

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Tanító- és Óvóképző Kar

OTDK dolgozat

Készítette:

Vencel Tímea

Budapest

2024

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Tanító- és Óvóképző Kar

Gránátalma program:

**Autizmus spektrum zavarral élő gyermekek
inklúziója magyar népi bútorfestészettel**

Készítette:

Vencel Tímea

Gyermek kultúra MA szakos hallgató

Konzulens:

Dr. Sándor Ildikó

Dr. habil. Hercz Mária

Őszi Patrícia

Budapest

2024

Tartalomjegyzék

Bevezetés.....	3
1. Az elméleti háttér áttekintése a kutatás releváns területein belül	4
1.1 Autizmus spektrum zavar	5
Az iskolás kor jellemzői autizmusban	6
Szociális kommunikációs képességek	8
Autizmus - specifikus módszertani lehetőségek	9
1.2 Inklúzió és integráció.....	11
1.3 Művészetpedagógia és művészetterápia	14
Vizuális kultúra alkalmazása és pozitív hatásai.....	16
Népművészet alkalmazása fejlesztő foglalkozásokban	17
Magyar népi bútorfestészet és fejlesztő lehetőségek	20
2. A kutatás módszertani részleteinek bemutatása.....	22
2.1 A foglalkozások gyakorlatának folyamata	22
2.2 A kutatás céljai	22
2.3 A kutatás kérdései.....	23
2.4 A kutatás hipotézisei.....	23
2.5 A minta bemutatása	23
Szociodemográfiai és anamnesztikus adatok.....	24
Az autizmus spektrum zavarral élő résztvevők bemutatása	25
2.6 A felhasznált eszközök bemutatása	26
Kutatásmódszertani mérőeszközök.....	26
ASD specifikus módszertani eszközök és művészeti alapanyagok	28
2.7 A kutatás módszertani jellemzői és stratégiái.....	29
Elemzés az M-COSMIC szempontsor esetében	29
Kvalitatív tartalomelemzés módszere	29
3. Az eredmények bemutatása	33

3.1 A félig strukturált interjú kvalitatív tartalomelemzésének eredményei.....	33
A foglalkozásokkal kapcsolatos személyes megélés	33
Szociális kapcsolatok kialakulása	36
A magyar népi bútorfestéssel, mint kulturális ágazattal való kapcsolódás.....	39
A program keretében megélt gyakorlati tapasztalatok pedagógus szemmel	41
3.2 Eredmények az M-COSMIC szempontsor alapján	42
4. Összegzés	45
4.1 Korlátok és javaslatok	46
5. Bibliográfia	47
6. Mellékletek	56

Bevezetés

A kultúra folyamatosan formálódik, fejlődik, - melynek megtapasztalásához a magyar speciális szükségletű gyermekeknek is ugyanolyan joguk van, mint mindenkinek - hozzáad személyiségükhöz, általa fejlődhetnek kompetenciáik, részeseivé válhatnak egy befogadó, előítéletmentes kulturális közösségnek. Különbféle előzetes művészetpedagógiai kutatások támasztják alá, hogy a gyermekek örömmel dolgoznak, ötletelnek együtt csapatban, kipróbálják magukat újabb és újabb területeken, és ilyen tevékenységek által fejlődik a vizuális kultúrájuk. Az általam létrehozott inkluzív programhoz hasonló korábbi kezdeményezések esetében bizonyított, hogy a folyamat visszahat egész személyiségük fejlődésére, pszichológiai immunitásukra is, mint például a kontroll érzésre, a kreatív énképre, a szinkronképességre, a társas forrásteremtésre stb. (Bredács, 2020). Elsősorban szakmai motivációm adta a kutatási témám és a célcsoport választását, mivel gyakorlatom és szakmai önkénteskedésem során többször megtapasztaltam, hogy milyen nagy kihívást jelent az autizmussal élő gyermekek számára a beilleszkedés, az, hogy adekvát módon tudjanak kortársaikhoz kapcsolódni, azonban célzott megsegítéssel, érzékenyítéssel kardinális változásokat lehet elérni, hogy jobban érezzék magukat a környezetükben és fejlődhessenek. Mindemellett személyes motivációm is hozzájárult a választáshoz - gyermekkorom szerves része volt erdélyiként megélni a népművészet csodáját, a környezetemben tanult bútorfestészet révén rengeteget gazdagodtam tudásban, és fejlődtem képességeimben – ennek lehetőségét szeretném megteremteni azoknak, akiknek a kultúra értéke talán elérhetetlennek tűnik.

A jelen tanulmány témája a magyar népi bútorfestészet díszítő gyakorlata által történő foglalkozás-sorozat egy inkluzív gyermekcsoporton belül. A kutatás az autizmus spektrum zavarral (ASD) élő résztvevők szociális kommunikációjának megjelenését, illetve valamennyi résztvevő egyénnek a csoportról, azok tagjairól, saját élményéről kialakított nézőpontját vizsgálja. Minden gyermek számára biztosított volt az egyéni képességeihez szükséges differenciálás az alkotásban és tanulásban egyaránt. A gyakorlati program módszertana autizmus specifikus módszerekből épült fel. Mindemellett az inkluzív csoport kialakítása által az ASD-vel élő gyermekek integrációját segítettem elő, ezáltal indirekt módon érzékenyítve a résztvevőket. A kutatásban 4 tipikusan fejlődő gyermek, és 2 magasan funkcionáló autizmus spektrum zavarral élő gyermek vett részt. A résztvevők életkora 9 és 12 év közötti volt, szándékos mintavételt alkalmaztam, amelyben a két ASD gyermek esetében fontos kritérium volt a magas funkcionalitás és a jó verbális képességek megléte. A gyermekek önkéntes jelentkezés által online hirdetések révén kerültek a csoportba.

A jelen kutatás fő célkitűzése a csoport dinamikájának és a résztvevők alkalmazkodásának megfigyelése és elemzése, valamint az autizmussal élő magyar gyermekek szociális kommunikációs képességeinek megfigyelése és támogatása. Az adott képességek fejlesztésére további cél a magyar népi bútorfestészet eszköztárát és motívumvilágát felhasználva egy sajátos módszertan felépítése, majd ennek alkalmazása vizsgálati célból az adott mintán. Ezen felül elméleti cél a hazai és nemzetközi szakirodalmak témával kapcsolatos foglalkozásainak szisztematikus áttekintése, előzetes kutatások eredményeinek összekapcsolása.

A kutatás gyakorlati részében 10 alkalmas foglalkozás keretében elsajátították a bútorfestés technikáját, amely folyamat autizmus specifikus módszerek és eszköztár, illetve differenciálás által fókuszált minden gyermek egyéni szükségletére. A programnak két fő része volt: a résztvevő gyermekek elsőként egyéni munkákon keresztül tanulták meg a népi művészeti technikát, a program második részében pedig két csoportra osztva dolgoztak közösen egy-egy nagyobb tulipános lán. A program a résztvevők által készített produktumok nyílt, időszakos kiállításával zárult.

Az eredmények bemutatása a szociális kommunikációs interakciók mennyiségi felmérésén alapszik, amely az M-COSMIC szempontsor révén történt meg. Emellett a gyermekek egymáshoz való alkalmazkodását, az autizmussal élők integrációját és a programmal kapcsolatos megélésüket egy minden résztvevővel felvett félig strukturált interjú kvalitatív tematikus tartalomelemzése által mutatom be. A következtetések alapján elmondható, hogy pozitív eredményeket értünk el, illetve a kitűzött célok teljesültek.

1. Az elméleti háttér áttekintése a kutatás releváns területein belül

A jelen kutatás háttére több tudományterületet is érint, mint például a gyógypedagógiát, azon belül az autizmus spektrum zavar innovatív fejlesztési módszertanát, a gyermekkultúrát, illetve a magyar néphagyományt vizsgáló néprajzot, azon belül a népi bútorfestészet területeit, amelyek ötvözése hiánypótló vizsgálatot képez a felsorolt tudományágakban. A gyermekkultúrán belül az speciális szükségletű gyermekek kultúrája egy keveset kutatott terület, azonban úgy gondolom, hogy számukra is lehetőséget kell biztosítani arra, hogy megélhessék a magyarságukat, saját kultúrájukat olyan speciális módon, amely szükségleteiket kielégíti, azon az úton, amely számukra elérhető, differenciált és személyre szabott. Kutatásom gyógypedagógiai célcsoportja a magasan funkcionáló autizmussal élő gyermekek, akik átlagos vagy átlag feletti intelligenciával rendelkeznek. A nemzetközi és hazai szakirodalomban több kutatás fellelhető a művészetpedagógia és terápia elemeinek hatékony fejlesztő hatásáról, azon

belül is népművészeti vonalról (Bresler et al., 2008), viszont ezek főként a képzőművészet, a szabad festés (Tamás, 2008) és a népzene területeire redukálódnak (Safonicheva és Ovchinnikova, 2021). A népi bútorfestészet folyamata jó gyakorlattá válhat a jövőben az ASD gyermekek számára a társas kapcsolatokon belül a kommunikáció fejlesztésében. A témában korábban készült kutatások ismeretének tükrében vizsgálatom újszerűsége abban rejlik, hogy a bútorfestészet, mint a magyar kultúra egyik legszínesebb területe rendkívül sok lehetőséget rejt eszköztár szintjén, melynek sajátos nevelési igényű gyermekek esetében való alkalmazását azonban még kevesen próbálták ki a hétköznapi gyakorlatban.

A következőkben az elméleti háttér struktúrája mentén a kutatás főbb témaköreit járom körül: a gyógypedagógia tudományágának az autizmus spektrum zavarral kapcsolatos főbb ismereteiből és módszertanából indulok ki, áttekintést adva a zavar legfontosabb tüneteiről, illetve a magasan funkcionáló személyek helyzetéről. Továbbá az ASD gyermekek szociális kommunikációs képességét, a tanulmány fő változóját vizsgálom meg. Ezt követően az integráció és inklúzió fő kérdésköreit mutatom be az általános iskolás korra fókuszálva, illetve visszautalva az együttnevelés fontosságára és hatására a kommunikáció szintjén, kiemelve a téma releváns kutatásait nemzetközi és hazai téren. Ezt követően a művészetpedagógia, művészetterápia és művészettel nevelés fogalmainak meghatározásával, a témakör fontosságával kapcsolatos gondolatokat összefoglalva tárgyalom a vizuális kultúra jelentőségének és képességfejlesztő hatásának lehetőségeit. A további fejezetekben a témát a népművészet megközelítéséből szemlélem, kitérve bizonyos kapcsolódó népművészeti ágak alkalmazására a fejlesztő foglalkozásokon belül, többek között az autizmus spektrum zavarral élő gyermekekre vonatkozóan. Legvégül pedig az elméleti háttér a magyar népi bútorfestészet témájára koncentrálódik ötvözve a gyermekkultúra jelentőségének kiemelésével, ahol röviden ismertetem a hagyományos módszert, érintve a programban alkalmazott technikákat és a gyakorlati foglalkozás részleteit. E területek ismereteinek, fogalmainak tisztázása és kutatásainak összekapcsolása szemlélteti a jelen tanulmány relevanciáját, ami stabil alapot teremt a kutatás gyakorlati megvalósításának bemutatásához.

1.1 Autizmus spektrum zavar

Az autizmus spektrum zavar (Autism Spectrum Disorder, ASD) egy pervazív idegrendszeri fejlődési rendellenesség, melynek egyénenként rendkívül eltérő klinikai képe, ok-okozati háttere és változatos tünetképe jelenik meg (APA, 2016). Hatással van az érintett személy egész életére, személyiségére, fejlődésére, viselkedésmintázatára, amely a tudomány jelen álláspontja szerint biológiai szinten nem visszafordítható, azonban az egyén fejlődése,

életszínvonalának növelése specifikus gyógypedagógiai, pszichológiai, pedagógiai, terápiás beavatkozások által számottevően támogatható (Stefanik, Németh, et al., 2020). A spektrum multidimenzionális és heterogén, melyet több dimenzió is befolyásol, például a súlyossági szint, az egyén életkora, az IQ, a nyelvi készségek, komorbid zavarok, környezeti faktorok és további tényezők (*Az Emberi Erőforrások Minisztériuma egészségügyi szakmai irányelve az autizmusról/autizmus spektrum zavarokról*, 2020).

A tünetek csoportosítását az autisztikus triász/diád jellemzi, a DSM-IV diagnosztikai kritériumai a következőként hivatkozik a problémahármasra: deficit a szociális interakciókban, a szociális kommunikációban, illetve merev, rugalmatlan gondolkodás és viselkedés károsodása, amelyet Lorna Wing és Judy Gould vezettek be a szakirodalomba, illetve az ő tanulmányuk igazolta, hogy az autisztikus triász tünetei nem véletlenszerűek, hanem egy összefüggő mintázatban jelennek meg (Jordan és Powell, 2009). Azonban a DSM-5-ben már diádként szerepelnek az érintett területek, mint korlátozott viselkedésmintázat, emellett károsodott szociális interakciók és kommunikáció jelentkezik (Worley és Matson, 2012). A tünetek általában a következők: társas-érzelmi kölcsönösség hiánya, mint pl. az érzelmeiket nehezen, kevésbé osztják meg, problémáik vannak a kezdeményezésben vagy szociális közeledésük eltérő. Emellett probléma lehet a szemkontaktus tartásával, a nonverbális kommunikációval, a szociális kapcsolatok létrehozásával és fenntartásával, ismétlődő mozgások, beszéd jelenhet meg, továbbá az állandóssághoz, rutinokhoz való ragaszkodás, szűkkörű érdeklődés mellett jellemző lehet a szenzoros érzékenység, sajátos szenzoros ingerfeldolgozás is, amikor a környezet bizonyos ingereire túlzott (pl. nagyfokú érdeklődés textúrák iránt) vagy csökkent reakciókat (pl. fájdalmat közömbösen érzékelik) adnak. A tünetek általában már korai életkorban jelentkeznek, viszont van, hogy csak később válnak nyilvánvalóvá (APA, 2016).

Az iskolás kor jellemzői autizmusban

A 6 és 12 éves kor közötti ASD-vel élő gyermekek több változással is szembenéznek, hiszen egy új tanulási környezethez kell alkalmazkodjanak, ahol kifinomultabb készségekre van szükség a komplexebb szociális helyzetekhez való alkalmazkodáshoz, ez pedig hatalmas kihívást jelent számukra, hiszen nemcsak beilleszkedési nehézségek, hanem eltérő fejlődésmenet is jellemzőek rájuk (Volkmar és Wiesner, 2019). Nehezebben alakítanak ki kapcsolatot kortársaikkal, ismétlődő viselkedésmintázatok, fókuszált érdeklődés figyelhető meg náluk, hiányosságai nemcsak a szociális viselkedés terén jelentkezhetnek, hanem a szociális megértésben is észlelhetőek (Havasi, 2003), fejlesztéssel megtanulhatnak

megbirkózni a különböző helyzetekkel, viszont valószínűsíthetően bizonyos szocio-emocionális különbségek fennmaradhatnak kortársaikhoz viszonyítva (Volkmar et al., 2005). Társas kapcsolataikban fennakadást okozhat előforduló bizarr, korlátozott, sztereotip viselkedésük, emóció regulációs problémáik, a változással szembeni ellenállásuk (Mezőlaki és Ivaskó, 2019). A kutatók elméletei szerint az autizmussal élők naiv tudatelmélete, mentalizációja sérült, így a cselekedetek értelmezésére, szándék megjósolására korlátozottan, vagy egyáltalán nem képesek (Szabó-Balogh, 2015). Ez a mechanizmus azonban a szociális kompetenciák alapvető feltétele, ez segít, hogy különösebb tudatos erőfeszítés nélkül is tudjunk alkalmazkodni változatos társas szituációkhoz, reagálni mások közeledésére, jelzéseire, ennek károsodása magyarázza a bizonyos ASD tünetek megjelenését a szociális interakciókban (Győriné Stefanik, 2005). Gyengébb a centrális koherenciájuk és végrehajtó funkcióik károsodottak (Győri et al., 2012). A végrehajtó funkciók működése többek között például a rugalmas cselekvést és gondolkodást, az impulzusok kontrollját, a figyelem irányítását, a helytelen válaszadás gátlását, a munkaemlékezetet szabályozzák. A centrális koherencia hipotézise szerint az egyén a környezetből érkező részinformációkat képes egészszé szervezni, jelentést párosítani a kontextustól függően (Győriné Stefanik, 2005). Az autizmussal élő emberekre olyan tünetek jellemzőek, pl. figyelmen kívül hagyják a kontextust, elvesznek a részletekben, szűk érdeklődési kör jelenik meg, stb. (APA, 2016), amelyek ezen mechanizmusok sérülését feltételezik (Mezőlaki és Ivaskó, 2019). Életminőségük számottevően javulhat egyéni, személyre szabott, autizmusspecifikus támogatással, melynek kivitelezése során fő cél az ASD személyek autonómiájának elérése lehetőségükhöz mérten (Stefanik et al., 2020), ez pedig a családtagok életminőségére is nagy hatást gyakorol (Koltai et al., 2021).

A nagyfokú egyenetlen ASD képességprofilok mentén egyes esetekben az autista emberek rendelkeznek valamilyen kiemelkedő képességgel, például tehetségesek rajzolásban, zenében, matematikában, rendkívül részletes információkat jegyeznek meg specifikus érdeklődésükkel kapcsolatban, őket autista savantoknak is nevezik, azonban fontos szem előtt tartanunk, hogy a képességdeficit az ők esetükben sem elhanyagolható (Volkmar és Wiesner, 2019). Ezek a képességek nagyon koncentráltak, leginkább tudatosság nélküliek (Szabó-Balogh, 2015). Magyarországon és nemzetközi szinten is a teljes integrációban lévő ASD tanulók közül főként az ún. magasan funkcionálók részesülnek. A spektrumon ez az autizmussal élőknek egy tudományos szempontból nem elkülönített, homályosan körül határolt kategóriája. Olyan egyéneknél használják ezt a kifejezést, akik jó intellektuális működéssel rendelkeznek és formális szinten jók a nyelvi képességeik (Ábrahám et al., 2018). Gyakori,

hogy a magasan funkcionáló eseteket, akik átlagos vagy átlag feletti intelligenciával rendelkeznek, később diagnosztizálják (Győri et al., 2020), sokszor téves diagnózis fordul elő atipikus klinikai megnyilvánulásaik és pszichiátriai komorbiditásuk miatt (Shang et al., 2024). Több híresebb autizmussal élő személyt is megemlíthetünk, akik a speciális érdeklődésük által váltak sikeressé, ilyen például Autumn Van Kirk, aki a technikát szerette, ma egy globális technológiai vállalat egyik csapatának vezetője vagy hasonló John Elder Robison autórestaurátor esete is. Az, hogy a speciális érdeklődésük magukkal ragadja őket, szenvedéllyé formálódik, egy tanulmány szerint az autista emberek 75-95 %-nál megjelenik (Laber-Warren, 2021).

A kutatásomban az ASD-vel érintett résztvevők magasan funkcionáló tanulók, akik jó verbális, vizuális és emlékezeti képességgel rendelkeznek, illetve speciális érdeklődésük is van. Gyakori, hogy erre az érdeklődésre pejoratív jelzőket aggatnak, hiszen „beszűkült”, „rugalmatlan”, viszont pozitív módon fel is lehetne bátran ezt használni, mint potenciál: a pedagógus tantervbe, jutalmazó rendszerbe építheti, önbizalmat erősíthet általa, nyugtató hatást érhet el vele, valamint a társas kapcsolatok fejlesztésére is alkalmas (Laber-Warren, 2021). A Gránátalma program ezért arra is lehetőséget biztosított, hogy az érdeklődésükből kiindulva, erre alapozva közelítsük meg a bútorfestészetet, elérve, hogy belső motivációból fakadóvá válhasson az új ismeret elsajátításának gyakorlata. Erre egy jó példa, hogy a foglalkozás keretében LEGO® figurákért lelkesedő magasan funkcionáló gyermek a bútorfestő mintát legóból is kirakhatta játékos módon.

Szociális kommunikációs képességek

A jelen kutatás az autizmus spektrum zavarral élők esetében a fő problémás területek közül a szociális kommunikációs képességekre fókuszált. A kommunikáció terén az ASD személyek alapvető nehézségekkel küzdenek, amely hátrányt azonban nem feltétlenül a beszéd idéz elő, habár előfordulhat, hogy a gyermekek nem tanulnak meg beszélni (Győriné Stefanik, 2005). Számukra a kommunikációs eszközök alkalmazása vagy esetleges hiánya okozza a zavart, amely három doméniumot ölel fel: a rugalmas viselkedésszervezést, a kölcsönös kommunikációt és a környezetükkel való reciprok interakciókat (Skultétiné Annók, 2018). Mindezek támogatása nagymértékben hozzájárul az integrálódásukhoz, egy teljesebb élethez. Gondot okozhat számukra az átvitt értelmű gondolatok, arckifejezések, az irónia, a vicc értelmezése, használata, sokszor kontextustól független kifejezéseket, mondatokat vonnak bele közléseikbe (Havasi, 2022). Lehetséges, hogy bizonyos képességekben átlagos vagy átlagon

felüli teljesítményt nyújtanak, viszont a verbális feladatok terén számottevő lemaradás jelentkezhethet (Volkmar és Wiesner, 2019). Jellemző a monologizáció olyan témákról, amelyek érdeklik őket, eltérések tapasztalhatóak a prozódiaiban, beszédük ritmusában, hangszínükben, félbeszakítják beszélgető partnerüket, megjelenhet echolália, mások beszédének ismétlése, szó szerinti értelmezése (Szabó-Balogh, 2015). Bizonyos szociális szabályokat másképp értnek, emellett egyes metakommunikációs és nonverbális jelzések alkalmazása nem egyértelmű számukra. A kapcsolatteremtésben és a kontakt fenntartásában való elakadásaiktól függetlenül azonban nekik is szükségük és igényük van a kortárs érintkezésekre (Vargáné és Stefanik, 2018).

Autizmus - specifikus módszertani lehetőségek

Az autizmussal élő egyének fejlesztésében fontos szempont, hogy minél korábbi életkorban elkezdődjön, olyan módszertan általi fejlesztés javasolt, amely biztonságos érzelmi és fizikai szinten is, evidencia-alapú, átfogó és individualizált, esszenciális, hogy strukturált környezetben legyen megvalósítva, emellett korszerű fejlődéses és kognitív-viselkedéses eljárásokat foglal magába. A mindennapi gyakorlatban az autizmus-specifikus beavatkozásokat főként az adott személy vagy csoport igényeihez igazítva tervezik meg, amelyhez a leginkább megfelelő módszereket, feladatokat és eszközöket alkalmaznak (Havasi, 2022).

Több evidencia alapú, egyénre szabható segítőeszköz is létezik, amelyek lehetnek digitális vagy papíralapúak, az önálló feladatvégzést, a kommunikációt és a rugalmas viselkedésszervezést is támogatják (Őszi, 2020), ilyenek például: az adott személy igényeire és képesség szintjének megfelelően tervezett vizuális napirendek, folyamatábrák, forgatókönyvek, alternatív és augmentatív kommunikációs rendszerek (Győri et al., 2015; Havasi, 2022), strukturált és vizuális feladatok, amelyek a téri és időbeli tájékozódást segítik (Tóth, 2015), a videómodellezés (Cardon és Wilcox, 2010), hangjelzéses, vizuális időmérő eszközök (Gosztonyi és Szaffner, 2008), és még sok más. Az ASD személyek kommunikációjának támogatása az ún. alternatív és augmentatív kommunikációs eszközök és stratégiák (AAK) segítségével történik, fontos, hogy az érintetteket sokrétű kommunikatív funkció alkalmazására oktassák, hogy integrálódni tudjanak ezek a készségek (Havasi, 2022). Mindezek használatával az integrációs törekvések minőségében javulhatnak az ASD fiatalok esetében (Havasi, 2003). A tanulmányban minden résztvevő az egyéni képességeihez igazítva (így nemcsak az autizmussal élők), az autizmus specifikus módszertanra építve több vizuális támogatást is kapott, ezzel segítve őket a tanulásban.

Több fejlesztő programot/eljárást is létrehozta már Magyarországon, amelyek eredményesnek bizonyultak, ilyen például a Babzsák fejlesztő program, amelyben strukturált helyzetben, kiscsoportos foglalkozások keretében szociális és kommunikációs készségeket alakítanak ki, emellett lehetőség van ezek gyakorlására is, integráló intézményekben is alkalmazzák (Havasi et al., 2018). Egy másik, szintén hatékony autizmus-specifikus szociális készségfejlesztő tréning a LEGO® Alapú Terápia, amely a magasan funkcionáló autizmussal élő gyermekeket célozza meg. Az érdeklődésükre építve olyan célirányos tevékenységekben és szerepekörökben vehetnek részt a gyermekek, amelyek révén szocio-kommunikációs készségeik bővíthetnek, speciális jutalmazási rendszere van, ahol az ASD egyén megszerezheti a Segítő, Építő, Alkotó, Mester és Zseni fokozatokat, a módszer hangsúlyozza az állandó megerősítést és a pozitív interakciók támogatását, alapvető szabályok alkalmazását (pl. meg kell javítani a gyermeknek amit eltört vagy segítséget kell kérnie, stb.) is a LEGO® játékos foglalkozásai során (Vargáné és Stefanik, 2018). Ezen kívül még rengeteg példát találunk hazai szinten, mint elterjedt módszerek, ilyen az én-könyv és napló, Cat-Kit-Kognitív-affektív tréning elemei vagy a szociális történetek is (Havasi et al., 2018). Ezen felül a kortárs mentor programok is működnek támogatva az ASD fiatalokat (Németh és Stefanik, 2022).

Rendkívül lényeges módszertani szempont az egyénre szabott motivációs rendszer kiépítése: a pozitív megerősítések és a gyermek számára örömet nyújtó jutalom (Őszi, 2020). A Gránátalma program is hangsúlyt fektetett erre: az általam, mint pedagógus általi folyamatos szóbeli visszajelzések mellett támogatva volt több játékos feladat révén a résztvevők egymás felé történő pozitív megerősítése is (pl. pozitív szék, egymás alkotásainak pozitív bemutatása), valamint sok helyzetben a játékkal, kedvenc feladattal, matricákkal történő jutalmazást is bevontam a foglalkozásokba. Emellett mintaadással, videók, képek segítségével tanítottam a bútorfestés technikáját, amely szintén fontos módszertani elem a gyakorlatban. A program során olyan további autizmus-specifikus módszertani lépéseket is alkalmaztam, amelyeket a szakirodalmak (Jáspér és Kanizsai-Nagy, 2011; Őszi, 2020) is jelentősnek tartanak: a fokozatosság elve, ahol az egyszerűtől a nehezebb feladatig haladunk, apró lépésekre bontva – erre rendkívül jó alapként szolgált a népi bútorfestés technikája, mivel az egész folyamat lebontható, mindig tanulmányozni kell a teljesítményben és viselkedésben való változás lehetséges okait, amely mentén a Gránátalma program is alkalomról alkalomra kisebb változtatásokat eszközölt, hogy minél optimálisabb helyzetet legyen megteremtve a tanulásra (tanulók ülőhelyei, eszközök elhelyezése, napirendek bevonása, feladatok sorrendiségének variálása, stb.), páros és csoportmunkák alkalmazását is bevontam olyan feladatokban, amelyeket már jól begyakoroltunk. Annak érdekében, hogy megfelelően működjön a csoport,

már az első alkalommal megalkottuk közösen a Gránátalma csoport szabályzatát, ebben mindenki részt vett, a későbbiekben ezt bővítettük, többször is visszautaltunk rá – ezek követése nem okozott gondot egy résztvevőnek sem. A komplex akadálymentesítés, mint módszertani elv megjelent a kutatásban, hiszen a szenzoros védelem, a kommunikációs illeszkedés, a fizikai és tárgyi akadálymentesítés elengedhetetlen az ASD gyermekek esetében, valamint a megfelelő pedagógusi kommunikációs stílust (Őszi, 2020) is követtem.

1.2 Integráció és inklúzió

Az integráció a sajátos nevelési igényű gyermekek és tipikusan fejlődő társaik együttnevelését és oktatását jelenti közös oktatási térben. A társadalmi integráció az alapvető emberi jogok közé tartozik, amelyet már a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény, valamint a 2016. évi LXXX. törvény is elrendel, ezért rendkívül fontos számba venni, hogy milyen feltételek mellett teljesülhet a részvétel, hiszen a törvényileg való meghatározás megalapozza a gyakorlatot, azonban a mindennapi oktatásban többféleképpen is sérülhet a folyamat, ha nem teljesítik a sikerességhez szükséges komplex feltételrendszert (Ábrahám et al., 2018). Az integráció és az inklúzió közötti különbség az, hogy a gyermeket az előbbinél a már meglévő iskolai struktúrákba helyezik, míg az utóbbinál az intézményi rendszer próbál a gyermek igényeihez alkalmazkodni, megvalósítva az együttnevelést. Az idők során egyre több integrálást segítő szolgáltatást hoztak be a kompetencia fejlesztés érdekében. A szakszerű pedagógiai tudás, a gyógypedagógia, integrált pedagógia mind az integrálás segítségével játszhatnak döntő szerepet (Kőpatakiné Mészáros et al., 2007). Az integráció és inklúzió kapcsán létrejött fogalmak a magyar szakirodalomban módfelett keverednek, pedagógiai szinten azonban az inklúziót az integráció legvégső fokának, teljes megvalósulásának tekintik, az integrált nevelés fő célja a kirekesztettség visszaszorítása, és a demokratikus nevelés-oktatás megvalósítása, hiszen minden tanulónak joga van a fejlődéshez (Réthy, 2002).

Az integráció bevezetéséhez biztosítani kell a fenntartói szerepvállalást, mely a kormányra és a pénzügyi támogatásra irányul (Földiné Koczor et al., 2008), másrészt szükség van a befogadóbb közeg, társadalom meglétére, valamint az iskola infrastrukturális hátterének erejére, vagyis a tárgyi feltételekre. A szakmailag átgondolt, inkluzív tervezés bizonyítottan minden résztvevő tanuló számára értékes, ezt támasztják alá azok a tudományosan kutatott módszertanok is, amelyek ebben a szemléletben a kortárs kapcsolatok minőségének fejlesztését célozzák meg (Ábrahám et al., 2018). A személyi feltételek alatt a tanárképzés szakszerűségét, SNI-sekre való kiterjesztését értjük, ezenkívül pozitív hatása lenne a kis létszámú csoportokban

történő nevelés-oktatásnak, és egy személyes mentorrendszer kiépítésének (Tóth, 2015). Az integratív pedagógia értelmében a hangsúly nem a deficiten, másságon, hanem a tanulók sajátos igényein van. Ez kapcsolatos a normalizációs koncepcióval, mely a sérültek identitás-elfogadását foglalja magába, egyúttal az előítéletek feloldását és az esélyegyenlőséget (Földiné Koczor et al., 2008). Az integráló intézmények legtöbb esetben nem a környezet vagy a módszertanok tartalmi adaptációját célozzák meg, így főként fizikai beillesztés valósul meg, nem beszélhetünk inkluzív gyakorlatról (Ábrahám et al., 2018). Ott, ahol az iskolarendszerek teljesítmény orientáltak, az SNI gyermekek majdhogynem ellehetetlenített helyzetben vannak a beilleszkedéstől, a kudarcok hatására a szegregált intézményekben való elhelyezésük kerül előtérbe, mivel integráltan nincsenek számukra biztosítva adekvát pedagógiai eljárások, nem igazodik az intézmény a gyermek sajátosságaihoz, hanem a gyermek felé támasztják ezt az elvárást (Réthy, 2002). Az együttnevelés hatékonyságának elérése érdekében több olyan tényezőt figyelembe kell vennünk, mint például a kooperatív tanítást és tanulást, az alternatív tanulási utak meglétét, az együttműködés szellemében végzett problémamegoldást (EADSNE, 2005). Fontos, hogy az érintett pedagógusok rendelkezzenek azzal a tudással és képességekkel, amelyek az integrált tanulók neveléséhez és oktatásához elengedhetetlen, valamint kulcstényező a team munka által más szakemberekkel való együttműködés is (Nemzeti Alaptanterv, 2020). Egy rendszerében megújult közös, kooperáló munkafolyamat révén (Papp, 2002) számos lényeges elvet érvényesíthetünk, mint például minden gyermek képes tanulni, a közösségi szellem elősegíti a fejlődést, és a szolgáltatásoknak az igényekhez kell igazodniuk. A gyermekek megismerhetik egymás különbségeit, szolidaritással fordulnak az akadályozottakhoz a „sokféleség pedagógiája” által (Koczor és Németh, 2010). Ha egy közösség elfogadó és kiemelt figyelmet szentel minden személy speciális szükségletére, akkor a sérülékeny gyermekek én-hatékonysága növekedni tud, a pedagógus pedig a folyamaton belül példakép kell legyen számukra a toleranciában, minden alkalmat meg kell ragadjon, hogy a közösségben erősítse ezt a mozgatóerőt, megteremtve a fejlődés lehetőségét (Endrődy et al., 2020).

Ahhoz, hogy az integráció elérje a célját, a befogadó közeg és a befogadott kölcsönösen kell alkalmazkodjon egymáshoz. Ennek a folyamatnak három szintje van: az asszimiláció, az akkomodáció és az adaptáció. Az asszimiláció alatt a sérült többséghez való alkalmazkodását értjük. Az akkomodáció értelmezése a többség alkalmazkodó hozzáállását takarja, amely sajnos nem mindig sikeres hosszú távon. Az adaptáció az, amikor mindkét fél alkalmazkodik (Koczor és Németh, 2010). Az integráció célja, hogy minél több gyermek többségi oktatásban

részesülhessen szegregált környezet helyett, az inklúzió viszont fontosnak tartja, hogy minél többen a lakóhelyükhöz közel tanulhassanak. A probléma nem a gyermekben, hanem az egész rendszerben keresendő. Az inklúzió tehát iskolai reformot jelent, mely minden tanuló igényére összpontosít (Papp, 2002). Olyan rendszer kialakítását jelenti, amely befogadja a tanulók sokszínűségét, oktatásukat pedig differenciáltan hozzájuk igazítja, így mindenki szükséglete kielégítődné, és létrejöhetne a „mindenki iskolája” elképzelés (Koczor és Németh, 2010).

Napjainkban egyre több SNI-vel, ezen belül autizmus spektrum zavarral élő diákot integrálnak, de főként a magasan funkcionálók vesznek részt az együttnevelésben (Ábrahám et al., 2018). Az ehhez szükséges egyik fő faktor egy olyan harmonikus, szorongásoldó környezet megteremtése, amely strukturált, autizmusbarát és jól értelmezhető (Németh és Stefanik, 2022). A szakirodalomban megosztó eredmények születnek azzal kapcsolatban, hogy az integráció során mennyire is sikerül minőségében barátságokat kialakítani, vagy fenntartani az autizmussal élő tanulók számára, sok esetben ezek töredezett kapcsolatokká válnak (Sterrett et al., 2017). Az autizmussal élők gyakran élik át az iskola falain belül a kiközösítettek szerepét, vulnerábilisabbak az iskolai bántalmazással (bullying) szemben, emellett egy előzetes kutatás azt is bizonyítja, hogy az autizmus súlyossága és a zaklatás kockázata között szignifikáns kapcsolat van (Eroglu és Kilic, 2020), illetve nehezebben alakítanak ki kortárs baráti kapcsolatokat (Sterrett et al., 2017). Meg kell teremteni azt a komplex akadálymentességet, és minden olyan eszköz elérhetőségét, amelyet az oktatásban felhasználhatnak. Az autizmus spektrum zavarral élők esetében ide tartozik a szenzoros védelem, a megfelelő illeszkedés a kommunikációban, digitális eszközök bevonása, valamint az akadálymentesítés a tantermen kívül és belül. Mindemellett az előzőekben kifejtett autizmus-specifikus módszertani lehetőségek megteremtését is fontos alkalmazni (Őszi, 2020), valamint a különböző kortárs segítő programok is hatékonyak lehetnek az integrációs törekvésekben (Németh és Stefanik, 2022). Egy tanulmány szerint az integrációban fontos motívumok a pedagógusok gyermek iránti megértése, a gyermek kitartása és a támogató feltételek kialakítása (Johora et al., 2021).

Egyes nemzetközi szakirodalomban megjelenő tanulmány is vizsgálta az inklúziós törekvéseket a gyakorlatban az ASD egyének esetében. Egy előzetes kutatás az autizmussal élő gyermekek befogadását figyelte meg egy ausztrál többségi óvodában, mely szerint az inkluzív szemléletű oktatáspolitikáé egyre nagyobb térhódítása ellenére sem garantált az elfogadás a valóságban, a kutatókat a gyakorlati feltételek újra gondolására ösztönzik. Holisztikus társadalmi szemléletet javasolnak a gyermekek részvételének növelésére, mivel a pedagógusok sokszor elfelejtik a problémák kijavítása közben, a fogyatékosságra való összpontosítás mentén, hogy a gyermek fejlődését facilitálják (Grandin, 2006). A szakemberek úgy gondolják, hogy az

ASD tanulókat integráló intézményekben priorizálni kell a minőségi pedagógus-diák kapcsolatot, bizonyították, hogyha ez a kapcsolat értékes és szoros, akkor potenciálisan az osztálytermi siker kritikus védőfaktoraként szolgálhat, és az ASD diákok elkötelezettebbek lesznek a tanulás iránt (Losh et al., 2022). Egy másik kutatás a viselkedési problémák csökkentésére alkalmazott stratégiák mellett szintén bizonyította, hogy az iskoláskorú ASD gyermek tanulmányi elkötelezettségének növelése és a tanulói sikerességének érdekében az oktatással kapcsolatos környezeti tényezők megléte, valamint a tanulói motiváció és megerősítés jellege is esszenciális faktor. A kutatók úgy vélik, hogy az autizmussal élő gyermekek integrálása jelentős előnyökkel jár nemcsak az számukra, hanem a tipikusan fejlődő tanulók számára is, hiszen jobban megértik az egyéni különbségeket, fejleszti az együttműködési készségeket, az egymás iránti tiszteletet erősíti (Meindl et al., 2020), jobb önértékelésük, nagyobb toleranciájuk, empátiájuk alakul ki (Stefanik, Vargáné Molnár, et al., 2020). Egyes kutatások szerint az ASD gyermekek akadémiai skilljei, szociális kommunikációja, alkalmazkodó képessége is jobban fejlődik egy jól megvalósított integráció során, mint szegregált, speciális oktatásban (Sterrett et al., 2017). Az akadémikus képességek fejlődéséhez integrált nevelés során ASD gyermekek esetében elengedhetetlen az autizmus-specifikus módszertan, hiszen az együttnevelés közegében potenciális lehetőség van a szociális és kommunikációs képességek fejlődésére, azonban ehhez a módszertan adaptálása szükséges (Koltai et al., 2021).

1.3 Művészetpedagógia és művészetterápia

A jelen kutatás több szinten érinti a művészettel nevelés témakörét, így ezek rövid fogalmi keretezését is fontosnak tartottam. A Nemzeti Alaptanterv is alapvető célként fogalmazza meg a magyar kultúra megismertetését gyermekekkel, hogy pozitív érzelmi viszonyulással kapcsolódni tudjanak gyökereikhez, amelyet több területen keresztül kívánnak megvalósítani: a kutatáshoz fűződően kiemelendő szempont a komplex művészeti nevelés, amelyen belül a magyar művészeti tárgykultúra, díszítőművészet megismerése is helyet kap (Nemzeti Alaptanterv, 2020). Ennek szellemében a kutatásban komplex módon közelítettem meg a témát a gyerekek tanításában: nemcsak bútorokon, hanem népviseleten, mesén, mondókán, népdalokon, szötteken, és még sok más terület kincsein keresztül vezettem be őket a népi művészetek, szimbólumok világába.

A művészetpedagógia több nézőpontból is megközelíthető: egyrészt a művészeti tantárgy pedagógiára vonatkozik, másrészt magába foglalja azokat a pedagógiai gyakorlatokat, amelyekben a művészet, mint módszertani eszköz érvényesül. Pedagógiai célokat, kereteket

képviselve használ széles eszköztárat és oktatási módszereket, azonban a pedagógiai eszköztárat lehet más keretekben is használni, mint pl. terápia esetén. A művészetterápiában a fókusz a személyek mentális egészségére, önismeretére, gyógyulására, belső növekedésére tevődik (Kiss, 2014). A művészetterápia fogalmát fontos szakmailag megfelelő szinten értelmezni: a terápia pszichoterápiás és orvosi definiálás, ezen belül végzett munka több kritériumnak kell megfeleljen, azonban a mindennapi szóhasználatban vett művészetterápiák nem mindegyike teljesíti ezeket az elvárásokat, így nem tekinthetők valódi terápiának. A művészetterápia tulajdonképpen kiegészítheti a pszichoterápiákat, terápiás célokat támogat, különböző kifejező művészeti eszközöket használva, a foglalkozásokat pedig egy képzett művészetterapeuta végzi (Kiss, 2021). Két funkciót fontos kiemelni a művészeti folyamat terén: a kommunikációs elemet, ahol az alkotással való kifejezés, az üzenet van középpontban, valamint a szublimáló szerepet, amely az alkotófolyamatra vonatkozik, amely a folyamatot és különböző érzelmek megélését foglalja magába (Kiss, 2010).

A művészetpedagógia két formára tagolódik: beszélhetünk művészetre nevelésről és művészettel nevelésről. A művészetre nevelés során a cél a művészet megismerése, itt a pedagógiával való összefonódás lényege a tanulás, a művészet közvetítése. Ehhez képest a művészettel nevelésben a művészet a pedagógiai folyamat eszköze, maga a művészet pedagógiai alkalmazása jelenik meg (Trencsényi, 2000). A művészettel nevelés definíciói szerint a nevelés maga a művészet, amely a gyermekek számára egy módszert foglal magába (Kiss, 2021), ahol a fantázia és a vizuális kifejezés tanítása által gazdagabbá válik a gyermekek gondolkodása (Kiss, 2010). A művészet demonstrációs eszközként működhet, mely kereteiben egy pszichológiai tételt illusztrálhatunk, bemutathatunk. Egy olyan demonstrálási módszer, mint a kísérletezés különböző érzéseket hozhat felszínre, gondolatindító lehet. A pedagógus nemcsak a kompetenciafejlesztésre törekszik, hanem megfelelő értékek internalizálásában is szerepet nyújt, melyek befogadásában a művészet kiváló út. A művészettel sajátos interakciót lehet kialakítani, előre mozdítja az önkifejezést, így a tanulók olyan dolgokban is megnyílnak, amelyeket más módon nem tudnának megfogalmazni. A zene, a tánc, a festészet, a rajz, a kézimunka stb. olyan tantárgyak és területek, amelyek a túlmutatnak a szavakon, egy új kommunikációs lehetőséget adva a tanár és a diák között (Illés, 2009). A művészet alapú módszerek, művészetalapú tanulás az élménypedagógia részeként is értelmezhetjük. Ehhez a cselekvéses folyamathoz tartozik mindenféle kreatív tevékenység művelése. A segítség és a művészet professzionális átmenetben valósulhat meg, ide tartoznak a hivatásos segítő szakmai alkalmazások is, pl. szociális munkások, gyógypedagógusok, pedagógusok stb. is alkalmazzák. A művészet tanításához a pedagógusnak, facilitátornak

rendelkeznie kell a szükséges kompetenciákkal az adott tantárgy, szakma területén (Kiss, 2017). Ezek az érdeklődési körök segíthetik a terápiás kapcsolatok kiépítését a művészetterápiában. A szakemberek ezt a keretet használhatják az autista egyénnel folytatott művészetterápiás foglalkozások strukturálásához (Potash et al., 2017).

Vizuális kultúra alkalmazása és pozitív hatásai

A vizuális kultúra bevonásával történő fejlesztő folyamat több szakaszból épül fel: Az első lépés az előkészítő szakasz, amely a problémával kapcsolatos anyaggyűjtés. Ez egy aktív fázis, szükség van nyitottságra és érzékenységre. Ezt követi a lappangási szakasz, amikor az információk strukturálódnak, asszociációk jönnek létre, ilyenkor nem foglalkozunk közvetetten az adott témával. A következő fázis a megvilágosodás, az „aha” - élmény: a megoldás felszínre kerül, boldogság érzés kíséri. Erre épül a kidolgozás szakasza: ellenőrizzük, megvalósítjuk a gondolatot. A művészeti tevékenység a kreativitás szakaszaival szorosan összefonódik, a kreativitás az alkotói munka eredményét képezi, a művészeti tárgyakban ez esszenciális pillér (Tamás, 2019). A vizuális művészeti területek (rajzolás, konstruálás, festés, vagy akár kézimunka) lehetőséget adnak, hogy az egyén a saját képi és térbeli művében örömét lelje. Óvodás csoportokban a spontán kísérletezés, vagyis az improvizáció által látens módon, finom- és nagymozgásokon keresztül ismerkedhetnek meg a színekkel, formákkal, a sík és a térbeli fogalmával. Ez tulajdonképpen számukra játék: vonalakat, foltokat kreálnak expresszív módon, ismerkednek az anyagokkal, a textúrákkal (Sándor, 2006). A megvalósításkor a facilitátor feladata a vizuális kifejezőképesség fejlesztése, vagyis a vizuális nyelvi elemek ismertetése. Az általános iskolában a tanulók változatos kísérletezéssel megismerik a művészetek izgalmaival, ez segíti a képi kommunikáció tudatosulását. Alkotások, művészeti fotók stb. megvizsgálásával a gyermekek érzékvilága egyre bővül, saját emócióik művészeteken keresztüli megfogalmazása katarzis élményt nyújt számukra (Tamás, 2019). Sándor Éva tanulásban akadályozott gyerekeknek fejlesztett ki egy képzőművészeti pedagógiai terápiás módszert, amelyet az oktatásba is adaptálható, a fő cél a gyermekek tanulási képességeinek és személyiségének fejlesztése. A csoportfoglalkozások az egyéni fejlődési utaknak is teret engednek, amelyek egy jól megtervezett, biztonságos környezetben igazodnak a gyermekek szükségleteihez (Tamás, 2008). A foglalkozások során halk zene szól a háttérben, lehetőség van az improvizációra, különböző művészeti ágak összekapcsolására (Tamás, 2019).

Egy előzetes kutatás rávilágít az iskolán kívüli művészeti tevékenységek fontosságára a kulturális nevelésben, mivel bizonyították, hogy ha a szülők is foglalkoztak művészeti tevékenységekkel, akkor gyerekeiket is jobban támogatják ebben, valamint ha a gyermekek

részt vesznek művészettel kapcsolatos foglalkozásokon, akkor esélyesebb, hogy felnőttként is jobban érdeklődnek a kultúra iránt (Váradí és Józsa, 2021), az esztétikai élmény személyiségformáló tapasztalat, a folyamatban egyfajta transzfer hatás jelenik meg (Kolosai, 2013).

A nemzetközi szakirodalomban több kutatás is fellelhető a művészetet alkalmazó foglalkozások hatásairól. Egy friss kutatás szerint az interaktív audiovizuális művészetterápia és a zeneterápia hatékony beavatkozási stratégia a nigériai emberrablást átélt iskolai serdülők poszttraumás stressz zavarának csökkentésére (Iyendo et al., 2024). A szakirodalom már régóta foglalkozik a vizuális kultúra alkalmazásának hatásaival, amelyek az autizmus spektrum zavarral élő gyermekek esetében több kutatás szerint is hatékonyak (Park, 2021, Schweizer et al., 2019). A szakemberek bizonyították, hogy ASD gyermekek esetében, hogy a taktilis-vizuális élmények a művészeti foglalkozások során viselkedésbeli változásokat serkentenek (Schweizer et al., 2014). Az alkotás során az ASD gyermekek is megtapasztalhatják, hogy nyomot tudnak hagyni mozgásukkal (Nothbohm és Zysk, 2019), fejlődik a feladatorientáltság, az ok-okozati összefüggések megértése, alakfelismerés, vizuális és motoros képességek, emellett az alkotó térben önmaguk megtapasztalását is megélhetik (Schweizer et al., 2014). A kutatók olyan pozitív eredményekről is beszámolnak, amelyek az ASD fiatalok szociális, emellett érzelemszabályozási képességeinek, mint pl. a frusztrációs tolerancia vagy az érzelmek kifejezésének fejlődéséről adnak bizonyosságot a művészetterápiás gyakorlat hatására (Van Lith et al., 2017). A szorongásoldó hatás és az érzelemszabályozás fejlődése mellett a művészeti tevékenységek során alkalom nyílik arra, hogy a gyermekek szociális kommunikációja fejlődjön a csoporton belül, a szakemberek bizonyították, hogy autizmussal élő személyek esetében sincs ez másként (Schweizer et al., 2019).

Népművészet alkalmazása fejlesztő foglalkozásokban

Az előző fejezet a művészetek hasznosságát taglalta, a tanulmány ezen részében a népművészet oldaláról közelítem meg a témát. Kutatásokat főként a zene és tánc területén találhatunk. A kutatók a zeneterápia hagyományos kulturális kontextusát vizsgálták a résztvevők estében a stressz csökkentése szempontjából. Az eredmények alapján kiderült, hogy mind a nyugati, mind a kínai zeneterápiás hagyományok hatékonyak a stressz és a szorongás enyhítésében, országtól és etnikai hovatartozástól függetlenül (J et al., 2023). A zenében rejlő oktatási potenciál mellett a népdalok egyszerűsége és zeneisége ideális tanítási forrássá teszi őket még a reziliencia fejlesztésében is (Albacete-Maza et al., 2023). A hazai szakemberek is bátran nyúltak a népzene felhasználásához a fejlesztő foglalkozásokban, programokban. A zene

és táncpedagógia által magas szinten fejleszthető a ritmusérzék, a mozgáskoordinációs készségek, a dallamalkotási képesség, a kreativitás, a hangszínhallás képessége stb., mindemellett itt is teret kap a kommunikáció és belső világunk prezentálása. Magyarországon az improvizációs gyakorlatok terén kiemelkedő törekvésként említhetjük a Kodály-koncepciót. A módszer elve az volt, hogy a zenét mindenkinek elérhetővé lehet tenni, fő eszköze pedig az éneklés, ezen belül is a népzene gyakorlása. A rögtönzés Kodály gondolatmenete szerint alapvetően szükséges, bárki szabadon használhatja a hangját. A módszertani szabadság lehetősége törvényes megfogalmazásra is került, a magyarországi zenei nevelés az oktatásban a Kodály-koncepciót alkalmazza, a pedagógus pedig szabadon megválaszthatja a tanítandó módszert ezek alapján. Ezáltal az improvizáció, a zenével való kísérletezés a tanórákon ideális alternatíva lehet (Daragó, 2015). A Kodály-koncepcióból kiindulva a zenepedagógiában megvalósuló képességfejlesztést Dr. Kokas Klára gondolta tovább, létrehozva az alapszabályból egy egyedi kibontakozást, ágazatot. Ez a Kokas-módszer, melyben megjelennek a népdalok éneklése, körjátékok adaptációi, valamint ezek egyéni verziói. Jellemző a gyermekközpontúság, szabad mozgások kompozíciója egyéni vagy csoportos formában. Mindezt komoly zenei elemekkel is színesítik, a zenére való mozgás során feltörő érzésekhez pedig verbalizálást is kapcsolnak. A módszer alkalmat ad a modalitások összekapcsolására az éneklés, a tánc, és az elbeszélés révén, formálja a keresztcsatornákat, zenéhez fűződő képességeket (Deszpot, 2014). A Kokas-módszer hatékonyságát Vass Éva 2019-es tanulmánya is megerősíti, mely szerint a tapasztalatközpontúság fejleszti az elme kreativitási és problémamegoldó képességét, az élmény összekapcsolja az interszubjektivitást a kreatív folyamattal, valamint a párbeszéd fenomenológiai vonatkozásait a természetes befogadással (Vass, 2019). A Jövő Művészetéért Alapítvány 2001 óta szervez iskolán kívüli élménypedagógiai koncerteket, bevonják a klasszikus élőzenét, az előadásokon megismertetik a gyermekekkel a hangszereket, zenei műfajokat és stílusokat. A Kokas-módszer alapján ők is összekapcsolják az egyes művészeti ágakat mozgás improvizáción keresztül, valamint minden hangversenyhez rajzpályázatot is hirdetnek. A gyerekek képi megjelenítés segítségével fejezik ki a koncerteken átélt élményeiket, a rajzolás iskolai órákon történik. Különösen érdekes, hogy a rajzok alapján 3 csoportot lehet elkülöníteni: van, aki azt rajzolja le, amit konkrétan látott, a fellépőket, a környezetet, van, aki a koncert részleteit örökíti meg, a harmadik típusba pedig azok a tanulók sorolhatók, akik a zenehallgatás által kiváltott élményeiket, érzéseiket vetik papírra, fantáziavilágukat megjelenítve (Váradi, 2019). A gyakorlatban a népi játékokat is alkalmazzák a gyermekek oktatásában és nevelésében, egy előzetes tanulmány összefoglalja, hogy nemcsak a hagyományörzés céljából nyúlnak vissza a népi kultúrához, hanem azért is,

mert jó lehetőség a fejlesztésre. A népi játékok közül egyaránt használnak tárgyi játékokat, mondókákat, mozgásos és énekes játékokat is (Lázár, 2017).

Kutatásomban több téren is beemeltem a népi kultúrát: az alkotás és mozgásos játékok során a háttérben is népzene szólt. Emellett a magyar népi motívumvilágból merített, Sevela Zsuzsanna által tervezett játékgyűjteményekből is bátran válogattam. A festészet által tanult és a játékokon megjelenő szimbólumok rendkívül összekapcsolhatóak voltak, ez mélyítette és színesítette a résztvevők ismeretét a magyar népi festészet mintavilágáról. A játékgyűjtemény érdekessége, hogy a benne található kártyák többféle játékra is lehetőséget adnak: alkalmasak többféle memória feladatra, lehet velük barkochbázni, lottózni, mátrixot kirakni, kirakózni, torpedózni és még sorolhatnánk. A játéksomagok szórakoztatnak és fejlesztenek is egyszerre. Sevela Zsuzsanna nagy hangsúlyt fektetett mind a személyes kompetenciák, mind a szociális képességek fejlesztésére, teret adva, hogy a játszó gyermekek csapatban, párban tevékenykedhessenek. A játékokban különböző nehézségi szinteket lehet elkülöníteni, és sokféle szabállyal, formában lehet felhasználni, amely jó potenciál a differenciálásra (Sevela, 2017), emellett a vizuális alapú kártyás játékok nagyon hasonlóak az autizmus-specifikus vizuális alapú eszköztárhoz, ezért minden gyermek élvezni tudta a népi motívumokkal tarkított játékokat a saját egyéni szintjén.

A jelen kutatás a magyar népi bútorfestészetet, mint művészeti ágat viszi közelebb nemcsak az átlagosan fejlődő, hanem az autizmussal élő gyermekekhez is. A népi bútorfestészet fejlesztő foglalkozásokba való bevonásáról rendkívül kevés szakirodalom lelhető fel. Egy tajvani tanulmány (Bresler et al., 2008) kvalitatív módszerekkel azt vizsgálta, hogy a rajztanárok hogyan vezetik a gyerekeket a művészetek megtapasztalására az iskolai művészeti tanterveken és a helyi kultúrán keresztül. Az iskolában magas a természet tisztelete és a helyi kultúra iránti érdeklődés. A tanárok néphagyományra épülő pedagógiája magában foglalja a gyermekek esztétikai érzékének fejlesztését, az egyén jellemének ápolását és a művészetek mindennapi életbe való integrálását. A kutatók szerint hasznos szemléltetőeszköznek bizonyultak a népi művészeti elemek a gyermekek oktatásában, azonban arra is felhívták a figyelmet, hogy lényeges tényező a gyermekek életében nemcsak ismerni, hanem meg is érteni a kultúra jelentését (Bresler et al., 2008). Úgy gondolom, hogy érdemes a magyar népi bútorfestészet elemeit is beemelni pedagógiai célzattal, mivel feltehetően ezen a területen is vannak kiaknázatlan lehetőségek, hiszen rendkívül gazdag a magyar kultúra ebben a vonatkozásban is.

Magyar népi bútorfestészet és fejlesztő lehetőségek

A magyar népi bútorfestészet technikájában és szimbólumvilágában rejlik az, amelyben potenciált láttam az oktatás és nevelés színesítése terén. Az általam felépített Gránátalma program azon technika alapjaihoz nyúl vissza, amelyet több generáció festői alkalmaztak, olyan anyagokkal és eszközökkel dolgozva, amelyek tükrözik a ránk hagyott örökséget. Erdélyi identitásomból fakadóan az erdélyi magyar bútorfestő néphagyományból merítkeztem, melyet igyekeztem napjaink modern nézőpontjaival ötvözni, hiszen a kultúra nemcsak a hagyomány őrzéséről szól, a kultúra folyamatosan változik és bővül (Bús, 2021). A gyermekkultúra tekintetében fontos, hogy a gyermekek számára ápoljuk és tovább adjuk a magyar kultúra azon értékeit, amelyek arra érdemesek (Kolosai és Pintér, 2016), a kézműves hagyományörzés szem előtt tartja, hogy életre keltsük és megéljük a hagyományt (Hubert és Csapóné Riskó, 2018). Mindezen gyermekkulturális faktorok megfigyelése és kutatása elengedhetetlen feladat és egyben kihívás is a szakemberek számára.

A bútorfestészet visszanyúlik az ókor kultúrájához, a magyar népi változattal kapcsolatos feljegyzéseket először a 17. században találunk, és szorosan összefonódik az asztalos mesterséggel. Ekkor már nemcsak megrendelőknél, hanem a nép számára használati célból is széles választékban készítettek termékeket az ország minden táján (Alföld, Felföld, Erdély, Dunántúl). A legismertebb bútor darabnak a menyasszonyi hozományos láda számított (Zentai, 2022), a kutatásban használt csoportmunkák tulipános ládája ezt idézi meg, kicsinyített formában, gyermekekre szabva. Erdélyben még korábbi évszázadokból is fennmaradtak a népi világ szimbólumai festett templomi mennyezeteken, bútorzatokon stb., a térség virágzó ága volt a bútorfestészet (Hubert és Csapóné Riskó, 2018). Székelyföldön ma is élnek bútorfestő-asztalos családok, akik generációkról generációkra adják tovább a hagyományt, a mintavilág és a tárgyak alapszínei, vidékenként eltérőek, jelentéstartalmuk azonban nagy megegyezést mutatnak. A szakirodalom főként Udvarhelyszék, Csíkszék, Hétfalu és Háromszék festészetével foglalkozik Erdélyen belül. A „virágozott” ládák, ágyak, asztalok, tálalószekrények, székek, tékák, tányér- és bokálytartók és kendőszegek elsősorban használati tárgyként funkcionáltak, ezenkívül részt vettek abban a jelrendszerben is, mely más mesterségek munkáival pl. kerámiával, szöttesekkel stb. közösen segítette a faluközösségben az emberi kapcsolatok mindennapi alakulását. A felhasznált minták és formavilág együttesen üzenetet, információkat hordoznak az emberek, nem kevésbé az ember és természet közötti kötelékről (Kocsi és Csomor, 1982). Az udvarhelyszéki Vargyason élő Sütő család 400 éves

múltra tekint vissza a mesterségben, tőlük ismert a bútorfestés technikájának egyik legrégebbi módja (Kós, 1968).

A leggyakrabban megjelenő színek az alapozáshoz a kék, a barna, a zöld (a mesterek inkább szászosnak tartják), a világoskék (székelykék), a sárga és a vörös kombinációi (összevonva a térségeket). A virágozáshoz piros, sárga, zöld, fehér és kék színek voltak jellemzők leginkább. A színharmónia megtartása érdekében fontos szabályokat fektettek le ezek használatához, illetve a motívumok ábrázolásához, hiszen jelentést hordozó szimbólumok (Kocsi és Csomor, 1982). A mesterek a természetből merítettek alapanyagokat: a festékeket kezdetben kancatejjel oldották fel, később az oldószert az enyv helyettesítette, az alapozást pedig több fázisban végezték. A festékek alapanyagai olyan nyersanyagok voltak, amelyeket a mesteremberek a térség adottságaiból merítettek, pl. alabástrom gipsz, fehérföld, színes föld, virágok szirmai, oltott mész, fém oxidok stb., emellett a virágzás fedőrétegei is hasonlóan természetes anyagok voltak pl. terpentín, méhviasz, lenolaj, gyanta (Kós, 1972). A foglalkozások során erre alapozva választottam eszközöket és anyagokat – oxid festékeket, enyvet, lenmagolajat használtunk.

A munkafolyamat több részfolyamatból épül fel, ezeket a lépéseket a hagyományos módszerre alapozva, egyszerűsített változatban követtük az egész program során. Először a régi festők is megcsiszolták a fa felületet, majd több rétegben alapozták keresztben majd szálirányban, az alapozások között is csiszolták a felületet, hogy a tömődjének a fa felületén lévő mélyedések (Kocsi és Csomor, 1982). A mintákat a gyakorlott művészek szabad kézzel festik, viszont a mintákat a gyermekekkel pauszpapírra kopírozva terveztük meg. Ezt követte a virágzás – pirossal (két rétegben), sárgával, kékkel, zölddel a száraz és a levelek, legvégül pedig a díszítés és kiemelés fehérrel, halvány zölddel. A legvégző fázis a munkadarabokat a lenmaggal kentük be, ezzel fixálva a felületet. A minták tervezésekor a résztvevők ismereteket szereztek bizonyos virágok és motívumok jelentéseiről, amely kapcsán szabad választásból, mindenki egyedien, képzelőerejét kibontakoztatva virágozta ki dobozait, bizonyos szinten figyelembe véve az ősi szimbolikát is (például az egyik résztvevő nagymamájának készített dobozán szakállas tulipánt használt, amely az idős asszony jelképét fedi). A bútorfestészet szabályait minden lépésnél fontosnak tartottam, azonban a gyermekeknek lehetőségük volt a technikát megőrizve egyedi dobozokat is készíteni a virágozott tárgyaik mellett, amellyel az alkotói szabadságot bátorítottam.

2. A kutatás módszertani részleteinek bemutatása

A következőkben részletesen ismertetem a kutatás céljait, a kutatási kérdéseket és a hipotézist, továbbá maga a program gyakorlati megvalósításának folyamatát. Ezt követi a mintavétel és a résztvevők bemutatása, továbbá az alkalmazott módszertani - és mérőeszközök prezentálása. Tovább lépve demonstrálom az alkalmazott elemzési stratégiákat, amelyet az eredmények ismertetésének és következtetések levonásának fejezete követ, az összegzéssel bezárólag.

2.1 A foglalkozások gyakorlatának folyamata

A kutatás gyakorlati része egy 3 hónapig tartó, 10 alkalomból álló csoporttevékenységet ölel fel. Első lépésként minden résztvevővel és azok szüleivel egy egyéni személyes interjú keretében ismertetve voltak a kutatás részletei, a csoportról szóló legfontosabb információk, és megtörtént kutatás etikai elveinek megfelelő szülői bejegyzés (1. melléklet). A két autizmus spektrum zavarral élő gyermek esetében az interjú magába foglalta az anamnézisek felvételét is. Ezt követte A “Gránátalma” inkluzív program 10 alkalmas folyamata, amely 2 részre volt felbontva: az első 6 alkalom keretében a gyermekek egyéni munkákon való tevékenység során sajátították el a magyar népi bútorfestés alapjait. A következő 6 alkalom során pedig a csoport 2 kisebb csoportra lett bontva, mindegyik kiscsoportban 1-1 ASD személy volt (csoportonként 3 gyermek). A kiscsoportok egy-egy nagy tulipános ládán dolgoztak közösen a tanult ismeretek és gyakorlat alapján. A folyamat végeztével a csoport munkáiból egy időszakos nyílt kiállítást szerveztem, ahol egy megnyitó keretében dicséretben részesültek a gyermekek és szüleikkel együtt megtekinthették a kiállítást – ez fontos lépcsőfoka volt a csoport életének, hiszen itt szembesülhettek a saját produktumaik értékével. Az utolsó felvonás pedig egy-egy személyes interjú volt, ahol a gyermekek megosztották gondolataikat és véleményüket a csoportról és az egész folyamatról, végül pedig emlékül elvihették saját kötetüket, a programban alkotott tároló dobozaikat, eszközeik egy részét, valamint saját munkáikat.

2.2 A kutatás céljai

Napjainkban rendkívüli kihívást jelent a pedagógusok számára a többségi iskolákban is az integráltan elhelyezett sajátos nevelést igénylő gyermekek oktatása, együttnevelése, hiszen különleges és célzott módszerek bevonására van szükség ahhoz, hogy minden tanuló egyéni képesség mintázata mentén fejlődni tudjon, emellett sikeressé váljon a csoportba való beilleszkedése. Ennek alapján a kutatás fő célja az autizmus spektrum zavarral élő gyermekek és a tipikusan fejlődő gyermekek inkluzív együttnevelésének, tevékenységalapú csoportba

illesztésének megfigyelése, valamint a tapasztalatok monitorozása, visszatükrözése és elemzése. Ezen belül célként tűztem ki az ASD gyermekek szociális kommunikációjának indirekt módon való fejlesztését, megfigyelését és felmérését a magyar népi bútorfestészet kulturális értékteremtő és közvetítő közegében. Hosszútávú célként a program, mint új módszertani gyakorlat alkalmazását tekintem, amely egy empirikus példa lehet pedagógusok, fejlesztők, művészetterapeuták és gyógypedagógusok számára a jövőre nézve abban, hogy hogyan lehetséges az együttnevelés megvalósítása az ASD és tipikusan fejlődő gyermekek esetében. Mindemellett gyakorlati célként egy olyan lehetőség megteremtését biztosította a program, amely új alternatívát kínál az ASD fiatalok számára, ahol megtapasztalhatják a magyar kultúra bizonyos vonatkozásait egy személyre szabott, autizmus specifikus módszertan által.

2.3 A kutatás kérdései

A tanulmány kapcsán a következő kutatási kérdések kerültek megfogalmazásra:

1. Hogyan változott a szociális kommunikációs interakciók száma a résztvevő autizmussal élő magyar gyermekek esetében a program során az M-COSMIC szempontsor alapján?
2. Hogyan viszonyultak a tipikusan fejlődő gyermekek az autizmussal élő társaikhoz?
3. Mi jellemezte az autizmussal élő gyermekek integrálásának folyamatát?
4. Hogyan élték meg a résztvevők a magyar népi bútorfestő foglalkozás folyamatát?

2.4 A kutatás hipotézisei

A vizsgálatban az első kutatási kérdés kapcsán egy hipotézist fogalmaztam meg, amely a következő:

- A “Gránátalma” inkluzív program pozitív hatással van az autizmus spektrum zavarral élő gyermekek szociális kommunikációs interakciói számának növekedésére bizonyos dimenziókban.

2.5 A minta bemutatása

A kutatásban 4 tipikusan fejlődő 9-12 év közötti, általános iskolába járó gyermek vett részt, emellett 2 autizmus spektrum zavar diagnózissal rendelkező gyermek (egy 12 éves fiú és egy 10 éves lány). A résztvevők keresése, toborzása online hirdetések, e-mailen keresztül közvetített felhívások révén és önkéntes jelentkezés által valósult meg. A jelentkezőkből szándékos mintavétel révén kiválasztottam a szükséges kritériumoknak megfelelően a mintába legjobban illeszkedő személyeket. Az ASD gyermekek esetében fontos kritérium volt az

adekvát verbális kifejezőképesség és a magas funkcionalitás. Minden résztvevő esetében lényeges szempont volt a kor, illetve az érdeklődés a vizuális kultúra iránt. A célcsoport az általános iskolás korú gyermekek voltak 9-12 év között, mivel ezt az életkort tartottuk a legmegfelelőbbnek, amely a programhoz illeszkedik, továbbá előnyös az érzékenyítés szempontjából is. Más tevékenységekkel kapcsolatban is, mint például a sporttal már bizonyított, hogy egy intenzív programon belül ebben az életkorban pozitív eredményeket lehet elérni az sajátos nevelési igényűekkel szembeni attitűdváltozások mentén az érzékenyítésben a kisiskolások körében, hiszen az inkluzív oktatás sikerességének egyik kulcsa abban rejlik, hogy a programban résztvevő gyermekek attitűdje egymás irány hogyan formálódik (Orbán–Sebestyén et al., 2018). Az alábbi táblázatban (1. táblázat) látható összefoglalva a résztvevők megnevezése, neme és életkora, a kutatási kérdések szempontjai kapcsán pedig “ASD” kóddal jelöltem az autizmus spektrum zavarral élő gyermekeket, “T” -vel pedig a tipikusan fejlődő interjú alanyokat:

1. táblázat

A kutatás résztvevőinek jellemzői és kódolása

Interjú alany	neme	Életkor (év)
IA.1 ASD	nő	10
IA.2 ASD	férfi	12
IA.3 T	nő	10
IA.4 T	nő	11
IA.5 T	nő	10
IA.6 T	nő	9

Szociodemográfiai és anamnesztikus adatok

Közvetett módon a családi rendszer is részese volt a fejlesztő program folyamatának, mint állandó emocionális támogatók, emellett a szülők szociodemográfiai és anamnesztikus adatokat is megosztottak a felmérés keretében egy előzetes, egyéni interjú során. Az egész program során a szülők heti rendszerességgű, folyamatos tájékoztatást kaptak az alkalmaz részleteiről személyes és online kapcsolattartás révén.

Az autizmus spektrum zavarral élő résztvevők bemutatása

Az alábbiakban a résztvevő két ASD gyermek bemutatására kerül sor, az anonimitás érdekében a kutatásban az eredeti nevektől eltérő jelölések révén történő hivatkozásra volt szükség.

A lány adatai

A kutatás egyik jó képességekkel rendelkező, magasan funkcionáló, autizmus spektrum zavarral élő résztvevője IA.1 ASD, aki jelenleg egy speciális módszertanra épülő alternatív általános iskolába jár, az ASD diagnózist 2 évesen kapta. 10 éves lány, aki édesanyjával él, testvére nincs, többnyire speciális oktatásban, fejlesztésekben részesült, szegregáltan tanult.

Szókinése gazdag, szóbeli kifejezése életkorának megfelelő, kiejtése tiszta és artikulációs hibái nincsenek. Szövegértési és írás-olvasási képessége is igazodik életkori sajátosságaihoz, nehézségei a logikai összefüggések megértésében, a lényeges és lényegtelen információk elkülönítésében jelentkeznek. Helyesírási hibáit önállóan észreveszi és javítja, szóhasználatát választékos, mondatfűzése és kifejezésmódja írásban egyszerű, de érthető. Nagyon kedveli a szépirodalmat, illetve a vizuális kultúra körébe tartozó minden fajta alkotótevékenységet teljes figyelemmel és odaadással végez. Matematikai feladatok végzésében bizonytalan, önállóan nem szívesen végzi. Ábrázolást igénylő feladatokban végzése tanítói segítségadással megfelelő. Munkavégzés előtt és közben időnként motiválásra van szüksége, anyag- és eszközhasználati tudása adekvát, az utasításokat mindig igyekszik követni és az előre lefektetett szabályokat betartani. IA.1 ASD rendkívül barátságos, kedves és illedelmes, társaival kapcsolatteremtést kezdeményez érthető kérdésekkel, dicsérettel, közös tulajdonságok keresésével. Az iskolában is vannak barátai, akikről szívesen mesél, közösen játszik. Az anya elmondása alapján általában több példa van arra, hogy inkább a környezete kirekesztő, a lány nyitott és állandóan érdeklődő. Az első találkozás alkalmával már megtapasztaltam IA.1 ASD közvetlenségét és vidámságát, amely a bútorfestő csoportban való jelenlétét az egész folyamat során jellemezte. Mindig izgatottan várta a következő alkalmat, hogy alkothasson és találkozhatson társaival, melynek aktívan hangot is adott.

A fiú adatai

A tanulmány másik magasan funkcionáló ASD résztvevője IA.2 ASD, aki 12 éves, szüleivel él. 1,5 évesen kapott diagnózist, 4 éves korában kezdett el beszélni. Azóta kifejező beszéde sokat fejlődött, beszédmegértése kissé nehezített. Speciális autizmus csoportban tanul

egy integráló iskolában, ahol vannak közös programjaik a többségi oktatásban tanuló gyermekekkel az iskolai szünetekben és bizonyos programokon, órákon. Az iskolában főként fiúkkal barátkozik, nyitottan mesélt róluk és közös tevékenységeikről. Intenzív érdeklődést mutat a technikai eszközök iránt, kedvencei a Sonic, a LEGO® és a Super Mario játékok. Speciális érdeklődése kapcsán rengeteg információt megjegyez. Érzelmeket felismer, képes megosztani a vele való történeteket, érzéseit ezekkel kapcsolatban, azonban képek segítségével sokkal pontosabb, részletesebb információkat tud adni, segít neki az események sorrendiségének felismerésében. Ok-okozati összefüggések megértése nehezített, olvasás és írás terén képességei életkorának megfelelnek. Kortársaival való önálló kapcsolatteremtése ritkább, azonban segítséget kér, ha szüksége van rá. Viselkedésszervezésének rugalmatlansága előre lefektetett szabályok, rutinok mentén segíthető, folyamatábrák révén könnyebben alkalmazkodik, folyamatos motiválás révén végig viszi a feladatot. Néha echolál, ha nincs kedve az adott feladathoz, próbálja felhívni magára a környezete figyelmét. Expresszív kommunikációja egyszerű, de érthető, gyakran elvesz a részletekben, néha nehézkes érdeklődésének témájával kapcsolatos beszélgetésből kimozdítani, koncentrációját a feladatra irányítani. Ha olyan témát érint a körülötte zajló kommunikáció, amely érdekli, akkor bekapcsolódik, adekvátan kérdez. Szereti a matematikát és a vizuális kultúrát, alkotást is, élvezi, hogy kezével manipulálhat, érdeklődik az anyagok textúrája iránt, munkájában rendkívül gyors, precíz és követi a szabályokat. Továbbá a szülők elmondása alapján nyitott az új dolgokra, csoportban aktívan szeret tevékenykedni.

2.6 A felhasznált eszközök bemutatása

Kutatásmódszertani mérőeszközök

A kutatásban a két ASD résztvevő személy szociális kommunikációs interakcióinak felmérését az M-COSMIC, vagyis az intencionális kommunikáció osztálytermi megfigyelésének módosított verziójával végeztem. Továbbá a tanulmány felméréseit kiegészíti a családokkal történt elsődleges, a gyakorlati megvalósítást megelőző beszélgetés, szociodemográfiai adatok felvétele, a szociokulturális-pszichés anamnézis, valamint a beszédanamnézis. Emellett egy általam létrehozott félig strukturált interjút alkalmaztam minden résztvevő esetében egyéni formában a “Gránátalma” inkluzív népi bútorfestő program végén, a kiállítást követően, amely révén a csoporttal kapcsolatos megéléseikről, tapasztalataikról osztottak meg értékes gondolatokat.

M-COSMIC

A kutatásban az M-COSMIC (Modified Classroom Observation Schedule to Measure Intentional Communication) szempontsort használtam az ASD résztvevők szociális kommunikációs interakcióinak mennyiségi felmérésére. Az eszköz magyar nyelvű adaptált verzióját alkalmaztam, mint módosított megfigyelési sémát az intencionális iskolai kommunikáció felméréséhez. Előzetes kutatásokban hazai szakirodalomban is megjelenik az eszköz alkalmazása, amely a résztvevők közötti kommunikációs kölcsönhatásokat a következő dimenziók mentén figyeli: kontextus, partner, kommunikációban betöltött szerep, funkció és forma. A szempontsor 3 fő kategóriát is meghatároz az alábbiak szerint: viselkedésirányítás, diádikus szociális interakció, triádikus közös figyelem. Ezen belül az adott mutatókban a következő adatok foglalhatóak össze a kommunikáció funkciója szerint: a viselkedés irányításában a tárgy/tevékenység/segítség kérése; elutasítás/tiltakozás; egyetértés/ beleegyezés adatai, a diádikus szociális interakció keretében a szociális rutin kérése; megosztás/figyelemfelhívás; visszaigazolás; végül pedig a triádikus közös figyelem esetén a komment; információkérés/ tisztázás/pontosítás adatai összegezhetőek. A jelen kutatásban a kontextust a tanulási helyzet (amikor zajlott a foglalkozás) vagy a szabadidős tevékenység (szünetek, foglalkozás előtti és utáni idő) jelentette. A partner vonatkozhatott a tanárra, más felnőttre (kutató asszisztens), egy kortársra vagy a teljes csoportra, akivel kommunikációs helyzetbe került az adott résztvevő. A funkciók a kommunikáció célját foglalják magukba, míg az adott résztvevő szerepe lehet a válasz, kezdeményezés vagy sikertelen próbálkozás esetén a „nem-interaktív” mutató (Havasi, 2022). Az eszköz reliabilitás és validitás vizsgálatát a sztenderdizált ADOS-al végezték el és bizonyították, hogy alkalmas az ASD-s kisgyermek spontán szociális-kommunikációs készségeinek leírására és értékelésére (Clifford et al., 2010).

A gyakorlati foglalkozások során részt vett egy jegyzőkönyvező külső személy, aki rögzítette a gyermekek adatait, ez pedig erősítette az eredmények elemzésének objektivitását. Minden foglalkozásról készült videófelvétel is, amely alapján a későbbiekben videóelemzés segítségével is megfigyelhetőek a gyermekek interakciói. A jelen tanulmány felméréseinek egyik alapjaként Dr. Havasi Ágnes (2022) „Komplex kommunikációs igényű autizmussal élő kisiskolások kommunikációja” című doktori disszertációját tekintettem, amelyben hasonló módon, videóelemzéssel monitorozták a spontán kommunikációs helyzeteket az M-COSMIC szempontsor által (Havasi, 2022). A jelen kutatásban rögzített 90 perces videó felvételek elemzése további kutatás alapját képezi. Az eredményként kapott kódolt interakciók adatait Microsoft Excel segítségével rögzítettük. A kutatásban csak bizonyos dimenziók kerültek

elemzésre, valamint a minden alkalomról rögzített adatok feldolgozása további kutatás alapját képezi.

Tervezett félig strukturált interjú

A “Gránátalma” inkluzív program gyakorlati részének lezárását, valamint az alkotásokból létrehozott időszakos kiállítást követően minden gyermekkel egyéni, félig strukturált interjú révén mértem fel a folyamatról alkotott személyes benyomását, tapasztalatát, megélését. Az adatgyűjtés keretében alkalmaztam a félig strukturált interjút, amely a gyermekek életkori és fejlettségi szintjének megfelelően játékos, rajzos, kreatív feladatokkal, fotók és képek felhasználásával valósult meg, projektív technikák alkalmazásaként. Az interjúról hangfelvétel készült, amely később írásban került rögzítésre. Az interjú által megismerhettük, hogyan élték meg a résztvevő gyermekek a magyar népi bútorfestési folyamatot, a közös tanulást. Az adatelemzés a gyermekek egyéni válaszai kvalitatív tematikus tartalomelemzés segítségével valósult meg. A 2. mellékletben megfogalmazott, általam alkotott interjú-struktúrát követve voltak összegeezhetőek az eredmények a 2., 3. és 4. kutatási kérdéshez kapcsolódóan, valamint levonhatóak a következtetések.

ASD specifikus módszertani eszközök és művészeti alapanyagok

A tanulmány gyakorlati része során autizmus specifikus módszertanra alapozott, rendkívül sokszínű eszköztár bevonását alkalmaztam, a csoporttevékenységek például képkártyák, folyamatábrák, videók, vizuális támogatás, szenzoros fejlesztés stb. felhasználásával kerültek kivitelezésre. Emellett Sevela Zsuzsanna magyar népi motívumok felhasználásával tervezett fejlesztő játékait is beemeltem a foglalkozásokba (Sevela, 2017). A felhasználásra került fizikai eszközök elsősorban a magyar népi bútorfestészet eszköztárát öleli fel: speciális és környezetbarát festékek, fa munkadarabok, pl. dobozok, tulipános ládák, csiszoló eszközök, lakkozáshoz lenmagolaj, minták rajzolásához, tervezéséhez használatos eszközök stb. Mindemellett audiovizuális eszközök bevonásával az ASD specifikus módszertan hatékonyságát erősítettem, pl. laptop, video és képanyagok. Az egyénre szabott tervezéshez minden résztvevő a saját képességeihez mérten kapott feladatlapokat, képkártyák általi támogatást a munkafolyamatokról, a teremben mindenki számára jól látható helyen pedig az adott foglalkozás ütemterve folyamatábrák segítségével volt vizualizálva. Emellett a csoportszellemet több közös eszközzel facilitáltam, pl. csoportkötények, valamint az ASD gyermekek számára kiemelten fontos strukturáltság és rendszerezettség miatt minden résztvevő saját eszközeit saját, színkóddal ellátott dobozban tárolta.

2.7 A kutatás módszertani jellemzői és stratégiái

Elemzés az M-COSMIC szempontsor esetében

A jelen kutatásban a szociális kommunikációs interakciók esetében a megfigyelt két ASD gyermek eredményeit a partner, a szerep és a forma dimenziók mentén vizsgáltam a pre- és poszttesztek alapján Excel függvények segítségével.

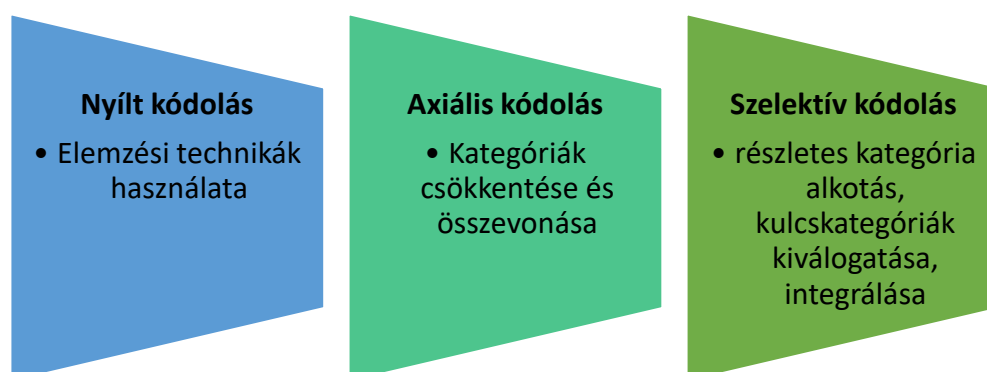
Kutatási dizájn

A vizsgálat egyszemélyes kísérleti dizájn mentén volt kivitelezve az ASD gyermekek esetében, amelyben azonos személynél több időpontban megállapított eredmények összehasonlítása történik. Az adott kis N számú kutatási dizájn esetében a résztvevők viselkedésére ható valódi független változók befolyását vizsgáljuk (Szokolszky, 2006). Jelen esetben a felállított hipotézis alapján a kutatásban megjelenő függő változó a szociális kommunikációs interakciók száma bizonyos dimenziókban, a független változó pedig maga a kreatív folyamat, vagyis a “Gránátalma” inkluzív program.

Kvalitatív tartalomelemzés módszere

A kvalitatív elemzések lényege egy szubjektívebb nézőpont megragadása, ahol az egyénnel készített interjúk során mélyebb rétegek tárhatók fel. A kvalitatív kritériumkatalógus törekszik egy egységes módszertan alkalmazására (Sántha, 2012). Kvalitatív adatfajták közül a fotóinterjú került felhasználásra, ahol az interjúalanyok kérdésekre való válaszadását a foglalkozások során készített fotók segítették, majd a hangrögzítővel készült adatok szöveges átiratát elemeztem a módszerrel. A kódolás során a Grounded Theory (megalapozott elmélet) főként deduktív elvét vettem alapul. A kvalitatív módszerek és bizonyos stratégiák társítása eredményes lehet, hiszen a strukturált interjúk deduktív tulajdonsága egyfajta priori, vagyis listás kódolási technikát von maga után (Sántha, 2020), amely erre a kutatásra is jellemző, így indokoltta vált, hogy ezt a típusú kódolást alkalmazzam. Az elmélet vezérelt, vagyis deduktív kategóriák képzése során a fő kategóriák már előre meghatározott prekonceptióimra épülnek (Sántha, 2022). Ezek alapján a folyamat első lépése a fő kategóriák meghatározása, letisztázása volt, majd az axiális kódolás során a kategóriákhoz való alkategóriák rendelése. A kategóriák és alkategóriák összhangban vannak az interjúban feltett kérdésekkel, azonban a szöveg többszöri átolvasása után a “Motiváció”, mint új alkategória rajzolódott ki (induktív módszer), amely a kevert módszer alkalmazását indokolta. Először nyílt kódolás, majd axiális kódolás történt, a harmadik fázis a szelektív kódolás volt, amelyben ok-

okozati összefüggéseket kerestem a fő tartalmi kategóriák és az alkategóriák között összehasonlítás révén, ahogy azt az alábbi ábra is szemlélteti (Mitev, 2012) (1. ábra).



1. ábra

A kódolás fázisai (Mitev, 2012; 17-23)

Ezen ismertetett lépések szerint, a felvett félig strukturált interjúk alapján három fő kategóriát határoztam meg, majd hozzárendeltem különböző alkategóriákat. Az alábbi táblázat (2. táblázat) szemlélteti az általam megalkotott kategóriákat:

2. táblázat

A kvalitatív tartalomelemzés során kialakított fő és alkategóriák

Fő kategóriák	Alkategóriák
1. A foglalkozásokkal kapcsolatos személyes megélés	a) Érzelmek
	b) Motiváció
	c) Önkifejezés a tevékenységekben
2. Szociális kapcsolatok kialakulása	a) Választott személyek
	b) Érzelmek a szociális kapcsolódásban
	c) Közös tevékenységek
	d) Személyekhez való viszonyulás

3. A magyar népi bútorfestéssel, mint kulturális ágazattal való kapcsolódás	a) A technikával kapcsolatos vélemény
	b) A kiállítás megélése
	c) Az érdeklődés kialakulása a bútorfestéssel kapcsolatban

Az adatrendezést színmódszerrel végeztem, ahol az egyes alkategóriákhoz tartozó szövegrészek azonos színnel vannak kiemelve, ez segítette az adatrendezés átláthatóbbá tételéhez (Sántha, 2012). A feldolgozási folyamat során a szisztematizálást a témamátrix megalkotása segítette, melyben a releváns, idézett mondatok rendszerezése történt (Sántha, 2022). Az alábbi táblázat szemlélteti a kvalitatív feldolgozás egy részletét (3. táblázat), a további a teljes elemzés a 3. mellékletben látható:

3. táblázat

A kvalitatív feldolgozás részlete:

Alkategória	Interjú kérdések	IA.1 ASD	IA.2 ASD	IA.3 T
a. Érzelmek	Hogyan éreztél magad a festő órák során?	Hát itt nagyon jól éreztem magam , valamilyen foglalkozás volt, amikor virágokat mondtunk és futottunk, egy nagyon jókedvű macit választottam. Itt festettük a lábát veled meg IA.4 Tékkel – hát nagyon jól érzem magam ezen a festésen, mikor együtt közösen csináltuk. Itt ezen a képen párban dolgoztunk és össze akartuk is rakni a kirakóst IA. 6 Tval, nagyon jól dolgoztunk együtt – ehhez ezt választottam, ilyen nyugodt macit, jó volt amikor kirakószottunk.	Szeretem a festést, igen, uhum, sok türelem kellett , mert izgultam , hogy fogom a virágokat ráfesteni mert olyan kicsik, de aztán segítettél meg IA.4 T is és így nagyon jó volt mert kész lettem vele. Ezen a képen amikor csináltam a művészetet, lenmagolajztam nagyon sokat dolgoztam el is fáradt a kezem – a macit amelyik mosolyog, bekötött karral oda teszi- boldog mert segítettek neki – de jó volt , én is örültem . Itt nagyon boldog voltam, ilyen versenyzős volt (csoportos kártyajáték), kicsattantam a boldogságtól, nagyon tetszett , szeretem a versenyeket. Volt ez a székes játék, ahol virágoskertet kellett mondani, az ahol széket kellett cserélni, ott nagyon biztonságba éreztem magam , meg mozgalmas volt. A legős játék nagy n volt, mert jól tudok legőzni és kitartó vagyok benne ezért jó volt, hogy volt ilyen játék. Ez a csoportos kép azért tetszik mert itt itt van mindenki velem és büszke voltam hogy kész vagyunk, mert volt, amikor izgultam , hogy nem tudjuk befejezni, de befejeztünk mindent.	Nagyon szerettem, például a székes játékoknál olyan izgalmas volt , mint ami megmozgat, pörgős, energikus, nagyon jó volt, az nagyon tetszett , amikor a mintákat kellett meg festeni, az olyan nagyon jó volt. (vidám érzelmekártya). A játékokhoz ezt a kártyát rakom – boldog kártya), a logikai feladatok, amelyek kicsit nehezebbek, hogy például a közepe hiányzik a mintának és úgy kell kirakni, ilyen gondolkodós játék volt. A lenmagolajozás jó volt, az is olyan mint az alapozás, hogy olyan egyszerű .

A kvalitatív tartalomelemzés előnyei és hátrányai

Az interjúkészítésnek és a választott kvalitatív módszernek legfőbb előnye az, hogy mélyebben lehet értelmezni az adatokat, lehetőség van arra, hogy megvizsgáljuk az egyének saját élményeit,

gondolatait és érzelmeit a téma kontextusában (Strauss és Corbin, 2015). A kritériumkatalógus meglepte előnyt jelent a kvalitatív kutatásokban, hiszen figyelmet fordít a megbízhatósági problémákra, azonban hátrányként jelenik meg, hogy a szakemberek nem képviselnek egységes nézőpontot ezen megbízhatósági kérdések szükségességében és minden esetben lehetséges megfogalmazásaiban (Sántha, 2012). Nehézségként merülhet fel az is, hogy több olyan információ is megjelenhet a szövegekben, amelyek a kutatási kérdések szempontjából nem relevánsak, emiatt a kódolás és elemzés hosszabb időt vehet igénybe (Sántha, 2009). Előnyként kiemelhető, hogy kontextus függően elemezhetőek a különféle társadalmi jelenségek, fontos szem előtt tartani, hogy az eredmények nem általánosíthatóak (Sántha, 2022). A jelen kutatás céljainak egy része főként a személyes megélések feltárását veszi alapul, mint a szociális kapcsolatok dinamikája, a népi bútorfestéssel való kapcsolódás és saját élmény feltérképezése. Mindezen tartalmak erős szubjektív jellege pedig indokolja a kvalitatív tartalomelemzés alkalmazását és választását a megfelelő következtetések levonása érdekében, amely által átfogóbb képet kaptam a kutatott témáról.

A kvalitatív kritériumkatalógus

A kutatásom strukturáltsága érdekében követtem a kvalitatív kritériumkatalógus lépéseit (Sántha, 2022), amelyek a következők voltak:

1. *Kutatási álláspont dokumentációja:* A minta résztvevői egy online hirdetés segítségével lett összeválogatva szándékos mintavételt alkalmazva, előre meghatározott specifikus kategóriáknak megfelelően. A jelentkezők többsége a csoportfoglalkozások meghatározott helyszínéhez közel élő gyermekek (ez jelentős szempont volt az önkéntes jelentkezésben, hiszen a szülők hozták el őket a foglalkozásokra, biztosították az utazást). A mintavétel során előzetes személyes, egyéni interjúk, megismerkedés után kerültek véglegesen a mintába. A kiállítást követő interjúk személyes és bensőséges hangvételűek voltak, mivel a 10 alkalmas program során közeli, jó kapcsolatba kerültem a gyermekekkel.
2. *Az adatgyűjtési eljárás dokumentációja:* A program lezárását követően minden résztvevővel, vagyis 6 félig strukturált interjút készítettem, amelyek során sok értékes információt kaptam kérdéseimre. Előre egyeztetett időpontban, a résztvevők szabadidejében, hangfelvétellel rögzítettem az interjúkat, időkorlát nélkül.
3. *Információforrás:* A Gránátalma programban résztvevő összes gyermekkel beszélgettem az átélt élményeiről, a csoporttal való közös munkáról, a szociális kapcsolódásaikról és a népi bútorfestéssel való kapcsolódásukról.

4. *Átírási szabályok dokumentációja:* A hangrögzítéssel felvett interjúkat szó szerint szövegeztem, illetve kiegészítettem bizonyos megfigyelt megjegyzésekkel, amelyek segítettek mélyebben elemezni a válaszokat, pl. “tapsolni kezdett lelkesedésében”.
5. *Empirikus megközelítések:* Kutatási módszeremhez nem kapcsolódtak hipotézisek, viszont előzetesen megfogalmazott célok és kutatási kérdésekből kiindulva dolgoztam. A kérdésekhez hozzárendeltem a fő kategóriákat, majd alkategóriákat, így biztosítva az összhangot és a világos logikai gondolatmenetet. A kvalitatív tartalomelemzést az előzetesen ismertetett lépések mentén hajtottam végre. A folyamat során újabb kérdések merültek fel, amelyek újabb jövőbeli kutatások javaslatát szorgalmazzák.
6. *Trianguláció:* figyelembe vettem az egész kutatás során a trianguláció érvényességét biztosító elveit. Alapvetően kvantitatív és kvalitatív vizsgálatokat ötvözve végeztem a kutatást. Ezen felül a mintavétel, a kategóriák és az interjú kérdéseinek meghatározásában a konzulenseim, az asszisztensek és külső szakemberek nézőpontját is, hogy a szubjektivitás szűrését segítsük.
7. *Módszertani döntés, a vizsgálat indikációja és relevanciája:* A módszer választása indokolt volt, milyen olyan kérdésekre kerestem a választ, amelyek a gyermekek személyes megélésein alapulnak, így a kvalitatív tartalomelemzés lehetőséget adott, hogy mélyebben lássam az inklúzió és integráció kérdéseit a gyermekek saját szemszögéből. A téma napjainkban egyre relevánsabbá válik, amely indokolja a kvalitatív vizsgálatok alkalmazását is ezen a területen.

3. Az eredmények bemutatása

3.1 A félig strukturált interjú kvalitatív tartalomelemzésének eredményei

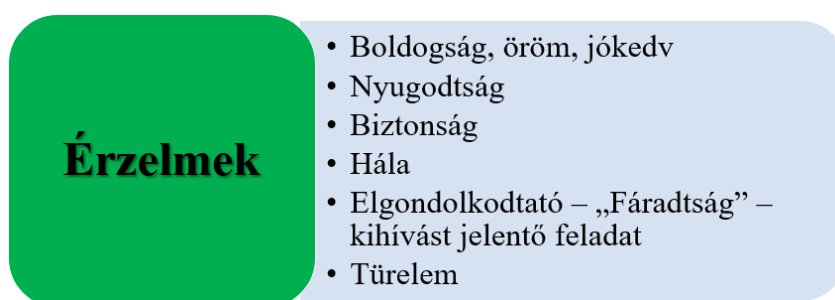
A kvalitatív eredmények elemzésének vezérfonala a fő kategóriák mentén történt, kibontva az alkategóriákat, illetve összekapcsolva a strukturált interjúk kérdéseivel, visszautalva a fő kutatási kérdésekre. Az interjút a 6 résztvevő gyermekkel készítettem el egyénileg, személyes jelenléttel.

A foglalkozásokkal kapcsolatos személyes megélés

Az első fő kategóriához, amely a résztvevők egyéni, személyes megéléseinek feltárására vonatkozik a 4., vagyis egy alap kutatási kérdésemhez kapcsolódik: Hogyan élték meg a résztvevők a magyar népi bútorfestő foglalkozás folyamatát? Ezt a kérdést körül járva a félig

strukturált interjúban több kérdés is megfogalmazásra került, amelyek az alábbiakban tárgyalt alkategóriákhoz fűződnek.

Az *Érzelmek* alkategóriában arra voltam kíváncsi, hogy a gyermekek hogyan érezték magukat általánosan a bútorfestő program során. A válaszadást a már program során megismert érzelmekártyák segítették, illetve az alkalmak során készült képeket kiemelve mélyebb és konkrétabb érzések megfogalmazására volt lehetőség. Minden résztvevőnél pozitív érzelmek jelentek meg, a legtöbbször előforduló szavak és szókapcsolatok a *“nagyon jól éreztem magam”*, a *“boldog/vidám”* (*“kicsattantam a boldogságtól, nagyon tetszett”* – IA.2 ASD), *“nyugodt”* voltak, emellett egyes résztvevőnél bizonyos pillanatokra való emlékezés révén megjelent a *“hála”* (IA.4 T), *“biztonság”* (IA.2 ASD) kifejezések is. Emellett a gyermekek felénél megjelent a *“fáradt”*-ság is, mint érzelem, azonban kontextusban tekintve ezek pozitív módon értelmezendők, mivel a gyermekek a logikai *“gondolkodtató”* (IA.3 T, IA.4 T), kihívást jelentő játékokhoz, vagy alapvető kimerültségéhez köthető (a program pénteki napon esti órákban zajlott, mivel igazodott a gyermekek rendkívül sűrű heti programjához, iskolához), azonban kihangsúlyozták, hogy a foglalkozásokon megpihentek és relaxálni tudtak: *“Nagyon tetszett ez az egész bútorfestés, olyan pihentető volt”* (IA.4 T). IA.2 ASD említette meg, hogy *“sok türelem kellett”*, viszont a segítség tőlem, és a társaktól hozzásegítette, hogy *“kész legyen”* a dobozaival. Ez egyben utal az ASD-re jellemző várakozással szembeni nehézségekre is, viszont a támogató környezet pozitív hatásaira is, amely elengedhetetlen az integrálódáshoz (EADSNE, 2005). A résztvevők által kiemelt érzelmeket a következő ábra összesíti (2. ábra):

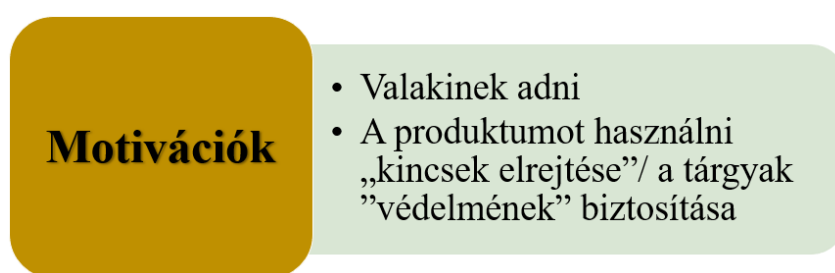


2. ábra

A résztvevők érzelmei a Gránátalma program során

A *Motiváció* alkategóriát induktív módon alkottam meg, hiszen annak ellenére, hogy nem tettem fel konkrét kérdést erre vonatkozóan, minden gyermek megfogalmazta saját ösztönző motívumát. 2 fő intrinzik elem jelent meg: a dobozok valakinek *“adás/ajándékozás”*, illetve az,

hogyan az elkészült dobozokat, hogyan hasznosítják a későbbiekben, vagyis *“kincsek/tárgyak”* elrejtése, amelyeket a népi bútorfestős, egyedi minták védelmeznek: *“...ezekbe a dobozokba el tudunk rejteni kincseket, mert rajta van a szemrózsa, mint az állatoknak a szemei, akik figyelnek”* (IA.6 T). Ezek alapján mindenki olyan egyediségű mintákkal látta el a dobozait, amelyek összekapcsolódnak a doboz funkciójával: *“...ez ilyen egyedi, hogy mindenki megrajzolja, amit akar, olyan virágot választ, amit akar, nem lesz két ugyanolyan minta, mindenkinek egyedi, elgondolkodtat, hogy mi az értelme a mintának”* (IA.5 T). Már előzetes kutatások is bizonyítják, hogy a belső motiváció kiépítése számottevő a kreatív gondolkodás kialakulásában (Mező, 2023). A főbb megjelenő motivációkat az alábbi ábra szemlélteti (3. ábra):



4. ábra

A résztvevők motivációi

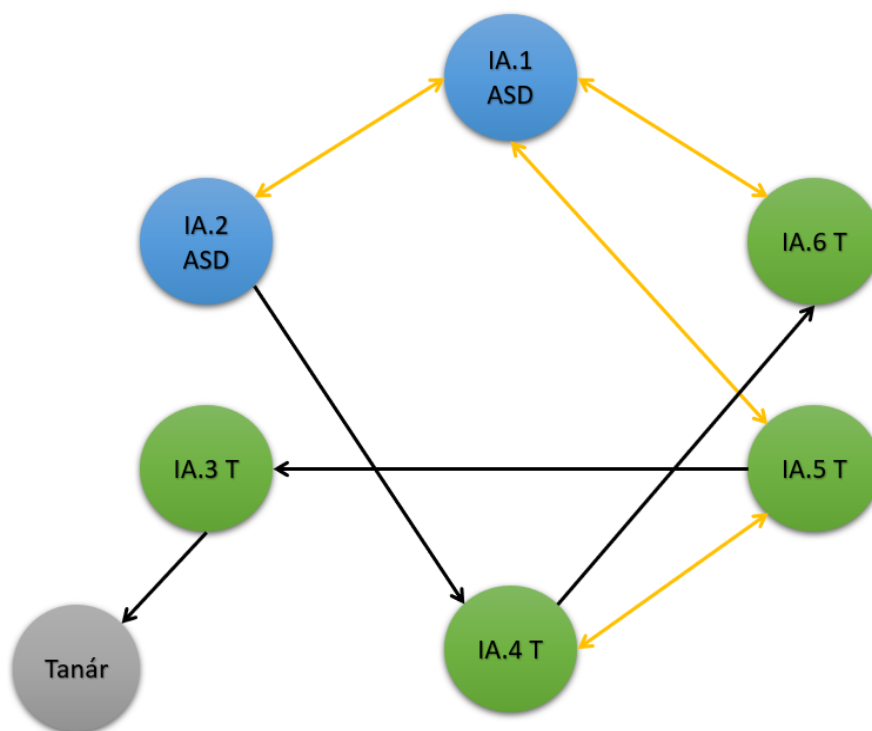
A következő *Önkifejezés a tevékenységekben* alkategória mentén arra kerestem a választ, hogy mi az, amire büszkéek az alkotásukkal kapcsolatban, indirektebben megfogalmazva mi adott számukra sikerélményt. Elsőként mindenki a *“saját dobozai”* -t emelte ki főként a minták bonyolultsága miatt, az szerint, hogy mennyire tartották *“nehéz”* -nek az adott mintát, viszont mégis sikerült az elvárásaiknak megfelelően alkotni, például IA.5 T kiemeli, hogy: *“Nehéznek tűnt megfesteni, viszont ilyen apró lépésekre lebontva mégis könnyű volt.”* Emellett fontosnak tartom kiemelni, hogy egyedi, nem virágos dobozok is készültek, saját mintákkal, de azonos technikával, ahol például IA.2 ASD azt mesélte el, hogy: *“büszke vagyok a sajátaimra is, mert meg lehet különböztetni, nem olyan, mint a többieké, az enyém volt, a sajátom és kreatív voltam.”* Ezek a gyermekek speciális érdeklődési köreikhez tartozott, pl. állatok, Pokémon stb., ezzel teret adott a program az önkifejezésnek, fantázia megélésének is, tartva a bútorfestő technika kereteit. A gyermekek fele kiemelte a csoportos munkákat, megjelent a *“nagy láda”* szókapcsolat is.

Ezek alapján elmondható, hogy pozitív saját élménykét tekintenek a résztvevők a magyar népi bútorfestő foglalkozás folyamatára, ahol egy kialakult belső motiváció mentén szabadon gondolkodhattak, alkothattak, pozitív érzelmeket kapcsoltak a produktumaikhoz, amelyben

minden gyerek a maga sajátos módján megtalálta a sikerélményét. Emellett az autizmussal élő gyermek által megfogalmazott *“biztonságos”* (IA.2 ASD), harmonikus, *“pihentető”* (szorongásoldó) környezet kialakítása is megvalósult, amelynek jelentőségére már a szakirodalmi fejezetben több kutatás által is rávilágítottam (Tamás, 2008, Németh és Stefanik, 2022). A továbbiakban ugyanezen kutatási kérdéshez további alkategóriákat vonatkoztatok, amelyek szintén bizonyítják a gyermekek Gránátalma program iránti pozitív viszonyulást.

Szociális kapcsolatok kialakulása

A második fő kategória az alkalmazkodás, szociális társas kapcsolatok kialakulásának és fejlődésének témakörét foglalja magába, amelyhez két alap kutatási kérdés kapcsolódik: 2. Hogyan viszonyultak a tipikusan fejlődő gyermekek az autizmussal élő társaikhoz? 3. Mi jellemezte az autizmussal élő gyermekek integrálásának folyamatát? Ezen kategórián belül 4 alkategóriát hoztam létre. A válaszadást és az emlékek felidézését itt is szintén képek segítették, amelyek nemcsak az ASD, hanem a tipikusan fejlődő gyermekek számára is jó támpontoknak bizonyultak.



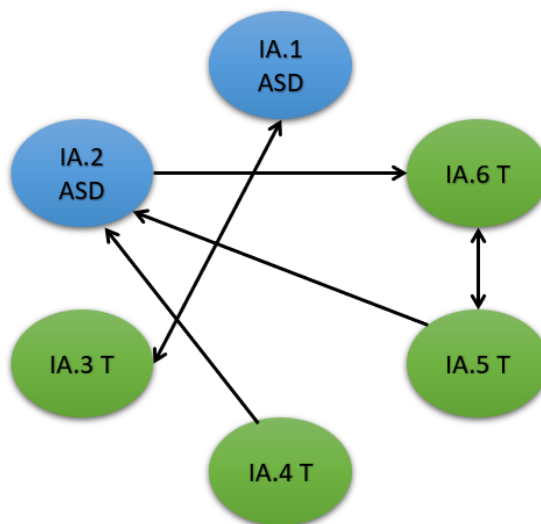
4. ábra

A résztvevők közötti pozitív relációk

Az első a *Választott személyek* alkategória, ahol két nézőpontot vizsgáltam: Kivel “barátkoztak” jobban össze a résztvevők, illetve kivel léptek kevesebbszer kapcsolatba. Az alábbi 4. ábra az egyének közötti relációkat mutatja a szimpátiára vonatkozóan:

Itt a fő kérdés az volt, az alap kutatási kérdésekből kiindulva, hogy az autizmussal élő gyermekek és átlagosan fejlődő társaik hogyan viszonyulnak egymáshoz, választják-e egymást, vagy elkülönülnek a csoportok. Az eredményekből kiderült, nem határolódtak el az ASD személyektől, amely fordítva is igaz, bátran választották “barátaiknak”, szimpatikus személyeknek egymást, függetlenül attól, hogy ASD vagy tipikusan fejlődő a személy.

IA.1 ASD, IA.2 ASD, IA.6 T személyek megnevezték a többieket is, mint szimpatikus személyek, esetükben a “*mindenkivel*” szó is megjelent. IA.3 T gyermek engem jelölt meg, bár ő specifikus eset abból a szempontból, amit saját maga is kifejt, hogy: “*nem vagyok a világ legbarátkozósabb fajtája, legtöbbször elvárom, hogy ne én kezdeményezzem a barátkozást...így nehezebb nekem*” – zárkózottsága miatt az iskolában is nehezen alakít ki kapcsolatokat, viszont számára a bútorfestés a szociális kapcsolódások erősítése helyett inkább szorongásoldó hatással bírt (“*nagyon stresszes volt a sulis és akkor itt megpihenhettem... ez nagyon relaxáló volt*”). Arra a kérdésre válaszolva, hogy kivel létesítettek kevesebb szociális kommunikációs interakciót az ábrán lévő eredményeket találtam (5. ábra):



5. ábra

A résztvevők közötti gyengébb szociális kommunikációs interakciók

A választásuk okát nem tudták pontosan meghatározni, a *“nem tudom”* kifejezés volt gyakori, vagy csak az adott személlyel kialakult kevesebb interakciós helyzetre utaltak: *“nem volt semmi oka, lehet csak kevesebbszer játszottunk együtt.”* (IA.5 T).

A második alkategória az *Érzelmek a szociális kapcsolódásban*, melynek kérdései a *“Milyen volt barátkozni a többiekkel? Könnyű vagy nehéz?”* voltak. Itt a résztvevők közül ötten a *“könnyű”* szót emelték ki, kivéve IA.3 T-t, amelynek személyes okait az előzőekben magyaráztam.

A *Közös tevékenységek* alkategóriában azt vizsgáltam, hogy milyen tevékenységeket szerettek vagy nem szerettek a csoporttal közösen végezni a Gránátalma programban. A gyermekek mindegyike a *“a közös játék”* – ot sorolta a kedvencei közé, emellett a *“nagy láda festését”*. A résztvevők közül mindenki azt válaszolta a nem kedvelt közös tevékenységre, hogy nem volt olyan, amit nem szeretett volna, csak egy gyermek válaszolta azt, hogy: *“festeni és rajzolni egyedül szeretek... mert nagyon maximalista vagyok és akkor próbálok a lehető legjobbat kihozni, és koncentrálni...”* (IA.3T). A gyermekek aktívan, lelkesen vettek részt minden közös tevékenységben, bátran és hatékonyan dolgoztak együtt: *“amikor IA.3 T-vel is párban játszottunk, jól együtt tudtunk dolgozni”* (IA.2 ASD) válasza összhangban van társa véleményével: *“IA.2 ASD-vel csináltuk, a puzzle is jó volt. Amikor el kellett helyezni a köröket a mintába az is nagyon jó volt”* (IA.3 T). Továbbá kiemelném IA.3 T gondolatát a csoportlétszámra vonatkozóan: *“Nekem nagyon tetszett, hogy nem voltunk többen, mert ez így pont jó volt, hatan, mert a suliban nagyon sokan vagyunk, úgy nehezebb minden, az iskolában is így kellene tanulnunk.”*, amely lényeges szempont az inklúziót tekintve.

A *személyekhez való viszonyulás* alkategóriájában azt figyeltem, hogy milyen konkrétabb véleménnyel vannak a résztvevők egymásról, milyen tulajdonságokat neveznek meg. A kérdéseket játékos módon közelítettük meg, ahol az üres bútorfestő terem képét és minden résztvevő kicsinyített képét kapták meg, amelyeket elhelyeztek a nagy képen, majd beszélgettünk róla. Arra kértem őket, hogy képzeljék el, hogy ott vagyunk és meséljenek róla, ki kivel beszélget vagy hallgat, ki mit csinál, hogyan látják a társaikat. A legtöbbször megjelent kulcs tulajdonságok a *“segítőkéss”, “kedves”, “aranyos”, “mosolygós”* szavak voltak. Két lényeges egyedi véleményt emelnék ki az ASD gyermekekkel kapcsolatban: egy alkalommal megtörtént az, ahogy egymást megvigasztalták, amely nagyon pozitív emlékként jelent meg, ők egymást is szimpatikusnak jelölték az előzőleg prezentált eredményekben: *“IA.1 ASD kedves volt mindig meg, odajött mikor szomorú voltam egyszer, mert azt hittem elrontottam*

valamit, de aztán hamar kijavítottuk, de odajött s kedves dolgokat mondott és jól lehetett vele beszélgetni, és néztem ahogy fest, mosolygós volt, virult mindig.” (IA.2 ASD). Egy másik gondolat pedig IA.2 ASD – re vonatkozott: *“Mindenki kedves volt, IA.2 ASD mozgékony, de vicces, a lányokkal jó volt beszélgetni.”* (IA.4 T). Az ASD gyermekek nem szigetelődtek el, semmilyen negatív visszajelzés nem érkezett velük kapcsolatban. Emellett hozzám, mint csoportvezetőhöz a gyermekek a *“segít”, “magyaráz”* szavakat társították, én *“mindenkivel beszélgetek”* (IA.2 ASD), igyekeztem választ adni kérdéseikre, és minden résztvevőt egyéni módon támogatni, amely alapvetően szükséges az integráció sikeres kimeneteléhez (Endrődy et al., 2020).

A fent bemutatott válaszok alapján elmondhatjuk, hogy nem szorult ki a csoportból különösebben senki, még annak ellenére sem, hogy IA.2 ASD volt az egyetlen fiú a csoportban. Emellett az ábrán látható eredmények is esszenciálisak, hiszen a 6-ból 5 gyermek kölcsönösen jelölte meg egymást, illetve a közös tevékenységek során egyhangúan szerettek és jól tudtak együtt dolgozni, egymásról egy szimpatikus kép alakult ki bennük. Mindezek alátámasztják a Gránátalma csoport tagjai között pozitív szociális kapcsolódások kialakulását, amelyből következtethető, hogy sikeresen integrálódtak az autizmussal élő gyermekek a csoportba, valamint minden résztvevő kölcsönösen elkezdett alkalmazkodni egymáshoz és több feltétel is teljesült, amelyek az inkluzív szemléletet támogatják, mint például többek között a pedagógus támogató szerepe (Endrődy et al., 2020; Johora et al., 2021), az inkluzív szemléletű, egyéni szükségleteket figyelembe vevő tervezés (Ábrahám et al., 2018), az alkalmazkodás minkét fél részéről (Koczor és Németh, 2010), a megfelelő létszám kialakítása (Tóth, 2015) vagy a kooperatív tanítás-tanulás (EADSNE, 2005).

A magyar népi bútorfestéssel, mint kulturális ágazattal való kapcsolódás

Ez a fő kategória szintén a 4. alap kutatási kérdésemhez kötődik (Hogyan élték meg a résztvevők a magyar népi bútorfestő foglalkozás folyamatát?). Itt három alkategóriát alkottam, amelyben az egyéni tevékenységekről való visszajelzésre, a kiállítás élményére kérdeztem rá, emellett arra, hogy tovább viszik-e ezt a népi festési technikát, szeretnék-e folytatni a jövőben.

A *technikával kapcsolatos vélemény* alkategóriában a kedvenc és kevésbé kedvelt egyéni részfeladatokra helyeztem a hangsúlyt. A gyermekek többsége a *“festés”* szót jelölte meg kedvencnek, a *“részletes”* és *“szép virágok”* szavakkal indokolva, emellett megjelölt a *“lenmagolajazás”* és a *“játékok”* is, mint kedvenc egyéni feladat. A legtöbb résztvevő esetében *“nem volt”* olyan tevékenység, amit nem élvezett, volt, aki a *“csiszolást fárasztó”* - nak találta,

illetve az egyik autizmussal élő gyermeknél jelent meg az a gondolat, hogy: *“néha nem tudtam kibírni, alig vártam, hogy végezzünk a dobozokkal, de nagyon jó volt a végén”* (IA.2 ASD).

A kiállítás megélése alkategóriát fontosnak tartottam, mivel ez volt a Gránátalma csoport életének záró akkordja, emellett itt láthatták a gyermekek, a családjaik és az érdeklődők teljes egészében az elkészült produktumokat. A válaszok rendkívül pozitív hangvételűek voltak, a *“nagyon jó volt”*, *“vagány”*, *“büszke”*, *“örültem”* szavak voltak kulcsjelentőségűek. Egy résztvevő nem tudott megjelenni a kiállításon, azonban képekben, részleteiben hozzá is elvittem az élményt. Minden gyermek kiemelt valamit, ami számára a legjobban tetszett, többségük az alkotásaik kapcsán a szép elrendezést, emellett az interaktív festési lehetőséget dicsérték: *“nagyon jó ötletnek tartom, hogy lehetett egy olyan nagy gránátalmát festeni együtt.”* (IA.6 T). Ezek alapján elmondható, hogy a kiállítás egy olyan kulturális esemény volt a számukra, amely örömmel, sikerélménnyel töltötte el a résztvevőket és méltó lezárása volt a programnak.

Az érdeklődés kialakulása a bútorfestéssel kapcsolatban alkategóriában minden gyermek azt jelezte vissza, hogy a jövőben is szeretné folytatni a festést, illetve kiemelték egy-egy személyes indítást is, amellyel erősítették válaszukat, többnyire azt mutatva meg, hogy a technika folyamatának melyik részében érezték magukat a legjobbnak, legügyesebbnek (4. táblázat):

4. táblázat

A résztvevők válaszai a festés folytatásával kapcsolatban

IA.1 ASD	IA.2 ASD	IA.3 T	IA.4 T	IA.5 T	IA.6 T
<i>“nagyon jó festeni, mindenképp folytatni fogom, nagyon jó volt együtt lenni a többiekkel, boldog voltam.”</i>	<i>“csiszolni kell, meg alapozni, (...) az összeszerelésben nagyon jó voltam, szeretnék ilyet még csinálni.”</i>	<i>“szeretném folytatni, nekem nagyon jó élmény volt így festeni, ilyen apró részleteiben nekem nagyon tetszett, mindig megnyugodtam, a hetemben mindig a pénteket vártam a legjobban”</i>	<i>“Nekem nagyon tetszett ez a fajta festés, és biztosan fogom folytatni, már meg akartam tanulni.”</i>	<i>“Igen, szerintem igen, a festést tanultam meg a legjobban.”</i>	<i>“uhum! Szeretném, én amúgy is művész szeretnék lenni, ha nagy leszek!”</i>

Ezek az eredmények összekapcsolva az első fő kategóriában tárgyaltakkal teljesebb választ adnak a kutatási kérdésekre. Mindezekből következtethető, hogy a játékos és sokszínű

feladatok élvezetesekek voltak a gyermekek számára, illetve egy pozitív viszonyulás alakult ki bennük a magyar népi bútorfestés iránt, erősítette bennük az alkotás iránti szeretetet.

A program keretében megélt gyakorlati tapasztalatok pedagógus szemmel

A jelen kutatás kvalitatív jellegét tekintve úgy gondolom, hogy fontos szempont bizonyos tanítás-tanulás módszertani tapasztalatok kiemelése a gyakorlat folyamatából. Rendkívül fontos elem volt bizonyos csoportszabályok bevezetése, amelyet az első alkalommal alkottunk meg közösen, minden résztvevő hozzáírta a saját gondolatait a szabályzathoz. Egy lényeges szempont volt az ültetés rendjének kialakítása, amely az első alkalmak során kísérletezésként módosult, majd végül állandóvá vált (olyan személyek üljenek egymás mellett, akik nem zavarják egymást, viszont szívesen dolgoznak együtt, beszélgetnek, vannak hasonló hobbyjaik, beszédtemájuk). Nagyon hasznos volt a kézfeltartás szabálya, ha valaki az egyéni haladásában épp végzett egy feladattal, így könnyebben tudtam koncentrálni, hogy kinek van szüksége segítségre, kinek van kérdése. Minden alkalmat nyitókörrel kezdtünk, ahol a gyermekek érzelmeiről, heti tevékenységeikről stb. beszélgettünk, valamint visszajelző körrel zártunk. Emellett tervezés szerint minden alkalom tartalmazott egyéni, csoportos/páros tevékenységet, ismeret átadást és valamilyen közös, dinamikusabb játékot (pl. székfoglaló, drámajátékok stb.). Egy ilyen játék volt a szó kitalálós, egyfajta akasztófa játék (virág rajzolásával), amely IA.2 ASD-nek annyira megtetszett, hogy minden alkalom végén a táblához rohant az utolsó percekben és minden csoporttagot invitált egy gyors játékra - ezt nagyon élvezték a gyermekek, így tulajdonképpen az autizmussal élő gyermek hívta csoportos játékokra a többieket.

Érdekes megfigyelésnek bizonyult, hogy az első alkalom során az ASD fiatalok sokkal nagyobb nyitottsággal és kezdeményező készséggel fordultak társaik felé, pl. IA.1 ASD egy olvasatra megjegyezte a résztvevők teljes nevét, mindenkire elsőként ment oda bemutatkozni, megismerkedni, amely során több kérdést is feltett. Az átlagosan fejlődő gyermekek barátságosak és válaszkészek voltak, viszont nem volt jellemző, hogy érdeklődjenek egymás iránt, csak a további alkalmak során váltak extrovertáltabbakká, idővel állandó jelleggel megjelent valami téma, amelyről a csoport közösen is beszélt, az utolsó alkalmak során pedig bensőségebb problémákat is megosztottak a csoporttal (pl. kiközösítés, félelmek, iskolai sikerek stb.). Egy másik érdekesség IA.2 ASD esetében történt: az első alkalmak során nehezebben fókuszált, egyáltalán nem csatlakozott a közös témákba, csak saját érdeklődésére összpontosított (Sonic, Nintendo stb.). Ebben fokozatos változás volt tapasztalható: napirendet veztettem be mindkét ASD gyermeknél, amely által strukturáltabbá vált a folyamat, és

elmaradoztak a vokalizációk, echoláliák mindkettőjükénél. Egy időszakban IA.2 ASD sokkal csendesebbé vált, önálló munkájába merült, ezt követően pedig elkezdett egy-egy megjegyzéssel, majd kérdésekkel bekapcsolódni a közös témákba. A napirend és a folyamatábrák a tipikusan fejlődő gyermekek számára is hasznos volt, ezáltal átláthatóbb, követhetőbb volt a feladatsor, sokszor kérték, hogy hadd vegyék le együtt az ASD gyermekekkel az elvégzett feladat kártyáját.

Egy másik különleges tapasztalat IA.1 ASD és IA.6 T baráti viszonyának alakulása volt: az ASD résztvevő a megismerkedéstől fogva erős érdeklődést mutatott (mindig őt választotta páros munkán, tőle kérdezett, vele akart játszani), a társa pedig első megfigyelésre bátorlanabban kapcsolódott hozzá, azonban az utolsó alkalommal történő páros játékban külön kérte, hogy vele szeretne lenni, és őt emelte ki a legszimpatikusabb csoporttagnak (kölcsonösen). A szülők elmondása alapján IA. 6 T nem fedezett fel semmilyen furcsaságot, eltérő viselkedést IA.1 ASD-vel kapcsolatban és a továbbiakban is barátkozni szeretne vele. A többiek között is hasonló tapasztalatokat figyeltem meg, pl. IA.1 ASD minden alkalommal feltette ugyanazt a kérdést bizonyos társainak ("Mi a teljes neved?"), a gyermekek pedig teljes természetességgel válaszoltak neki minden alkalommal.

Minden foglalkozás újabb és újabb megoldandó helyzeteket rejtett magában, amely tapasztalatokból merítve egyre jobban lehetett tervezni a következő alkalmakra, úgy, mint az autizmussal élő, mint az átlagos fejlődésű gyermekekkel kapcsolatban. Az autizmus specifikus módszertan minden gyermek számára élvezetes és könnyen érthető volt.

3.2 Eredmények az M-COSMIC szempontsor alapján

Az alap kutatási kérdések közül még arra kerestem a választ, hogy: Hogyan változott a szociális kommunikációs interakciók száma a résztvevő autizmussal élő magyar gyermekek esetében a program során az M-COSMIC szempontsor alapján? A kutatási kérdés megválaszolása az eredmények mennyisége miatt csak részben valósult meg a kutatáson belül, valamint a rögzített videó felvételek további kutatásra adnak lehetőséget. A két gyermek előmérési és utómérési adatainak összehasonlítását a partner, szerep és a forma dimenziók mentén figyeltem meg a külső kódoló személy felvett adatai alapján, a további dimenziók és a többi alkalom során felvett adatok elemzését további kutatásokban kerülnek kifejtésre. Az összehasonlítást Excel függvények által végeztem.

IA.1 ASD esetében az előmérés során 87, az utómérés során pedig 95 interakció került regisztrálásra, a másik résztvevő, IA.2 ASD esetében pedig a pretesztben 88, míg a poszttesztben 92 darab interakció.

A *partner* dimenzióban az alábbi 5. táblázatban növekedést láthatunk a kortársakkal, valamint a csoporttal történő kapcsolódásban: +16 interakció kortársakkal, +8 interakció a

5. táblázat

ASD személyek eredményei a partner dimenzióban

Dimenzió	IA.1 ASD		IA.2 ASD	
Partner	Előmérés	Utómérés	Előmérés	Utómérés
1- tanár/ ped.asszisztens	49	33	55	31
3- kortárs	18	34	5	19
4- csoport	20	28	23	39

csoporttal, amely IA.2 ASD-re is jellemző (+14; +16). Mindkét személy esetében csökkent a tanárral való interakció, főként IA.2 ASD esetében, akinél 24-gyel kevesebb kontaktfelvétel volt a pedagógussal (5. táblázat). Az eredményekből látható, hogy mindkét személynél áttevődött a pedagógussal való kommunikációról a hangsúly, és megfigyelhető a társakkal és a csapattal való fokozottabb kapcsolatfelvétel.

A szerep dimenzió mentén is változások tapasztalhatóak (6. táblázat): mindkét résztvevő esetén az utómérésben kevesebb kezdeményezés látható (IA.1 ASD: -6; IA.2 ASD: -9), azonban növekedett a válasz szerepkör felvételének száma (IA.1 ASD: +16; IA.2 ASD esetében: +19). Ez azzal a gyakorlati megfigyeléssel függ össze, hogy az első alkalommal a magasan funkcionáló autizmussal élő résztvevők sokkal nyitottabb viselkedést mutattak az átlagosan fejlődő társaik felé (pl. mindenkire egyesével odamentek és bemutatkoztak saját indíttatásból, kérdéseket tettek fel), míg ők csak később váltak kezdeményezőbbékké, így ez magyarázza,

6. táblázat

Az ASD résztvevők eredményei a szerep dimenzióban

Dimenzió	IA.1 ASD		IA.2 ASD	
Szerep	Előmérés	Utómérés	Előmérés	Utómérés
1- kezdeményezés	54	48	41	32
2- válasz	31	47	40	59
3- nem interaktív/ nincs válasz	2	0	7	1

hogy minőségében változott az ASD személyek szerepe a kommunikációban, feljük is több interakciót kezdeményeztek a társaik.

A *forma* dimenzióban mindkét személy esetében találunk változásokat, az alábbi táblázatban a beszélő ASD gyermekek esetében releváns alkategóriákat emeltem ki (7. táblázat). Mindkét autizmussal élő résztvevő esetében a legnagyobb változás a vokalizáció csökkenésében tűnik fel, az utómérésben IA.1 ASD-nél -37, míg IA.2 ASD személynél -49 alkalommal került vokalizáció regisztrálásra. A résztvevőkre jellemző volt, főként az első alkalmak során, hogy olyan hangokat produkáltak, amelyek nem tűntek beszédszerű minőségűnek, viszont kommunikációs célzatuk volt (pl. főként figyelem felhívás okán, amikor saját speciális érdeklődésükről akartak beszélni, a többiek azonban a közös témára figyeltek), azonban ezek fokozatosan elmaradtak a napirend, bizonyos csoportszabályok bevezetésével, valamint a népzene hatására, amelyet festés közben többször is megfigyeltem – elcsendesedtek, belemerültek a munkába, a dallamot dúdolták vagy énekeltek a többiekkel, és egyre kevesebbet vokalizáltak. A szavakban, mondatokban kifejezett kommunikációjuk a poszttesztben mindkét gyermek esetében megnövekedett (IA.1 ASD: +11; IA.2 ASD esetében: +11), a gyakorlati megfigyelésekben is célzottabban kezdték a kommunikációt alkalmazni a szociális interakciókban. A cselekvés, a tekintet/mutatás követése, illetve a megmutatás/odaadás aldimenziókban is számszerű növekedést láthatunk mindkét egyénnél, amely azzal magyarázható, hogy a posztteszt során a közös lánán való munka során több lehetőség adódott arra, hogy ezáltal is interaktáljanak, amely variábilisabbá tette a szociális kommunikációjukat.

7. táblázat

Az ASD résztvevők eredményei a forma dimenzióban

Dimenzió	IA.1 ASD		IA.2 ASD	
Forma	Előmérés (db)	Utómérés (db)	Előmérés (db)	Utómérés (db)
1- vokalizáció	42	5	59	10
3- kétszavas mondat	28	39	24	35
5- gesztus/ mutatás	7	2	3	4
6- cselekvés	10	24	2	26
9- tekintet/ mutatás követése	0	11	0	9
0- megmutat, odaad	0	5	0	4
Össz. interakciók	87	95	88	92

A fenti eredmények és az egyes dimenziókban tapasztalt minőségi változások alapján elmondhatjuk, hogy a kutatás hipotézise bizonyos szempontok mentén teljesült, miszerint a “Gránátalma” inkluzív program pozitív hatással volt az autizmus spektrum zavarral élő gyermekek szociális kommunikációs interakciói számának növekedésére a partner, a szerep és a forma dimenziókban.

4. Összegzés

Összegzésként elmondható, hogy a kutatásom fő célkitűzése, amelyben az autizmus spektrum zavarral élő gyermekek és a tipikusan fejlődő gyermekek együttnevelésének, tevékenységalapú csoportba illesztésének megfigyelését végeztem el lehetőségeimhez mérten megvalósítható inkluzív szemléletmóddal, teljesült, illetve az egyes kutatási kérdéseim megválaszolásra kerültek. A folyamat során sikerült monitorozni és elemezni kvalitatív módon az eredményeket, a kutatási kérdéseimre választ kaptam: elsősorban a Gránátalma inkluzív csoport tagjai pozitív élményekkel és érzésekkel gazdagodtak a magyar népi bútorfestő foglalkozás során, belső motivációk mentén sikerélményeket éltek meg, valamint egy érzelmileg biztonságos csoport tagjaivá váltak, amely rendkívül fontos nemcsak az inklúziós szemlélet, hanem az autizmusbarát környezet tekintetében (Németh és Stefanik, 2022).

Emellett célként határoztam meg az ASD gyermekek szociális megfigyelését a magyar népi bútorfestészet kulturális értékteremtő és közvetítő közegében, amely mellett vizsgáltam az autizmussal élő résztvevők és az átlagosan fejlődő társaik kapcsolatát, egymáshoz való viszonyulásukat, a beilleszkedés minőségét is az interjúk által. A következtetések alapján elmondható, hogy kölcsönös alkalmazkodás, szimpátia alakult ki az egyének között, jó kooperatív tanulás, közös tevékenykedés jellemezte a csoportot, tehát pozitív szociális kapcsolódások jöttek létre, és a folyamat sikeres integrációnak tudható be. Továbbá több inklúziós szemlélet teljesülését is monitoroztam (Ábrahám et al., 2018; Endrődy et al., 2020; Johora et al., 2021; Koczor és Németh, 2010). A kutatás egy kiegészítése volt az M-COSMIC szempontsor által felvett szociális kommunikációs interakciók dimenzióinak megfigyelése, amelynek elemzéséből következtethető, hogy az autizmussal élő résztvevők a partner, szerep és forma dimenziókban elért pozitív változások alátámasztják a kvalitatív tartalomelemzés eredményeit. Több interakció volt megfigyelhető a kortársakkal, csoporttal, illetve növekedett az expresszív kommunikációs formák használata.

Gyakorlati célként emeltem ki a népi bútorfestés, mint a magyar kultúra egyik fontos ágának megtapasztalására való lehetőség megteremtését a résztvevők számára egy olyan specifikus módszertanon keresztül, amely megfelel minden gyermek, kiemelten az ASD fiatalok egyéni szükségleteinek. A specifikus módszertan kialakítása révén nagyon pozitív kép alakult ki a csoporttagokban a magyar népi bútorfestésről és az alkotásról, nemcsak elsajátították a technikát, hanem az apró lépések és egymás folyamatos támogatása mentén meg is szerették a festést, megélhették kreativitásukat saját és csoportos produktumaikban egyaránt.

4.1 Korlátok és javaslatok

A jövőben kutatásokban érdemes a programot hosszabb időkeretben kipróbálni, valamint további felméréseket, megfigyeléseket elvégezni a témában, nemcsak autizmussal élő gyermekek esetén, hanem más SNI csoportok integrálásában is. Emellett fontos megfigyelni, hogyan alakulnak az eredmények más korcsoportra vonatkozóan, milyen különbségek észlelhetők a szociális kapcsolatok létrejöttében az integrációs és inklúziós feltételek teljesülésén belül. Érdemes további megfigyeléseket végezni hasonló inklúziós szemléletű csoportba illesztések folyamatában, valamint bizonyos képességek fejlődésének mérését feltárni. A kialakult szociális kapcsolatok minőségének vizsgálata további kvalitatív elemzések révén a szorosabb baráti kötelékek alakulására vonatkozóan szintén releváns kutatási szempont lehet a későbbiekben, hiszen ez valódi értéket képviselne a résztvevők életében. Emellett a jelen kutatás hosszútávú céljaként kitűzhető a meglévő adatok további elemzése videóelemzés és statisztikai feldolgozás eszköztárával, valamint más dimenziók eredményeinek összegzése az M-COSMIC szempontsoron belül, kiegészítve a jelen kutatásban kapott eredményeket.

5. Bibliográfia

- Ábrahám, A., Stefanik, K., & Ószi Tamásné, P. (2018). Autizmus spektrum zavarral élő gyerekek és fiatalok együttnevelésének főbb kérdései. *Gyógypedagógiai Szemle*, 46(3), 196–214.
- Albacete-Maza, J., Fernández-Cano, A., & Callejas, Z. (2023). Exploring folk songs to educate for resilience. *On the Horizon*, 31(34), 133–146. <https://doi.org/10.1108/OTH-10-2022-0064>
- APA. (2016). *DSM-5 referencia-kézikönyv a DSM-5 diagnosztikai kritériumaihoz*. Oriold és Társai Kft.
- Bredács, A. (2020). *A pszichológiai immunitás és a megküzdő képesség fejlesztése a művészetpedagógia eszközeivel : problémák és lehetőségek*. Pécsi Tudomány Egyetem Művészeti Kar.
- Bresler, L., Latta, M. M., Chen, Y.-T., & Walsh, D. J. (2008). Understanding, Experiencing, and Appreciating the Arts: Folk Pedagogy in Two Elementary Schools in Taiwan. *International Journal of Education & the Arts*, 9(6), 1–19.
<http://www.ijea.org><http://www.ijea.org/v9n6/>.<http://www.ijea.org/v9n4/>
- Bús, I. (2021). *Gyermek-kultúra-pedagógia*. PTE KPVK és Dienes Zoltán Gyermekkultúra és Pedagógiai Továbbképző Kutatóközpont.
- Cardon, T. A., & Wilcox, M. J. (2010). Promoting imitation in young children with autism: A comparison of reciprocal imitation training and video modeling. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5). <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1086-8>
- Clifford, S., Hudry, K., Brown, L., Pasco, G., & Charman, T. (2010). The Modified-Classroom Observation Schedule to Measure Intentional Communication (M-COSMIC): Evaluation of reliability and validity. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(3), 509–525. <https://doi.org/10.1016/J.RASD.2009.11.008>
- Daragó, R. L. (2015). *Az improvizáció szerepe és gyakorlata az alternatív zenepedagógiai koncepciókban*. ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Deszpot, G. (2014). Zeneöröm az iskolában. A Kokas-módszer lehetőségei a zenepedagógiában és általában a képességfejlesztésben. *Tanító*, 52(4), 25–27.

EADSNE. (2005). *Az együttnevelés gyakorlata az alsó középfokú oktatásban.*

Az Emberi Erőforrások Minisztériuma egészségügyi szakmai irányelve az autizmusról/autizmus spektrum zavarokról, (2020).

https://www.hbcs.hu/uploads/jogszabaly/3171/fajlok/2020_EuK_12_szam_EMMI_iranyelv_3.pdf

Endrődy, O., Svraka, B., Lassú F., Z., Márkus, É., Müller, M., & Trentinne Benkő, É. (2020). *Sokszínű pedagógia. Inkluzív és multikulturális szemléletmód a pedagógiai gyakorlatban.* Elte Eötvös Kiadó. <https://doi.org/10.1556/2065.183.2022.2.17>

Eroglu, M., & Kilic, B. G. (2020). Peer bullying among children with autism spectrum disorder in formal education settings: Data from Turkey. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 75(July 2019), 101572. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101572>

Földiné Koczor, T., Giflo H., P., Hernádi, K., Kovácsévicsné Tóth, M., Kőpatakiné Mészáros, M., Magvasi, Á., Máténé Sej, J., Megyeri, J., Montay, B., Nagyné Tóth, I., Soós, J., & Vargáné Mező, L. (2008). *Adaptációs kézikönyv Gyakorlati útmutató integráló pedagógusoknak* (Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság (ed.)).

Gosztonyi, N., & Szaffner, É. (2008). Sérülésspecifikus eszköztár autizmussal élő gyermekek, tanulók együttneveléséhez. *Inkluzív Nevelés*, 26.

Grandin, T. (2006). *Thinking in Pictures: And Other Reports from My Life with Autism.* Vintage Books. <https://www.scribd.com/document/559613854/Temple-Grandin-Thinking-in-Pictures>

Győri, M., Balázs, A., Győriné Stefanik, K., Hahn, N., Sajó, E., & Várnai, Z. (2012). *A magasan funkcionáló autizmus kognitív alapjai: naiv tudatelmélet, nyelv, végrehajtó funkciók és munkaemlékezet kapcsolatai = The cognitive basis of high functioning autism: the relations of naive theory of mind, language, executive functions, working me.*

Győri, M., Borsos, Z., Stefanik, K., Bogdán, B., Varga, F., Csákvári, J., & Jakab, Z. (2020). Az autizmus magasan funkcionáló eseteinek innovatív digitális eszközökkel történő óvodáskori szűrése felé: a SHAKES projekt és első szakaszának eredményei. *Gyógyypedagógiai Szemle*, 48(3–4), 254–279.

Győri, M., Havasi, Á., Stefanik, K., Csákvári, J., Kanizsai-Nagy, I., Szabó, P. T., & Őszi, T. (2015). *Mobil alkalmazások autizmusspektrum zavarral élő tanulók támogatásában:*

fejlesztés, bevéásvizsgálat, módszertan. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Digitális.

Gyööriné Stefanik, K. (2005). *Az iskoláskorra vonatkozó prognózis kérdése autizmusban – a korai képességmintázat és a naiv tudatelméleti vonatkozású viselkedések szerepe.* Eötvös Loránd Tudományegyetem.

Havasi, Á. (2003). *Vizuális segítség autizmussal élő személyek kommunikációjának fejlesztésében.* Fogyatékosok Esélye Közalapítvány Felelős.
<https://mek.oszk.hu/10600/10681>

Havasi, Á. (2022). *Komplex kommunikációs igényű autizmussal élő kisiskolások kommunikációja.* Eötvös Lóránd Tudományegyetem.

Havasi, Á., Öszi, T., Ábrahám, A., & Balázs, A. (2018). Autizmussal élő gyermekek kiscsoportos szociokommunikációs fejlesztése-egy hazai fejlesztésű program eredményességének vizsgálata. *Gyógypedagógiai Szemle*, 46(3), 169–184.

Hubert, E., & Csapóné Riskó, T. (2018). Népi hagyományok, mesterségek kutatása – értékmentés a Hajdú-Bihar Megyei Népművészeti Egyesületnél. *Régió kutatás Szemle*, 3(1), 9–19. <https://doi.org/10.30716/rsz/2018/1/2>

Illés, A. (2009). Művészetterápia a közoktatásban: elméleti lehetőségek és etikai megfontolások. *Új Pedagógiai Szemle*, 233–240.

Iyendo, T. O., Uwajeh, P. C., Oseke, B. N., Dong, L., Adejumo, A., Umar, I., Apuke, O. D., & Gever, C. V. (2024). Effect of Audio-Visual-Based Art and Music Therapy in Reducing Adolescents Post Traumatic Stress Disorder. *Journal of Adolescent Health*, 74(2), 283–291. <https://doi.org/10.1016/J.JADOHEALTH.2023.08.056>

J, L., E, P., X, Z., QN, L., A, G., F, L., Y, W., & M, F. (2023). A cross-cultural randomized pilot trial of western-based and five elements music therapy for psychological well-being. *EXPLORE*, 19(4), 571–577. <https://doi.org/10.1016/J.EXPLORE.2022.11.001>

Jáspér, É., & Kanizsai-Nagy, I. (2011). *Autizmus-specifikus támogatott foglalkoztatás - Módszertani kézikönyv.* Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány.
www.fszk.hu

Johora, F. T., Fleer, M., & Hammer, M. (2021). Understanding the child in relation to practice and rethinking inclusion: A study of children with autism spectrum disorder in

- mainstream preschools. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100469.
<https://doi.org/10.1016/J.LCSI.2020.100469>
- Jordan, R., & Powell, S. (2009). *Autizmussal élő gyermekek megismerése és tanítása*. Kapocs Kiadó.
- Kiss, V. (2010). Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. *Iskolakultúra*.
- Kiss, V. (2014). *A vizuális művészetpedagógia és művészetterápia összehasonlítása a tanári és terapeuta kompetenciák tükrében*. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- Kiss, V. (2017). Művészetalapú módszerek. In *Szolgálva, nem tündökölvé* (pp. 189–214). Iuventus- Ifjúság szakmai Műhely.
- Kiss, V. (2021). Művészetterápia, művészettel nevelés, művészetalapú módszerek I-II. *Vizuális Kultúra*, 1(2), 46–52. <https://www.youtube.com/watch?v=O9azfXNcqD8>
- Kocsi, M., & Csomor, L. (1982). *Festett bútorok Székelyföldön*. Népművelési Propaganda Iroda.
- Koczor, M., & Németh, S. (2010). „Az elfogadó iskola koncepcionális kereteinek kidolgozása ” *Az inkluzív iskola koncepciója nemzetközi megközelítések és értelmezések*.
- Kolosai, N. (2013). Művészettudomány. *Gyermeke nevelés*, 1(2), 57–72.
- Kolosai, N., & Pintér, T. (2016). *A gyermek kultúra jelen(tőség)e*. Komáromi Nyomda Zrt.
- Koltai, B. G., Stefanik, K., & Győri, M. (2021). Integráció vagy különnevelés? Szülői döntést befolyásoló tényezők autizmussal élő gyermekek oktatási formájának kiválasztásában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 49(4), 245–260.
<https://doi.org/https://doi.org/10.52092/gyosze.2021.4.1>
- Kőpatakiné Mészáros, M., Mayer, J., Németh, S., Singer, P., Szilassy, E., & Vargáné Mező, L. (2007). *Akadálypályán Sajátos nevelési igényű tanulók a középfokú iskolákban* (suliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzés (ed.)).
- Kós, K. (1968). A régi székely bútorfestésről. *Korunk*, 27(8), 1166–1173.
file:///E:/mendeleybe/Korunk_1968__pages1217-1224fataragas.pdf
- Kós, K. (1972). *A vargyasi festett bútor*. Dacia Könyvkiadó.
- Laber-Warren, E. (2021). *A különleges érdeklődés előnyei autizmusban*. Spectrum.

<https://www.spectrumnews.org/features/deep-dive/the-benefits-of-special-interests-in-autism/>

- Lázár, K. (2017). Népi játékok felhasználási lehetőségei az oktatásban. In *A játék királyi út* (pp. 62–83). Kiss Áron Magyar Játéktársaság.
- Losh, A., Eisenhower, A., & Blacher, J. (2022). Impact of student-teacher relationship quality on classroom behavioral engagement for young students on the autism spectrum. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 98, 102027.
<https://doi.org/10.1016/J.RASD.2022.102027>
- Magyarország Kormánya. (2020). 5/2020. (I. 31) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4J) Korm. rendelet módosításáról). *Magyar Közlöny*, 17, 290–446.
- Meindl, J. N., Delgado, D., & Casey, L. B. (2020). Increasing engagement in students with autism in inclusion classrooms. *Children and Youth Services Review*, 111, 104854.
<https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2020.104854>
- Mező, K. (2023). A kreativitást ösztönző inspiráció. In *Gesztelyi Hermina, Kis Gábor (szerk.). A teljesség harmóniája III. A komplex művészeti nevelés módszertani lehetőségei* (pp. 11–22). Didakt Kiadó.
- Mezőlaki, R., & Ivaskó, L. (2019). Felnőtt neurotipikus és autista személyek közötti társas interakciók konfliktushelyzetek kezelésének sajátosságai. *Argumentum*, 15, 738–754.
<https://doi.org/10.34103/argumentum/2019/3>
- Mitev, A. Z. (2012). Grounded Theory a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve. *Vezetéstudomány*, 43(1), 17–30. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/501/1/vt_201201p17.pdf#search='qualitative+research+magyarul'
- Németh, V., & Stefanik, K. (2022). Kortárs mentorok az autizmussal élő középiskolás tanulók támogatásában. Szisztematikus szakirodalmi áttekintés. *Gyógypedagógiai Szemle*, 50(4), 167–178. <https://doi.org/10.52092/gyosze.2022.4.1>
- Nothbohm, E., & Zysk, V. (2019). *Ezeregy nagyszerű ötlet autizmussal élő vagy Asperger-szindrómás gyerekek neveléséhez és tanításához.pdf*. Akadémiai Kiadó.
- Orbán–Sebestyén, K., Ökrös, C., Sáringerné Szilárd, Z., & Jeager, P. (2018). Érzékenyítés sporttal - avagy az “Integrált Tenisz Erzsébet-tábor” hatása tipikusan fejlődő kisiskolás

- gyermekre. In *Tanulmányok a 47. Mozgásbiológiai Konferencia előadásaiból* (pp. 155–170). Magyar Edzők Társasága.
- Őszi, T. (2020). *Útmutató autista tanulók integrált neveléséhez*.
- Papp, G. (2002). Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében. *Magyar Pedagógia*, 102(2), 159–178.
- Park, J. E. (2021). Effectiveness of creative arts-based parent training for parents with children with Autism Spectrum Disorder. *The Arts in Psychotherapy*, 76, 101837. <https://doi.org/10.1016/J.AIP.2021.101837>
- Potash, J. S., Bardot, H., Moon, C. H., Napoli, M., Lyonsmith, A., & Hamilton, M. (2017). Ethical implications of cross-cultural international art therapy. *The Arts in Psychotherapy*, 56, 74–82. <https://doi.org/10.1016/J.AIP.2017.08.005>
- Réthy, E. (2002). A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia*, 102(3), 281–300.
- Safonicheva, O. G., & Ovchinnikova, M. A. (2021). Movements and development. Art-therapy approach in the complex rehabilitation of children with intellectual disorders, including autism spectrum disorder. *Emerging Programs for Autism Spectrum Disorder: Improving Communication, Behavior, and Family Dynamics*, 243–264. <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-85031-5.00019-0>
- Sándor, É. (2006). *Fejlesztés művészettel*. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.
- Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha, K. (2012). Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra*, 12(3), 64–73. ISSN 1215-5233
- Sántha, K. (2020). Abdukció a kvalitatív tartalomelemzésben. *Neveléstudomány*, 2, 26–36. <https://doi.org/10.21549/ntny.29.2020.2.2>
- Sántha, K. (2022). *Kvalitatív tartalomelemzés*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Schweizer, C., Knorth, E. J., & Spreen, M. (2014). Art therapy with children with Autism

- Spectrum Disorders: A review of clinical case descriptions on “what works.” *Arts in Psychotherapy*, 41(5), 577–593. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.10.009>
- Schweizer, C., Knorth, E. J., van Yperen, T. A., & Spreen, M. (2019). Evaluating art therapy processes with children diagnosed with Autism Spectrum Disorders: Development and testing of two observation instruments for evaluating children’s and therapists’ behaviour. *The Arts in Psychotherapy*, 66, 101578. <https://doi.org/10.1016/J.AIP.2019.101578>
- Sevella, Z. (2017). *Tudja Isten, kinek subát, kinek gubát*. Hagyományok Háza.
- Shang, J., Shen, E., Yu, Y., Jin, A., Wang, X., & Xiang, D. (2024). Relationship between abnormal intrinsic functional connectivity of subcortices and autism symptoms in high-functioning adults with autism spectrum disorder. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 337, 111762. <https://doi.org/10.1016/J.PSCYCHRESNS.2023.111762>
- Skultéiné Annók, Á. (2018). „Mert a zene az kell!-zeneoktatás kicsit másként “Because the music is required!”-music teaching on a little bit different way. *Gradus*, 5(2), 219–226.
- Stefanik, K., Németh, V., Győri, M., Borsos, Z., Szekeres, Á., Havasi, Á., Janoch, M., Őszi, T., & Vargáné Molnár, M. (2020). Autizmussal élő felnőttek oktatási és foglalkoztatási helyzete. Szolgáltatásokhoz való hozzáférés és szülői elégedettség. *Gyógypedagógiai Szemle*, 48(3–4), 290–304.
- Stefanik, K., Vargáné Molnár, M., Németh, V., Bertók, C., Havasi, Á., Őszi, T., Janoch, M., Ábrahám, A., Vígh, K., Borsos, Z., & Pongrácz, K. (2020). Alsó tagozatos gyermekek autizmus-tudásának előmozdítása: első eredmények a Csillagbusz Inklúziós Intervenció Program (CsIIP) hatásainak vizsgálatából. *Gyógypedagógiai Szemle*, 48. évf.(3-4. sz.).
- Sterrett, K., Shire, S., & Kasari, C. (2017). *Peer Relationships Among Children With ASD: Interventions Targeting Social Acceptance, Friendships, and Peer Networks*. <https://doi.org/10.1016/bs.irrdd.2017.07.006>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2015). *A kvalitatív kutatás alapjai*. L’ Harmattan Kft.
- Szabó-Balogh, V. (2015). Autizmus: az örök kirakó? *Iskolakultúra*, 25(12), 3–18. <https://doi.org/10.17543/iskkult.2015.12.3>
- Szokolszky, Á. (2006). *Kutatómunka a pszichológiában*. Bölcsész Konzorcium.

- Tamás, K. (2008). Vizuális művészeti pedagógiai terápia. *Fejlesztő Pedagógia: Pedagógiai Szakfolyóirat*, 19(2), 31–32.
- Tamás, K. (2019). A kreativitás fejlesztése vizuális neveléssel. In *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése* (pp. 371–376). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Tóth, L. (2015). *Sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztése*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Trencsényi, L. (2000). *Művészetpedagógia*. Okker Kiadó.
- Van Lith, T., Stallings, J. W., & Harris, C. E. (2017). Discovering good practice for art therapy with children who have Autism Spectrum Disorder: The results of a small scale survey. *The Arts in Psychotherapy*, 54, 78–84. <https://doi.org/10.1016/J.AIP.2017.01.002>
- Várad, J. (2019). Az élménypedagógia szerepe a művészeti nevelésben. *Magyar Művészet*, 7(3), 59–67.
- Várad, J., & Józsa, G. (2021). A tanórán kívüli művészeti tevékenység hatása a művészeti rendezvények iránti attitűdre. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(3), 28–43. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.3.28.43>
- Vargáné, M. M., & Stefanik, K. (2018). Autizmus-specifikus szociális készségfejlesztő csoporttréningek értékelésének szempontjai: a LEGO alapú támogatás áttekintése. *Gyógypedagógiai Szemle*, 46(3), 151–168.
- Vass, E. (2019). Musical co-creativity and learning in the Kokas pedagogy: Polyphony of movement and imagination. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 179–197. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.12.004>
- Volkmar, F. R., Paul, R., Klin, A., & Cohen, D. (2005). *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders Third Edition* (Vol. 1). John Wiley & Sons, Inc.
- Volkmar, F. R., & Wiesner, L. A. (2019). *Az autizmus kézikönyve – amit minden szülőnek, családtagnak és tanárnak tudnia kell*. Geobook Kiadó.
- Worley, J. A., & Matson, J. L. (2012). Comparing symptoms of autism spectrum disorders using the current DSM-IV-TR diagnostic criteria and the proposed DSM-V diagnostic criteria. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 965–970. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.12.012>
- Zentai, T. (2022). *A festett népi bútor. A dunai stíluskör és Komárom*. Iharos Népművészeti

Egyesület.

1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról,

15. § (1) bekezdés, rövidítése: Fot., Letöltve: 2024.03.11.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99800026.tv>

2016. évi LXXX. törvény

az oktatás szabályozására vonatkozó és egyes kapcsolódó törvények módosításáról, 30. § (1) bekezdés, Letöltve: 2024.03.11.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv#lby371id30ac>

6. Mellékletek

1. melléklet

Szülői hozzájárulási nyilatkozat

Alulírott (szülő/nevelő), (születési hely, idő), ezen nyilatkozat által igazolom, hogy teljes tájékoztatásban részesültem nevű gyermekem programban való részvételével kapcsolatban, és ezen nyilatkozat aláírásával beleegyezem, hogy gyermekem részt vegyen a „Gránátalma inkluzív program: Autizmus spektrumzavarral élő gyermekek fejlesztése magyar népi bútorfestéssel” című kutatásban.

A program keretében fontos az autizmus spektrumzavarral élő gyermekek beilleszkedésének elősegítése egy inkluzív csoportba. A foglalkozások során a gyermekek szociális kommunikációs képességeit fejlesztjük játékos módszerekkel, magyar népművészeti, művészetpedagógiai elemek alkalmazásával.

Engedélyezem, hogy a program keretében, a gyermekem által készített kézműves munkákat nyilvánosan, időszakosan kiállítsák az ELTE Tanító- és Óvóképző Karon.

Hozzájárulok ahhoz, hogy gyermekemről rögzített fotó, hang és videó anyagokat készítsenek a foglalkozásokon. Mindemellett beleegyezem, hogy a gyermekemmel kapcsolatos adatok felhasználásra kerülhetnek didaktikai és kutatási célból, anonim módon a GDPR kritériumainak megfelelően. Továbbá engedélyezem az elkészült videó felvételek és képek nyilvános felhasználását, megosztását és láthatóságát társadalmi érzékenyítés és kutatói előadás szempontjából.

Alulírott, megismertem a kutatás körülményeit, és az ismertetett adatkezelési szabályoknak megfelelően beleegyezem gyermekeim adatainak kezelésével.

Hely és dátum:

Aláírás:

2. melléklet

Gránátalma inkluzív program:

Autizmus spektrumzavarral élő gyermekek fejlesztése magyar népi bútorfestéssel – félig strukturált interjú

1. Személyes megélés, érzelmek a tevékenységgel kapcsolatban

- a. Hogyan érezted magad a festő órák során? (érzelem képeket mutatok, amelyek végig megyünk – mikor, milyen helyzetben érezte magát így – mérgesnek, szomorúnak, boldognak stb.? Mi történt akkor? – Fotók mutatása a foglalkozásokról – emlékek felidézésének segítése)
- b. Mit készítettél a bútorfestés során? Hogyan készítetted? Nézzük meg az elkészült munkádat! Mire vagy büszke az alkotásoddal kapcsolatban?

2. Szociális kapcsolatok dinamikájának feltárása

- a. Készíts egy képet a csoportról a csoporttársaid ragasztásával!
- b. Kivel/Kikkel barátkoztál össze a legjobban? (válasszon a társairól készült képek közül)

- Milyen volt barátkozni a többiekkel? (nehéz, könnyű - Ha igen, miért?)

- Kivel beszélgettél a legkevesebbet?

- Milyen tulajdonságai vannak a csoporttársaidnak?

- Ki mit csinál? Szerinted ki kivel beszélget?

(sorra vesszük a kép szereplőit)

- c. Mit szerettél velük a legjobban csinálni? (képkártyák/szókártyák közül választani az általunk végzett tevékenységek közül)
- Mi volt, amit nem szerettél a többiekkel közösen csinálni? (a munkafolyamatról illusztrációk, választás, beszélgetés: a tevékenységekhez rendeljük hozzá a szereplőket)

3. A magyar népi bútorfestéssel, mint kulturális ágazattal való kapcsolódás

- a. Mi volt az egyéni kedvenc feladatod a bútorfestés során? (képválasztás, beszélgetés)
- b. Volt-e olyan tevékenység, amit nem szerettél csinálni, mikor egyedül dolgoztál?

- c. Milyen volt számodra a kiállítás? Meséld el, hogy történt!
- d. Lenne-e kedved máskor is részt venni ilyen magyar népi bútorfestészeti foglalkozáson? Folytatnád-e a festést?

3. Melléklet: A kvalitatív tartalomelemzés kódolási folyamata a fő kategóriák mentén

1. A foglalkozásokkal kapcsolatos személyes megélés

Alkategória	Interjú kérdések	IA.1 ASD	IA.2 ASD	IA.3 T
a. Érzelmek	Hogyan érezted magad a festő órák során?	Hát itt nagyon jól éreztem magam, valamilyen foglalkozás volt, amikor virágokat mondtunk és futottunk, egy nagyon jókedvű macit választottam. Itt festettük a ládát veled meg IA.4 Tékkel – hát nagyon jól érzem magam ezen a festésen, mikor együtt közösen csináltuk. Itt ezen a képen párban dolgoztunk és össze akartuk is rakni a kirakóst IA. 6 Tval, nagyon jól dolgoztunk együtt – ehhez ezt választottam, ilyen nyugodt macit, jó volt amikor kirakósoztunk.	Szeretem a festést, igen, uhum, sok türelem kellett, mert izgultam, hogy hogy fogom a virágokat ráfesteni mert olyan kicsik, de aztán segítettél meg IA.4 T is és így nagyon jó volt mert kész lettem vele. Ezen a képen amikor csináltam a művészetet, lenmagolajztam nagyon sokat dolgoztam el is fáradt a kezem – a macit amelyik mosolyog, bekötött karral oda teszi- boldog mert segítettek neki – de jó volt, én is örültem. Itt nagyon boldog voltam, ilyen versenyzős volt (csoportos kártyajáték), kicsattantam a boldogságtól, nagyon tetszett, szeretem a versenyeket. Volt ez a székes játék, ahol virágoskertet kellett mondani, az ahol széket kellett cserélni, ott nagyon biztonságba éreztem magam, meg mozgalmas volt. A legős játék nagyon volt, mert jól tudok legózni és kitartó vagyok benne ezért jó volt, hogy volt ilyen játék. Ez a csoportos kép azért tetszik mert itt van mindenki velem és büszke voltam hogy kész vagyunk, mert volt, amikor izgultam, hogy nem tudjuk befejezni, de befejeztünk mindent.	Nagyon szerettem, például a székes játékoknál olyan izgalmas volt, mint ami megmozgat, pörgős, energikus, nagyon jó volt, az nagyon tetszett, amikor a mintákat kellett meg festeni, az olyan nagyon jó volt. (vidám érzelmekártya). A játékokhoz ezt a kártyát rakom – boldog kártya), a logikai feladatok, amelyek kicsit nehezebbek, hogy például a közepe hiányzik a mintának és úgy kell kirakni, ilyen gondolkodós játék volt. A lenmagolajozás jó volt, az is olyan mint az alapozás, hogy olyan egyszerű.

Alkategória	Interjú kérdések	IA.4 T	IA.5 T	IA.6 T
a. Érzelmek	Hogyan érezted magad a festő órák során?	Nagyon tetszett ez az egész bútorfestés, olyan pihentető volt, meg sokat tanultam. Hát, szerintem a virágos játékokban vicces volt az, hogy mindig így hirtelen mondtak egy virágot és úgy kellett, akiknek az volt azok kellett felálljanak. A játékok azok gondolkodtatásak voltak, azért mert hát ez ez nagyon nehéz volt, hogy melyik hol lenne jó (egy illesztős kirakó), végül sikerült megoldani a játékot, igen, de hát egy kicsit fárasztó volt, olyan volt ami nehéz, de jó. A csiszolás szerintem nagyon jó volt, mert abból ott végülis tudtunk haladni és tudtuk, hogy már csak rajzolni kell és festeni. A csoportképen – én hálás voltam, hogy a dobozok azok már készek.	Jól éreztem magam, vidám és nyugodt voltam az alkalmakon, (kiválasztja a közös csoportképet) – az utolsó alkalommal volt a legjobb, mivel boldog voltam, hogy sikerült ilyen szép dobozokat festeni.	nagyon jól éreztem mindig magam, csak vidám voltam végig. Amikor kész lettek a ládák az is nagyon jó volt, és amikor ezt festettük (láda) az volt nagyon jó még, meg amikor kis ládákat festettünk. Itt ezt a boldog képet azért tettem ide, mert mindenkié nagyon szép lett és nagyon örültem hogy kész lettek a dobozok. Voltam fáradt is néha, de csak mert sok óráam volt a héten mindig, nem a foglalkozás volt fárasztó, hanem csak olyankor voltam fáradt, de amúgy nem volt nehéz így meg is nyugodtam meg élveztem mindig.

Alkategória	Interjú kérdések	IA.1 ASD	IA.2 ASD	IA.3 T
b. Motiváció	(Miért festettük ezeket a ládákat?)	hát a virágokat mikor festettük azokat nagyon szerettem, meg a lenmagolajozást, mert addig még nem ismertem új volt és izgatott voltam mi az. Meg anyukámnak adom majd a dobozt, mert olyan szép virágos.	És büszke vagyok a sajátaimra is, mert meg lehet különböztetni, nem olyan mint a többieké, az enyém volt, a sajátom és kreatív voltam. Az tetszik a legjobban a sajátjaim, mert egy jó tartó lett a CD-imnek, meg a figuráknak, és a CD-k pont beleférnek, a CD kb ekkora volt és a doboz meg ekkora így jól belefért, meg nagyon jó volt hogy festhettem egyet anyukámnak.	mert nem tudom akkor ez ilyen egyedi, hogy mindenki megrajzolja amit akar, olyan virágot választ amit akar, nem lesz két ugyanolyan minta, mindenkinek egyedi, elgondolkodtat, hogy mi az értelme a mintának. Tetszett az a rész mikor megtanultuk minek mi a jelentése. Mert ugye volt amit magamnak festettem, de minden minta úgy van festve, hogy találjon annak, akinek adom a dobozt. (nagymama - szakállas tulipán)

Alkategória	Interjú kérdések	IA.4 T	IA.5 T	IA.6 T
b. Motiváció	(Miért festettük ezeket a ládákat?)	Ezt meg anyukámnak akartam adni születésnapjára, és meg akartam tanulni rég ezt a festést.	sok a részlet ugye itt is vannak a bimbók, a levelek, ezek a bogycsok, ez a szemrózsa . Kettőt elajándékozok a dobozokból, egyet megtartok, a lovasat, a fehérét az egyik tanáromnak, egyet pedig az anyukámnak.	Hát ugye ezekbe a dobozokba el tudunk rejteni kincseket, mert rajta van a szemrózsa, mint az állatoknak a szemei, akik figyelnek.

Alkategória	Interjú kérdések	IA.1 ASD	IA.2 ASD	IA.3 T
c.Önkifejezés a tevékenységekben	Mit készítettél a bútorfestés során? Hogyan készítetted? Nézzük meg az elkészült munkádat! Mire vagy büszke az alkotásoddal kapcsolatban?	Itt van mindenkinek a munkája a lapátot és ezt a dobozt festettem, és ez volt a csoportládánk. Nekem a dobozom tetszik a legjobban, először szétszereltük, azután lecsiszoltuk, utána pedig rozsdás barnára festettük, aztán <u>tele festettük ilyen virágokkal</u> , és a legvégén lenmagolajoztuk. Még nagyon tetszik az, amelyiket <u>IA.2 ASD festette, az nem virágos, hanem ilyen piros és fehér pokémonos, de nagyon jó, nagyon aranyos ez a fehér kerek a lovas, az a IA. 5 T-jé.</u>	Én itt a pokémont, ezt a nintendóst, meg ezt a virágosat készítettem anyukámnak, amit neki adtam, nagyon jó volt, mert anyukám boldog volt, hogy ezt adtam neki nőnap ajándéknak. És büszke vagyok a <u>sajátaimra is, mert meg lehet különböztetni, nem olyan mint a többieké, az enyém volt, a sajátom és kreatív voltam. Az tetszik a legjobban a sajátjaim, mert egy jó tartó lett a CD-imnek, meg a figuráknak, és a CD-k pont beleférnek, a CD kb ekkora volt és a doboz meg ekkora így jól belefért, meg nagyon jó volt hogy festhettem egyet anyukámnak.</u>	Ezt a legszélsőt készítettem, ezt a kanalat, ezt a dobozt, a ládán pedig, nagyon sokat festettem, én terveztem meg a mintát a ládára. Erre a kék dobozra vagyok a legbüszkébb , a kanálra és a láda tetejére , mert a kanál volt a legelső munkám és ahhoz képest nagyon jól sikerült , meg ennek a mintának tetszik az összeállítása, erre (láda) a mintát én rajzoltam és én festettem, és szimpatikus, nagyon jól sikerült.

Alkategória	Interjú kérdések	IA.4 T	IA.5 T	IA.6 T
c.Önkifejezés a tevékenységekben	Mit készítettél a bútorfestés során? Hogyan készítetted? Nézzük meg az elkészült munkádat! Mire vagy büszke az alkotásoddal kapcsolatban?	hát én amúgy a nagy ládára vagyok a legbüszkébb, mert én azt nagyon szépen meg tudtam rajzolni. A sajátomból a szív alakúra vagyok büszke, mert annak nagyon nehéz volt a mintája de megcsináltam, meg a szél rózsza az nekem nagyon tetszik, amit festettem. Én a nagy ládában rajzoltam és festettem a mintát, az egészet én festettem ki, meg még pöttyöztem.	Ezeket készítettem, ezt a kereket, ezt a lovasat és ezt a zöldet. Erre vagyok a legbüszkébb (kerek doboz), mert szerintem ez volt a legnehezebb (ez a minta) ezek közül, mivel lovat sokszor rajzolok és az tudom. Nehéznek tűnt megfesteni, viszont ilyen apró lépésekre lebontva mégis könnyű volt. Meg ezt a fő mintát én rajzoltam át a ládán és festettem IA. 1 ASD-vel közösen.	Három dobozt és egy lapátot is festettem, a legjobban a fehér dobozt szeretem, mert a minta azon tetszik a legjobban , olyan mint egy kagylóvirág. A nagy ládán kopíroztam mintát és festettem is egy teljes oldalt.

2. Szociális kapcsolatok kialakulása

Alkategória	Interjú kérdések	IA.1 ASD	IA.2 ASD	IA.3 T
a.Választott személyek	Kivel/Kikkel barátkoztál össze a legjobban? Kivel beszélgettél a legkevesebbet?	IA. 6 T-val és IA. 5 T-val barátkoztam össze a legjobban, meg IA.2 ASD-vel , őket nagyon szeretem, de a IA. 3 T az IA.4 T is jó barátom lett, mindenki barátkozott mindenkivel. IA. 3 T-vel nem beszélgettem annyit mint szerettem volna, könnyű volt barátkozni az emberekkel, még találkozni IA.2 ASD-vel is hogy beszéljünk még többet.	IA. 1 ASD-vel meg IA.4 T-vel. IA.4 T meg mellettem ült , vele sokat beszélgettem, IA.4 T nagyon ügyes , többször beszélgettem vele is meg ügyes. Keveset szerettem IA. 6 T-val , de nem tudom, mindenkivel barátkoztam.	<u>Konkrétabb barátság sajnos nem volt senkivel</u> , rövid volt az idő, de ha választhatnék akkor IA. 6 T-val szívesen megismerkednék jobban, beszélgetnék vele. Hát veled barátkoztam össze a legjobban. Szerintem IA. 1 ASD-vel beszélgettem a legkevesebbet.

Alkategória	Interjú kérdések	IA.4 T	IA.5 T	IA.6 T
a.Választott személyek	Kivel/Kikkel barátkoztál össze a legjobban? Kivel beszélgettél a legkevesebbet?	Szerintem én a IA. 5 T-val és IA. 6 T-val barátkoztam össze a legjobban, velük beszélgettem a legtöbbet. Szerintem IA.2 ASD-vel beszélgettem a legkevesebbet, mert <u>mindig másra figyelt.</u>	IA. 3 T-vel, IA. 1 ASD-vel, IA.4 T-vel , velük sokat beszélgettem, általában együtt dolgoztunk. IA. 6 T-val és IA.2 ASD-vel beszéltem kevesebbet, de nem tudom miért, nem volt semmi oka, lehet csak <u>kevesebbszer játszottunk együtt.</u>	Én szerintem a IA. 1 ASD-vel barátkoztam össze, nagyjából ő vele, de szerintem <u>amúgy mindenki mással</u> is. A IA. 5 T-val kevesebbet beszélgettem, hát nem tudom miért.

Alkategória	Interjú kérdések	IA.1 ASD	IA.2 ASD	IA.3 T	IA.4 T	IA.5 T	IA.6 T
b. Érzelmek a szociális kapcsolódásban	Milyen volt barátkozni a többiekkel?	Nagyon könnyű volt, mindenki kedves volt velem.	Könnyű volt, mindenki beszélgetett velem is ha kérdeztem.	Hát én nem vagyok a világ legbarátkozósabb fajtája, legtöbbször elvárom, hogy ne én kezdeményezzem a barátkozást, mert abból rossz emlékeim vannak, és akkor megvárom mindig, hogy más kezdeményezzen. Így nehezebb nekem.	Szerintem könnyű volt barátkozni mindenkivel.	Nem volt nehéz a többiekkel barátkozni.	Könnyű volt velük barátkozni, mindenki nyitott volt.

Alkategória	Interjú kérdések	IA.1 ASD	IA.2 ASD	IA.3 T
c. Közös tevékenységek	Mit szeretnél velük a legjobban csinálni? Mi volt, amit nem szeretnél a többiekkel közösen csinálni?	A kedvencem az volt, amikor IA. 6 T-val próbáltuk összerakni azt a képet, meg amikor a Ládát festettem IA. 5 T-val közösen, meg lenmagolajztunk és alapoztunk IA.2 ASD-vel meg az is amikor keresztretjvényt fejtettünk, mindenki részt vett benne, azt szerettem. Nagyon jó volt velük virágokat festeni, mindig izgatott voltam az alkalmak során, nagyon vártam. Amikor a végén csoportképet csináltunk meg megtapsoltuk magunkat mindenki nagyon örült nagyon büszke voltam magunkra. Nem volt olyan, hogy rossz kedvem volt, olyan, nagyon jó volt amikor IA.2 ASD-vel szétszereltem a ládát, nem volt most olyan amit nem szerettem volna velük csinálni.	Én a játékokat szerettem a legjobban és amikor IA. 3 T-vel is párban játszottunk, jól együtt tudtunk dolgozni. A közös ládában ott az alapozás meg a lenmagolajozás tetszett. Jaaa, a nagy ládákon nagyon sok mindent csináltam, szétszereltem a IA. 1 ASD-vel meg, átkopíroztam is meg csiszoltam is IA. 6 T-val, meg egy mintát is én festettem, meg lenmagolajoztam is ott IA. 5 T-val és IA. 1 ASD-vel.	az a rész tetszett a legjobban, amikor a madarakat el kellett rejteni a mintába – IA. 2 ASD-nal csináltuk, a puzzle is jó volt. A mikor el kellett helyezni a köröket a mintába az is nagyon jó volt. A közös játék volt a kedvenc részem. A végén pedig nagyon örültem így együtt a csapatnak, mikor kész voltak a dobozok. Nekem nagyon tetszett, hogy nem voltunk többen, mert ez így pont jó volt, hatan, mert a suliban nagyon sokan vagyunk, úgy nehezebb minden, az iskolában is így kellene tanulnunk. hát őő, festeni és rajzolni egyedül szeretek, meg ami konkrétan finommotorikát igényel azt egyedül, mert nagyon maximalista vagyok és akkor próbálok a lehető legjobbat kihozni, és koncentrálni, meg amikor rajzolok akkor is csomószer jobban szeretek koncentrálni.

Alkategória	Interjú kérdések	IA.4 T	IA.5 T	IA.6 T
c. Közös tevékenységek	Mit szerettél velük a legjobban csinálni? Mi volt, amit nem szerettél a többiekkel közösen csinálni?	nagyon tetszettek a <u>játékok</u> , meg mikor <u>együtt dolgoztunk a ládán</u> is, mert <u>mindenki részt vett benne</u> és nagyon szépek lettek a ládák mind a két csoportnak. <u>Nem emlékszek ilyenre, nem volt ilyen, mindig nagyon élveztem, jól kijöttünk egymással, szerettem mindent csinálni.</u>	Volt, hogy <u>játszottunk</u> , az egyik ember a másik ember hátára kellett rajzoljon valamit és akkor azt az elsőnek le kellett rajzolnia – <u>jó volt (lelkesen)</u> , már máshol is játszottam ilyen. A játék volt a legjobb velük, meg amikor <u>beszélgettünk</u> . <u>Nem volt ilyen</u> , amit nem szerettem volna.	Itt a <u>nagy ládát szerettem a többiekkel festeni</u> , szerettem egyedül is de közösen is. A <u>játékokból</u> azok tetszettek, amiket <u>IA. 1 ASD-vel játszottam</u> . <u>IA. 1 ASD-vel nagyon jó volt együtt dolgozni, könnyen tudtunk dolgozni együtt, beszélgettünk</u> is közben. <u>IA.2 ASD segített</u> ládát szerelni, én tartottam, ő fúrt azzal a fúróval, <u>jó volt</u> . <u>nem volt ilyen</u> , amit nem szerettem volna. <u>Semmi rossz érzésem nem volt.</u>

Alkategória	Interjú kérdések	IA.1 ASD	IA.2 ASD	IA.3 T
d.Személyek-hez való viszonyulás	Ki mit csinál? Szerinted ki kivel beszélget? Milyen tulajdonságai vannak a csoporttársaidat?	Én itt festek, a <u>helyemen ülök</u> , meg a dobozt lenolajazom. <u>Mellém ül IA. 3 T</u> és festettünk, ő itt a <u>IA.2 ASD és segít nekem</u> összeszerelni a dobozokat, <u>nagyon sokat segített mindenkinek</u> . <u>IA. 5 T itt ül másik felől szembe fordul velem, kedvelem őt, velem nagyon aranyos és kedves volt. IA.4 T itt ül a helyén, ládát fest, meg hogy IA. 6 T-val beszélget</u> , IA. 6 Ts a dobozokat szétszereli, meg <u>nagyon tetszett amikor együtt játszottunk a virágos játékban IA. 6 T-val IA. 6 Tst nagyon aranyosnak tartom. Te itt vagy mellettünk és segítesz mindenkinek</u> . Én arról beszélgetnék, hogy milyen jó volt a ládák összeszerelése <u>IA. 5 T-nak mondanám, IA. 5 T pedig IA. 3 T-től kérdez, IA.2 ASD IA.4 T-vel beszélgettek a ládának a lenmagolajozásáról. IA. 5 T aranyos volt mindig.</u>	Hát, <u>rakhatom oda ahol ülni szoktak?</u> IA. 1 ASD, IA.4 T...ja a IA. 3 T, ő itt ült mindig, meg mellém meg IA.4 T, te pedig itt vagy szembe velünk. IA. 1 ASD festett sokat, <u>IA. 5 T beszélgetett IA. 6 T-val IA. 3 T pedig lenmagolajozik, IA. 6 T beszélget a IA. 5 T-val</u> , mondtam, IA.4 Tngó meg kirakózik, én is <u>te pedig segítesz mindenkinek</u> a festésben. Szerintem <u>IA. 5 T IA. 6 T-val, IA. 3 T IA.4 T-, én IA. 1 ASD-vel, meg te mindenkivel beszélgetsz. IA. 1 ASD kedves volt</u> mindig meg, odajött mikor szomorú voltam egyszer mert azt hittem elrontottam valamit, de aztán hamar kijavítottuk, de odajött <u>s kedves dolgokat mondott és jól lehetett vele beszélgetni</u> , és néztem ahogy fest, <u>mosolygós volt, virult mindig.</u>	<u>lehet úgy elhelyezni, ahogy ültünk?</u> Te <u>magyarázol, IA. 1 ASD</u> hát legtöbbet <u>mosolyog</u> , IA. 5 T fest, én figyelek, IA. 6 T alapoz, IA.4 Tngó is alapoz, <u>IA. 2 ASD pedig kérdez vagy kijelent</u> . Hát, nem tudom ki kivel beszélgetne, talán, én ahogy észrevettem, <u>IA. 1 ASD sokat kérdezett IA. 5 T-től meg IA. 6 T-től, ők válaszoltak, én is kérdeztem IA. 1 ASD-től, tőlem nem kérdeztek, én kérdeztem, mindenki tőled is kérdezett sokat. IA. 2 ASD mindenkivel beszélt, amúgy mindenki mindenkivel beszélt egy keveset</u> . A többiek munkáiból a <u>IA. 5 T fehér doboza tetszett a legjobban</u> , meg a másik csapat ládája.

Alkategória	Interjú kérdések	IA.4 T	IA.5 T	IA.6 T
d.Személyek- hez való viszonyulás	Ki mit csinál? Szerinted ki kivel beszélget? Milyen tulajdonságai vannak a csoporttársaidat?	Téged ide IA. 3 T mellé raknálak. (többiekét <u>ülési sorrendben</u> – viszont IA. 3 T és IA. 6 T közé rakta IA. 2 ASDt). Hát, szerintem itt a IA. 1 ASD éppen menni akar valahova, szerintem az ajtó felé, IA. 5 T szerintem fest, te éppen segítesz IA. 3 T-nek , IA. 3 T szerintem most végzett a munkájával, IA.2 ASD pedig segít IA. 1 ASD-nek a dobozaival. Én meg pedig várom, hogy mi a következő lépés. Hát, szerintem IA. 3 T veled beszél a motívumokról, IA. 1 ASD IA. 5 T-val és IA. 6 T és én beszélgetünk , IA.2 ASD is IA. 6 T-val. Az tetszik leginkább, amit IA. 5 T festett minta az nagyon szép, meg IA. 1 ASD-nek a lapátján a színek nagyon tetszenek, ahogy válogatta. Mindenki kedves volt, IA.2 ASD mozgékony, de vicces, a lányokkal jó volt beszélgetni.	Ez IA. 2 ASD , róla arra emlékszem, hogy sosem szerette újra alapozni az elrontott részeket. (mosolyogva jegyezte meg) Ha beszélgetne az egész csapat – akkor mindenki mindenkivel beszélgetne, én is mindenkivel beszélgettem. Te mindig segítettél mindenkinek. IA. 3 T nagyon ügyes lány , a nagy ládákban IA. 3 T-nek segítettem tartani, míg ő kopírozott. A többiek munkája közül a IA. 3 T-jé tetszik a legjobban, mert szerintem nagyon szépen fest. (nagyjából ülési sorrend)	Én úgy akarom ahogy ültünk , úgy tenni, <u>mert szerettem, hogy mindenkinek megvolt a helye, és jó volt úgy ülni, mindig várt a helyem.</u> Szerintem IA.2 ASD fest, IA. 3 T kicsavarja azokat a csavarokat, IA. 1 ASD beszélget , IA.4 T mondjuk ő is fest, IA. 5 T olajoz, én festek. Ha beszélgetnénk, akkor én a IA. 1 ASD-vel, IA. 3 T az IA.4 T-vel, IA. 5 T pedig IA.2 ASD-vel beszélgetne.

3. A magyar népi bútorfestéssel, mint kulturális ágazattal való kapcsolódás

Alkategória	Interjú kérdések	IA.1 ASD	IA.2 ASD	IA.3 T
a. A technikával kapcsolatos vélemény	Mi volt az egyéni kedvenc feladatod a bútorfestés során? Volt-e olyan tevékenység, amit nem szeretnél csinálni, mikor egyedül dolgoztál?	hát a virágokat mikor festettük azokat nagyon szerettem, meg a lenmagolajozást , mert addig még nem ismertem új volt és izgatott voltam mi az. Nem volt olyan amit nem szerettem, néha nehéz volt várni, ha hamar végeztem.	A lenmagolajozás és a játékok voltak a kedvenceim. Ja, hát néha nem tudtam kibírni , alig vártam, hogy végezzünk a dobozokkal, de nagyon jó volt a végén.	a rajzolás és a festés , mert szeretek aprólékos dolgokat csinálni, ami részletes . szerintem nekem a festés, tervezés rész tetszett a legjobban, mert nem tudom akkor <u>ez ilyen egyedi, hogy mindenki megrajzolja amit akar, olyan virágot választ amit akar, nem lesz két ugyanolyan minta, mindenkinek egyedi, elgondolkodtat, hogy mi az értelme a mintának.</u> Tetszett az a rész mikor megtanultuk minek mi a jelentése . Alapozás – jó volt, könnyű volt. Minták festése –Nagyon tetszett. én ezt a csiszolást fásasztónak éreztem, nem tudom, nem ez volt a kedvenc lépésem.

Alkategória	Interjú kérdések	IA.4 T	IA.5 T	IA.6 T
a. A technikával kapcsolatos vélemény	Mi volt az egyéni kedvenc feladatod a bútorfestés során? Volt-e olyan tevékenység , amit nem szeretted csinálni , mikor egyedül dolgoztál?	A kedvencem a lenmagolajozás volt, mert könnyű, meg a minták festése . Kicsit <u>többet szerettem volna játszani</u> is, meg hogy ne legyen vége a foglalkozásoknak.	rajzolás nagyon jó volt, szeretek rajzolni A festés volt a kedvencem, mert tök jó volt, hogy így ilyen szépeket, szép mintákat tudtunk festeni. Meg volt egy <u>játék, ahol önmagamról kellett mondani valami pozitív dolgot, jó érzés volt – azt mondtam hogy kreatív ötleteim vannak.</u>	Az egyik kedvencem a virágos akasztófa volt, az nekem nagyon tetszett. Meg a festés, nem volt olyan amit nem élveztem.

Alkategória	Interjú kérdések	IA.1 ASD	IA.2 ASD	IA.3 T
b.A kiállítás megélése	Milyen volt számodra a kiállítás?	sajnáltam hogy nem voltam ott , akartam nagyon menni, de nagyon tetszik az ajándék, itt a képeken rajta nagyon szép mindenki, IA.4 T meg IA. 3 T fel is öltözött ilyen szép szoknyába amin olyan minták vannak, mint amiket festettünk, meg szépen ki van rakva minden, meg nagyon élveztem , hogy elhozdtad nekem is a festést és én is festhettem a gránátalma festménybe, mint a többiek.	Jól néztek ki a tárgyak , és örültem az ajándéknak, mert sok érdekes dolog volt benne, még pausz papírt is kaptam, meg a VR szemüveg papírból is vagány volt , meg hogy lehetett nassolni is.	nálunk az iskolában is voltak kiállítások, de akkor egy folyósón voltunk, tetszett, hogy egy teremben voltunk, jó volt látni mindent egy helyen amit csináltunk és mások is megnézhatték.

Alkategória	Interjú kérdések	IA.4 T	IA.5 T	IA.6 T
b.A kiállítás megélése	Milyen volt számodra a kiállítás?	nagyon nagyon vagány volt a kiállítás (nagyon lelkes), a legsziperebb az volt, hogy minden olyan szépen ki volt rakva és hogy lehetett festeni és mindenki festhetett együtt.	Ez a mi kiállításunk, viszont a legjobb kiállítás volt amin valaha voltam , a legjobban azt tetszett, hogy lehetett festeni is mindenkinek , a tesóim is festettek. Büszke voltam magamra, anyáék is nagyon örültek , mikor látták milyen szépek a dobozaim.	jaj az nagyon jó volt! Meg nagyon jó ötletnek tartom , hogy lehetett egy olyan nagy gránátalmát festeni együtt. Nagyon szép volt a terem.

Alkategória	Interjú kérdések	IA.1 ASD	IA.2 ASD	IA.3 T
c.Az érdeklődés kialakulása a bútorfestészettel kapcsolatban	Lenne-e kedved máskor is részt venni ilyen magyar népi bútorfestészeti foglalkozáson? Folytatnád-e a festést?	nagyon jó festeni, mindenképp folytatni fogom, nagyon jó volt együtt lenni a többiekkel, boldog voltam.	Hát igen , bár én azokat a részeket szeretem jobban amikor nem apró dolgokkal kell foglalkozni, hanem amikor csiszolni kell, meg alapozni ilyen nagy dolgokat barkácsolni, az összeszerelésben nagyon jó voltam, szeretnék ilyen még csinálni.	igen, mindenképp, nekem nagyon tetszenek ezek a szép minták , már a népviseleten is tetszettek, szeretném folytatni, nekem nagyon jó élmény volt így festeni, ilyen apró részleteiben nekem nagyon tetszett, mindig megnyugodtam , a hetemben mindig a pénteket vártam a legjobban, hogy festhessünk, mert nagyon stresszes volt a sulis és akkor itt megpihenhettem, meg beszélgettünk, alkottunk, ez nagyon relaxáló volt. Sokszor iskolában is mintákat rajzolgattam , meg otthon.

Alkategória	Interjú kérdések	IA.4 T	IA.5 T	IA.6 T
c.Az érdeklődés kialakulása a bútorfestészettel kapcsolatban	Lenne-e kedved máskor is részt venni ilyen magyar népi bútorfestészeti foglalkozáson? Folytatnád-e a festést?	Nekem nagyon tetszett ez a fajta festés, és biztosan fogom folytatni, már meg akartam tanulni.	Igen, szerintem igen, a festést tanultam meg a legjobban, és jó lenne még ajándékba festeni másoknak is.	uhum! Szeretném, én amúgy is művész szeretnék lenni ha nagy leszek.

4.Melléklet: A kvalitatív tartalomelemzés kódolási folyamata és a fő kutatási kérdésekkel való összekapcsolás

Fő kategória	Alkategória	Interjú kérdések	Fő problémakörök - Kutatási kérdéseim
1. A foglalkozásokkal kapcsolatos személyes megélés	a. Érzelmek	Hogyan érezted magad a festő órák során?	4.Hogyan élték meg a résztvevők a magyar népi bútorfestő foglalkozás folyamatát?
	b. Motiváció	(Miért festettük ezeket a ládákat?)	
	c. Önkifejezés a tevékenységekben	Mit készítettél a bútorfestés során? Hogyan készítettet? Nézzük meg az elkészült munkádat! Mire vagy büszke az alkotásoddal kapcsolatban?	
2. Szociális kapcsolatok kialakulása	a. Választott személyek	Kivel/Kikkel barátkoztál össze a legjobban? Kivel beszélgettél a legkevesebbet?	2.Hogyan viszonyultak a tipikusan fejlődő gyermekek az autizmussal élő társaikhoz? 3.Mi jellemezte az autizmussal élő gyermekek integrálásának folyamatát?
	b. Érzelmek a szociális kapcsolódásban	Milyen volt barátkozni a többiekkel?	
	c. Közös tevékenység	Mit szeretnél velük a legjobban csinálni? Mi volt, amit nem szeretnél a többiekkel közösen csinálni?	
	d. Személyekhez való viszonyulás	Kit miért raktál oda? Ő mit csinál? Mit mond? Milyen tulajdonságai vannak a csoporttársaiddal?	
3. A magyar népi bútorfestéssel, mint kulturális ágazattal való kapcsolódás	a. A technikával kapcsolatos vélemény	Mi volt a kedvenc feladatod a bútorfestés során? Volt-e olyan tevékenység, amit nem szeretnél csinálni, mikor egyedül dolgoztál?	4. Hogyan élték meg a résztvevők a magyar népi bútorfestő foglalkozás folyamatát?
	b. A kiállítás megélése	Milyen élmény volt számodra a kiállítás?	
	c. Az érdeklődés kialakulása a bútorfestéssel kapcsolatban	Fogod-e folytatni a festést?	