

Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Komplex művészetterápiás program hatásának mérése, integrációban tanuló, jó képességű Autizmus Spektrum Zavarban érintett gyerekeknél

2022.

“... Be persistent in your research. But be creative, and keep your eyes open for opportunities, even if they are not in your research plan – unexpected things happen!”

Elizabeth Blackburn

Köszönettel tartozom:

Prof. Dr. Gyarmathy Éva konzulensemnek a sok segítségéért.

A Budapesti Korai Fejlesztő Központnak, hogy helyet és eszközökkel segítették a kutatás folyamatát.

A szülőknek és gyerekeknek a rugalmas együttműködésükért.

Név: Kruss Sarolta

Neptun kód: ESHQFR

Szak: Mentálhigiénés és közösségépítő MA, Levelező

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	4
1.1. Problémafelvetés, célkitűzés	4
2. Szakirodalmi áttekintés	5
2.1. A művészetterápia pszichológiai – történeti háttere	5
2.2. A komplex művészet - és szocioterápia elhelyezése az irányzatok között	6
2.3. A komplex művészet- és szocioterápiás módszer elmélete gyakorlata és keretei	9
2.4. Populáció rövid jellemzése	12
2.5. Autizmus spektrum zavar kiemelten az iskolás kor	12
2.6. Az iskoláskor fejlődéslélektani szempontból (Vajda, 2014)	13
2.7. Autizmus Spektrum Zavar és Művészetterápia nemzetközi tapasztalatai.	15
3. Hipotézisek	20
4. A kutatás és annak módszerei	20
5. A komplex művészetterápiás program felépítése	22
5.1 Az alkalmak feladatainak konkrét leírása	24
1. Alkalmom	24
2. Alkalmom	24
3. Alkalmom	25
4. Alkalmom	26
5. Alkalmom	26
6. Alkalmom	27
7. Alkalmom	28
8. Alkalmom	29
9. Alkalmom	29
10. Alkalmom	29
11. Alkalmom	29
12. Alkalmom	30
5.2.1. A folyamat során felmerülő nehézségek – kontroll csoport problémája	31
5.3. Ház rajzok értelmezése	31
5.4. A szuperhősök karaktere	33
5.5. A folyamat során felbukkanó összefüggések egy-egy gyerek kapcsán és azok értelmezése	34
6. Bementei és kimeneti mérések áttekintése	35
6.1 Tájékozódó felmérés arról, hogy az emberek mennyire ismerik és mit gondolnak a komplex művészetterápiáról	35

6.2. <i>Child Behavioral Check List</i> szülői és önkitöltős változatának összegzése	37
6.2.1 Bemeneti mérés	37
6.2.2 Kimeneti mérés	38
6.3. Szülői interjúk összegzése	40
6.3.1. Bemeneti interjúk	40
6.3.2. Kimeneti interjúk	41
6.4. <i>Kreatív attitűdöt mérő skála</i> eredményeinek összegzése	42
6.4.1. Bemeneti skála eredményei	42
6.4.2. Kimeneti skála eredményei	42
7. Az eredmények értelmezése	42
7.1 Tájékozódó felmérés	42
7.2. CBCL eredményei	43
7.3. Szülői interjúk	44
7.4. <i>Kreatív attitűdöt mérő skála</i>	44
8. Összegzés	45
9. Irodalomjegyzék:	46
9. Melléklet	48
9.1. – Beleegyező nyilatkozat minta, melyet a kutatásban résztvevő szülők írtak alá.	48
9.2. – Tájékozódó űrlap kérdései.	48
9.3. – Félig strukturált első szülői interjú kérdései.	54
9.4. – CBCL kérdéssorok mintái.	54
9.6 – Félig strukturált kimeneti szülői interjúk kérdései.	56
9.7. – Folyamat közben készített fényképek az alkotásokról.	57
9.7.1. – Ház rajzok – Vizsgálati csoport	58
9.7.2. - Ház rajzok – Kontroll csoport	59
9.7.3. – Szuperhősök	60

1. Bevezetés

1.1. Problémafelvetés, célkitűzés

Témaválasztásomat gyógypedagógiai gyakorlatom során tapasztalt kisebb egyéni sikerek autizmusban érintett gyerekekkel, illetve a nemzetközi szakirodalomban egyre elterjedő de itthon talán még kevésbé elfogadott művészetterápiás módszerek alkalmazásának előre mutató eredményei indokolják.

Kutatásom során azt vizsgálom, hogy a komplex művészetterápiás eszközrendszer, mely fejlesztési területen segíthet autizmusban érintett gyermekeknek. Az integrációban tanuló, átlagos vagy magasabb IQ-val és beszédképességgel rendelkező gyerekek veszélyeztetettsége ráterjedő pszichiátriai problémákra igen magas, ahogy szorongás szintjük is. Szociális területen ebből adódóan - ami alapvetően is autizmus esetén sérült -, megoldási stratégiák, viselkedési tünetek maladaptív irányba tolódhatnak el. Így a mintavétel a populációból fiatalabb korosztály, a kisiskolás korosztály lesz 7-11 évesek, hiszen az iskolába kerülés fordulópont lehet ezen a területen.

Az autizmus specifikus terápia mellett az önismeret mélyebb elsajátítására is lehetőséget biztosítok, amihez a művészetterápia jó eszköz. Eltérő idegrendszeri fejlődésükből kifolyólag, a képi megsegítések, vizuális támaszok alapvetően a fejlesztés részét képezik. Ebből kiindulva a fő alkotási tevékenységeket a vizualitás fogja meghatározni, ami mellé bekapcsolódik a mesékkel, zenével való munka.

Ezen felül nem találtam, olyan egységes módszertant, ami az adott populáció számára megfelelő művészetterápiás fejlesztési módot tudna nyújtani. Így megjelent bennem az igény, hogy a már meglévő tudományos eredményekre támaszkodva létrehozzak egy ilyet.

Kutatásom célja, olyan komplex művészetterápiás program összeállítása, ami kifejezetten az adott populáció sajátosságaihoz igazodik, amellett, hogy életkori sajátosságait, eltérő érdeklődési területeit, sajátos szenzoros érzékenységeit is figyelembe tudja venni.

Céлом, hogy mindezt, olyan autizmus specifikus környezetben és megsegítésekkel tegyem, hogy az számukra biztonságos legyen.

Ezek vizsgálata és elemzése eredménye tekintetében szeretnék egy olyan fizikailag kézbe fogható programot a pedagógusok és szülők kezébe adni, ami egyszerű, érthető és bármikor elő vehető, ha valamilyen témát így módon szeretnék feldolgozni.

2. Szakirodalmi áttekintés

2.1. A művészetterápia pszichológiai – történeti háttere

A művészetterápia legrégebbi gyökereit sokan a barlangrajzokban és más ősi művészeti formákban határozzák meg, a 20. század első felében pedig mind a pszichiátriában (pl. Prinzhorn, Morgenthaler...), mind a reformpedagógiai gyakorlatban (pl. Margaret Naumburg, Florence Cane, Rudolf Steiner...) megkezdődik a művészet eszközként való tudatos alkalmazása, majd a 40-es évek után önálló szakmaiságú területté alakult. (Kiss, 2015; 94.)

A pszichoterápia mellett a pedagógia területén is megjelent a művészet, mint nevelési eszköz. Ennek mentén fontossá vált meghatározni, a művészetterápia és művészetpedagógia különbségeit. Dr. Kiss Virág doktori disszertációjának Judith Rubinról szóló részében írja le Judith gondolatait, miszerint bár egy tanár munkájának is lehet terápiás hatása, illetve egy művészetterapeuta is tanít bizonyos értelemben (például a művészeti munkához szükséges eszközök helyes használatát) a két professzió különbözik. Ez a különбözőség a folyamatok céljában ragadható meg. (Kiss, 2014; 118.)

Viktor Löwenfeld nevéhez fűződik a képzőművészeti pedagógiai terápia. Látássérültekkel is dolgozott, majd iskolai keretek között művészeti tanárként fejlesztette ki terápiás módszerét. Az alkotás folyamatában nem az esztétikai produktumra, hanem a kreativitásra helyezte a hangsúlyt, ami az alkotás folyamatán keresztül megélhető és ezáltal kiterjed az élet más területein felmerülő problémák megoldására. Véleménye szerint a kreativitásnak nagy szerepe van az egészséges mentális fejlődésben. (Arthur, 2008)

Ehhez kapcsolódik a pedagógia területén az a reformpedagógiai mozgalom (Waldorf, Montessori) aminek alapvető törekvése a művészetpedagógia, amely később módszertani alapvetésévé is vált. Jellemzője, hogy a gyermekek önkifejezésre használják az alkotást, nem pedig másolniuk kell a tanórákon. Az alkotás a gyermeki önformálás és önismeret eszköze ebben a felfogásban, így a rajzot nem melléktantárgynak tekintik. (Kiss, 2010; 23.)

Carl Gusztav Jung használta először a rajzolást kliensei körében, mint a tudatalatti szimbolikus nyelvezetének megjelenését, s így alapját a pszichoterápiában, melyet saját analitikus módszerével dolgozott fel. (Kiss, 2014; 33.) Az előbbiekhöz képest ő már egy kidolgozott, saját rendszerrel dolgozott. Az ő nevéhez fűződik a szimbólum rendszer használata, az archetípus vagy a kollektív tudattalan fogalma, melyek fontos szerepet játszanak a mai napig a művészetterápiában is.

D.W. Winnicot nevéhez fűződik az átmeneti tárgy, illetve átmeneti tér fogalma, melyek a tárgykapcsolat elmélet alkotóelemei, fogalmai. Alapvetően az elmélet egy része arról szól, hogy a kora gyermekkori szülőkhöz (leginkább az anyához) kapcsolódó kötődési mintázatok jelennek meg a felnőtt kapcsolatokban is. Ha ezek a kötődési mintázatok hiányt vagy kárt szenvedtek, ha pótolni nem is, de kezelni kell őket. Erre az elméletre vezethető vissza a biztonságos tér, amely a művészetterápia fontos eleme. Ez egy mintha tér melyben a csoport tagjai biztonságos keretek között tapasztalhatják meg önmagukat.

A humanisztikus pszichológia képviselője Carl Rogers hármasa nélkül a segítő szakma már elképzelhetetlen, így a művészetterápia is. A három fogalom az empátia, az elfogadás és a kongruencia (hitelesség). Az irányzat másik képviselője Thomas Gordon kommunikációs technikája is része a művészetterápiás eszköztárnak. Az empátiás megértés és non-direktív kommunikáció. Ez utóbbi az „én üzenetek” közléséről szól, ami azért hatásos mert, anélkül tudjuk kifejezésre juttatni érzéseinket (legyen az pozitív vagy negatív), igényeinket, hogy a másik felet sértenénk. (Kiss, 2014; 36.)

Magyar viszonylatban Buda Béla egy tanulmányából azokat a kritériumokat emelném ki, amit művészetterápiás ágazattól függetlenül minden esetben fontosnak tart. :

„A művészetterápiában a foglalkoztatás a művészi élményt szolgálja, de fontos további kritérium, hogy:

- mindig terápiás megbeszélés tárgya a tevékenység,
- indikációt és terápiás célokat követ,
- folyamattervet valósít meg, azaz a haladást, az eredményeket is figyelemmel kísérik,
- a bekövetkezett változásoknak terápiás jellegűeknek kell lenniük.

Ez akkor is érvényes, ha a művészetterápia kiegészítő terapia, valamilyen önálló terápiás módszer mellett.” (Buda; 2009.,3.)

2.2. A komplex művészet - és szocioterápia elhelyezése az irányzatok között

A művészetterápiát sokan sokféle képen magyarázzák és mást értenek alatta. Alapvető irányzatok léteznek, megközelítési módok, melyek különböző szempontból tekintenek erre a professzióra. A művészetterápiás ágazatok mélyebb elemzésétől a dolgozat keretein belül eltekintek, csak a legfontosabb elméleti pontokat jelölöm meg, hogy az általunk használt módszert el lehessen helyezni a kánonban. A művészetterápia a szocioterápia egyik lehetséges formája (többek között a játék-, mozgás-, munkaterápia mellett), amelyet ez a módszer is képvisel. E mellett a pszichoterápiának is fontos alkotóeleme, és ahogy fentebb említettem a pedagógia tudományterületével is kapcsolódik.

Judith Rubin (Kiss, 2014) nézete szerint a művészetterápiában mindkét alkotóelem ugyan olyan súllyal van jelen a folyamatban. Sem a művészeti, sem pedig a terápiás rész nem elhanyagolható szerinte. Kiemeli, hogy a művészetterápia nem csupán művészeti foglalkozás és ezzel egyidejűleg hangsúlyozza e terület szakmaiságát. Ennek megerősítésére fontosnak tartja a szakmai szervezetek, képzések minél erősebb jelenlétét.

Buda Béla szerint a művészetterápia egy terápiás mód, amelyet sokszor más terápiás módokkal együtt team- munkában lehet alkalmazni, vagyis egy terápiás folyamat egy alkotó eleme. (Kiss 2014; 72.)

Lisa Kay megfogalmazásában a művészetterápia egy módszer, vagyis „a művészetterápia nem egy tudomány vagy irányzat, hanem egy modalitás: egy mód odajutni valahova. Modalitásként működik, mert bármilyen elmélethez adaptálható, azaz egy technika sok célra.” (Kiss, 2014; 74.)

Illés Anikó (2009; 235) a művészetet közvetítő közegnek gondolja, amin keresztül mind a belső tartalmak, mind a másik személy vagy a világ elérhetővé válik. Így fontos segítő eleme lehet az önismeret fejlesztésének, a traumák feldolgozásának, vagy akár pszichoaktív szerekről való leszokásnak. (Kiss, 2014; 235.)

Edith Kramer az alkotó folyamatot helyezte előtérbe, az érzelmek szublimáló hatását az alkotáson keresztül. Nem a tudattalan tudatosítása került a fókuszba, így az általa alkalmazott gyakorlat kevesebb verbalitással, annak helyenként minimálisra csökkentésével történik. (Kiss, 2014; 77.)

Sándor Éva módszere, ami a gyógypedagógia területén széleskörűen alkalmazott, Karmarhez hasonlóan az alkotás folyamatára helyezi a hangsúlyt. Ez a „szabad festés védelem alatt” elnevezésű képzőművészeti pedagógiai terápia, melynek célja a személyiség építése, tanulási- és pszichikus képességek fejlesztése a művészi alkotómunkán keresztül. Ennek lényege, hogy pedagógiai eszközökkel egy tanulási folyamatot segít meg, amely során a biztonságérzet kialakulásán keresztül a gyermekek alkotóképessé válnak. „A művészeti

pedagógiai terápiában a terapeuta-pedagógus „anya-reprezentáns”, védő személyként van jelen, a csoport vezetőjeként. A gyerekek a foglalkozáson bármit, bármivel, bármekkora méretben és bármilyen testhelyzetben alkothatnak. Nem értelmeznek, nem is értékelnek, de minden kép elkészítése után beszélgetnek az alkotóval. A foglalkozásokat zenehallgatással és örömteli együttléttel indítják.” (Kiss, 2010) Fontos ebből kiemelni, hogy pedagógiai keretek között marad, az alkotások értelmezése, vagyis verbális terápia rész nem hangsúlyos.

Dr. Kiss Virág (2014) a következőképpen foglalja össze - és így egy fogalom meghatározást ad - a különböző művészetterápiás megközelítések összegzéséeként: „... *a művészetterápia egy olyan segítő módszer és részben professzió, mely a művészeti kifejezést illetve a műalkotások befogadását valamilyen segítő területen, segítő céllal (professzionális értelemben) és adott (pszichoterápiás jellegű) szakmaisággal alkalmazza. Mint segítő módszer alkalmazható a szociális és orvosi szakterületeken, a pedagógiában, hátrányos helyzetű csoportok társadalmi integrációjában, emellett mentálhigiénés és önismereti területeken. Lényege a személynek és a személyiségnek a művészet eszközeivel való támogatása, erősítése, kibontakoztatása, fejlesztése, esetleg érzékenyítése, traumáinak, belső konfliktusainak felszínre hozása és feloldása, személyes én-élmények megélése a kreatív folyamat és a művészet, mint közvetítő segítségével. Ugyanakkor a művészetterápia egy általánosabb modalitás és módszer is, mely a tanításban vagy a kutatásban is alkalmazható, a megismerés egy módja*”¹(p. 75)

Végül kiemelném Németh László fogalom meghatározását, hiszen az ő módszerét tanultam behatóbban, és a kutatták tárgyát képező programot ebből a módszerből kiindulva rakom össze. Megfogalmazásában a művészetterápia olyan folyamat melyben „... a művészet eszközeit össze kell hangolni a terápia hatótényezőikkel, tehát egy tervezett folyamaton belül a művészet eszközein keresztül élmények megragadhatóságát, kifejezését megvalósítani, és ehhez kapcsolódóan ezeknek az élményeknek elemezhetőségét, megértését, befolyásolását létrehozhatjuk.” (Németh, 1991.)

Ugyan ebben az írásában, fontos szemléleti keretben fogalmazza meg, hogy ha feltételezzük, hogy mindenki képes mentális reprezentációjának megjelenítésére, akkor a terapeuta a művészet eszközein keresztül, hozzásegítheti a klienst, ahhoz a beállítódáshoz, hogy saját önkifejezését értékként kezelje. Így korrektív hatással vannak az alkotásban lezajló folyamatok, mind élmény- mind pedig a tudatosítás szintjén. A belső élmények megközelítéséhez eszközök adhatók, amelyek által mobilizálódnak a személyiségrészek és így

¹ dr. Kiss Virág (2014)), A vizuális művészetpedagógia és művészetterápia összehasonlítása a tanári és terapeuta kompetenciák tükrében, p. 77. Letöltés helye: http://nevelstudomany.phd.elte.hu/wp-content/uploads/2015/02/Kiss_Virag_disszertacio.pdf

egy belső egyensúly megvalósítható. Az élmény feldolgozása során láthatóvá válnak belső tartalmak, akár az izolált részek is, illetve az alkotás és alkotó között létrejött távolság segíti a tudatosodás folyamatát.

Alapvetően két irányzat különíthető el a művészetterápián belül az egyik az „Art as therapy” a másik pedig az „Art in therapy”. (Kiss, 2014; 76.) A komplex művészet- és szocioterápia ez utóbbiba tartozik. Nem az alkotás folyamatán vagy esztétikai értékén van a hangsúly. Az elkészült alkotás eszközként való használata, mint egy szimbolikus nyelv van jelen, ami segíti a verbális terápiát. Németh László (1991) ezt úgy fogalmazza meg, hogy az alkotás manifesztum, esztétikai minősége hangsúlytalan abban az esetben, amikor az alkotó számára a folyamatot megragadó és visszajelző közvetítő tárgy az alkotása. Olyan kommunikációs közvetítő eszköz, amely lehetővé teszi, hogy a kérdések és reflexiók az alkotásra vonatkoztatva legyenek elmondhatók. Így lehetővé válnak olyan információk és kérdések felbukkanásai, amelyek szemtől szembe nehezebben lennének vállalhatók. Ez a lehetőség megkönnyítheti a belátásokat. (Németh, 1991.) Németh László által képviselt irányzat megnevezésében a komplex szó, több modalitás használatra utal, vagyis nem egy művészeti ágat használ. Külföldi iskolák is követik, ezt a fajta rendszert kisebb nagyobb eltérésekkel. Amerikai szakirodalom alapján az Expressive Art Therapies (Kifejező Művészetterápiák) néven megjelölt vonulatba tudnám elhelyezni. Cathy A. Malchiodi (2005; 9.) cikkében (Expressive therapies) leírja, hogy a kifejező nonverbális terápiás elemek (vizualitás, mozgás, zene) hogyan segítik meg a verbális terápiát, illetve, hogy a különböző modalitások használata, azok kombinációja egy folyamaton belül, újabb szempontokat adnak egy-egy probléma feloldásához.

Németh László mestereiként Mérei Ferencet, Hidas Györgyöt, Göncz Kingát és Saleh Solimant nevezi meg. Emellett képzésében többek között Irvin D. Yalom, egzisztencialista irányzatot képviselő terapeuta írásaira, Carl Rogers humanisztikus pszichológia képviselőjére, Carl G. Jung analitikus módszereire, Thomas S. Szasz és Otto F. Kernberg értekezéseire támaszkodik.

2.3. A komplex művészet- és szocioterápiás módszer elmélete gyakorlata és keretei

Fontosnak tartom az egyesület küldetésnyilatkozatát is idézni, mivel az én munkámnak is meghatározó alapelvei megjelennek benne. Ebben a szellemben dolgozok a mai napig. „A szocioterápiás/közösségépítő csoportok működése a minősítés nélküli életre felkészítést, a személyes kiteljesedést, valamint a társadalomban lévő egyéni és közösségi kultúrák

sajátosságainak elfogadását célozza. (MMSZKE, 2004) A szocioterápián belül alkalmazott művészetterápiás csoportmódszer lehetőséget ad az önismeretre, a tudatosan választott értékrend szerinti (egyéni és közösségi szinten történő) életvitelre, valamint arra, hogy sajátélményben megélhető, megismerhető és elismert legyen mindenki egyedi lélektani működése, értékszemlélete, bármely – a többségi társadalomtól eltérő – életforma létjogosultsága.” (MMSZKE, 2004.)

Maga a módszer Németh László nevéhez fűződik, aki a Magyar Művészet- és Szocioterápiás Közösségépítő Egyesület vezetője. Az egyesület keretein belül képződnek a terapeuták egy hároméves képzés alatt, melynek alapja 120 órás sajátélmény. Erre épül a csoportvezetés elméleti és technikai oktatása szemináriumi formában szintén 120 órában. Végül az utolsó évben tanulók által vezetett művészetterápiás csoportok szupervíziója történik.

A művészetterápiának ez a fajta felfogása maga a terapeuta szerepét és feladatait is meghatározza oly módon, hogy az hozzásegítse a klienseket a belső tartalmak felfedezéséhez, az alkotásokon keresztül. Az alkotás ebben a kommunikációk kontextusban a közvetítő szerepet tölti be. Mindannyian jelentéstulajdonítással közelítenek az alkotáson keresztül a belső tartalmak megértéséhez. (Németh, 2003.) A módszer a foglalkozás vezetőjétől egy előre átgondolt működési módot követel meg. Amelyben figyelme ki kell, hogy terjedjen a biztonságos keretek tartására, illetve hogy az alkotásokhoz adekvát kérdéseket intézzon.

A módszer alapvetően négy modalitást használ, a vizualitást, a zenét, a biblio terápiát és a mozgást. Ezek egymásra épülnek, kezdetben élesen elhatárolódtak és volt egy sorrendje a modalitások használatának. Ez egy elméleti alap, amely mára a gyakorlatban meglazult és nagyobb szabadságot enged a modalitások közötti átmenetekben.

Tanulmányaim alapján tudom összefoglalni azt a keretrendszert mely az egyes művészet- és szocioterápiás ülések struktúráját, kereteit adják, mind lélektani mind technikai szempontból. Alapvető egy terápiás helyzetben, hogy a csoporttagok szerződést kötnek a kereteket illetően, illetve a csoport belső szabályait illetően. Ezek a következő témák köré szerveződnek:

- Idői keretek: Az alkalmak kezdete és vége, szünet hossza. Melyik napon legyen az ülés.
- Ha valaki késik, nem tud jönni, telefonáljon vagy küldjön sms-t a csoportvezetőnek.
- Hiányzás kérdése. Mennyit lehessen hiányozni. A kliens jelezze, ha nem tud vagy nem akar jönni.

- Nyitott vagy zárt-e a csoport. (Sok esetben az első 3 alkalom nyitott majd utána bezárul.)
- Csoport normák: Támogatás, tisztelet – Egymásra való odafigyelés. Minősítés nélküli kommunikáció, amely a saját érzések megfogalmazására fókuszál.
- A teljes részvétel, jelenlét erősíti a csoportot: minél többet adok, annál többet kapok elve. Megadva annak a szabadságát, hogy mindenki úgy és annyira tud jelen lenni amennyire az adott helyzetben képes.
- Titoktartás
- Csoporton kívül a csoporttagok, a csoporton belül történt eseményekről nem jó, ha beszélnek.

Az önismereti folyamatban művészetterápia alkalmazásának hatékonyságát az alábbiakban idézett érvek mutatják.

„A művészetterápiás technikákkal és helyzettel:

1. a csoportvezető és csoporttag között modellértékű kapcsolati minta jeleníthető meg illetve adható át.
2. a csoportvezető és csoporttag közötti kommunikációban közvetítő tárgyként ott van az elkészült alkotás
3. a téma adással lélektani fókuszpontok jelölhetők ki
4. a feldolgozás katartikus erejű, mert a képben megjelenő lélektani tartalmak „tárgyszerűen” megragadhatók és ezzel a belátás megvalósul.” (Németh,2003.)

A módszer témaképek mentén tárja fel az egyén belső világát. Mint már említettem az alkotás egy közvetítő eszköz, amely segít a problémákról való értekezésben. „Minden emberi fejlődésnek vannak közös lélektani meghatározó pontjai. A készségfejlesztésben alkalmazott “témaraajz-analízis” standard témái a lélektanilag meghatározott szituációkat emelik a figyelem középpontjába. A hívó instrukció megfogalmazása mindig általános. A csoporttag feladat megoldása két szinten elemezhető, az egyrészt a feladat értelmezése, másrészt a kivitelezés síkján.” (Németh, 2003.)

Ezen standard témáktól, természetesen a kliens által hozott problémára fókuszálva, el lehet térni. A téma képek után tér át egy adott csoport a zenével való munkára, majd a mozgásra és végül a biblio terápiára. A képzésünk alatt eszerint a tematika szerint haladtunk. Ennek ellenére indokolt esetben ettől is el lehet térni, hiszen a kliens és a probléma az, aki és ami meghatározza leginkább, hogy mi történjen az adott ülésen.

Az ülések csoportos formában három órásak, félidőben egy szünettel. Fontos pontok a bevezető és a záró kör. A bevezető kör lényege, hogy minden tag át tudjon hangolódni, „meg

tudjon érkezni” az alkalomra. A záró kör lényegében egy lehetőség visszacsatolások, esszenciák megfogalmazására, azzal kapcsolatban, ami az alkalmon történt.

2.4. Populáció rövid jellemzése

Többek között dr. Stefanik Krisztina doktori disszertációjában (2005) pontosan leírja az autizmus spektrum zavart, amely atipikus idegrendszeri fejlődésen alapuló humán neurokognitív fejlődési zavar. Pervazív, vagyis egész életen át tartó az egész fejlődést átható, nem visszafordítható folyamat. Neurobiológiai háttere pontosan még nem ismert, ezért diagnosztizálása viselkedéses jegyek és a teljes fejlődési kép alapján történik.

A szindróma egységességét (illetve a diagnosztikus kritériumok alapját) az autisztikus triász adta, amely Lorna Wing és Judith Gould (1979) tanulmánya nyomán a reciprok szociális interakciók, a reciprok kommunikáció és a rugalmas viselkedés szervezés fejlődésének minőségi sérülése. Ma már a DSM-5 az autisztikus diád fogalmat veszi alapul, mint tartós deficit a szociális kommunikációban és szociális interakciókban, valamint, szűk körű repetitív mintázatok a viselkedésben, érdeklődésben, aktivitásban. Ezek mentén tárgyalja a tüneti képet. (Dr. Böhm Mónika, 2018) A klinikai képet nagyban befolyásolhatja és árnyalja az életkor, az autizmus súlyossága, az általános értelmi képességek, a személyiség, a környezeti hatások, illetve az esetleges járulékos betegségek. Mivel a tünetek nagy heterogenitást mutatnak, elfogadott lett az autizmus spektrumként való értelmezése. (Stefanik, 2005)

A diádon kívül is vannak jellegzetességek, melyek az autizmus esetén jelen vannak. Ilyen a szenzoros hiper- vagy hipoérzékenység (pl. bizonyos szagokra, zajokra való túlzott reagálás vagy fájdalom érzet hiánya). Rendkívül egyenetlen képességprofilal rendelkezhetnek, ami azt jelenti, hogy bár bizonyos területeken kiemelkedő a tudásuk, más részeken a korától elvárhatótól nagyban elmarad, vagyis a tudások szigetszerűen vannak jelen, nem integrálódnak az egészbe. Végül jellemző az „idiot savant” jelenség, ami szintén arra utal, hogy egy szűk területen (pl.: fejszámolás) zseninek tekinthető, nagyon magas teljesítményt mutat, viszont mondjuk az önellátás területén pedig jóval alacsonyabb szinten teljesít a korától elvárhatótól.

2.5. Autizmus spektrum zavar kiemelten az iskolás kor

Az epidemiológiai felmérések rámutattak, hogy hazánkban is igen nagy hányada a társadalomnak érintett autizmusban. Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy ezzel a jelenséggel igenis szükségszerűen foglalkozni kell, mind egyéni, mind pedig társadalmi szinten. „Az utóbbi néhány évben ugyanakkor több új vizsgálat készült, melyek szerint az autista személyek

aránya mind a gyermek, mind a felnőtt népességen belül eléri az 1%-ot. Hazánkban tehát minimum 60 ezer autista ember él, közülük a diagnosztikai lehetőségeket figyelembe véve mintegy 20 fő 30 év alatti. E népességnek csak ez része diagnosztizált Magyarországon, becslések szerint jelenleg körülbelül 10-12 ezer személy. „ (Bognár, 2010; 16.) Ezek 2010-es adatok. Ma is a népesség 1%-áról beszélünk, de ma a népesség Magyarországon a KSH adatai szerint 9,7 millió fő, így az autizmusban érintett személyek száma is közel 100.000-re tehető. (KSH,2022.)

„Általánosságban elmondható, hogy a kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy a jobban funkcionáló (viszonylag jól kommunikáló, 70-es IQ-szint feletti) autisták a felnőtt életben jobban megtalálják a helyüket, mint az alacsonyabb intelligenciájúak. Ennek ellenére csak nagyon kevesen vannak, akik felsőoktatási képzést kapnak, önállóan élnek, szoros baráti kötelékeik vannak, megházasodtak, és fizetett állásuk van.” (Kiss 2010; 232.)

Az iskoláskor tekintetében elmondható, hogy a kutatások alapján 6-7 éves kor körül nagyobb ugrás látható a fejlődésben, nagyon ügyesen is tudnak a jó képességű gyermekek adaptálódni az új körülményekhez, ám atipikus viselkedéses tüneteik feltűnőbbé is válnak. A serdülő kor környékén egyre inkább szembesülnek máságukkal. Ez hathat pozitívan is, mert nagyobb erőfeszítéseket fog tenni az illető, hogy fejlődjön. Ugyanakkor vezethet depresszióhoz, frusztráltsághoz is. (Stefanik, 2005; 92-95.)

2.6. Az iskoláskor fejlődéslélektani szempontból (Vajda, 2014)

Alapvetően a 6-7 éves időszak, ami az iskolakezdés időszaka, a fejlődés új fázisa kezdődik el. Freud rendszerében a látencia szakaszának nevezi. Feltételezte, hogy a nemi versengésben alul maradt gyermek jó időre elfojtja szexuális késztetéseit. Ezt azóta a tapasztalatok cáfolták.

Piaget a konkrét műveletek korszakának nevezte el, melyben a gondolkodás gyermeki aspektusai halványulnak és nagyobb teret nyer a logika és a valóság. Az egocentrikus gondolkodás helyébe több központú gondolkodás lép. Még elvont, a valóságtól elrugaszkodott dolgokat kevésbé értenek meg. Ez a gondolkodási mód majd serdülő kor elvont műveleti képessége lesz.

Érzelmi fejlődés tekintetében kiemelendő, hogy egyre nagyobb szótárral rendelkeznek belső állapotaik megnevezéséhez. Az érzelemszabályozásban nagy ugrás tapasztalható. Ebben az időszakban értik meg igazán, hogy az érzelmek kifejezése vagy gátlása esszenciális része a szociális kapcsolataiknak, ezzel együtt azt is megtanulják, hogy ezeket általánosan elfogadott

normák határozzák meg. Kezdi tudni saját belső történéseit kontextusba helyezni és kiszámítani a környezet reakcióját. Fontosnak tartom, hogy negatív érzelmeiket hajlamosabbak ebben az időszakban eltitkolni, ám ebben a fiúk és lányok között különbségek mutatkoznak meg. Másfelől az érzelmek kinyilvánítások és azokra kapott reakciók összefüggésbe hozhatóak az önértékelésükkel.

Minden kognitív funkcióhoz metakogníció tartozik. Ennek lényege, hogy van valamennyi tudásunk a belső folyamatainkról. Ennek - az autizmus kapcsán is fontos - fajtája a tudatelméleti képesség. *„A figyelmi, emlékezeti, gondolkodási műveletek belső reprezentációja az idegrendszer érése valamint a mentális műveletekben szerzett gyakorlat és az értelmi fejlődés együttes hatására jön létre. (...) A belső reprezentáció léte egyben az előfeltétele annak, hogy a gyerek hatékonyabban tudja irányítani saját mentális folyamatait.”*

² (Vajda, 2014; 210.) Ez az egyik terület, ami autizmus spektrum zavar kapcsán sérül. Így ebben az életkorban, bár tapasztalható fejlődés a megnevezett populációban is ezen a területen, de nehézségeik ebben lehetnek. Leginkább ott tudják ezt megfogni (tapasztalataim szerint), hogy érzékelik nekik valami nem megy, nem olyanok, mint a többiek.

A problémamegoldáshoz is szükség van a metakognícióra. Egy feladat elvégzéséhez, annak megtervezéséhez, ellenőrzéséhez és nem utolsósorban, hogy ezt az adott gyermek mind végig is tudja csinálni és útközben ne térjen el a céljától.

Amíg egy gyermeknek nem sikerül tudatosítani a belső folyamatait, addig nehézsége lesz abban, hogy mások hogyan gondolkodnak. Ezt az alapvetően a tipikus idegrendszeri érés következtében létrejövő készséget nevezzük elmeolvasásnak. Ez az előzőekből kiindulva logikusan sérülhet autizmus esetén. A problémamegoldó gondolkodásnak egy másik fontos része a kategorizáció, melynek fejlődése ebben az életkorban felgyorsul.

A motiváció befolyásolja a gondolkodás fókuszát és intenzitását így ez meghatározó tényező lehet az új készségek, tudások elsajátítása során. Ez azért lesz mérvadó, mert az eddigiekhez képest az iskolába kerülésnél gyökeresen megváltozik az ismeretszerzés módja. Itt már erőfeszítéseket kell tenni, a tananyag az eddigiek többszörösére nő, a tanár közvetíti a tudást és annak ismeretéről értékelést kapnak a gyerekek.

A szociális kompetencia fejlődéséhez és abban való ugráshoz hozzájárul, hogy ebben az életkorban nagy előrelépés történt az értelmi és érzelmi területen is. A gyerekek kommunikációs képességei bővülnek, tudásuk egyre inkább differenciálódik.

2 Vajda Zsuzsanna (2014): A gyermek pszichológiai fejlődése, Saxum Kiadó, p.210.

Beszédképességük emellett érzelmekre, belső állapotok leírására alkalmas szókincsük bővül. Dialógusokban való részvétel is könnyítette a növekvő önkontroll miatt, ami hozzásegíti őket, hogy végighallgassák a másik felet. Ezekkel együtt a gyerekek első próbálkozásai lehetnek sikertelenek a barátkozás terén és ez befolyásolhatja, hogy a későbbiekben milyen stratégiákat alkalmaznak a barátkozás során. Ez a veszély nagyban fenyegetheti az autizmusban érintett, integrációban tanuló gyerekeket. Az iskolás kor kezdetén a barátságok inkább még külsőségek és kölcsönös előnyök alapján jönnek létre. „*A kortársai kapcsolatok fejlődésében játszott szerepét mutatja az is, hogy a gyermekkori magányosság, az állandó, vagy hosszantartó elutasítottság, kirekesztettség patológiás hatása.*”³ (Vajda, 2014; 238)

2.7. Autizmus Spektrum Zavar és Művészetterápia nemzetközi tapasztalatai.

Egy 2017-ben az Amerikai Művészetterápiás Egyesület által megjelentetett cikk⁴ számol be arról a kutatásról, melyben 8-12 éves ASD-ben érintett gyerekeknél figyelték: az együttműködés, kérdés képessége, felelősség, önkifejezés, empátia, elköteleződés, önkontroll, hiperaktivitás és a figyelem zavarainak területeit.

A majdnem fél éves folyamat elején és végén az SSIS-RS (Miranda – Corinne, 2017; 176-182.) eredményei alapján elmondható, hogy szignifikáns fejlődés láttak az aszertivitás terén és egyértelműen csökkent hiperaktivitás, amellett, hogy a figyelemi készségek is javultak. Másfelől egyéb szociális készségekben enyhébb fejlődést lehetett látni, mint például a kommunikáció vagy együttműködés területén.

Ezek mellett pár érdekes részadatot is érdemes megemlíteni.: Előzetesen ezeknél a gyerekeknél a problémás viselkedéseket mérő alsókala volt kiugróan magas, mint például dühkitörések, figyelmetlenség, túlmozgások. A folyamat alatt ezek egyértelműen csökkentek. Mivel lehetőséget kaptak alkotáson keresztül kifejezni, megfogalmazni az érzéseiket, gondolataikat, úgy tűnik ez segített csökkenteni az érzelmi kitörések valószínűségének mértékét.

A művészetterapeuták interjúiból arra lehet következtetni, hogy a vizuális művészeti tevékenységen és az ahhoz kapcsolódó verbális megbeszélésen keresztül, lehetőségük nyílt fejleszteni a kommunikációs készségeiket, aktívan meghallgatni a másikat, megosztani az érzelmeiket, és a kommunikációs szituációkon belüli váltásokat is gyakorolhatták. Ezeknek a

³ Vajda Zsuzsanna (2014): A gyermek pszichológiai fejlődése, Saxum Kiadó, p.234.

készségeknek a fejlődése pedig hosszabb távon segíthet a tanulási, akadémikus készségek fejlődésében is.

Ugyan ebben az évben Amerikában készült egy másik felmérés 14 művészetterapeuta bevonásával, akik kifejezetten autizmusban érintett gyerekekkel dolgoznak. Egy kérdőívet töltettek ki velük, nagyrészt nyitott kérdésekkel. Ezek a kérdések kiterjedtek többek között arra, hogy: Milyen eszközöket használnak legtöbbször? Milyen specifikus elemei vannak a közös munkának? Milyen célok mentén dolgoznak? Milyen elméleti keret alapján dolgoznak? ... stb. A válaszok analizálása után a szerzők a következő eredményeket fogalmazták meg. (Lith-Stalling-Harris, 2017; 54-84.):

- Specifikus aspektusai a művészetterápia alkalmazásának autizmusban érintett gyerekeknél:
 - A terapeuták kiemelték, hogy: nagyobb eséllyel opponálóak vagy vannak agresszív megnyilvánulásaik; kommunikáció területén sok esetben előforduló nehézségek miatt a verbális része a művészetterápiának háttérbe kerül; repetitív játék tevékenységeik miatt, a terapeuta részéről nagyobb aktivitást igényel, hogy kapcsolatba lépjen a gyerekekkel. „Ahogy az egyik terapeuta kifejtette: >>Úgy tűnik, mintha a saját világukba lennének és nekem kell megtalálnom az utat, hogy kapcsolódni tudjak hozzájuk, annak érdekében, hogy elkezdjük a terápiát.<<”
 - Előnyben részesített művészeti eszközök ASD-ben érintett gyerekeknél.:
 - A megkérdezett terapeuták között a legkedveltebb eszköz a filctoll volt, amit a modellező gyurma követ, majd a harmadik helyen egyenlő népszerűséggel van jelen a kréta és a festékek. A legkevésbé populárisak pedig a ceruza és kollázs technika volt. „Az egyik terapeuta kiemelte, hogy először mindig megfigyeli, hogy klienseinek milyen a vonzódása az eszközökhöz; megfigyeli, hogy kíváncsiságot, örömet vagy nem tetszést mutatnak bizonyos eszközök használatakor.”
- Elsődleges célok művészetterápia használatakor ASD-ben érintett gyerekeknél.:
 - A szociális készségek fejlesztése volt az elsődleges, amit a terapeuták megfogalmaztak. Emellett kiemelten szerepelt viselkedés és érzelmek szabályozása, szenzoros integráció és a kommunikáció vizuális megsegítése.
- Előnyben részesített elméleti megközelítés és annak gyakorlati alkalmazása.:

- A művészetterapeutáktól szintén megkérdezték, mi a leginkább előnyben részesített elméleti keret, amit használnak és a fentebb említett célokhoz leginkább hozzásegít. A művészetterapeuták azt jelezték, hogy a leginkább adaptálható elméleti modell a humanisztikus / kliens-központú (85.71%), amit követ a fejlődési (71.43%), amíg egyenlően a harmadikként azonosított viselkedéses és kognitív- viselkedéses megközelítés (50%). A művész terapeuták kvalitatív válaszai segítettek tisztázni, hogyan integrálják ezeket a megközelítéseket a gyakorlatba.”
- Előnyben részesített elméleti megközelítés és annak gyakorlati alkalmazása.:
 - A művészetterapeutáktól szintén megkérdezték, mi a leginkább előnyben részesített elméleti keret, amit használnak és a fentebb említett célokhoz leginkább hozzásegít. A művészetterapeuták azt jelezték, hogy a leginkább adaptálható elméleti modell a humanisztikus / kliens-központú (85.71%), amit követ a fejlődési (71.43%), amíg egyenlően a harmadikként azonosított viselkedéses és kognitív- viselkedéses megközelítés (50%). A művész terapeuták kvalitatív válaszai segítettek tisztázni, hogyan integrálják ezeket a megközelítéseket a gyakorlatba.”
- Humanisztikus/ kliens központú értékek, amik keretezik a kliens elköteleződését.:
 - Közös pont volt a válaszaik alapján a nyitottság, ami magába foglalta a rugalmasság képességét és azt, hogy képesek legyenek adaptálódni a gyorsan változó szituációkhoz. (...) Egy fontos része az értékeknek, amit a művészetterapeuták igyekeztek a gyakorlatban megvalósítani, hogy fent tartják a reményt és felfedezik a klienseik erősségeit. Ez magába foglalja a tapasztalások megalapozását, ami elősegíti a kliens autonómiáját, ahogy arról is gondoskodik, hogy a klienseiknek legyenek hasonló tapasztalataik tipikusan fejlődő társaikkal. (...) A művészetterapeuták többsége fontosnak tartotta az klienseik sajátos igényeinek megértését, hogy támogassák tanulásukat és növekedését.”
- Fejlődési szakaszok monitorozása, melyek jelzik az előrehaladást.:
 - A művészetterapeuták jobban megismerték a klienseik jelenleg milyen fejlődési szakaszban vannak, szemben az aktuális életkorukkal. Fejlődési elméleteket használtak, hogy monitorozzák folyamatot, célokat dolgozzanak ki és rendszeresen értékeljék az eredményeket minden klienssel. Ez magába foglalta

Lowenfield rajzfejlődés szakaszait, Piaget kognitív fejlődésméleteivel egybevetve.”

- Kognitív viselkedési modell, mint a foglalkozások keretrendszere:
 - Miközben hangsúlyozták az ülések kimenetele körüli rugalmasságot, a művészetterapeuták leírták, hogy az ülések struktúrájához a kognitív viselkedési modellt alkalmazták. Ez a feltevés arra támaszkodik, hogy a művészetterapeutát kombinálva használtak vizuális támogatást, motivációs rendszert, ahogy operáns kondicionálást és kommunikációs stratégiákat.”

Egy másik terapeuta, Van Lith része annak a széles csoportjának a művészetterapeutáknak, aki arra specializálódott, hogy ASD-ben érintett egyénekekkel dolgozik. A verbális kommunikáció, ahogy mondja „*nem engedi meg nekik azt a flexibilitást, amire szükségük lenne, hogy megmutassák nekünk, hogyan látják másképp a dolgokat.*”⁵(Lith-Stallings-Harris, 2017) Ezzel ellentétben a vizuális kommunikáció – rajzon vagy agyagozáson keresztül – lehetőséget adhat megmunkálni ezt a világot egy jobban nyitott-végű, rugalmasabb és szenzorosabb módon.

Az elmúlt pár évben, művészetterapeuták publikáltak kutatásokat, hogy milyen pozitív hatásai voltak a művészetterápiának ASD-ben érintett gyerekeknél. Egy 2017 novemberében elkészült tanulmányban⁶, amelyet Celine Schweizer művészetterapeuta vezetett, az találták széles körben, hogy a művészetterápia hatással lehet a viselkedés problémák csökkentésében az autizmusban érintett gyerekeknél speciális területeken, beleértve a szociális kommunikációs viselkedést, a rugalmasságot és az önképet. Valójában, a művészetterapeuták azt találták, hogy a művészetterápiás ülések segíthetnek a gyerekeknek mind az iskolában mind otthon, az olyan dolgokban, mint szabályozni az érzelmeiket, együttműködni a társaikkal és a család tagjaikkal, illetve önbizalmat építeni.” Van Lith azt mondja a művészetterápiát már el lehet kezdeni két hároméves korban. „Ez egy mód, ami képessé teszi őket a probléma megoldásra és illeszkedik a gondolkodási stílusukhoz egy olyan világban, ami nagy részt összezavaró és túl sok nekik”.

A művészetterapeuta Jessica Stalling, aki szintén ASD-ben érintett kliensekre specializálódott, azt mondja a legtöbb művészetterapeuta a kliens központú megközelítést

⁵ Lith, T.V., Stallings, J.W., & Harris, C. (2017). Discovering good practice for art therapy with children who have Autism Spectrum Disorder: The results of a small scale survey. *Arts in Psychotherapy*, 54, 78-84.78–84.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0197455616301113>

⁶ <https://www.artsy.net/.../artsy-editorial-art-therapy-helping...> Art therapists are working with children with autism spectrum disorder to help improve social skills, self-esteem, and emotional regulation.

alkalmazza. „Hagyom őket, hogy odairányítsanak, ami nekik a legfontosabb tevékenység”, magyarázza. Például, amikor dolgozik egy fiatal fiúval, aki a frissen kapott autizmus és epilepszia diagnózisával küzd, hagyja, hogy a narratív rajzot készítsen ezzel is kifejezve a saját érzéseit és frusztrációját.

Az is fontos, hogy az ülés szerkezete be legyen mutatva. A művészetterapeuta egy bemelegítő körrel kezd vagy egy feladattal, de biztosnak kell lennie abban hogy emlékeztette a gyermeket mennyi idejük van még és mi fog történni. Gyakran szükséges korlátozni az elérhető eszközöket. Túl sok opció ijesztő is lehet. Illetve bizonyos eszközök nem megfelelőek minden gyereknek. *„Gyakran a gyerekeknek a festést ujj – festésen keresztül mutatják be, de ez egy elég ijesztő tevékenység, ha olyan valaki vagy akinek szenzoros érzékenységed van.”* Emelte ki Stallings. *„Ehelyett használhatunk kis autót, teniszlabdát vagy hosszú nyelű ecsetet – így interakcióba tudnak lépni a festékekkel anélkül, hogy megérintenék.”*

Fejleszteni a bizalmat a különböző művész kellékekkel segítheti a gyermek kis -és nagy motoros képességeit, és ezzel egy időben a rugalmasságukat a nem ismerős tartalmakhoz. Talán a legfontosabb, hogy a művészetterápia lehetőséget ad az ASD-ben érintett gyerekeknek, hogy kifejezzék érzéseiket, benyomásaikat a világgal kapcsolatban. *„Az ecseteket használják, hogy kontrollt szerezzenek és elsajátítsák, hogyan használják a vonalakat, hogy színezzenek, ahogy ők szeretnék, krétát használnak, hogy az ötleteiket beleolvasszák vizuális formába.”* hangsúlyozza Van Lith. Példaként hozza a szövegben, hogy dolgozott egy 18 éves klienssel, akit arra biztatott, hogy láttassa hogyan látja a világot. *„Ami igazán megerősítő volt neki, hogy az alkotását megmutatták a szüleinek”* és a szülők ekkor realizálták, hogy a fiúk mennyi mindent megfigyel és milyen pontos megfigyelései vannak.

Sok munkát a szociális képességek fejlesztésében végzik a művészetterapeuták egyszemélyes helyzetben a klienssel, de ez történhet csoport foglalkozás alkalmával is. Stallings azt mondja, ilyen esetben, korlátozott számú eszközöket ad a gyerekeknek, ezzel biztosítva a lehetőségét, hogy gyakorolhassák például a megosztást vagy, hogy felváltva használnak valamit. *„Sok lehetőség van arra koncentrálni specifikusan, hogy hogyan kapcsolódjanak egymáshoz”* magyarázta utalva a szituációkra, ahol a gyerekeknek le kell mondaniuk néhány kontrollról és tiszteletben tartani a többiek viselkedését. (Lith-Stallings-Harris, 2017)

Az alkotás egy érzelmekkel teli élmény. Ez azt jelenti, hogy a művészetterápiás ülés lehetőséget ad az ASD-ben érintett gyerekeknek, hogy gyakorolják felismerni és kontrollálni az érzéseiket, mindezt egy biztonságos közegben. *„Sok esetben ASD-ben érintett egyének impulzívak tudnak lenni vagy amikor szenzorosan túlterhelődtek nagyon nehéz nekik nem*

feldühödniük,” írja Stallings, és megemlíti, hogy a munkájuk nagy része abból áll, hogy az érzelmileg idegesítő szituációkat igyekeznek identifikálni és azokhoz megküzdési stratégiát találni, és ez a munka legtöbbször alkotást is magába foglalja. (Lith-Stallings-Harris, 2017)

3. Hipotézisek

Az említett szakirodalmak illetve tapasztalataim alapján a hipotéziseim szerint:

- Magyarországon a Komplex Művészetterápiás módszer ismerete és alkalmazása Autizmus Spektrum Zavar esetén, mint kiegészítő terápia kevésbé ismert vagy elterjedt.
- A komplex Művészetterápiás program hatékonyan segíti az integrációban tanuló, átlagos értelmi képességekkel rendelkező, Autizmusban érintett gyerekek beilleszkedését azáltal, hogy:
 - A populációnál általánosságban magas szorongás szintet csökkenti.
 - Fejleszti a szocio-kommunikációs készségeket.
- Azok a gyerekek, akik a kreatív attitűdöt mérő skálában jobb eredményt érnek el, azoknak program nagyobb hatásfokkal fog segíteni.

4. A kutatás és annak módszerei

A kutatás első lépéseként egy online űrlapot hoztam létre. Ebben mind a pedagógusokat, mind másokat kérdeztem arról, hogy milyen tudásuk van a komplex művészetterápiáról.

A kutatás további részében kis mintán, 10, a megadott életkori sávba és hasonló képességstruktúrával rendelkező, integrációban tanuló, autizmusban érintett gyermeket vontam be a folyamatba. A csoport az autizmus specifikus fejlesztésen kívül kapta az általam összeállított művészetterápiás programot. A kutatási csoportban 2 lány és 8 fiú vett részt. Ezen felül a gyermekek szüleit is bevontam a kutatási folyamatba.

A kutatás közben merült fel bennem a gyerekek házrajzai alapján a kérdés, hogy neurotipikus kortársaik is ugyan ilyen rajzokat készítenének-e. E miatt egy kontroll csoportot hoztam létre és a folyamat e részét velük is megrajzoltattam. Ebben a kontroll csoportban 10, azonos életkori sávba tartozó, semmilyen diagnózissal nem rendelkező gyermeket vontam be a kutatásba. Az arányok itt megfordultak, 8 lány és 2 fiú vett ebben részt.

Bemeneti és kimeneti mérések: A folyamat elején és végén a kutatási csoportba tartozó gyerekek kitöltötték a CBCL és a Kreatív attitűdöt mérő skálát. A gyerekek szüleivel pedig a CBCL szülői változatát töltötték ki. Ezen felül egy félig strukturált interjú keretében kérdeztem őket arról, hogy látják a gyermeküket, majd a végén, hogy milyen változásokat tapasztaltak.

Eszközök:

- Tájékoztató online űrlap a művészetterápiával kapcsolatos tudásról.
 - Az összeállított kérdésekben arra voltam kíváncsi, hogy mind a pedagógusok, mind bárki más, mennyire ismeri ezt a módszert. Használják-e fejlesztésben vagy többségi oktatásban.
- Child Behaviour Checklist (CBCL) - Szülői változata
- Child Behaviour Checklist (CBCL) - Önkitöltős változata
 - Ezt a checklistet azért választottam, mert alszállái lefedik a gyerekek azon viselkedési területeit, amit vizsgálni szeretnék. Az alszállák a következők: Társas kapcsolatok; Figyelmi problémák; Szorongás, depresszió; Deviáns viselkedés; Agresszivitás; Szomatikus panaszok; Társas kapcsolatok
- Kreatív attitűdök mérő skála
 - Ez egy rövid 12 kérdésből álló felmérési eszköz. Ebben a gyerekeknek csak el kell dönteni, hogy az állítások igazak-e rájuk vagy sem. Válaszaik alapján ki lehet számolni, hogy a gyerekeknek milyen szinten van a kreativitásuk.

Ezeket a kérdőíveket gyerekek és szüleik kitöltik ugyanabban az időpontban. A folyamat elején és végén.

Ezen felül a házrajzok értékeléséhez a fő szempontom mellett ugyanazokat a kérdéseket tettem fel minden gyereknek, egy rövid félig strukturált interjú keretében, melyet később ismertetek.

A folyamat az akciókutatás elemeit is tartalmazza, hiszen a gyerekekkel való munka sajátosságai ezt megkívánják. Illetve az eredményesség szempontjából fontosnak tartom a nyitott, rugalmas alkalmazkodást a helyzetekhez és fenntartottam a lehetőségét egyes feladatok megváltoztatásához, hogy azok minél jobban igazodjanak az adott gyerekekhez.

Fejlesztési folyamat: Az előre általam meghatározott fejlesztési folyamat, program feladatait mindenkinél ugyanolyan rendszerességgel (heti 1x60 perc) tartottuk meg. A saját kommunikációm adaptálása mindenkinél ugyanolyan volt, ahogy minden körülmény is. A programot 3 hónapig tartott, május - június és augusztusban. Ennek egyértelműen technikai okai is vannak, illetve bele kellett férjen az idő keretbe. A nyár eleji és végi időpont több

szempontból fontos. Egyfelől, ha 1. -2.-osokról beszélünk, egy tanév alatt és annak a végén akár már látszódnak a társas készségek elmaradásából adódó problémák. Másfelől az iskola kezdés előtt szerettem volna az utolsó 4 alkalmat elkezdeni, aminek a hangsúlya azon volt, hogy hogyan készítem fel a gyerekeket az iskolai kihívásokra.

A foglalkozások párban zajlottak, hiszen autizmus kapcsán a kortárs szocio-kommunikációs helyzetek fejlesztéséhez adekvát, hogy többen legyenek. A feladatokat úgy alakítottam ki, hogy egyénileg is el lehessen végezni, ha valaki hiányzik, illetve a későbbiekben nézve hasznos lehet.

A kreatív attitűdök mérő skálát azért tettem a mérő eszközök közé, mert kíváncsi vagyok, hogy ezen a területen lehet-e fejlődést elérni ezeknél a gyerekeknél. Másfelől, hogy az eredményeik és a folyamat végén az összeredmények milyen kapcsolatban vannak egymással.

A folyamat végén, a lezárást követően a meglévő adatok összegzése és értelmezése következik. Ha elgondolásaim helyesek, akkor viselkedéses szinten történik elmozdulás pozitív irányba. Ha így lesz, érdemes tovább gondolkodni, hogy mik pontosan azok a hatótényezők, amelyek ezt elősegítették. Ha elgondolásaim nem következnek be, akkor azt érdemes megvizsgálni, hogy ennek mi lehetett az oka. Melyek azok a tényezők, amelyek miatt a várt hatás nem valósult meg.

Az eredmények tekintetében további, nagyobb kutatáson is lehet gondolkodni, amely átfogóan vizsgálja a kutatási témám háttérébe húzódó folyamatokat.

5. A komplex művészetterápiás program felépítése

A program előkészítése több lépcsőből állt. Először a program szakmai összeállítását végeztem el és írtam meg a tervezetet. Ezután következtek a szervezési feladatok, melyeket mind egyénileg csináltam. A gyerekeket és családjaikat internetes hirdetésen keresztül értem el, illetve kollégáim, témavezetőm segítségével, akiknek voltak a látókörukbe megfelelő jelöltek. Szerencsémre az aktuális munkahelyemen megengedték, hogy az órákat megtartsam. Az összes eszközt és hirdetési anyagot saját erőforrásból készítettem elő.

Az alkalmak szerkezeti felépítése, minden esetben ugyan az volt. Négy egységre bontottam az órákat: Megérkezésnél a gyerekek elmondták, hogyan érkeztek, mi történt velük aznap. Ezt segítettem vizuális eszközökkel, mint érzelmet kifejező rajzok és babzsák, hogy tudják követni a beszélgetés irányát, mozgását. A második részben minden alkalommal más tevékenységet vittem, ami fókuszáltan a szenzoros tapasztaláson keresztül stimulálja az idegrendszert, illetve kis és nagymozgásos feladatok is a részei voltak ennek. Ez után jött az

alkotás, amiben bár az alkalmak összefonódtak mindig más témát dolgoztunk fel. Ebben a részben is tudatosan más-más eszközöket kínáltam a számukra. Mindig volt választási lehetőségük, de ezt korlátoztam. Fontos szempont volt, hogy együtt kellett létrehozniuk egy produktumot, össze kellett dolgozniuk. Ezt a folyamatot segítettem számukra, szempontokat, struktúrát vittem a közös munkába. Az utolsó rész pedig az alkalom megbeszélése volt. Kiemelten figyelve arra, hogy mind a pozitív mind a negatív megéléseiket el tudják mondani.

A vizuális segítségek mellett, motivációs rendszer is volt. Pecséteket gyűjthettek az általam kijelölt magatartási formákra, és az óra végén az összegyűjtött pecsétek mennyiségétől függően választhattak jutalmat. A pecséteket kiemelten olyan megnyilvánulásokra kapták melyben elfogadható szociális gesztust tettek.: Adekvát kérdést tettek fel a párjuknak, az alapján, amit ő mesélt a napjáról; Segítettek a másiknak, ha annak nem sikerült valami; Ügyesen megfogalmazták az érzéseiket. Az ilyen alap elvárások mellett aztán egyéni, individualizált célok is előkerültek, amiket jutalmaztam. Például az egyik gyereknek nehéz volt kívánnia, hogy a társa befejezze a mondandóját, ezt megtámogatva ő arra is kapott pecsétet, ha ez sikerült.

Az első találkozást megelőzően minden szülővel egy félig strukturált interjút készítettem, melyben a gyerekekről, az ő nehézségeikről kérdeztem őket. Ezek összegzését később ismertetem. Ezen felül előre elküldtem a gyerekeknek egy anyagot fényképekkel, hogy lássanak engem és hogy hova fognak jönni. Minden gyerektől kértem egy bemutatkozó pár sort, hogy a párjuknak továbbítsam fényképpel ellátva. Emellett kértem egy füzetet mindenkitől, amiben a foglalkozás végén leírták mi tetszett a legjobban az órán és mi volt ami kevésbé tetszett vagy nehézséget okozott.

A tizenkettő alkalom egy történetre volt felfűzve, amelyeknek kereteit, csomópontjait én határoztam meg de igazából a gyerekek alakították ki azt a közös világot, amelyben az általuk létrehozott szuperhős különböző akadályokkal küzd meg. A kerettörténet szerint jelenlegi lakóhelyén a szuperhős már mindenkit megmentett, ezért el kell jutnia egy másik városba, ahol már nagyon várják. Ám az úton különböző akadályokba ütközik, amiket meg kell oldania.

5.1 Az alkalmak feladatainak konkrét leírása

1. Alkalmom

Az első alkalom az ismerkedésről, keretek kijelöléséről, biztonságos tér megteremtéséről szólt. Az órák struktúráját is láthatóvá tettem vizuális segítségekkel. Megbeszéltük a jutalmazási rendszert és a szabályokat. Illetve azt is előre jeleztem, hogy a további alkalmak alatt mit fogunk csinálni.

Az első bemutatkozó körben arra kértem őket, hogy mondjanak 3 dolgot, amit nagyon szeretnek csinálni. Ezután „Az én pajzsom” feladatok készítették el, amelyre olyan dolgokat kellett rajzolniuk, amiben ők jók vagy amit nagyon szeretnek, megnyugtatja őket, szívesen foglalatostkodnak vele. Itt még külön dolgoztak, de az egész alkalom alatt a fókuszban az volt, hogy kiemeljem a közös pontokat, amiben hasonlítanak, amiben kapcsolódni tudnak a párjukhoz, illetve, hogy megalapozzuk a következő óra anyagát. Ennél a feladatnál, filctollat és ceruzát ajánlottam fel nekik, egy gyerek kivételével mindenki a filctollat választotta.

Az alkalmak végén mindenki a saját füzetébe felírta (vagy én segítetttem neki ebben), hogy mi volt a legjobb és a legrosszabb – vagy legnehezebb – az óra alatt. Az összegyűjtött pecsétet pedig megszámoztuk és választhattak jutalmat.

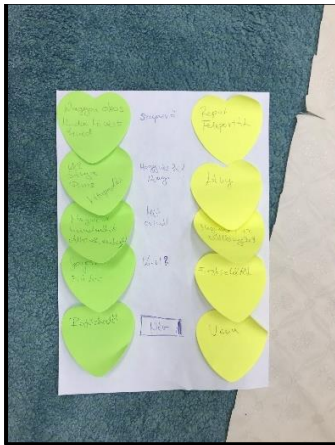


1. Kép - Példa a pajzs feladatra.

2. Alkalmom

A bevezető kör után, olyan a babzsák foglalkozásokból kiemelt feladatokat hoztam, amelyek a külső és belső tulajdonságaik tudatosítását célozzák. A ráhangolódás után elkezdtük kialakítani a csapatok szuperhősének a karakterét. Mivel fontos volt, hogy mindketten magukénak érezzék a karaktert, strukturáltan, az ötletelést moderálva, irányítva segítetttem őket, hogy mindenkinek az ötletei érvényesüljenek. Ehhez vizuális segítséget, szempontokat és konkrét szabályokat adtam, ami az alábbi képeken értelmezhető.

A leírtak alapján minden csoport elkezdte megalkotni a saját szuperhősét. Ehhez különböző taktilis ingert kiváltó anyagokat adtam nekik, úgy mint: vatta, szívószál, apró kavicsok, krepp papír, hungarocell.



2. Kép - Példa az ötletek, strukturálására, vizuálisan egyértelművé tételére.



3. Kép - Példa az egyik elkészített szuperhősre, a tervek alapján.

3. Alkalmom

A bevezető kör után ez alkalommal ritmus hangszerekkel zenés feladatokat csináltunk. Ennek célja a másokra való figyelem, összhang kialakítása volt, illetve a figyelem koncentráció erősítése.

Ezen a ponton a csoportok haladása eltolódott, volt, akivel már elkezdhattuk a szuperhős lakóhelyének megfestését de volt, aki még a szuperhős karakterét fejezte be ezen az órán. A lakóhely megfestésénél is először feltérképeztük, kinek mi az elképzelése majd ezeket úgy állítottuk össze, hogy mindkét tag ötletei benne legyenek. Ezután azt is megbeszéltük előre ki melyik részét fogja megfesteni. Mivel nagy méretű lapra készítették, ehhez a feladathoz festéket ajánlottam fel nekik csak.



4. Kép - Példa a szuperhős föld alatti lakóhelyére - 1



5. Kép - Példa a szuperhős föld alatti lakóhelyére - 2

4. Alkalmom

A bevezető kör után folytattuk a ritmus játékokat, de ezúttal hangszerek nélkül, tapsolással és dobolással a földön. A cél ugyan az volt, mint az előző alkalommal, de itt már kicsit nehezebb ritmus sorokat (üzeneteket) küldtünk egymásnak.

A legtöbbben még a szuperhős lakhelyét festették, de közben elkezdtem bevezetni, hogy a szuperhős innen el fog indulni egy útra, amin kihívások fogják várni és ehhez segítőkre és barátokra is szüksége lesz. Ennek kapcsán az alkotás közben a barátokról, a segítség kérésről és adásról beszélgettünk. Kértem őket, hogy saját példákat hozzanak. Példáik mentén adaptív megküzdésekhez adtam nekik eszközöket, illetve arra bízattam őket, hogy egymásnak adjanak tanácsokat.

5. Alkalmom

A ritmusos feladatokból áttértünk nagymozgásos játékokra. A babzsákokat kellett egy kézzel felfelé dobálniuk, majd egyik kézről a másikba, egymásnak. Kísérleteztünk azzal, hogy két

kézzel egyszerre dobáljanak, illetve célba is dobáltunk. Célja ennek szintén az idegrendszer fejlődésének segítése volt a mozgásfejlődés támogatása által. Bár nagyon jó hangulatban telt az óra ezen része, a legtöbb gyereknek nehézsége akadt a feladatok kivitelezésében.

Ez után egy talizmán készítése következett. Ezt modellező anyaggal csináltuk, ami nagyon hasonlít a gyurmára, de keményre szárad és könnyebb kezelni, mint az agyagot. Fontosnak tartottam, hogy a szuperhősnek legyen mindig a kezében valami, amivel segítséget tud kérni, hívni. Sokszor az autizmusban érintett gyerekeknek – felnőtteknek nehézségük van abban, hogy kifejezzék igényeiket. Szerettem volna egy kézzel fogható, de a történetbe illeszkedő emlékeztetőt adni számukra, hogy ha úgy érzik valamit nem tudnak megoldani egyedül, akkor mit tehetnek. Ez alkalommal nem együtt dolgoztak de közösen arról beszélgettünk, milyen helyzetekben kellhet majd a szuperhősnek ez a talizmán. Ezzel is előrevetítve a következő alkalom eseményeit, illetve megerősítve, hogy amit a szuperhős csinál azt ők is csinálhatják majd az iskolában a kortársaik között.



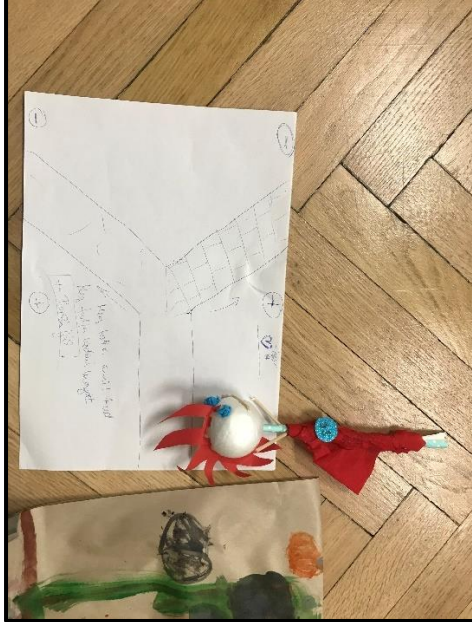
6. Kép - Példa talizmánokra, amit a gyerekek készítettek.

6. Alkalmom

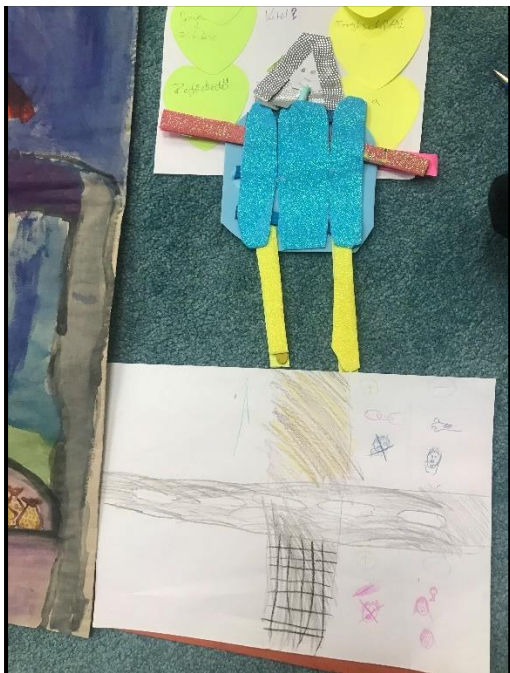
Az egymásra hangolódást segítő tevékenység ez alkalommal egy tál rizsben való matatás volt, úgy hogy lekapcsoltuk a villanyt és instrumentális zenét hallgattak közben. Egymással szemben ülve egy tálban kellett matatniuk, ami azt okozta, hogy elkerülhetetlen volt, hogy a kezük összeérjen, hogy kommunikáljanak. Sikerült minden csoportnál egy örömteli együttlétet biztosítani ezzel a feladattal, ahol én hátrébb léptem és hagytam, hogy játszanak egymással.

Ennél az alkalomnál kezdtük el lényegében a szuperhős kalandos útjának kitalálását. Rajzzal illusztráltam az utat amin elindul a hős és egy történetbe ágyaztam hogy miért indul el. Az első kihívás egy útelágazás volt, ami lényegében azt célozta meg, hogy megvitassák a

csoport tagjai, hogy merre menjen a hős. Ezzel is támogatva a kommunikációs készségeiket. Kértem, hogy mondjanak érveket és próbáljanak meg dűlőre jutni, ha más a véleményük. Ebben a helyzetben is segítetttem őket, hogy az érveiket ki tudják fejezni, el tudják fogadni ha a másiknak más a véleménye.



7. Kép - 1. akadályra példa, rajzzal és a választás szempontjaival - 1



8. Kép - 1. akadályra példa, rajzzal és a választás szempontjaival - 2

7. Alkalom

A történet folytatásaképpen a szuperhős eljutott egy faluba, ahol mindenki kedves volt vele, kivétel egy valaki, aki gonoszul bánt vele. Arra kértem a csoportok tagjait, hogy találják ki mit

tehetne a szuperhősük, hogy megoldja ezt a helyzetet. Igyekeztem olyan irányba terelni a gondolataikat, hogy ne kilépjenek a helyzetből, hanem ebben a biztonságos közegben próbáljanak meg más megoldási stratégiákon gondolkodni. Mindenki saját kitalált megoldásához kapcsolódóan alkottunk is. Másfelől arról kérdeztem őket, hogy hogyan tudnák az általuk kitalált megoldásokat saját életükben kamatoztatni.

8. Alkalom

A nyári szünet előtt ez volt az utolsó alkalom. Ennek azt a szerepet adtam, hogy az eddigi eseményeket összegezzük, rajzos feladatokkal ábrázolták, mi volt amit eddig nagyon szerettek, mi volt nehéz számukra és mit szeretnének ha még lenne majd augusztusban. Ezen felül a történetükhöz kapcsolódóan arcfestést csináltam nekik (annak, aki engedte) és ők is kipróbálhatták, hogy magukra vagy egymásra festenek. Ez mind szenzorosan, mind szociálisan kihívást jelentett a legtöbbjük számára, de jó hangulatú záró alkalom volt a nyár előtt.

9. Alkalom

A szünet utáni első alkalom fókusza az eddigi folyamat felidézése volt. Kíváncsi voltam, hogy a felidézés, a hosszú távú memória területén hogyan teljesítenek. A gyerekek többsége segítség nélkül vagy rávezető kérdésekkel fel tudta idézni az eddig történeteket.

Több gyerek számára nehezebb volt a visszatérés, ezért zenés játékokat iktattam be, hogy újra összeszokjanak.

10. Alkalom

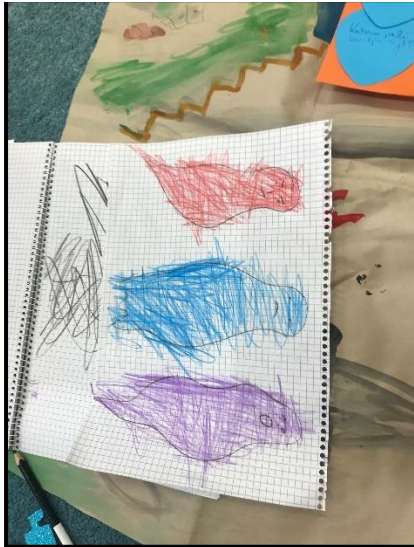
A bevezető kör után itt a gyerekek választhattak, hogy melyik játékos vagy relaxációs feladatot szeretnék az alkotás előtt, azok közül amiket már az előzőekben csináltunk.

Majd a történet következő pontja egy újabb akadály volt, a Félelmek Szakadéka. Ezen a szuperhős úgy juthatott csak át a másik oldalra, hogy semmilyen eszköz nem állt rendelkezésére, tehát hidat nem tudott például építeni. Használhatta a szuper erejét, illetve a talizmánját vagy a fantáziáját. Ez esetben is a rajzos együtt gondolkodás után, az ő életükre vetítettük a félelem témakörét. Mitől félnek, hogyan szokták megoldani, mit tehetnek még ha ilyen helyzetbe kerülnek.

11. Alkalom

A bevezető kör után a történet tovább mesélése következett. A szuperhős most az úton menve három szellemmel találkozott, akik csak akkor engedték tovább, ha kitalálják mire van

szükségük. Volt egy szomorú, egy mérges és egy ijedt szellem. Ezeket le is rajzoltam illetve az én hangomon meg is szólaltak, elmondva, hogy mi a problémájuk. A gyerekeknek ki kellett találniuk ez alapján, hogy hogyan érzi magát a szellem és megbeszéltük, hogy mit lehet az adott esetben mondani. Végül ezt el is játszottuk a konkrét párbeszédet, így módon egy kis dramatikus elem is került a feladatok közé.



9. Kép - Példa a három szellem kiszínezésére, aminek a színeit a gyerekek döntötték el.

12. Alkalom

A záró alkalom struktúrája másképpen alakult. Egy rövid nyitó kör után befejeztük a szuperhős történetét. Ennek utolsó lépése, hogy megérkezett egy új városba, ahol már várják, itt több lehetősége lesz szuperhősként jó tetteket véghez vinni. Ehhez viszont nem baj, ha van az új helyen egy barátja. Így végül összeszedtük a gyerekekkel, hogy milyen is lenne egy ideális barát és ők lerajzolták az új várost és benne a két szereplőt.

Ezután, mint lezárás elmondtam egybe a történetüket, ki raktuk az összes rajzot, festményt és alkotást, amit csináltak.

A záráskor pedig arra kértem őket, hogy fogalmazzák meg mi volt jó ebben a folyamatban, mi volt nehézség és szerintük mit tudnak hasznosítani majd.

5.2 Folyamatok értelmezése

5.2.1. A folyamat során felmerülő nehézségek – kontroll csoport problémája

A legnagyobb problémát a kontroll csoport okozta. Mivel nem állt mögöttem intézmény és leginkább interneten hirdettem meg a kutatást és az abban való részvételi lehetőséget, mindenki a vizsgálati csoportra akart jelentkezni. Többen visszautasították a kontroll csoportban való részvételt. Ezt igyekeztem azzal kompenzálni, hogy felajánlottam ingyenes gyógypedagógiai konzultációs lehetőséget, illetve azt, hogy a mérések eredményeit részletesen elmondom a szülőknek és az eredmények alapján javaslatot teszek a további fejlesztési lehetőségekre. Sajnos nem éltek ezzel.

A másik problémát az okozta, hogy a hiányzások pótlására korlátozott lehetőségem volt. Nem volt sok hiányzás, de mivel csak egy délután tudtam a foglalkozásokat tartani, így ez okozott szervezési nehézségeket.

5.3. Ház rajzok értelmezése

A folyamat közben felmerült bennem egy kérdés, a gyerekek házrajzával kapcsolatban. A szuperhős megformálása után annak lakhelyét is megfestették a gyerekek. Minden csoport egytől egyig a föld alá helyezte a házat végtelen védelmi rendszerekkel, pajzsokkal felszerelve. Egytől egyig azt mondták, hogy egyedül lakik ott a szuperhős. Felmerült bennem, hogy ennek lehet jelentősége.

A gyerekeknek a következő kérdéseket tettem fel:

Kérdések	Válaszok
Miért jó, hogy a föld alatt van a lakása a szuperhősnek?	- „Senki nem tud bemenni.” - „Nehezen találják meg a betolakodók.” - „Ne lássák meg.” - „Ha csata van, ő élhet lent.” - „A kincseit el tudja rejteni.”
Mi történik, ha olyan akar bemenni, aki ismernek?	- „Ha ismerős akar jönni, ő kap meghívást.” - „Ő döntheti el kit enged be.” - „Van egy érzékelő, ami látja, hogy valaki jó vagy rossz szándékkal közeledik-e.”
Nem lenne-e ugyan olyan biztonságos egy hegy tetején például?	- „Az nem jó, mert a repülők látják.” - „Hát de ott kevés a levegő.” - „Oda nehezebb felmászni a szuperhősnek.”

	- „Ha nincs ott más ház, akkor oké de jobb a föld alatt.”
--	---

1. Táblázat - Ház rajzokhoz tartozó kérdések és arra adott válaszok a vizsgálati csoport tagjainál.

Ha a válaszokat szimbolikusan értelmezem egyértelműen látszódik a kontroll iránti vágy afelett, hogy visszavonulhassanak, hogy ők döntsék el kit engednek be a világukba, hogy eltűnhessenek, ha akarnak. A kislánytól, aki a jó szándék monitort említette, megkérdeztem, hogy ő az életben ezt tudja-e detektálni. Azt mondta sajnos nem, ezért jó lenne egy ilyen.

Ez után korban egyező neurotipikusan fejlődő gyerekekkel is megcsináltam a folyamat ezen szeletét, feltéve ugyanazokat a kérdéseket. A 10 kontroll csoportos rajzból 1 gyerek rajzolta csak a föld alá a szuperhős házát, a többiek mind a felszínre, vagy látható helyre rajzolták.

Kérdések	Válaszok
Hol van a ház? Mi veszi körül?	- „Egy réten van, messze vannak hegyek, ahol a barátai vannak.” - „Völgyben, amit hegyek vesznek körbe.” - „Egy hatalmas tölgyfán, ha kell pajzs veszi körül.” - „Lepukkant ház álca, alatta van a bunker.” - „Minecraft faluban van, ahol a falusiak kedvesek.”
Mi történik, ha olyan akar bemenni, aki ismernek?	- „Ha gonosz akar bejönni, nem engedem be.” - „Szörnyek nem tudnak bemenni, kulcsra van zárva az ajtó” - „Az jöhet be aki engedélyt kap, a többiekkel lelövik.” - „Bárki bejöhet, akinek segítségre van szüksége.”

2. Táblázat - Ház rajzokhoz tartozó kérdések és arra adott válaszok a kontroll csoport tagjainál.

Továbbá a válaszokból még kiderült, hogy a szuperhősök nem egyedül laknak, van aki a családjával, van aki a kutyájával, van aki a barátjával. Az is kirajzolódott, hogy összeköttetésben vannak a külvilággal, kapcsolódnak a többi emberhez.

5.4. A szuperhősök karaktere

A szuperhősök karakterének kidolgozásához szempontokat adtam a gyerekeknek, ami mentén meg tudták alkotni a saját karakterüket a későbbi munkához. Ezek a következők voltak: Szupererő, Küldetés, Kinézet, Név, Fő gonosz. A pár tagjai külön - külön leírták az ötleteiket és ezeket összegeztük, választottunk, összevontuk, ahol lehetett. Ezzel is gyakorolva a szociális készségeket, a másik szempontjainak elfogadását, a rugalmasságot. A folyamat ezen részét is megalkották a kontroll csoport tagjai. Az alábbi táblázatban összegeztem az eredményeket.

	<i>Kutatási csoport</i>	<i>Kontroll csoport</i>
<i>Szupererő</i>	Villámokat szór Szuper erős: II Szuper gyors: II Szuper okos Repül/Teleportál: II Láthatatlan Minden lövést kivéd Bubit fúj eszköz nélkül	Minecrafftal tud lőni Láthatatlan: II Tárgyakat lebegtet Portált tud nyitni Repül: II
<i>Küldetés</i>	Küzd azok ellen, akik bántanak másokat. Megvéd mindenkit. Bűncselekményeket előz meg.: II Állatokat ment.: II	Megmenti a világot: III Legyőzi a sárkányt Gyerekeknek segít
<i>Kinézet</i>	Fekete -Piros Lila-Zöld Kék -Sárga-piros Piros-Fehér Piros-Fekete-Fehér	Vas ruha Fekete Visszapattintja a lövedékeket Kék
<i>Név</i>	Prizma Sólyom cica Balázs Rejtőzködő Vera Iron Man 4	Vas-Pók Mice- Pókember Paszterix
<i>Fő gonosz</i>	Varázsló Gonosz Király Aki bánt másokat Oroszország Vadász	Venom Sárkány Dark Keny Robot

3. Táblázat - Szuperhősök karakterének részletei, összegezve a vizsgálati és kontroll csoport ötleteit.

Ezekből az adatokból néhány eltérés felfedezhető. A vizsgálati csoportnál megjelentek olyan specifikumok, melyek sokkal konkrétabbak ezen keresztül sejtetik az autizmus spektrum zavar állapotához kapcsolódó konkrét gondolkodásmódot. Gondolok ezalatt a Fő gonosznál például az akkor aktuális háborús helyzetre (Oroszország) vagy a neveknél felbukkanó sztereotip érdeklődési körből adódó Sólyom-cica elnevezésre. Ez utóbbinál a pár egyik tagjának visszatérő témája volt a cicák viselkedése.

Különbségként tekintek továbbá a kinézet kategóriában arra, hogy míg a vizsgálati csoport tagjai csak színekben gondolkodtak, addig a kontroll csoport tagjai egy ruha más aspektusait is megemlítették.

A szupererő kategóriában bár voltak egyezések (ezeket vastag betűvel szedtem) szembetűnő, hogy a vizsgálati csoportban egyszerűbb, a vágyott attribútumok felerősítését célzó szupererők kerültek többségében előtérbe, úgy mint szuper gyors, szuper erős, szuper okos.

Érdekesség továbbá számomra, hogy két vizsgálati csoportnál is felmerült küldetésként az állatok védelme, ami egyik kontroll csoportnál sem.

Ebből az összegzésből messzemenő következtetések levonásához nincs megfelelő számú adat, de további vizsgálódás tárgya lehetne egy ilyen karakter jellemzés, szélesebb mintán. Sok információval szolgálna ezen gyerekek belső világának megértéséhez.

5.5. A folyamat során felbukkanó összefüggések egy-egy gyerek kapcsán és azok értelmezése

Izgalmas volt megfigyelni, ahogyan a gyerekek megmutatják magukat a szuperhős karaktere és a rá váró nehézségek megküzdése által. Azt tapasztaltam, hogy sokkal könnyebben beszélnek így a saját érzéseikről, megéléseikről is, ha azt nem saját magukról kell első sorban elmondani, hanem ott van egy közvetítő elem.

Az, hogy mennyit tudtak a folyamatból profitálni, nagyban függött a figyelmi készségeiktől, és hogy mennyire voltak bevonhatók egy-egy feladatba, alkotásba.

A kisebbeknél megfigyelhető volt, hogy nagyobb teret nyert az alkotás, a játék, oda kellett figyelnem, hogy kommunikációmát megfelelően adaptáljam. A nagyobbaknál jobban láttam igényt a beszélgetésre, arra, hogy megbeszéljünk bizonyos helyzeteket, együtt ötletelhessenek. Erősen megmutatkoztak továbbá a képességstruktúra színességei is és ezáltal a gyengébb területekre lehetett fókuszot helyezni, dolgozni rajta. Például az egyik fiú a belső tartalmait nagyon szépen, pontosan fogalmazta mindig meg, emellett jó humora és fantáziája van de amint alkotó eszközök kerültek a kezébe, a viselkedésszervezése szétesett, figyelme szórt lett. Valahogy semmit nem tudott befejezni. Erről aztán tudtunk beszélgetni és igyekeztünk javítani ezen. Egy másik kisfiúnak alapvetően a helyzetekben volt nehéz benne maradni, ő úgy tudott figyelni, ha le föl mászkált. Ingerkereső működése és folyamatos figyelem igénye miatt nehéz volt a történetben való előre jutás. Ő pont a beszélgetős részeknél tűnt úgy, hogy nincs jelen, míg az alkotásnál gyors, hatékony és nagyon kreatív megoldásai voltak. Ezek azért lehetnek fontosak, mert a pedagógus részéről kíván meg egy nagyfokú rugalmasságot és nyitottságot a nehézségek kezelésére. Hagyni, hogy a feladatokat mindenki a saját képességei és működésmódja szerint oldja meg, kihívást jelenthet, de mindenképpen

megéri, mert így lesz aztán sikerélménye a gyerekeknek. Nem egyszer kérdeztem meg az adott éppen „problémás” gyerek párját, hogy szerintem hogyan oldjuk meg a helyzetet és ilyenkor ők hatékony megoldásokat mondtak. Ez szintén egy nagy tanulsága volt számomra ennek a munkának.

Több esetben előtérbe került, amikor a szuperhős akadályba ütközött, hogy megoldási stratégiaként kilépnének a helyzetből. Ezekben a momentumokban azt képviseltem, hogy meg tudják oldani a helyzetet és segítő kérdésekkel jutottunk el a megoldásig. Például, amikor a szuperhős találkozott a faluban azzal az egy emberrel, aki nem volt vele kedves. Vagy elmenekülni akartak, vagy leütni ezt a karaktert. Végül sikerült eljutnunk oda, hogy hogyan tudnak segítséget kérni, vagy erőszak nélkül megvédeni magukat.

Sztereotip érdeklődési körök is megjelentek a folyamatban, de az, hogy meg volt szabva hogy minden közös alkotásnál például öt-öt ötletét vesszük mindenkinek figyelembe és ezeket össze kell hangolni, segített abban, hogy kilépjenek ezekből a saját témáikból.

Egymás segítése is kiemelt szerepet kapott, hiszen megmutatkozott, hogy ki miben ügyes. Ezt én mindig kihangsúlyoztam és segítettem eleinte elosztani a feladatokat az adott alkotáson belül. Hamar megtanulták ezt a metódust és volt olyan pár, akinél nekem már pár alkalom után nem kellett ebben segítenem.

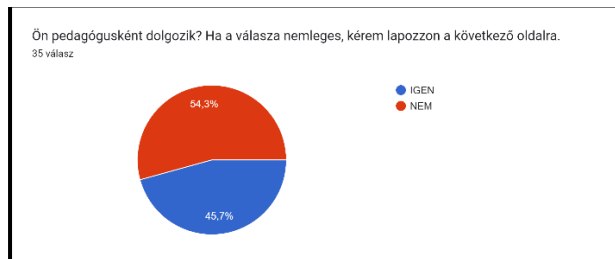
6. Bementei és kimeneti mérések áttekintése

6.1 Tájékozódó felmérés arról, hogy az emberek mennyire ismerik és mit gondolnak a komplex művészetterápiáról

A Google űrlap kitöltésének a célja az volt, hogy egy képet kapjak, arról, hogy az embereknek mi van a fejében erről a módszerről, illetve a pedagógusok körében mennyire használják. 35 személy töltötte ki az űrlapot, ennek 82% - a budapesti lakos és 54% - a pedagógus volt.

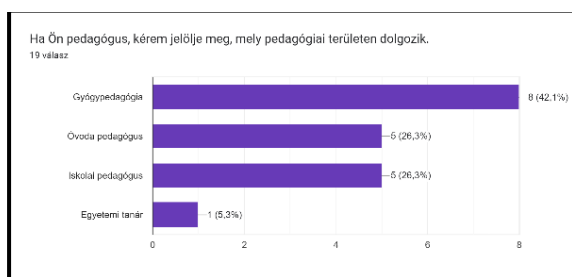


10. Kép - Kördiagram a megnevezett űrlapból. Tartózkodási hely.

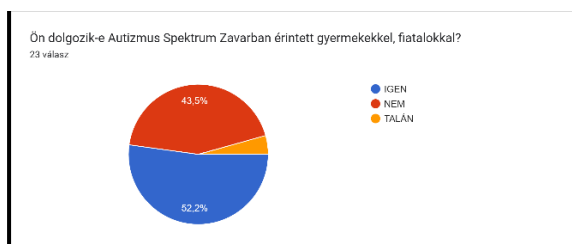


11. Kép - Kördiagram az említett űrlapból. Pedagógusok aránya a kitöltők között.

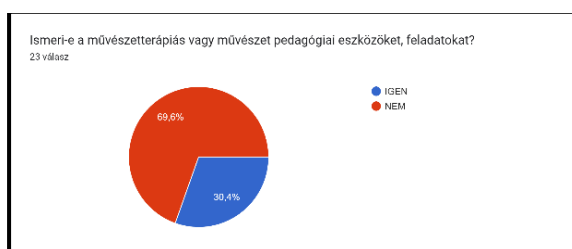
Ezen pedagógusok 43,5% dolgozik autizmusban érintett gyerekekkel. A válaszadó pedagógusok közel 70%-a nem ismeri a komplex művészetterápiát, ám 82%-uk úgy gondolja hasznos lehet.



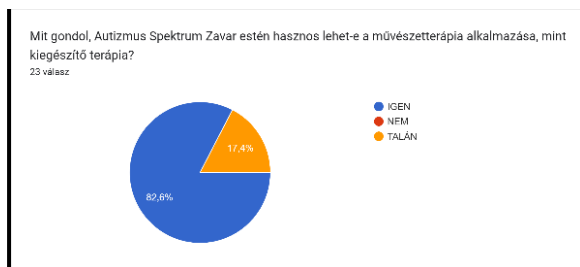
12. Kép - Pedagógusok eloszlása az oktatási rendszerben való elhelyezkedésük szerint.



13. Kép - Pedagógusok arányai aszerint, hogy kik dolgoznak Autizmus Spektrum Zavarban érintett fiatalokkal.



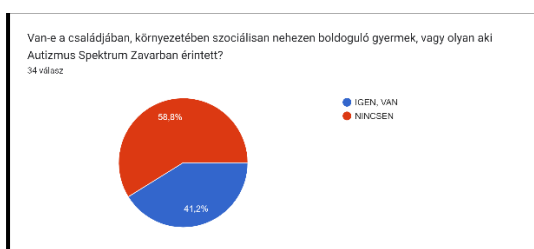
14. Kép - Pedagógusok milyen arányban ismerik a művészetterápiás eszközöket.



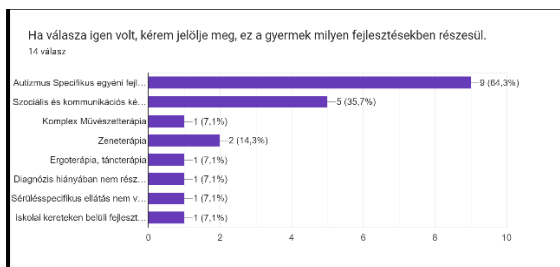
15. Kép - Mit gondolnak a pedagógusok a művészetterápia hasznosságáról Autizmus Spektrum Zavar esetén.

A válaszadók összességében úgy gondolták, hogy érzelmi területen, szociális-és kommunikációs területen, figyelem koncentráció és mozgáskoordináció területén tud segíteni ez a módszer.

A nem pedagógusok körében, ugyan azokra az adatokra voltam kíváncsi. A megkérdezettek 41%-ának van a környezetében autizmusban érintett személy és ezen személyek 64%-a kap autizmus specifikus fejlesztést. Több kiegészítő terápiát is felsoroltam, de ezekhez egy-egy jelölés érkezett.



16. Kép - Civil kitöltők közötti érintettség arányai.



17. Kép - Kiegészítő terápiák népszerűségének arányai.

A hasznosság tekintetében leginkább az önismereti aspektusokat emelték ki, az érzelmi és kreativitás fejlesztés mellett.

6.2. Child Behavioral Check List szülői és önkítöltős változatának összegzése

6.2.1 Bemeneti mérés

A hat alszóla közül a Figyelmi problémák és a Társas kapcsolatok kategóriában érték el a legtöbb pontot a gyerekek mind a szülői, mind az önkítöltős változatban. Öt-öt gyereknél jelzett a teszt.

Ez után a Szorongás/Depresszió alskála volt kiemelkedő, ahol négy-négy gyermeknél jelzett a teszt. Itt fontos kiemelni, hogy ebben a négyben a két lány gyermek eredményei lettek kiemelkedően magasak. Az egyik lánynál egyedül jelzett a Szomatikus panaszok alskála is, mind a két kitöltésnél.

Az Agresszivitás alskálában szintén négy (szülői változat) illetve három esetben (önkitöltős) jelzett a teszt. Ezen a területen van az a fiú, akinek édesanyjával készült első interjúban kiderült, hogy a fiú sokszor kerül verekezésbe, pár napi rendszerességgel vannak dührohamai, ám ezt se ő sem a fia nem jelezték a tesztben.

A Deviáns viselkedés és Szomatikus alskáláknál egy-egy jelzés volt mindkét változatban. Ezek voltak a legalacsonyabb pontszámú részek.

A teszt összegzésként jelöli, hol állnak fent externalizáló vagy internalizáló zavarok, az egyes alskálák összegzése eredményeül. Ebből kiderült, hogy míg az internalizáló zavaroknál összesen ötször jelzett a teszt addig az externalizálónál csak kétszer.

6.2.2 Kimeneti mérés

A kimeneti mérés eredményeivel kapcsolatban először az összpontszámot írom le. Kilenc tesztet kaptam vissza, ebből tudtam dolgozni.

A kilencből négy gyermek az önkitöltős változatban magasabb összpontszámot ért el, egy ugyanannyit és négy sokkal alacsonyabbat mint a bemeneti tesztekénél. Ezzel egyidejűleg a szülői változatnál azt látni, hogy a kilencből nyolc esetben az összpontszámok csökkentek. A Társas kapcsolatok alskála esetén 4 gyermeknél csökkentek a pontszámok egynél stagnált és 4 gyermeknél több pontszám jött ki. A szülői változatban 6 gyermek pontszámai csökkentek, kettő stagnált és egy emelkedett.

A Figyelmi problémák alskála eredményei szerint 5 gyermeknél magasabb pontszám jött ki a négyenél pedig alacsonyabb az önkitöltős változat szerint. A szülői változatban 4 gyermek pontszámai csökkentek, kettő esetben stagnált és három esetben növekedett.

A szorongás, depresszió alskála eredményei a gyerekek kitöltése alapján 5 esetben nőttek a pontszámok míg négy esetben csökkentek. A szülői változat szerint öt gyermeknél csökkentek a pontszámok míg két-két esetben stagnáltak vagy emelkedtek.

Az egy résztvevőnél, akinél a bemeneti mérésnél jelzett a teszt, a kimeneti mérésből azt látni, hogy határérték alá ment az eredménye.

A Deviáns viselkedés alskála esetében négy esetben csökkentek a pontszámok, két-két esetben pedig stagnált vagy nőtt. A szülői változatban pedig 6 esetben ugyanannyi pontszám jött ki, míg két esetben nőttek a pontszámok és 1 esetben csökkentek.

Végül az agresszivitás alskála eredményeit, ha nézzük az önkitöltős változatban öt esetben nőttek a számok, míg két-két esetben stagnáltak vagy csökkentek. A szülői változatban pedig négy esetben stagnáltak a pontszámok, három esetben csökkentek és kettő esetben pedig emelkedtek.

Az alábbi táblázatban összesítettem a pontszámokat. Pirossal jelöltem azokat az értékeket, amelyek már kívül esnek az átlagos tartományon. A „GY” jelöli a gyermek által kitöltött változatot, illetve az „SZ” a szülői változatot. A mellettük lévő számok pedig a gyerekeket jelölik.

	Társas Kapcsolatok	Szorongás, Depresszió	Szomatikus panaszok	Fegyelmi problémák	Deviáns viselkedés	Agresszivitás	Összes pontszám
	Bemenő/ Kimenő	Bemenő/ Kimenő	Bemenő/ Kimenő	Bemenő/ Kimenő	Bemenő/ Kimenő	Bemenő/ Kimenő	Bemenő/ Kimenő
GY1	4/6	1 /2	0/0	4/6	0/0	5/3	14/17
SZ1	10/6	6/3	0/0	3/4	0/0	3/3	22/16
GY2	7/10	7/8	4/2	5/6	5/2	3/5	31/33
SZ2	5/4	2/3	0/0	4/4	1/1	2/1	14/13
GY3	3/5	5/3	2/3	9/10	1/6	4/10	24/37
SZ3	5/3	2/2	1/1	7/4	0/2	8/7	23/19
GY4	4/5	1/7	0/1	7/7	1/5	4/5	17/30
SZ4	3/3	2/2	0/0	6/4	5/4	9/7	25/20
GY5	5/3	6/7	2/1	8/9	2/1	6/8	29/29
SZ5	10/8	10/5	2/1	9/7	1/1	11/14	43/36
GY6	8/4	3/1	0/1	9/6	2/1	2/2	24/15
SZ6	13/8	4/1	0/0	8/3	0/1	2/2	27/15
GY7	8/8	14/10	9/3	6/5	3/0	5/3	45/29
SZ7	6/6	7/6	2/1	2/3	1/1	5/5	23/22
GY8	7/1	2/0	0/0	3 /4	1/1	0/0	13/6
SZ8	2/0	1/0	0/1	3/3	0/0	0/0	6/4
GY9	2/1	4/5	0/0	6/3	1 /2	1 /2	14/13
SZ9	4/5	5/6	1/1	5/6	1/1	2/5	18/24

GY10	2/-	1/-	0/-	2/-	2/-	1/-	8
SZ10	1/-	0/-	0/-	4/-	2/-	4/-	11

4. Táblázat - CBCL számszerűsített eredményei.

Bár a kis elemszám a statisztikai elemzést bizonytalanná teszi, mégis, már a kilenc bemeneti és kimeneti eredmény átlaga alapján a szülők jelentősen kevesebb problémát jeleztek a gyerekeknél a tréning után. A változás iránya, bár a gyerekek visszajelzésében sokkal kevésbé látványos, de megegyező irányú mind az összesítésben, mind az egyes mutatókban. Így a tréning a legnagyobb eredményt a társas kapcsolatok terén hozta, valamint a fegyelemi problémák is csökkentek. A szorongás és a szomatikus panaszok csak alig változtak. Ugyanakkor, bár csak tendencia szinten, de a gyerekek és szülők is jelezték, hogy a deviancia és agresszivitás növekedett egy kissé. Mindez úgy értelmezhető, hogy a komplex művészeti tevékenység megnyitotta a gyerekeket. A nagyobb nyitottsággal viszont némileg megnövekedett a deviánsnak, illetve agresszívnek ítélt viselkedés is. Vagyis a társasan nagyobb nyitottság nem a szorongás oldalt növelte, hanem a kifelé megnyilvánuló feszültségeket.

Mérés	Társas Kapcsolatok	Szorongás, Depresszió	Szomatikus panaszok	Fegyelemi problémák	Deviáns viselkedés	Agresszivitás	Összespontszám
GyBe	5.33	4.78	1.89	6.33	1.78	3.33	23.44
GyKi	4.78	4.78	1.22	6.22	2.00	4.22	23.22
Szbe	6.44	4.33	0.67	5.22	1.00	4.67	22.33
Szki	4.78	4.22	0.56	4.22	1.22	4.89	18.78

5. Táblázat - CBCL számszerűsített eredményeinek átlagai összevetésben

6.3. Szülői interjúk összegzése

6.3.1. Bemeneti interjúk

A félig strukturált interjúk, a folyamat elején azt célozták, hogy gyerekekről kapjak egy képet a szülők szemüvegén keresztül. Egyfelől az interjúk alapján állítottam össze a párokat, s ebben 3 szempont játszott nagyobb szerepet. A gyerekek életkora, érdeklődési körükben való hasonlóság és a temperamentumuk. Igyekeztem korban és érdeklődésben hasonló gyerekeket párosítani, illetve temperamentumban pedig úgy összerakni őket, hogy kiegészítsék egymást.

A kezdeti interjúkból kiderült, hogy a gyerekek legtöbbszörének nehéz a beilleszkedés az integráló közegbe, sokszor csúfolják őket, nem igazán vannak barátaik. Többükön jelezték a szülők, hogy szoronganak – nem meglepő módon – szociális helyzetekben, és inkább visszahúzódnak kortársaiktól, a sok negatív élmény hatására.

Bár szenzorosan többükön túlérzékenység fent áll, alapvetően minden szülő elmondta, hogy valamilyen művészeti területen nagyon ügyesek, érdeklődőek. Jó fantáziával vannak ellátva. Ezzel párhuzamosan a kreativitás attitűdöt mérő skálában nem jött ki kiugró eredmény a kezdeti mérésnél.

Okos, jó képességű alapvetően jó intellektuális készségekkel rendelkező gyerekekről beszélünk, akiknél az iskolai elvárásoknak való megfelelés nem okoz problémát. Inkább az iskola szociális aspektusai okoznak gondot. Ezért kíváncsi voltam, a megküzdési stratégiáikra, hogyan küzdenek meg a feszültségekkel, kérnek-e segítséget, meg tudják-e védeni magukat.

Előfordult, hogy a szülő által leírt viselkedéses kép, majd a CBCL szülői kitöltős változata teljesen más képet adott a gyermekről. Fontosnak tartom ezt kiemelni, mert sokkal informatívabb és realitásabbak voltak az interjúban adott információk, mint a Check List-ben.

6.3.2. Kimeneti interjúk

Összességében elmondható, hogy a záró interjúban a szülők legtöbb esetben az önismeret fejlődését, a rugalmasságok és az együttműködési készségek javulását emelték ki. Több elmesélésből az derült ki, hogy a foglalkozások szabály rendszerét (pl.: hallgassuk végig a másikat, mindenki ötletét vegyük figyelembe, osszuk el a feladatokat...stb.) sikerült otthoni helyzetekben is adaptálniuk a gyerekeknek.

Ezt követően megjelent az impulzivitás enyhülése, megosztották a szülők, hogy nyugodtabbnak látják a gyerekeiket. Volt, aki visszajelezte, hogy a probléma megoldás területén is lát előrelépést. Illetve a belső tartalmak megosztása kapcsán. Egy gyermeknél a finommotorikus képességek is a fókuszban volt, ez ügyben fejlődésről számoltak be az adott szülő.

Negatívumként jelent meg a péntek délutáni időpont, sokszor ilyenkor már fáradt volt egy két gyerek. Illetve volt két páros, ahol a gyerekek nagyon más habitussal rendelkeztek és ez okozott feszültséget bennük.

Alapvetően a visszajelzés az volt, hogy szívesen jöttek a gyerekek, a motivációs rendszert és a jutalmakat nagyon szerették.



18. Kép - Fáradtság és oldottság megjelenítődése.

6.4. Kreatív attitűdöt mérő skála eredményeinek összegzése

6.4.1. Bemeneti skála eredményei

Ez a rövid skála 12 két állítást tartalmaz, a gyerekeknek pedig maguk kellett válaszolniuk, hogy igaz vagy hamis- e magukra vonatkoztatva az adott mondat. A pontszámok alapján 3 kategóriába sorolhatóak a gyerekek. Átlagos, Jó vagy kiemelkedő. A 10 gyerekből ötnnek lett átlagos eredménye, ebből két gyerek a minimum, vagyis 0 pont alá ment, de ezt a teszt nem regisztrálja. A másik öt gyerek pedig jó eredményt ért el. A kiemelkedő kategóriába nem került résztvevő.

6.4.2. Kimeneti skála eredményei

A folyamat végén a kilenc visszakapott eredmény szerint két gyermek ért el jó eredményt míg heten átlagos tartományba estek.

7. Az eredmények értelmezése

7.1 Tájékozódó felmérés

Az űrlap célja annak a feltérképezése volt, hogy általánosságban az emberek mit gondolnak a komplex művészetterápiáról, milyen fogalmaik vannak ez ügyben. Másfelől pedig, hogy az autizmusban érintett gyerekek környezetében élők, dolgozók mennyire gondolják hasznos, fontos kiegészítő terápiának a művészetterápiát.

Az eredményekből az látszik, hogy bár konkrétan nem ismerik az emberek, nem tudnák megfogalmazni mi is a komplex művészetterápia, valami sejtésük van arról, hogy mely területeken lehet hasznos. Mire lehet jól használni.

Pedagógusok körében is kisebb mértékben voltak olyan kitöltők, akik jól ismeri és esetleg használják is ennek az előnyeit.

Az előzetes elképzeléseimhez ezek az eredmények illenek. Illetve bár a kitöltések száma nem lett magas mégis ad egy képet arról, hogy itthon mennyire elterjedt ez a módszer. Másfelől fontos megemlíteni, hogy leginkább közösségi média felületeken kértem ismerőseimet, hogy töltsék ki az űrlapot. Ami azt jelenti, hogy az én kulturális közegem, buborékom embereit érhettem el. Ebből kifolyólag azt nem lehet mondani, hogy az eredmény reprezentatív lenne az egész országra nézve, főleg mert a legnagyobb százalékban budapesti lakosok töltötték ki. Ennek tanulsága számomra, hogy igenis fontos megismertetni az emberekkel, hogy miért és hogyan érdemes használni ezeket az eszközöket, a meglévő kutatásokkal alátámasztva, hogy a hatékonyságot is lehessen érzékeltetni.

7.2. CBCL eredményei

A Check List értelmezése nagyobb kihívást jelent, mivel viszonylag eltérő eredmények születtek. Több esetben az eredmények nem javultak, hanem romlottak a gyerekek esetében. Ami nincs összhangban ugyan azon gyerekek szüleinek pontszámaival, hiszen ezekben az esetekben a szülői változatban javulást lehetett látni. Ez a látszólagos ellentmondás számomra azt jelenti, hogy egyfelől a gyermek aktuális állapota, ahogyan abban az órában van, meg fogja határozni a teszt eredményét. Főleg, hogy ez egy viszonylag hosszú, több, mint negyven állításból álló Check List. Másfelől a folyamat egyik célja az önismeret fejlesztése volt. Az alsókálákban és ezáltal az összesített pontszámokban elért magasabb pontszám, ami egy-egy terület súlyosságát mutatja, számomra a gyerekek magasabb szintű önismeretét is mutatja. Esetleg az abban való változást, hogy már be merték karikázni, nagyobb mértékben mertek őszinték lenni. Tehát az attól való szorongás, hogy nem felelnek meg, enyhült.

A tesztelés problematikája és a minta kicsinysége ellenére megállapítható az, a tendencia, hogy a Komplex Művészeti Program a szülők visszajelzésében különösen, de a gyerekek pontszámai szerint is pozitív változást hozott. Elsősorban a társas kapcsolatok terén okozott előrelépést, ami egy kissé a deviancia és agresszió megnövekedésével járt, viszont sem a szorongás, sem a szomatikus problémák nem növekedtek ennek során.

A teszt témakörében meg kell említenem, hogy bár bizonyos esetekben kimutatott problémákat, amelyekről tudtam visszajelzést adni a szülőknek a záró interjúban, mégis a szülőkkel való interjú sok esetben hasznosabbnak, informatívabbnak bizonyult számomra.

7.3. Szülői interjúk

A kimeneti és bemeneti interjúk során más volt a fókuszban. Az első interjú inkább szólt arról, hogy kapjak egy képet a gyerekekről és a jelenlegi állapotukról. Míg a záró alkalommal arra voltam kíváncsi, hogy az indulástól elkezdve történt-e változás, fejlődés a különböző fejlődési területeken. Ezek eredményeit már ismertettem. A szülők beszámolóit hitelesnek és őszintének éreztem, úgy gondolom sikerült egy jó kommunikációs helyzetet kialakítanom velük. Volt igényük a visszajelzésre is, illetve én is fontosnak tartottam, hogy ők is kapjanak információt az elmúlt 3 hónap eseményeinek tanulságaiból.

Megnyugtató volt, hogy a területek, amiket megemlítettek, hogy fejlődést látnak a gyereküknél, sokuknál egybevágtak, hasonló példákat hoztak egymástól függetlenül. Ez számomra azt mutatja, hogy körvonalazni lehet, hogy mely területek azok, amelyeken ez a művészetterápiás program hasznos, és hozzáad a fejlődésükhöz. Másfelől a nemzetközi szakirodalomtól sem térnek el ennek a kutatásnak az eredményei. Amit szintén pozitívként értékelek.

7.4. Kreatív attitűdöt mérő skála

Itt is két esetben rosszabb pontszámot értek el a gyerekek a kimeneti mérésnél, a többiek pedig ugyan annyit. Ez az eredmény számomra azt jelenti, hogy ilyen rövid idő alatt egy ennyire komplex képességet nem lehet mérni. Illetve, hogy nem volt kedvük már a gyerekeknek tölteni a teszteket.

Ezzel a skálával kapcsolatban már a folyamat közben felmerültek bennem kérdések. Az egyik gyerek kapcsán, akinek az egyik legkevesebb pontja lett ennél a skálánál, mégis az alkalmakon a megoldásai, az alkotásai, a színes fantázia világa számomra azt mutatta, hogy ő az egyik legkreatívabb gyerek a csapatban.

Az én értelmezésem szerint e példára, jelenségre az autizmus természetében kereshető a megoldás. Illetve amíg egy teszt, az ott leírt állítások talán önmagukban nem bírnak akkora jelentőséggel egy autizmusban érintett gyerek számára, mint amikor aktív cselekvői lesznek egy folyamatnak és megoszthatják a belső világukat és gondolataikat. Ezáltal már értelmet nyer, történetet kitalálni, vagy értelmet nyer az, hogy a nap miért ne legyen sárga, ha már kontextusba van helyezve. Ezzel csak azt akartam jelezni, hogy a tanulság számomra, hogy az

eltérő idegrendszeri fejlődésből adódó, gondolkodás béli különbség is szerepet játszhat egy teszt eredményeit illetően.

8.Összegzés

A kutatás célja az volt, hogy kis mintán az általam összeállított Komplex Művészetterápiás Program hatását mérjem az adott populációnál. Egy olyan programét, amely kifejezetten illeszkedik az autizmusban érintett, integrációban tanuló gyerekekhez. Ezzel előrevetítve annak a lehetőségét, hogy legyen egy kézzelfogható más pedagógusok számára is könnyen alkalmazható program vagy abból kiemelve egy-egy feladat, amit saját diákjaik részére alkalmazhatnak. Fontosnak tartom, hogy számukra is elérhető legyen a művészetterápia, annak minden előnyével viszont adaptálva az ő sajátosságaikra.

A vizsgálati időszak rövidsége és a kis létszám a hatásvizsgálat eredményeinek statisztikai feldolgozására nem alkalmas, de mint egy pilot kutatási program kiválóan jelzi a további lehetőségeket. A mérések, interjúk eredményeinek elemzéséből, és a saját magam által, a folyamat közben tapasztalt változásokból arra következtetek, hogy egy ilyen program, ami integrálja az Autizmus Specifikus Terápiák alapvető szabályait és a Komplex Művészetterápia eszközeit, illetve az emberi működéshez való hozzáállását, hasznos kiegészítő terápiája lehet az érintett gyerekeknek. A tapasztaltak és eredmények alapján, nagy erőjűnek látom beemelni egy biztonságos keretbe az „empowerment” technikákat és hagyni, hogy a gyerekek megtalálják a saját megoldási stratégiáikat – természetesen megfelelő mediálással.

A kutatásom során érdekes problémaként felmerült a szülő és gyermek által adott értékelések különbözősége. Izgalmas kérdés, hogy az autista gyermekeknél a kérdőív megkívánta önreflexió hogyan működik.

Másfelől az előre nem tervezett, ház rajzokban felfedezhető egységesség is további kutatásra ösztönöz. Felmerült bennem a kérdés, hogy a házak elhelyezkedése az Autizmushoz, mint állapothoz köthető vagy az abból adódó általánosan magas szorongás szint húzódik meg mögötte. Érdekes lenne nagyobb mintán, illetve szorongásos zavarokkal küzdő gyerekek körében is megfigyelni ezt a jelenséget.

Összességében a tapasztalatok és a nemzetközi kutatásokhoz részben igazodó eredmények tekintetében, azt gondolom, hogy ez a program, vagy ennek időben hosszabb változata nagy segítség lehet ezen gyerekek integrációban való tanulás negatív következményeinek enyhítésében.

9. Irodalomjegyzék:

- Arthur D. Efland: Viktor Lowenfeld (1903-1960), Early Career and Influences, Lowenfeld American Career, Influence on Art Education
- Bognár Virág (szerk.) - Láthatatlanok Autista emberek a társadalomban (2010), p.16, Scolar kiadó
- Cathy a. Malchiodi (2005) - Expressive therapies, p. 9., Letöltés helye: <https://www.psychologytoday.com/files/attachments/231/malchiodi3.pdf>
- dr. Buda Béla (2009), Művészetterápia 2. rész, A művészet felhasználása gyógyításra és fejlesztésre,p.3.,
- dr. Kiss Virág (2010) – Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia, p. 23 Budapest, Iskolakultúra
- dr. Kiss Virág (2014), A vizuális művészetpedagógia és művészetterápia összehasonlítása a tanári és terapeuta kompetenciák tükrében, p. 33; 76-77., 118. Letöltés helye: http://nevelestudomany.phd.elte.hu/wp-content/uploads/2015/02/Kiss_Virag_disszertacio.pdf
- Győriné Stefanik Krisztina (2005) - Az iskoláskorra vonatkozó prognózis kérdése autizmusban –a korai képességmintázat és a naiv tudatelméleti vonatkozású viselkedések szerepe, p. 14-19., 92-95.
- https://semmelweis.hu/anatomia/files/2018/09/ASD-diff-dg_Böhm-Mónika.pdf
- Illés Anikó (2009) - Új pedagógiai szemle, p.235., Budapest
- Kiss Márta (2010) - Felnőttek a lét peremén. Autizmussal élő felnőttek helyzete és problémái szülői szemmel, p. 235, in Láthatatlanok Autista emberek a társadalomban szerk. Bognár Virág, Scolar Kiadó
- KSH (2022) – Népesség száma, Letöltés helye: <https://www.ksh.hu/nepesseg-es-nepmozgalom>
- Letöltés helye :<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0197455616301113>
- Lith, T.V., Stallings, J.W., & Harris, C. (2017) - Discovering good practice for art therapy with children who have Autism Spectrum Disorder: The results of a small scale survey. Arts in Psychotherapy, p.54, 78-84.78–84.

- Magyar Művészet- és Szocioterápiás Közösségépítő Egyesület (2004), Letöltés helye: <http://www.mmszke.hu/muveszetterapia/kuldetesnyilatkozat>
- Miranda D'Amico & Corinne Lalonde (2017) - The Effectiveness of Art Therapy for Teaching Social Skills to Children With Autism Spectrum Disorder, Art Therapy, 34:4, 176-182., Letöltés helye: <https://www.pearsonassessments.com/store/usassessments/en/Store/Professional-Assessments/Behavior/Social-Skills-Improvement-System-SSIS-Rating-Scales/p/100000322.html?tab=product-details>
- Németh László (1991) - (Képző)művészet-terápia, p. 210, in Nonverbális pszichoterápiák, Kiadó: Magyar Pszichiátriai társaság Animula Egyesülete
- Németh László(2003), A művészetterápia alkalmazásának elmélete és gyakorlata a szociális munkás képzés készségfejlesztés önismereti részében, Letöltés helye: <http://moodle.mmszke.hu/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=463>
 - Vajda Zsuzsanna (2014) - A gyermek pszichológiai fejlődése, Saxum Kiadó, p.205-237.
 - Vámos Ágnes (2013), A gyakorlat kutatása a pedagógiában – Akciókutatás- Letöltés helye: http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_2_23-42.pdf
- Letöltés: helye: <http://budabela.hu/tanulmanyok.html>

9. Melléklet

9.1. – Beleegyező nyilatkozat minta, melyet a kutatásban résztvevő szülők írtak alá.

*Feljlec (szükség
esetén)*

*Komplex művészetterápiás program hatásának mérése, integrációban tanuló autizmus spektrum zavarban érintett gyermekek
esetén.*

Tisztelt Hölgyem / Uram!

Ezúton köszönöm, hogy a kutatásra való vállalkozással segíti munkámat.

Ahhoz, hogy gyermekének pedagógiai mérésekből származó vizsgálati eredményeit tudományos célra felhasználhassam, a személyiséggjogok értelmében az Ön írásos beleegyezése szükséges. Jelen beleegyező nyilatkozata a későbbiekben bármikor visszavonható.

Kiemelném, hogy az Ön (és gyermeke) személyes adataival csak a kutatásban résztvevő szakember – vagyis én, Kruss Sarolta – találkozhat. Arra kérem, hogy olvassa el az alábbi nyilatkozatot és töltse ki.

NYILATKOZAT

Alulírott (szülő/gondviselő neve): [] []

Gyermeke (nagykorú esetén saját) neve: [] [] (későbbiekben kóddal
ellátott)

Elérhetősége: []@ [] []

hozzájárok, hogy a Kruss Sarolta (kutatásvezető neve) által vezetett tudományos vizsgálatban adataim, válaszaim, nevem (és gyermekem neve és eredményei) és személyi adataim (és gyermekem személyes adatai) teljes titokban tartásával tudományos elemzés, előadás, TDK dolgozat és szakfolyóiratban publikáció céljára felhasználásra kerüljenek.

Másrészt hozzájárlok, hogy gyermekem által készített alkotások, képek formájában a szintén publikálhatóak legyenek.

A kutatás menetéről és körülményeiről megfelelő és elfogadható felvilágosítást kaptam.

Budapest, 2022.05.01.....

..... [] []
a vizsgálatban résztvevő (gyermek szülőjének) aláírása

9.2. – Tájékoztató űrlap kérdései.

Tájékoztató kérdőív a komplex művészetterápia témakörében, Autizmus Spektrum Zavarban érintett gyermekek estén.

Kérem csak az Önre vonatkozó kérdéseket válaszolja meg.

***Kötelező**

1. Kérem jelölje meg, Ön hol tartózkodik életvitel szerűen. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Budapest (és agglomerációja)
- ☐ Budapesten kívüli nagyváros
- ☐ Kisebb település, falu
- ☐ Külföld

2. Kérem jelölje meg milyen életkori sávba sorolja magát. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ 25 - 30 év
- ☐ 31 - 39 év
- ☐ 40 - 49 év
- ☐ Opció: 50 - 69 év
- ☐ 70 év fölött
- ☐ 20 év alatt

3. Ön pedagógusként dolgozik? Ha a válasza nemleges, kérem lapozzon a következő oldalra. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

☐ IGEN

☐ NEM

4. Ha Ön pedagógus, kérem jelölje meg, mely pedagógiai területen dolgozik.

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

☐ Gyógypedagógia

☐ Óvoda pedagógus

☐ Iskolai pedagógus

☐ Egyetemi tanár

5. Ön dolgozik-e Autizmus Spektrum Zavarban érintett gyermekekkel, fiatalokkal?

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

☐ IGEN

☐ NEM

☐ TALÁN

6. Ismeri-e a művészetterápiás vagy művészet pedagógiai eszközöket, feladatokat?

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

☐ IGEN

☐ NEM

7. Ha válasza igen volt, kérem ossza meg, tapasztalatai szerint, mely területen (valamely kognitív terület, önellátás, reális énkép...stb.) lehet hasznos.

8. Ha ön is alkalmazza az óráiba beépítve, kérem írjon le egy rövid példát.

9. Mit gondol, Autizmus Spektrum Zavar esetén hasznos lehet-e a művészetterápia alkalmazása, mint kiegészítő terápia?

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ IGEN
☐ NEM
☐ TALÁN

10. Ha nem ismeri a művészetterápiás eszközrendszert, mit gondol mire lehet jó, illetve mi történik egy ilyen eszközökkel feldolgozott órán?

11. Van-e a családjában, környezetében szociálisan nehezen boldoguló gyermek, vagy olyan aki Autizmus Spektrum Zavarban érintett?

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

☐ IGEN, VAN

☐ NINCSEN

12. Ha válasza igen volt, kérem jelölje meg, ez a gyermek milyen fejlesztésekben részesül.

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- ☐ Autizmus Specifikus egyéni fejlesztés
☐ Szociális és kommunikációs képességfejlesztő csoport
☐ Komplex Művészetterápia
☐ Zeneterápia
☐ Egyéb: _____

13. Kérem jelölje meg milyen kapcsolatban áll a komplex művészetterápiával.

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Nem hallottam még róla.

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

Jól ismerem, magam is használója vagyok.

14. Ha jól ismeri, kérem írja le, hogy hasznosnak tartja-e a komplex művészetterápia alkalmazását. Ha igen, akkor milyen területen? Ha nem tartja hasznosnak, akkor azt írja le, hogy miért nem.

15. Tudna-e mondani egy példát, milyen helyzetben, használta vagy találkozott vele?

16. Ha csak hallott róla de nem igazán ismeri, kérem ossza meg, mit gondol, mire lehet jó?

Köszönöm türelmét és együttműködését.
További szép napot kívánok!

Ezt a tartalmat nem a Google hozta létre, és nem is hagyta azt jóvá.

Google Űrlapok

- Hogyan jellemezné a gyermekét?
- Miben látja jelenleg a legnagyobb nehézségeit?
- Gyermekének mik az erősségei, miben ügyes?
- Van-e bármilyen szenzoros érzékenysége?
- Van-e barátja?
- Milyen típusú gyerekekkel jön ki jól?
- Van-e kedvenc játéka, témaköre?
- Mivel lehet jól motiválni?
- Mivel lehet őt megnyugtatni, ha feszült lenne?

Gyermek Viselkedés (CBCL) szülői kérdőív

Név: XXXXXXXXXX Dátum: 2022/04/29

Ar alábbiakban gyermekekre jellemző jellegzetességeket olvashat. Kérjük, jelezze, hogy a kijelentés milyen mértékben jellemzi az Ön gyermekét!

	sem	kissé	nagyon
1. Sokat vitatkozik	0		
Nehezeére esik koncentrálni, figyelmét semmi nem köti le tartósan	0		
3. Nem tud nyugton ülni nyugtalanítatlan túl mozgékony	0		
4. Csúsg a felnőtteken önállótlan		1	
5. <u>Panaszkodik</u> hogy magányos	0		
6. Kuszán vagy zavarosan viselkedik	0		
7. Gyakran sír		1	
8. Kegyetlenkedik, piszkálódik	0		
9. Nagyon kell rá figyelni	0		
10. Rongálja saját vagy mások holmijait	0		
11. Otthon vagy az iskolában szófogadatlan		1	
12. Nem jön ki a többi gyerekkel		1	
13. Ugy tűnik, nem érez <u>hümdudat</u> ot ha rosszat tesz.	0		
14. Gyakran fél attól, hogy esetleg valami rosszat tesz vagy gondol		1	
15. Ugy érzi vagy arról panaszodik, hogy senki sem szereti	0		
16. Ugy érzi, hogy mindenki őt akarja bántani		1	
17. Értéktelennek vagy kisebbségnek érzi magát		1	
18. Gyakran keveredik verekedéseibe	0		
19. A többiek sokszor csúfolják	0		
20. Könnyen keveredik rossz társaságba	0		

21. Indulat, meggondolatlanul cselekszik		1
22. Szívesebben van egyedül, mint mások társaságában		1
23. Gyakran fullent vagy hazudik	0	
24. Gyakran ideges, feszült, izgalt		2
25. A többi gyerek nem nagyon kedveli		1
26. Túlságosan félős szorongó		2
27. Gyakran olyan mintha szédülne	0	
28. Kimerültek néz ki	0	
29. Fejfájás ismert egészségügyi ok nélkül		
30. Hányinger ismert egészségügyi ok nélkül	0	
Hasfájás vagy hasgörcs ismert egészségügyi ok nélkül	0	
31. Hányás vagy felbőgés ismert egészségügyi ok nélkül	0	
Testileg bántalmaz másokat	0	
32. Iskolai teljesítménye gyenge	0	
33. Nem szeret beszélni		2
34. Szégyenlős, gátlásos		2
35. Bamba, könnyen elbambul	0	
36. Előfordul, hogy otthon vagy otthonán kívül lop	0	
37. Sokat duggoz		1
38. Könnyen kiéromkodik, trágár szavakat használ	0	
39. Dührohamai vannak van, hogy könnyen indulatossá válik		2
40. Csavará, kerül az iskolát	0	
41. Boldogtalan szomorú vagy lehangolt	0	
42. Rombol értelemmentül tökretezs dolgokat	0	
43. Visszahúzódó nem barátkozik a többiekkel	1	
44. Aggodalmaskodó	0	

Gyermekek Viselkedés (CBCL) — önértékelő lap

Név: XXXXXXXXXX

Dátum: 2022/05/01

Az alábbiakban gyermekekre jellemző kijelentéseket olvashatsz. Kérjük jelezd, hogy a kijelentés milyen mértékben jellemző Téged!

	nem	kissé
1. Sokat vitatkozom		1
2. Nehezemre esik koncentrálni, figyelmemet semmi nem köti le tartósan	0	
3. Nem tudok nyugton ülni, nyughatatlan, túl mozgékony vagyok		1
4. Túlzottan a felnőttekre hagyatkozom önállótlan vagyok		1
5. Magányosnak érzem magam	0	
6. Kuszán zavarosan viselkedem	0	
7. Gyakran sírok	0	
8. Tapintatlan durva vagyok másokkal	0	
9. Gyakran álmodozom, elmerülök gondolataimban		1
10. A figyelmet gyakran megpróbálom magamra vonni		
11. Rongálom saját vagy mások holmiját	0	
12. Otthon vagy az iskolában szófogadatlan vagyok		1
13. Nem jövök ki a társaimmal	0	
14. Gyakran félek attól, hogy esetleg valami rosszat teszek vagy gondolok	0	
15. Úgy érzem hogy senki sem szeret	0	
16. Úgy érzem hogy mindenki ellenem van	0	
17. Értéktelennek vagy kisebbségnek érzem magam	0	
18. Gyakran keveredem verekedésekbe	0	
19. A többiek sokszor csúfolnak	0	
20. Könnyen keveredem rossz társaságba	0	
21. Indulatosan meggondolatlanul cselekszem		1
22. Szívesebben vagyok egyedül mint mások társaságában	0	
23. Gyakran fullentek vagy csalog	0	
24. Gyakran ideges, feszült vagyok		1
25. A többiek nem nagyon kedvelnek		1
26. Túlságosan félős szorongó vagyok	0	
27. Gyakran szédülök	0	
28. Könnyen elfáradok		
29. Gyakran fáj a fejem ismert egészségügyi ok nélkül	0	

30. Gyakran van hányingerem ismerte egészségügyi ok nélkül	0	
31. Gyakran van hasfájásom vagy hasi görcsöm ismert egészségügyi ok nélkül	0	
32. Gyakran hányok ismert egészségügyi ok nélkül is	0	
33. Testileg bántalmazok másokat	0	
34. Iskolai teljesítményem gyenge	0	
35. Szívesebben választom nálam idősebb gyerekek társaságát	0	
36. Vannak helyzetek mikor nem vagyok hajlandó beszélgetni		1
37. Szegénylős, gátoltos vagyok		1
38. Előfordul hogy otthonról vagy máshonnan lopok	0	
39. Könnyen káromkodom, trágár szavakat használok	0	
40. Indultatos vagyok		1
41. Lógok, kerülöm az iskolát	0	
42. Boldogtalan, szomorú vagy lehangolt vagyok	0	
43. Visszahúzódom vagyok nehezen barátkozom		1
44. Aggodalmaskodó vagyok		1

CBCL 5

9.5 – Kreatív attitűdöt mérő skála minta.

 Nemzeti Tehetség Program

NEMZETI TEHETSÉG PROGRAM
Egységes, nemzeti, komplex tehetséggazdálkodási rendszer kidolgozása és
a tehetséges gyermekek támogatása
NTP-ENK-M-15-0001 *Támogatási kérelem*

Véleményem szerint kreativitás kérdőív tanulónak

Életrajzi kategória: 2
Név, dátum: XXXXXXXXXX
2022.06.01.
Az alábbiakra igen vagy nem választ lehet adni. Nincsen jó vagy rossz válasz, az számít, hogy miképpen gondolkod.

	igaz	hamis
1. Nem érdemes saját dalokat kitalálni, vannak nagyon jók, amiket lehet énekelni.		x
2. Jó dolog egyedül sétálni.	x	
3. Időpocsékolás történeteket írni.		x
4. Egy játék szabályait néha meg lehet változtatni.	x	
5. A gyerekeknek könnyen megoldható feladatokat kellene kapni.		x
6. A napot nem feltétlenül kell sárgának ábrázolni.	x	
7. Az a jó, ha valamit szét lehet szedni, mert így lehet többet megtudni róla.	x	
8. Az a feladat nem jó gyerekeknek, aminek még a felnőtt sem tudja a megoldását.	x	
9. Jó lenne, ha a gyerekek többet kérdezhetnének.		x
10. A régi időről szóló történetek is érdekesek lehetnek.	x	
11. Semmi értelme elképzelt szereplős játékokat játszani.		x





12. A jövőről szóló könyvekből nem lehet tanulni semmi hasznosat.		x
---	--	---

9.6 – Félig strukturált kimeneti szülői interjúk kérdései.

- *Gyermeke szeretett-e járni a foglalkozásokra? Ha igen, ha nem miért?*
- *Meg tudta-e osztani, hogy mi történt a foglalkozásokon?*
- *Lát-e a viselkedésében elmozdulást, a folyamat eleje óta?*
 - *Ha igen, milyen területen?*
 - *Pozitív vagy negatív irányba?*
 - *Kérem mondjon konkrét példát.*
- *Minek tudja be ezeket a változásokat?*
- *A folyamat alatt volt-e bármilyen negatívum, ami felmerült önökben?*

9.7. – Folyamat közben készített fényképek az alkotásokról.



9.7.1. – Ház rajzok – Vizsgálati csoport



9.7.2. - Ház rajzok – Kontroll csoport



9.7.3. – Szuperhősök

