=0,576$	$r_p=0,695$	$p=0,025$	$p=0,004$
4. C osztály	7	$r_p=0,040$	$r_p=-0,091$	$p=0,932$	$p=0,846$
<b>Összegzett adat</b>					
<i>Minden osztály</i>	<i>174</i>	<i><math>r_s=0,554</math></i>	<i><math>r_s=0,393</math></i>	<i><math>p=0,001</math></i>	<i><math>p=0,001</math></i>

**7. táblázat. A kinetikus iskolarajz és a szociometria jelöléseinek, valamint kölcsönös jelöléseinek összehasonlítása**

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 varianciányaddal 8 faktort különített el az elemzés (8. táblázat).

	1	2	3	4	5	6	7	8
Rokonszenv, relatív	<b>0,810</b>	0,067	-0,005	-0,085	-0,006	-0,021	-0,186	0,247
Funkció, relatív	<b>0,937</b>	0,064	-0,024	-0,088	-0,027	0,006	0,035	-0,049
Közösségi, relatív	<b>0,871</b>	0,074	-0,027	0,003	0,134	0,065	0,121	-0,043
Népszerűségi, relatív	<b>0,914</b>	-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	<b>0,712</b>
Érzelmi-hangulati tónus: meleg, vidám	-0,067	-0,040	<b>0,884</b>	0,014	-0,052	0,019	-0,279	0,021
Érzelmi-hangulati tónus: félelemteli, szorongó	-0,105	0,012	<b>-0,707</b>	0,303	0,048	0,140	-0,207	-0,246
Érzelmi-hangulati tónus: félénk, bizonytalan	0,066	-0,032	-0,300	-0,069	0,069	-0,242	<b>0,735</b>	0,053
Társak ábrázolása: közel	-0,004	-0,071	0,088	-0,388	<b>-0,833</b>	0,074	0,095	-0,075
Társak ábrázolása: távol	0,049	0,117	0,015	-0,423	<b>0,867</b>	-0,001	-0,008	0,072
Társak ábrázolása: közel és távol is	-0,047	-0,016	-0,091	<b>0,898</b>	-0,036	-0,082	-0,118	0,039
Iskolával kapcsolatos tevékenység: tanulás	0,050	<b>0,701</b>	-0,052	0,176	0,160	0,021	0,041	0,106
Iskolával kapcsolatos tevékenység: társas élmény, játék	-0,008	<b>-0,437</b>	<b>0,455</b>	0,190	-0,004	0,103	-0,031	-0,302
Iskolával kapcsolatos tevékenység: agresszív	0,055	-0,176	<b>-0,381</b>	<b>-0,406</b>	-0,256	-0,172	-0,168	0,207
Saját alak: iskolaudvar, társakkal	-0,052	<b>-0,871</b>	-0,017	0,025	-0,040	-0,040	0,007	0,175
Saját alak: tanterem, társakkal	0,001	<b>0,881</b>	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	<b>0,538</b>
Pedagógus: tanítás	-0,041	<b>0,541</b>	-0,108	0,004	0,037	<b>-0,686</b>	-0,117	0,179
Pedagógus: tanári ügyelet	-0,121	<b>-0,701</b>	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	<b>0,864</b>	-0,100	0,118
Pedagógus: fegyelmezés	-0,023	0,028	0,102	-0,032	-0,110	0,116	<b>0,747</b>	-0,031

8. 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:

1) *Szociometriai jellemzők:*

- Rokonszenv
- Funkció
- Közösségi
- Népszerűségi

2) *Iskolai tevékenység – rajzi jellemzők:*

- Iskolával kapcsolatos tevékenység: tanulás
- Iskolával kapcsolatos tevékenység: társas élmény, játék
- Saját alak: iskolaudvar, társakkal
- Saját alak: tanterem, társakkal
- Pedagógus: tanítás
- Pedagógus: tanári ügyelet

3) *Érzelmi hangulat és iskolai tevékenység:*

- Rajzon meleg, vidám jelek – az iskolai tevékenység társas élmény
- Rajzon félelemteli, szorongó elemek – az iskolai tevékenység agressziót tartalmaz

4) *Barátok közel és távol – iskola agresszív*

- Barátok, társak közel és távol egyaránt – ezzel szemben az iskolai agresszió megjelenése

5) *Társak távol vagy közel*

6) *Tanár szerepe:*

- tanítás vagy adminisztráció

7) *Tanár és iskolai tevékenység:*

- Tanár szerepe elsősorban fegyelmezés
- a rajz érzelmi hangulata félnék, bizonytalan

8) *Kapcsolatok*

- Deklarált kapcsolatok
- enkapszuláció

A fentiekben közölt elemzés több konzekvencia levonását eredményezi:

A *szociometriai jellemzők* a deklarált kapcsolatok számának kivételével önálló faktorként jelentkeznek, lényegében a többi változótól, rajzi jellemzőtől független skáláknak tekinthetők.

Az *iskolával releváns tevékenységek* egymással ellentétes hatásként jelennek meg: vagy a tanulást, vagy a társas élményt helyezik középpontba, mely a saját alak elhelyezését is predesztinálja (tanulásnál tanterem, társakkal és társas élménynél az udvar, szintén társakkal), valamint a tanító szerepe is kapcsolatba hozható ezzel. Társas élmény esetében főként felügyeleti szerep, míg a tanuláshoz való kapcsolódás esetében a tanár szerepe is elsősorban a tanításban merül ki (a pozitív és negatív előjelek mutatják, hogy bár azonos skálára kerülnek, ellentétes oldalán állnak e két skálának).

A *meleg, vidám érzelmi-hangulati jellemzők* elsősorban a társas, együttes élmény kapcsán jelennek meg, míg a félelemteli, szorongó elemek az iskolai agresszióhoz kapcsolhatók.

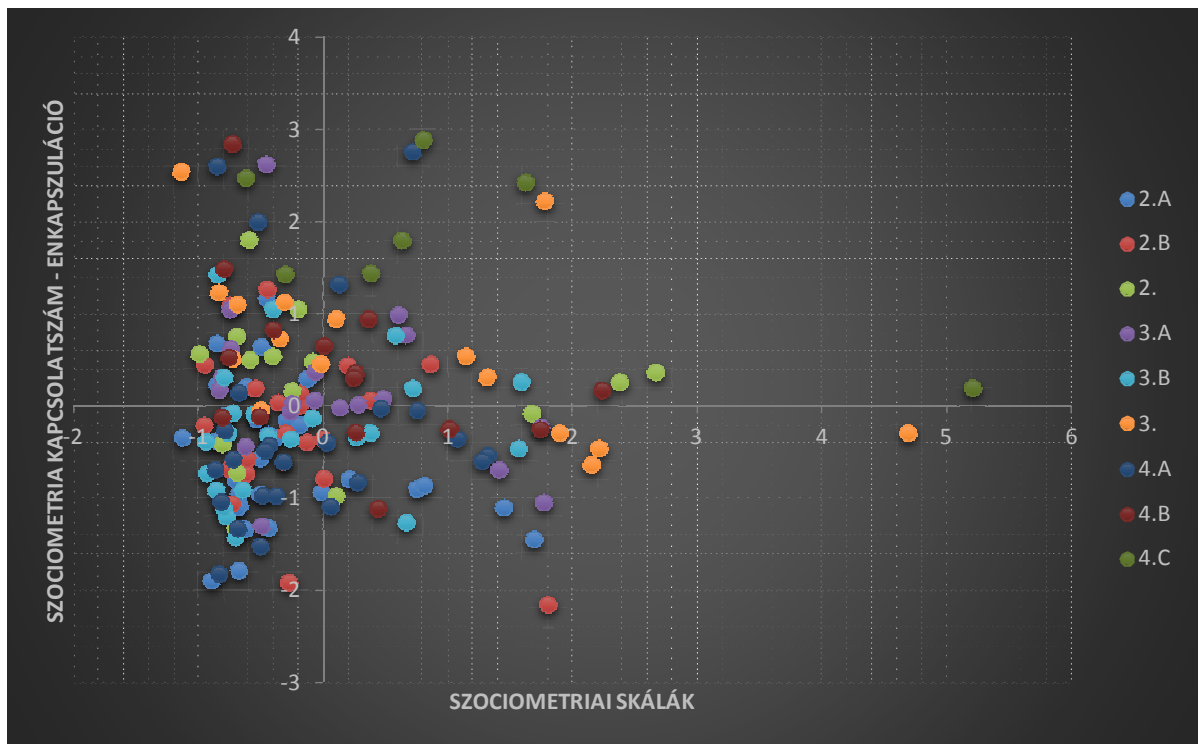
A *barátok/társak közeli és távoli* egyszerre való megjelenítése általában ellentétesen jár együtt az agresszióval. Tehát, ha közel és távol is vannak barátok, akkor az agresszió nem jelenik meg a rajzon.

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.

Az előzőekben tárgyalt elemzéseket kiválóan érzékelteti a *31. 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.





**31. 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 jelzéseként (*M19. ábra*), második esetben az ukrán nyelvet tanító pedagógus félben rajzolt alakja kerül ebbe a pozícióba (*M20. ábra*), majd harmadik esetben a rajzoló olyan osztálytársát enkapszulálta, akiről a következőket mondta: „nem nagyon szeretem” (*17. 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 (6. 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) (11. 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 (M9. ábra). Az osztály iskolarajzain egy esetben (3%) fordult elő agresszív, fenyegető, indulati tartalom kifejezésére, a rajzon az egyik figura az iskolaudvaron lövöldözik (20. ábra). Az előző közösséghez hasonlóan a kinetikus iskolarajzokban itt sem fordult elő enkapszuláció.

A faktorelemzés vélhetően 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 félnék, bizonytalan érzelmi-hangulati tónussal párosul.

### 6.3. A kinetikus iskolarajz és a CBCL kérdőív eredményeinek összevetése

Az empirikus vizsgálatban azoknál az osztályoknál, ahol a gyerekek még nem érték el a 10 éves korhatárt, a CBCL teszt rövidített magyar változatának szülői és tanári változatát alkalmaztam. Néhány esetben, ahol a szülők nem töltötték ki kérdőívet – a szakirodalomban javasolt módon – a hiányzó értékeket a meglévő adatok átlagával helyettesítettem. Az összesített értékeket táblázatban és a *Mellékletben* található ábrákban foglaltam össze. Ezekben egyéni bontásban térek ki az egyes osztályok *Összprobléma* értékeire és táblázatban prezentálom a kategorizált skálák átlagértékeit.

A CBCL teszt osztályok eredményeit összesítő táblázat átlagértékeit figyelemmel kísérve, szembetűnő eltérések mutatkoznak egy-egy osztály esetében (9. táblázat<sup>17</sup>). A legmagasabb értéket elérő osztályban a 15 fős létszámból 6 gyerek (40%) T-értékei elérték az kóros határt, 1 esetben pedig az értékek egyértelműen az adott skálának megfelelő problémás viselkedésre utalnak (*M48-M56. ábra*).

	Társkapcsolati problémák	Szorongás, depresszió	Szomatizáció	Figyelemproblémák	Deviáns viselkedés	Agresszivitás	Internalizáció	Externalizáció	Összprobléma
2.A osztály	2,15	2,32	0,75	3,33	1,55	3,17	4,52	4,72	12,8
2.B osztály	1,96	2,45	0,57	1,89	0,76	1,76	4,35	2,46	9,24
2. osztály	4,67	4,6	2,1	5,9	2,97	6,07	9,37	9,13	26,13
3.A osztály	3,08	2,39	1,03	3,29	1,34	3,37	5,5	4,71	14,3
3.B osztály	4,46	4,33	2,94	3,38	1,69	3,5	8,65	5,42	20,2
3. osztály	2,94	2,63	0,53	3,63	0,88	2,06	5,56	2,94	12,9
4. A osztály	3,23	3,84	1,53	3,44	1,32	3,03	7	4,33	16,2
4. B osztály	3,51	3,84	1,58	3,69	1,27	3,51	7,36	4,84	17,4
4. C osztály	3,71	3,29	1,24	4,19	0,76	3,14	7	4	16,5

9. táblázat. A vizsgálatban részt vevő osztályok CBCL teszt átlagai

<sup>17</sup> A táblázatban a *zölddel* megjelölt T-értékek alacsonynak, a *sárgával* jelöltek magas T-értéknek tekintendők.

Az eredményeket összehasonlítva a kinetikus iskolarajz érzelmi hangulati tónusaival, minden kóros határt elérő gyerek esetében tapasztalható volt a problémára utaló hangulati tónusú rajz (félelemteli, szorongó, félnék, bizonytalan, kusza, zavaros és magányos). A vizsgálatban részt vevő 174 gyerek közül 14 tanuló Internalizációs skála T-értékei bizonyultak magasnak (M66-M74. ábra). Az internalizációt tünetek foglalják össze mindazon jelenségeket, amelyek az érzelmi életben teljesednek ki, és elsősorban a gyermek számára jelent nehézségeket a környezettel szemben. A kritikus T-értéket meghaladó gyerekek kinetikus iskolarajzai beszédesek, minden esetben negatív érzelmi hangulati tónusúak (félelemteli, szorongó, félnék, bizonytalan, ellenséges, agresszív, fenyegető, kusza, zavaros, üres és magányos). A megrajzolt társakat kétharmad arányban távol helyezik el saját alakjuktól. A megjelenített tevékenység 4/5 része feleléssel, tanulással releváns cselekvésként azonosítható. A legmagasabb T-értéket elérő gyerek iskolarajza fenyegető, agresszív érzelmi-hangulati tónusú, megjelenített figurája lelövi az egyik pedagógust (20. ábra).

Következő lépésként a kinetikus iskolarajz és a CBCL teszt társas kapcsolati problémáinak eredményeit vettem össze. A kinetikus iskolarajz során a kölcsönös kapcsolattal *nem rendelkező* tanulók CBCL tesztben (társkapcsolati problémák skála) elért értékét hasonlítottam össze az *egy kölcsönös* kapcsolattal *rendelkező* gyerekek CBCL értékével (M57-M65. ábra). Az eredmény ez esetben szignifikáns különbséget mutatott ( $p=0,02$ ).

A fentiekhez hasonlóan a kinetikus iskolarajz kölcsönös kapcsolattal *nem rendelkező* gyerekek CBCL eredményeit összevettem a vizsgálatban szereplő *összes többi* kölcsönös kapcsolattal rendelkező tanuló CBCL eredményével, amely ugyancsak szignifikáns különbséget ( $p=0,02$ ) hozott. A kétmintás T-próbával végzett teszt hasonlóan szignifikáns különbséget mutatott ki az Internalizációs skála esetében is (10. táblázat).

Kétmintás T-próba			p-érték	Átlag		Szórás	
Társkapcsolati problémák	Nincs kölcsönös kapcsolata	1 kölcsönös kapcsolata van	<b>0,022125</b>	3,6	2,7	2,4	2,1
Társkapcsolati problémák	Nincs kölcsönös kapcsolata	az összes többi	<b>0,021123</b>	3,6	2,8	2,4	2,0
Internalizáció	Nincs kölcsönös kapcsolata	1 kölcsönös kapcsolata van	<b>0,038646</b>	7,2	5,6	4,5	4,1
Internalizáció	Nincs kölcsönös kapcsolata	az összes többi	<b>0,017669</b>	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

**10. táblázat. A kölcsönös jelölések és a CBCL teszt értékeinek összehasonlítása**

Az előzőekben prezentált számításokat a kinetikus iskolárajok deklarált kapcsolatai esetében is elvégeztem. A társas kapcsolati és az internalizációs skála összevetésénél szignifikáns különbség jött ki, amelyet az alábbi táblázat foglal össze.

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	<b>0,034863</b>	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	<b>0,017269</b>	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

**11. táblázat. A deklarált jelölések és a CBCL teszt értékeinek összehasonlítása**

A vizsgálati módszer, mely szerint a szociogramról leolvasható társas helyzet alapján csoportosított személyek közös vonását vizsgálják személyiségtesztekkel, már korábban tárgyalt tétel volt a szakirodalomban<sup>18</sup>. *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.* 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.

#### **6.4. 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 közeli, de mérvadóak lehetnek még a külsőségben megnyilvánuló jegyek. Mindemellett döntő szerepet játszanak a kedvesség, segítőkészség, valamint

---

<sup>18</sup> Szakács például a kérdésselvetést abban a kontextusban vizsgálta, hogy a személyiségvizsgálatokban is kimutathatóak-e a szociogramon betöltött pozíciók (Szakács, 1968), más tesztek azt bizonyították, hogy aki kedvező társas helyzetben vannak a szociogramon, a Rorschach-próbában fokozott kapcsolat-készséget mutattak, de a PFT-vel végzett vizsgálatok is szignifikáns különbséget jelöltek (Méri, 1988).

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 vezetettek 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 felrajzoltam 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 megrajzolt 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. DISZKUSSZIÓ ÉS KITEKINTÉS

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 „beszédesek” 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 egésszemes dimenziók és ítemek 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 félnék, 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. Távollabb 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 mozzanatok, amelyek kiválóan tükrözik egy-egy óráközi szünet élettéliségét, 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 jelzéseként, 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 befolyásolja<sup>19</sup>. 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

---

<sup>19</sup> 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.

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 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 (*M75. ábra*).

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 (*M16. táblázat*).

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 (*M76. ábra*).

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 érhetőnek 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.

A kinetikus iskolarajz és a szociometriai felmérés faktorelemzése nyomán is több értékes és elgondolkodtató következtetés vonható le:

- 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 félnk, bizonytalan érzelmi-hangulati tónussal párosul.**

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.

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.*

A disszertáció fő vizsgálati módszere, a kinetikus iskolarajz, rendkívül izgalmas és inspiráló, új utakat, lehetőséget nyit meg a kutatás világában. Különösen fontos feladatnak tekintem a módszer, valamint az originális és újszerű vizsgálat eredményeinek beágyazását az ukrainai pszichológiai szakirodalomba, mely a kutatási témát tekintve ezidáig érintetlen területnek bizonyult.

Joggal feltételezhető, hogy a többszemponútú szociometriai kérdőíves felméréshez hasonlóan, a kinetikus iskolarajz módszerével ugyancsak kiszámíthatóak lennének a szerkezeti mutatók (kölcsönösségi index, sűrűségi mutató, kohéziós index, viszonzott kapcsolatok mutatója), a csoportléggör, 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 többszemponútú 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 osztálytársaidal úgy, hogy mindenki csináljon valamit!*

A javasolt instrukció esetén, ha a gyerekek 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?

Az 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.
- Allport, G. W. (1961/1998): *A személyiség alakulása*. Budapest, Kairosz Kiadó.
- Andrianova, E. (Ed: Андрианова, Е.) (2010): Прогностическая ценность субклинических признаков аутизма у детей. In: *Нейро News: психоневрология и нейропсихиатрия*. № 5/2.
- Antalóczy, T. (2009): Kor-kép. In: (Vész)jelzések a kultúráról. (Eds: Antalóczy, T.- Füstös L.- Hankiss E.). Budapest, L'Harmattan Kiadó. 10-14. pp.
- Antal, J. (2008): *Mentálhigiéné az óvodában*. Győr, Barbori Bt.
- Antos, Zs. – Vass, Z. (2013): Képi kifejezéspszichológiai kazuisztikák (szimpózium). In: Vargha, A. (Ed.): *Kapcsolataink világa. A Magyar Pszichológiai Társaság XXII. Országos Tudományos Nagygyűlése* (Budapest, 2013. 06. 05-2013. 06. 07.). Kivonatkiötet, Budapest: Magyar Pszichológiai Társaság. 121. p.
- Archer, J. (1992): Childhood gender roles: Social context and organisation. In: *Childhood Social Development: Contemporary perspectives*. (Ed: McGurk, H). Hove, England, Erlbaum. 31-61. pp.
- Arisztotelész (1994): *Politika*. Budapest. Gondolat Kiadó.
- Arnheim, R. (1979): *A vizuális élmény*. Budapest, Gondolat.
- Aronson, E. (2008): *A társas lény*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Atkinson, R. L., Hilgard, E. J., Smith, E. E., Nolen-Hoeksema, S., Frederickson, B. L., Loftus, G. R. (2005): *Pszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Ayer, F. C. (1916): *The Psychology of Drawing*. Baltimore, Warwick & York, inc.
- Bagdy, E. (1988): *Az alak-rajz-teszt, mint projektív vizsgálati módszer. Pszichodiagnosztikai Vademecum II. Személyiségtesztek*, Budapest, Tankönyvkiadó.
- Bagdy, E. (2004): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Bagdy, E. – Telkes, J. (2002): Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bandura, A. (1969): Social-Learning Theory of Identificatory Processes. In: Handbook of Socialization Theory and Research. (Ed: Goslin, D. A.), Chicago, Rand McNally and Company. 213-262. pp.
- Bandura, A. (1976): Szociális tanulás utánzás útján. In: Pedagógiai szociálpszichológia (Ed: Pataki, F.). Budapest, Gondolat Kiadó. 84-123. pp.
- Barabási, A. L. (2013): Behálózva. A hálózatok új tudománya. Budapest, Helikon Kiadó.
- Barclay, C. R. – Smith, T. (1992): Autobiographical remembering: Creating personal culture. In: Theoretical perspectives on Autobiographical Memory. (Eds: Conway, M. A. – Rubin, D. C. – Spinnler, H. – Wagenaar, W.). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic. Baumeister, R. F.: How the self became a problem: A psychological review of historical research. Journal of Personality and Social Psychology, 52 (1), 163-176. pp.
- 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.
- Barna, I. – Székelyi M. (2008): Túlélőkészlet az SPSS-hez. Typotex Kiadó, 2008
- Baumeister, R. F. – DeWall, N. (2006): A társas kirekesztés belső dimenziója: intelligens gondolkodás és önszabályozás elutasított személyeknél. In: A társas kirekesztés pszichológiája. (Eds: Williams, K. D. – Forgas, J. P. – Hippiel von W.). Budapest, Kairosz Kiadó. 59-81. pp.
- Báthory, Z. – Falus, I. (Eds: 1997): Pedagógiai Lexikon II. köt., Budapest, Keraban Könyvkiadó. 312–314. pp.
- Bálint, A. (1990): Anya és gyermek. Budapest, Párbeszéd Kiadó.
- Bekhit, N. S. – Thomas, G. V. – Jolley, R. P. (2005): The use of drawing for psychological assessment in Britain: Survey findings. In: Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice. 78. 205–217. pp.
- Benesch, H. (1999): Atlasz. Pszichológia. Budapest, Athenaeum Kiadó.
- Benyák, A. (2007): A hiperaktivitás háttértényezőinek vizsgálata alsó tagozatos tanulóknál. Doktori (PhD) értekezés. Debreceni Egyetem, BTK.
- 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](http://www.art-therapy.us/images/Developing_a_Projective_Drawing_Test.pdf)

Betts, D. J. (2006): Art therapy assessments and rating instruments: Do they measure up? In: *The Arts in Psychotherapy*. Vol.33. Issue 5. 422-434. 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.

Bergman, A. (2004): Az anyaöltől a külvilágig: a tér használata a szeparációs-individuációs fázisban. In: Péley, B. (Ed.): *A kapcsolatban bontakozó lélek*. Budapest, Új Mandátum Kiadó. 222-236. pp.

Bernáth, L. – Révész, Gy. (Eds: 1994): *A pszichológia alapjai*. Budapest, Tertia Kiadó.

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.

- Brimm, O. G. – Wheeler, S. (1966): Socialization after childhood: Two essays. New York, John Wiley and Sons.
- Buck, J. (1948): The House-Tree-Person technique. Los Angeles, Western Psychol Services.
- 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.
- Burlacsuk, L. F. (Бурлачук Л.Ф.) (2006): Психодиагностика. Издательский дом Питер.
- Clauss, G. – Hiebsch, H. (1983): Gyermekpszichológia. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Cohen, M. B. – Mills, A. – Kijak, A. K. (1994): An Introduction to the Diagnostic Drawing Series: A Standardized Tool for Diagnostic and Clinical Use. In: Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association. Vol.11. Issue 2. 105-110. pp.
- Coie, J. D. et al. (1989): Types of Aggressive Relationships, Peer Rejection and Developmental Consequences. In: Social Competence in Developmental Perspective. (Eds: Schneider, B. H. – Attili, G. – Nadel, J. – Weissberg, R. P.). London, Blackwell.
- Cole, M. – Cole, S. R. (2003): Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris Kiadó.
- Cole, M. (1998): Cultural Psychology. Harvard University Press.
- Consedine, M. (2004): Transference, Social Atom and Spontaneity. In: ANZPA Journal. No.13. 36-41. pp.
- Comer, R. J. (2005): A lélek betegségei. Pszichopatológia. Budapest. Osiris Kiadó.
- Cooley, C. H. (1909): Social Organization. New York, Scribner.
- Cornish, K. – Wilding, J. (2010): Attention, Genes, and Developmental Disorders. Oxford University Press.
- Csallner András Erik: Bevezetés az SPSS statisztikai programcsomag használatába. Szegedi Tudományegyetem. Elektronikus tankönyv. TÁMOP-4.1.2.E-15/1/KONV-2015-0002. [http://www.jgypk.u-szeged.hu/tamop15e/tananyag\\_html/spss/bevezets.html](http://www.jgypk.u-szeged.hu/tamop15e/tananyag_html/spss/bevezets.html) (letöltés ideje: 2016. 02.02.)
- Csepeli, Gy. (2005): Szociálpszichológia. Budapest, Osiris Kiadó.
- 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.
- Dunn, J. (1990): Testvérek. Budapest, Gondolat Kiadó.

- Eccles, J. S. (2007): Families, Schools, and Developing Achievement-Related Motivations and Engagement. In: Handbook of Socialization. Theory and Research. (Eds: Grusec, J.E. – Hastings, P. D.). The Guilford Press, New York. 665-691. pp.
- Egorov, V. E. (Егоров, Б.Е.) (1995): Прогностические рисуночные методики в изучении бессознательного и особенности психотерапии пограничных нервно-психических расстройств: Методические рекомендации. Российская медицинская академия последипломого образования. Москва.
- Eisenberger, N. I. – Lieberman, M. D. (2006): Miért fáj, ha kihagyják az embert: idegi megismerésbeli átfedés a fizikai és a társas fájdalom között. In: A társas kirekesztés pszichológiája. (Eds: Williams, K. D. – Forgas, J. P. – Hippel von W.). Budapest, Kairosz Kiadó. 110-133. pp.
- Elkonyin, D. B. (1964): Gyermeklélektan. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Ercsei K. – Nikitscher P. (2012): Tanulók közötti konfliktusok típusai. In: Új Pedagógiai Szemle. 62.évf., 7-8.sz., 42-54. pp.
- Erdős, M. (2006): A nyelvben élő kapcsolat. Budapest, Typotex Kiadó.
- Erford, B. T. (2012): Assessment for Counselors. Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Falus, I. – Ollé, J. (2000): Statisztikai módszerek pedagógusok számára. Budapest, Okker Kiadó.
- 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.
- Feuer, M. (2002): A firka lélektana. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Feuer, M. (2006): Gyermekrajzok vizsgálata és értékelése a humánszolgáltatási gyakorlatban és képzésben. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.
- Fonagy, P. (1997, 2004): Winnicott hamis szelf fogalmának újragondolása. In: A kapcsolatban bontakozó lélek. (Ed: Péley B.), Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó. 254-271. pp.
- Forgách, J. (1993): A társas érintkezés pszichológiája. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Forgas, J. P. – Williams, K. D. (2006): Az én mint társas képződmény: bevezetés és áttekintés. In: A társas én. (Ed: Forgas, J. P. – Williams, K. D.), Budapest, Kairosz Kiadó. 21-39. pp.

- Forgas, J. P. – Williams, K. D. (Eds: 2006): A társas én. Budapest, Kairosz Kiadó.
- Földes, P. – Lannert J. (2009): Az iskolai agresszió arcai (tények és teendők). In: Új Pedagógiai Szemle. 59. évf. 11. sz., 3-16. pp.
- Fülöp, M. (1995): A versengésre vonatkozó tudományos nézetek. In: Pszichológia. 15.évf. 1.sz., 61-110. pp.
- Fülöp, M. (2001): A versengés szerepe. In: Új Pedagógiai Szemle. 51. évf. 11. sz. 3-17. pp.
- Frenkl, S. – Rajnik M. (2011): Életesemények a fejlődéslélektan tükrében. Budapest, Párbeszéd (Dialógus ) Alapítvány.
- Freud, S. (1900/1985): Álomfejtés. Budapest, Helikon Kiadó.
- Freud, S. (1989): Önéletrajzi írások. Budapest, Cserépfalvi Kiadó.
- Frick, P. J. – Barry, C. T. – Kamphaus, R. W. (2010): Clinical Assessment of Child and Adolescent Personality and Behavior. New York, Springer.
- Gádos, J. (1996): Szociodemográfiai rizikótényezők vizsgálata Gyermekek Viselkedés Kérdőív alkalmazásával. In: Psychiatria Hungarica. 11 (2). 146-166. pp.
- Gádos, J. – Rózsa, S. (1998): Serdülőkori magtartászavarok. In: Educatio 1998/2.sz., Mentálhigiéné. 266-272. pp.
- Gebauer, F. (2008): A Mérei-féle „Többszemponú Szociometria” mai alkalmazási lehetőségei. In: Budapesti Nevelő. XLIV. évfolyam 2. sz. 67-72. pp.
- Gerő, M. (2011): A mikro-és makroszint közötti átjárhatóságaz elemzésben: A hierarchikus szociometria néhány szempontjának bemutatása. In: Hagyomány és megújulás. A Magyar Pszichológiai Társaság Jubileumi XX. Országos Tudományos Nagygyűlése. Budapest, 2011. május 25-27. pp.
- Gerő, Zs. (2003): A gyermekrajzok esztétikuma. Budapest, Flaccus Kiadó.
- Giddens, A. (2008): Szociológia. Budapest, Osiris Kiadó.
- Goodenough, F. (1926): Measurement of Intelligence by Drawings. New York, Harcourt, Brace a. World.
- Gotlib, A. Sz. (Готлиб, А. С.) (2014): Введение в социологическое исследование. Качественный и количественный подходы. Москва, Издательство «Флинта».
- Gottman, J. M. (1983): How children become friends. Monographs of the Society for Research in Child Development, 48. (Serial No. 201).

- Gyöngyösi, K. K. (2007): Serdülőkorú fiatalok társas beilleszkedése. In: Új Pedagógiai Szemle, 57.évf. 7-8.sz. 23-44. pp.
- Gyöngyösiné Kiss, E. – Oláh, A. (Eds: 2007): Vázlatok a személyiségről – a személyiséglélektan alapvető irányzatainak tükrében. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Grinova, N. V. (Гриньова, Н. В.) (2013): Проективно-тестові та психоаналітичні підходи до використання малюнку в діагностико-корекційному процесі. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького.
- 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.). Kivonatkiötet, 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.
- Hare, A. P. – Hare, J. R. (1996): Key Figures in Counselling and Psychotherapy. J. L. Moreno. London, SAGE Publications Ltd.
- Harkness, S. (1992): Human development in psychological anthropology. In: New Directions in Psychological Anthropology (Eds: Schwartz, T – White, G. M – Lutz, C. A.). New York, Cambridge University Press.
- Hartup, W. W. (1992): Friendships and their developmental significance. In: Childhood Social Development: Contemporary perspectives. (Ed: McGurk, H). Hove, England, Erlbaum. 175-205. pp.
- Hárdi, I. (1983): A dinamikus rajzvizsgálat. Budapest, Medicina Kiadó.
- 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.
- Hertherington, E. M. – Morris, W. N. – Kleinmuntz, B. – Tavormina, J. B. – Belknap, J. K. (1978): Introductory Psychology in Depth: Developmental Topics. New York, Harper's College Press.
- Hoffmann, G. (1974): A társas beilleszkedés problémáinak elemzése több szempontú szociogram alapján. -Budapesti középiskolák III. és IV. osztályaiban – In: Pedagógiai Szemle 24/1 sz. 46-54. pp.

- Hojnoski, R. L. – Morrison, R. – Brown, M. – Matthews, W. J. (2006): Projective Test Use Among School Psychologists. A Survey and Critique. In: Journal of Psychoeducational Assessment Volume 24. No.2. 145-159. pp.
- Horváth, Gy. (2004): Pedagógiai pszichológia. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Horváth T., A. (1986): Pedagógiai, pszichológiai vizsgálatok. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Ильин, Е.Р. (Ильин Е.П.) (2002): Эмоции и чувства. – СПб.:Питер.
- Jones, E. E. et al (1961): Role playing variations and their informational value for person perception. Journal of Abnormal and Social Psychology, 63. 302-310. pp.
- Járó, K. (2008): Konfliktustréning és szerződés. In: Alkalmazott Pszichológia. X. évf. 3-4.sz. 101-123. pp.
- Járó, K. (2009a): Az iskolai innováció és egy szakma útkeresése. In: Új Pedagógiai Szemle. 59. évf. 2.sz. 29-47. pp.
- Járó, K. (2009b): Mérei Ferenc (1909-1986) – szociálpszichológia a nevelésben. In: Budapesti Nevelő. XLV. évf. 4.sz. 6-16. pp.
- Járó, K. (2015): Osztálytükör. Szociális kompetenciák fejlesztése és konfliktusrendezés csoportmódszerekkel. Iskolapszichológia Füzetek 35. sz., Elte Eötvös Kiadó, Budapest.
- Jung, C. G. (1954/2002): A pszichoterápia gyakorlata. Budapest, Scolar Kft.
- Jung, C. G. (1960/1993): Az ember és szimbólumai. Budapest, Göncöl Kiadó.
- Juvonen, J. – Gross, E. F. (2006): Az elutasítottak és a megalázottak: fejlődépszichológiai tanulságok a társadalomba beilleszkedni nem tudók vizsgálata kapcsán. In: A társas kirekesztés pszichológiája. (Eds: Williams, K. D. – Forgas, J. P. – Hippel von W.). Budapest, Kairosz Kiadó. 158-174. pp.
- Kaplan, R. M. – Saccuzzo, D. P. (2009): Psychological Testing: Principles, Applications, and Issues. Wadsworth, Cengage Learning.
- Kárpáti, A. (1984): Rajzfejlődés iskoláskorig III. A gyermekrajz mint intelligenciateszt. In: Óvodai Nevelés, XXXVII. évfolyam, 10.szám. 331-335. pp.
- Kárpáti, A. (2001): Firkák, formák, figurák. Budapest, Dialóg Campus Kiadó.
- 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.



- Keményné, P. K. (1998): Bevezetés a pszichológiába. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Klein, C. – Wendling, K. – Huettner, P. – Ruder, H. – Peper, M. (2006): Intra-Subject Variability in Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. In: *Biological Psychiatry*, 60. 1088–1097. pp.
- 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. (Ed. 1986): *The Assessment of Child and Adolsencent Personality*. New York, The Guilford Press.
- 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.
- Kocherga, O. – Vasilyev, O. (Кочерга О. – Васильев О.) (2003): Психічне здоров'я молодшого школяра. Психолог на батьківських зборах / Упоряд. О. Главник. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет.
- Kolominszkij, J. L. (1980): A szociometriai helyzetet (pozíciót) befolyásoló tényezők. In: *Csoportlélektan*. (Ed: Pataki, F), Budapest, Gondolat Kiadó. 391-430. pp.
- Kósáné Ormai, V. – Ruskó, Gy. (1997): Iskolapszichológiai hálózat a főváros XIII. kerületében. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 47.évf. 9.sz. 100-114. 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.
- Kozma, T. (1984): *A nevelésszociológia alapja*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Kulcsár, Zs. (1974): *Személyiségpszichológia*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Kutnick, P. – Kington, A. (2005): Children's friendships and learning in school: Cognitive enhancement through social interaction? In: *British Journal of Educational Psychology*. Vol.75. Issue 4. 521-538. pp.
- Lazareva, I. V. – Csernova, N. M. – Gryaznova, Sz. V. (Лазарева, И. В. –Чернова, Н. М. – Грязнова, С. В.) (2013): Возможности проективных методик в познании архетипности в детском рисунке и пути психокоррекции. In: *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 177-182 pp.

- László, J. – Péley, B. (2005): Az identitásfejlődés vizsgálata élettörténeti epizódok narratív pszichológiai tartalomelemzésével. In: Az ezerarcú elme. (Eds: Gervain, J. – Kovács, K. – Lukács, Á. – Racsmány, M.). Budapest, Akadémiai Kiadó. 250-262. pp.
- LeBon, G. (1913): A tömegek lélektana. Budapest, Franklin Társulat, Magyar Ir. Intézet és Könyvnyomda.
- Lengyel, Zs. (1997): Szociálpszichológia. Szövegyűjtemény. Budapest, Osiris Kiadó.
- LeVine, R. A. (1973): Culture, behavior and personality. Chicago, Aldine.
- Lewin, K. (1954): Behavior and development as a function of the total situation. In: Manual of child psychology (Ed: Charmicael ). New York. McGraw-Hill.
- 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.
- Maksimenko, Sz. D. (Максименко С. Д.) (2004): Загальна психологія. Київ: «Центр навчальної літератури».
- 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.
- Mead, G. H. (1973): A pszichikum, az én és a társadalom. Budapest, Gondolat Kiadó.

- 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, F. (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.
- Mérei, F. – V. Binét, Á. (2004): Gyermeklélektan. Budapest, Medicina Könyvkiadó Rt.
- Mérei, F. – F. Várkonyi, Zs. (1980): Felnőttek között. Budapest, RTV – Minerva.
- Mérei, F. – Szakács, F. (Eds: 1988): Pszichodiagnosztikai Vademecum. I. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Mészáros, A. (1998): Az osztály csoportszerkezete és hatékonysága. In: Iskolakultúra. 98/11. 3-21 pp.
- Miller, D. N. – Nickerson, A. B. (2006): Projective Assessment and School Psychology: Contemporary Validity Issues and Implications for Practice. The California School Psychologist, Vol. 11, 73-84. pp.
- Myloradova, N. G. (Милорадова М. Г) (2013): Психология управления в условиях стабильной неопределенности. Москва, Издательство «ФЛИНТА».
- Morton, J. – Johnson, M. H. (1991): CONSPEC and CONLEARN: A two-process theory of infant face recognition. Psychological Review, 98, 164-181. pp.
- Mönks, J. F. – Knoers, A. M. P. (1998): Fejlődéslélektan. Szentendre, FITT IMAGE – Ego School.
- Murányi-Kovács, E.-né – Kabainé Huszka, A. (1988): A gyermekkori és a serdülőkori személyiségzavarok pszichológiája. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- 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.

N. Kollár, K. – Szabó, É. (Eds: 2004): Pszichológia pedagógusoknak. Budapest, Osiris Kiadó.

Newman, F. (2004): Gyermekek krízishelyzetben. Budapest, Pont Kiadó.

Newcomb, A. F. – Bukowski, W. M. – Pattee, L. (1993): Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. In: Psych. Bull. 113., 99-128 pp.

Olweus, D. (1999): Az iskolai zaklatás. In: Educatio.8. évf. 4. sz. 717-740. pp.

Orbán-Lembrik L. (Orbán-Лембрик Л. Е.) (2004): Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. Кн. I: Соціальна психологія особистості і спілкування. - К.: Либідь, 576. pp.

Orbán-Lembrik L. (Orbán-Лембрик Л. Е.) (2010): Психологія управління. м. Київ, Академвидав, Серія «Альма-матер», 544. pp.

Orosz, I. – Orbán-Lembrik, L. (Орос І. – Орбан-Лембрик Л. Е.) (2012): Психолого – педагогічні засади спілкування. м. Берегово, Рукопис (Kézirat).

75 Papír – Ceruza Teszt. Pszicho-ped Bt.

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.

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.

Pataki, F. (Ed: 1976): Pedagógiai szociálpszichológia. Budapest, Gondolat Kiadó.

Pataki, F. (1997): A társadalmi „nagy csoportok” értékorientációi. In: Szociálpszichológia. Szöveggyűjtemény. (Ed: Lengyel, Zs.). Budapest, Osiris Kiadó. 360-366. pp.

Pataki, F. (2003): Együttes élmény – kollektív emlékezet. In: Magyar Tudomány, Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája. 2003/1, 26-35. pp.

Petrusek, M. (1972): Szociometria. Budapest. Közgazdasági és Jogi Kiadó.

Péley B. (2002): Rítus és történet. Beavatás és kábítószeres létezés mód. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

- Péley, B. (Ed: 2004): A kapcsolatban bontakozó lélek. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Piaget, J. (1988): A viselkedés mint a fejlődés hajtóereje. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Piaget, J. (1990): Hat tanulmány. Budapest, Primo Kiadó.
- Piaget, J. (1970): Válogatott tanulmányok. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Piaget, J. – Inhelder, B. (1999): Gyermeklélektan. Budapest, Osiris Kiadó.
- Piotrowski, C. – Keller, J.W. – Ogawa, T. (1993). Projective techniques: An international perspective. In: Psychological Report, 72(1), 179-182. 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.
- Rabin, A. J. (1965): Growing up in the kibbutz. New York, Springer-Verlag.
- Rean, A. A. (Реан, А. А.) (2006): Психология детства. Санкт-Петербург, «прайм-Еврознак.
- Rean, A. A. – Kolominszkij, J. L. (Реан, А. А. – Коломинский, Я. Л.) (1999): Социальная педагогическая психология. Санкт-Петербург, «прайм-Еврознак.
- Reinhardt, M. (2015): A projektív útrajzok szimbolikája. A képi világ pszichológiai és pszichopatológiai vonatkozásai napjainkban – Kifejezéspszichológiai és művészetterápiás konferencia, Budapest, 2015. március 6.
- Reynolds, C. R. – Vannest, K. I. – Fletcher-Janzen, E. (Eds: 2014): Encyclopedia of Special Education. Jon Wiley & Sons.
- Rogoff, B. (2003): The Cultural Nature of Human Development. New York, Oxford University Press.
- Rózsa, S., Nagybányai Nagy, O., Oláh A. (Eds. 2006): A pszichológiai mérés alapjai. Bölcsész Konzorcium. Elérhető: <http://mek.niif.hu/05500/05536/05536.pdf> (Letöltés ideje: 2014. 04. 28.)
- Rózsa, S. (2015): A Gyermekviselkedési Kérdőív. Szeged, Correct Kft. (Társítható weboldal: <http://www.gyermekviselkedes.hu/>)

- Rubin, K. H. – Bukowski, W. – Parker, J. G. (1998): Peer Interactions, Relationships, and Groups. In: Handbook of Child Psychology. Social, Emotional, and Personality Development (Eds: Damon, W. – Eisenberg, N.). New York, Wiley, Vol 3. 619-700. pp.
- Rummel, R. J. (1970): Applied Factor Analysis. Evanston: Northwestern University Press.
- Sallay, H. – Perge, J. (2007): A szociometriai módszer alkalmazása alsó és középfokú oktatási intézményekben. Budapest, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- Sági, Zs. – Vass, Z. (2013): Egy adolezcens madárfészek rajztesztjének bemutatása. In Vargha, A. (Ed.): Kapcsolataink világa. A Magyar Pszichológiai Társaság XXII. Országos Tudományos Nagygyűlése (Budapest, 2013. 06. 05-2013. 06. 07.). Kivonatkiötet, Budapest: Magyar Pszichológiai Társaság. 123. p.
- Schaffer, H. R. (1996): Social Development. Oxford, Blackwell.
- Segall, M. H. – Dasen, P. R. – Berry, J. W. – Poortinga, Y. H. (1990): Human behavior in global perspective. New York, Pergamon Press.
- Sehringer, W. (1999): Zeichnen und Malen. Heidelberg, Schindele.
- Sehringer, W. – Vass, Z. (Eds: 2005): Lelki folyamatok dinamikája. Budapest, Flaccus Kiadó.
- 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.
- Sherif, M. – Sherif, C. W. (1980): Csoporton belüli és csoportközi viszonyok: kísérleti kutatás. In: Előítéletek és csoportközi viszonyok (Ed: Csepeli Gy.). Budapest, Közigazgatási és Jogi Kiadó. 347-392. pp.
- Sipos, E. (2008): Góg és agresszió: (pedagógiai – antropológiai vizsgálódások). In: Budapesti Nevelő, 2008. 2.sz. 16-33 pp.
- Skripchenko, O. V. – Dolinska, L. V. – Ogorodnychuk, Z. V. (Скрипченко, О. В. – Долинська, Л. В. – Огороднійчук, З. В.) (2001): Вікова та педагогічна психологія. К.: Просвіта.
- Smith, R. E. – Mackie, D. M. (2004): Szociálpszichológia. Budapest, Osiris Kiadó.
- Somlai, P. (1997): Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata. Corvina, Budapest.
- 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.

Spiro, M. E. (1965): *Children of the kibbutz*. New York, Schocken Books.

Stern, D. N. (1995): *Az anyaság állapota*. Budapest, Animula Kiadó.

Stolyarenko, L. D. (Столяренко Л.Д.) (2006): *Основы психологии: Практикум*. Ростов-на-Дону: Феникс.

Super, C., M. – Harkness, S. (1972): *The infant's niche in rural Kenya and metropolitan America*. In: *Issues in Cross-cultural research* (Ed: Adler, L.). New York, Academic Press.

Super, C., M. – Harkness, S. (1986): *The developmental niche: A conceptualization at the interface of society and the individual*. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-570. pp.

Super, C., M. – Harkness, S. (2006): *A gyermeki fejlődés kulturális szerveződése*. In: *Kultúra és pszichológia* (Eds: Nguyen, L. L. A. – Fülöp M.). Budapest, Osiris Kiadó. 335-362. pp.

Szabó, É. – N. Kollár, K. – Hujber, T.-né (2015): *Az iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás szakszolgálati protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.

Szabó, Cs. – Honbolygó, F. – Csépe, V. (2014): *Az externalizációs és internalizációs problémák hatása a munkamemória-teljesítményre ADHD veszélyeztetett kisiskolásoknál*. In: *Pszichológia*, 34. 1-26. 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)

Szakács, F. (1968): *Szociabilitás-mutatók projektív tesztekben*. In: *Magyar Pszichológiai Szemle*, XXV.évf. 564-578. pp.

Szekeres, Á. (2008): *Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációja – egy tervezett kutatás kérdései*. In: *Gyógypedagógiai Szemle*. XXXVI. évf. 2. sz. 115-122. pp.

- Szemenova, Z. F. – Szemenova, Sz. V. (Семенова, З. Ф. – Семенова, С. В.) (2006): Психологические рисуночные тесты. Методика «Дом – Дерево – Человек». Москва, Издательство, Сова.
- Szokolszky, Á. (2004): Kutatómunka a pszichológiában. Budapest, Osiris Kiadó.
- Szónyi, G. (1982): Szocializáció – reszocializáció. In: Szocializáció (szöveggyűjtemény). (Ed: Nagy K.). Budapest, Országos Pedagógiai Intézet.
- 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.
- Tihanyiné Vályi, Zs. (2008): Amiről a gyermekrajzok beszélnek. Szeged, JATEPress.
- Tomasello, M. (2000): The Cultural Origins of Human Cognition. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tóth, L. (2004a): Pszichológia a tanításban. Debrecen, Pedellus Kiadó.
- Tóth, L. (2004b): Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez. Debrecen, Pedellus Kiadó.
- Trixler, M. (2005): Művészetterápia és művészetpszichoterápia a pszichotikus páciensek komplex terápiájában. In: Lelki folyamatok dinamikája. (Eds: Sehringer, W. – Vass, Z.). Budapest, Flaccus Kiadó. 219-223. pp.
- Twenge, J. M. (2006): Mikor vezet a társas elutasítás agresszióhoz? A helyzetek, a nárcizmus, az érzelmek, valamint a kapcsolódás-újrátöltés hatásai. In: A társas kirekesztés pszichológiája. (Eds: Williams, K. D. – Forgas, J. P. – Hoppel von W.). Budapest, Kairosz Kiadó. 207-220. pp.
- Valsiner, J. (1987): Culture and the Development of Children's Action: A Cultural-Historical Theory of Developmental Psychology. New York, Wiley.
- Vajda, Zs. (1999): Mi van a gyerekek és fiatalok agresszivitásának hátterében? In: Educatio. 8. évf. 4.sz. 694-706. pp.
- Vajda, Zs. (2002): A társas kapcsolatok és viselkedés fejlődése kisiskolás kortól serdülőkorig. In: Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. (Ed: Mészáros Aranka). Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 147–163. pp.
- Vajda, Zs. – Kósa, É. (2005): Neveléslélektan. Budapest, Osiris Kiadó.
- Vajda, Zs. (2006): A gyermek pszichológiai fejlődése. Budapest, Helikon Kiadó.



- Vass, Z. (1996). A projektív rajzok előnyei, problémái és kutatási távlatai. In: Magyar Pszichológiai Szemle, 52. 81-100. pp.
- Vass, Z. (2001): A kinetikus családrajz (Kinetic Family Drawings) alkalmazása a pszichodiagnosztikában. In: Magyar Pszichológiai Szemle, 2001, 56, 107-135. 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): A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai. Budapest, Flaccus Kiadó. 1. kiadás
- Vass, Z. (2007): Formai-szerkezeti rajzelemzés. Budapest, Flaccus Kiadó.
- 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. (2011b): A hétlépéses képelemzési módszer (SSCA). Budapest, Flaccus Kiadó.
- Vass, Z. – Vass, V. (2011): A közös rajzok pszichológiai értelmezése. Budapest, Flaccus Kiadó.
- Vass, Z. – Perger, M. (2011): A kinetikus iskolarajz. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- Vass, Z. (2013): A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai. Budapest, Flaccus Kiadó. 2. kiadás
- Váriné Sz. I. (1976): A „szocializáció” szociálpszichológiai kutatásának néhány elvi és módszerbeli kérdése. In: Szociálpszichológiai kutatások Magyarországon. Budapest, Akadémiai Kiadó. 291-317. pp.
- Variy, M. J. (Варій М. Й) (2008). Психологія особистості: Навч. пос. – К.: Центр учбової літератури.
- Vigotszkij, L. Sz. (1967): Gondolkodás és beszéd. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Vigotszkij, L. Sz. (1971): A magasabb pszichikus funkciók fejlődése. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Wallon, H. (1958): A gyermek lelki fejlődése. Budapest, Gondolat Kiadó.

- Watson, J. C. – Flamez, B. (2015): *Counseling Assessment and Evaluation: Fundamentals of Applied Practice*, CA: Sage, Thousand Oaks.
- Williams, K. D. – Forgas, J. P. – Hippel von W. (Eds: 2006): *A társas kirekesztés pszichológiája*. Budapest, Kairosz Kiadó.
- Winnicott, D. W. (1962,1990): *Providing for the Child in Health and in Crisis*. In: *The Maturational Processes and the Facilitating Environment*. Karnac Books. 73-82. pp.
- Whiting, J. W. M. (1977): *A model for psychocultural research*. In: *Culture and Infancy: Variations in the Human Experience* (Eds: Liederman, P. H., Tulkin, S. R., Rosenfeld, A). New York, Academic Press.
- Yadov, V. A. (Ядов В.А.) (2003): *Стратегия социологического исследования*. М.: Академкнига, Добросвет.
- Zians, A. W. (1997): *A qualitative analysis of how experts use and interpret the kinetic school drawing technique*. Thesis, University of Toronto.
- Zolotovitskiy, R. A. (Золотовицкий, Р. А.) (2002): *Социометрия Я.Л. Морено: мера общения*. In: *Социологические исследования*. № 4.103-113. pp.
- Zsolnai, A. (1998): *A szociális kompetencia kapcsolata az iskolai teljesítménnyel*. In: *Magyar Pedagógia* 98. évf. 4. sz., 339–362. pp.
- Zsubrits, A. (2007): *A gyermekkori kötődés motívumai*. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf. 7-8. sz., 16-22. pp.

## Ábrák jegyzéke

1. ábra. Kölcsönös választások ábrázolása a szociogramon .....	38
2. ábra. Az ESPD program működés közben .....	62
3. ábra. A kinetikus iskolarajz rendszerelemzési szempontjainak összefoglalása .....	72
4. ábra. A kinetikus iskolarajz lehetséges értelmezési területei és összefüggései .....	77
5. ábra. V.E. 10 éves kislány rajza .....	92
6. ábra. T.G. 7 éves kislány rajza .....	93
7. ábra. T.K. 9 éves kislány rajza .....	93
8. ábra. K.G. 8 éves kislány rajza .....	94
9. ábra. V.A. 8 éves kislány rajza .....	94
10. ábra. S.P. 7 éves kislány rajza .....	95
11. ábra. K.D. 8 éves kislány rajza .....	95
12. ábra. B.M. 9 éves kislány rajza .....	95
13. ábra. B.K. 8 éves kislány rajza .....	96
14. ábra. D.N. 7 éves kislány rajza .....	96
15. ábra. M.N. 8 éves kislány rajza .....	96
16. ábra. M.A. 8 éves kislány rajza .....	97
17. ábra. K.M. 10 éves kislány rajza .....	97
18. ábra. B.K. 9 éves kislány rajza .....	97
19. ábra. V.T. 10 éves kislány rajza .....	97
20. ábra. L.A. 8 éves kislány rajza .....	98
21.a ábra. A 2. osztály hálózati szociogramja .....	100
21.b ábra. A 2. osztály hálózati szociogramja a kinetikus iskolarajz alapján .....	101
22.a ábra. A 2. A osztály hálózati szociogramja .....	101
22.b ábra. A 2. A osztály hálózati szociogramja a kinetikus iskolarajz alapján .....	102
23.a ábra. A 2. B osztály hálózati szociogramja .....	103

23.b ábra. A 2. B osztály hálózati szociogramja a kinetikus iskolarajz alapján .....	103
24.a ábra. A 3. osztály hálózati szociogramja .....	104
24.b ábra. A 3. osztály hálózati szociogramja a kinetikus iskolarajz alapján .....	104
25.a. ábra. A 3. A osztály hálózati szociogramja .....	105
25.b. ábra. A 3. A osztály hálózati szociogramja a kinetikus iskolarajz alapján .....	105
26.a ábra. A 3. B osztály hálózati szociogramja .....	106
26.b ábra. A 3. B osztály hálózati szociogramja a kinetikus iskolarajz alapján .....	107
27.a ábra. A 4. B osztály hálózati szociogramja .....	107
27.b ábra. A 4. B osztály hálózati szociogramja a kinetikus iskolarajz alapján .....	108
28.a ábra. A 4. A osztály hálózati szociogramja .....	108
28.b ábra. A 4. A osztály hálózati szociogramja a kinetikus iskolarajz alapján .....	109
29.a ábra. A 4. C osztály hálózati szociogramja .....	109
29.b ábra. A 4. C osztály hálózati szociogramja a kinetikus iskolarajz alapján .....	110
30. ábra. A vizsgált osztályok egyszeres és kölcsönös választásainak aránya .....	112
31. ábra. A vizsgált osztályok elemeinek térbeli elhelyezkedése az 1. és 8. faktor mentén.....	121

## Táblázatok jegyzéke

1. táblázat. A szociometriai felmérés összesített eredményei .....	88
2. táblázat. A vizsgált osztályok társas helyzeteinek arányítása %-os arányban .....	91
3. táblázat. A kinetikus iskolarajz és a szociometriai felmérés közös metszetének értékei a vizsgált osztályok mintáin .....	99
4. táblázat. A vizsgált osztályok egy tanulóra jutó átlagos jelöléseinek száma .....	110
5. táblázat. 4. táblázat. A korrelációs együttható értéke és a változók közötti kapcsolat erőssége .....	113
6. táblázat. A kinetikus iskolarajz és a szociometria deklarált kapcsolatok táblázatának oszlopain belül szereplő mindegyik alany összes többi tanulóval kapcsolatos jelölése, illetve annak hiánya .....	116
7. táblázat. A kinetikus iskolarajz és a szociometria jelöléseinek, valamint kölcsönös jelöléseinek összehasonlítása .....	117
8. táblázat. A kinetikus iskolarajz és a szociometriai felmérés faktorelemzése .....	118
9. táblázat. A vizsgálatban részt vevő osztályok CBCL teszt átlagai .....	123
10. táblázat. A kölcsönös jelölések és a CBCL teszt értékeinek összehasonlítása .....	125
11. táblázat. A deklarált jelölések és a CBCL teszt értékeinek összehasonlítása .....	125

## KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Ajánlom e disszertációt előző témavezetőm, néhai Prof. Dr. Kézdi Balázs emlékének. A professzor úr témavezetése alatt hívta fel a figyelmemet Vass Zoltán munkásságára, és biztatására kerestem a lehetőséget, hogy mélyebb ismereteket szerezhsek a képi kifejezéspszichológia területén.

Köszönöm Prof. Dr. Vass Zoltán tanszékvezető, egyetemi tanárnak, hogy rendkívül gazdag ismeretanyagával kalauzolt a rajzelemzés világában. Megmutatta, hogyan lehet spekulációk és belemagyarázás nélkül, hitelesen közelíteni a rajzokhoz, magyarázatot találni a rajzi jelenségek mögött rejtőzködő okokra. Értékes szakmai útmutatása és biztatása nélkül nem készülhetett volna el az értekezés.

Hálás vagyok társ konzulensemnek, Dr. Nagy László egyetemi tanárnak, aki észrevételeivel, tanácsaival növelte a munka értékét.

Sokat köszönhetek Dr. Takács Szabolcs egyetemi adjunktusnak, kollégámnak, Dr. Molnár József tanszékvezető, főiskolai docensnek és férjemnek, Dr. Berghauer Sándor főiskolai docensnek, akik nagy segítséget nyújtottak a statisztikai elemzésekben, külön köszönöm Takács Péter klinikai szakpszichológusnak az önzetlenségét, valamint az inspiráló és lelkesítő beszélgetéseket.

Köszönöm az iskolaigazgatóknak, a pedagógusoknak és a vizsgálatban részt vevő gyerekeknek, hogy lelkesedésükkel és odaadásukkal segítették a munkámat.

Nem készülhetett volna el ez a disszertáció családom támogatása nélkül. A szakmai segítség mellett hálás vagyok férjemnek a türelemért, a bátorításért és azért, hogy gyermekeinknek békés és nyugodt háttérrel biztosított az írás ideje alatt.

## **MELLÉKLETEK**