

A rituálinnovatív terápia adaptálása a normál általános iskola alsó tagozatában

AZ ISKOLÁRÓL, AZ OSZTÁLYRÓL

Immáron a második tanéve, hogy a XI. kerületi Mezőkövesd utcai általános iskolában fejlesztő, a szocializációt segítő kiscsoportos foglalkozást tartunk ugyanabban az osztályban, a tavaly másodikos, idén harmadikos gyerekeknek.

Az osztály kis létszámú, úgynevezett dyslexiás csoportként indult. Az iskola azzal a céllal hozta létre, hogy az óvodában vagy az első osztályban feltűnő magatartási, illetve tanulási zavarokkal küszködő gyermekeket összegyűjtse, és őket a szintjüknek megfelelő speciális tanterv szerint oktassa. Így az első osztályban a Meixner-féle dyslexiaprevenciós és reedukációs módszerrel tanultak írni, olvasni. A tanulók egy része első osztályos kora óta logopédiai foglalkozáson is részt vesz.

A gyerekek tanulási és magatartási zavarai mögött gyakorta húzódik meg súlyos családi konfliktus (szülői alkoholizmus, brutalitás, a házastársak gyakori konfliktusai, válásuk). Sok esetben az iskolában jelentkező problémát a család működési zavarai okozzák. Az állandó családi konfliktusok a gyerekekben bizonytalanságérzetet, szorongást idéznek elő. Ez utóbbi okozza egészséges lelki fejlődésük veszélyeztetettségét.

Az így kialakult helyzetben az iskolának biztos pontot kell jelentenie a gyermekek életében. A rossz családból származó gyerekeknek megnyugvást kell találniuk egy-egy lelkiileg egészséges nevelőnél. Az egészség neurózist megelőzően hat a gyerekekre, *Zulliger* szavaival élve: „az egészség ragályos” is lehet¹, és ebben az esetben fontos szem előtt tartanunk *Alfred Adler* szavait is: „A nevelő legszen- tebb feladata a gyermek bátorítása.”²

Ennek a kívánalomnak az iskola a kis létszámú osztály működtetésével igyekszik eleget tenni. Itt a gyerekek védelmet élveznek, nincsenek kitéve a nagy osztálylétszámból is fakadó állandó kudarcélménynek. Ebben az osztályban még a „legproblematikusabb” tanuló is lehet „jó”. Ez a védettség látszott meginni az 1992/93-as tanév végén, mikor a helyi önkormányzat úgy döntött, hogy az ilyen típusú oktatást csak az első két tanévben finanszírozza. Az iskola átcsoportosítás- sal oldotta meg a problémát: a másik másodikos osztályból kiemelte a gyengébben teljesítő tanulókat, s őket a speciális osztályhoz csatolta. Így alapjában véve az osztály együtt maradt, a hozzájuk csatlakozó gyerekeknek kisebb nehézségek árán sikerül beilleszkedniük a közösségbe.

Az első két és fél év alatt több gyerek elhagyta az osztályt, közülük csak egy volt olyan, akit kiegészítő iskolába kellett áthelyezni.

¹ Idézi: *Szilágyi Vilmos*: Mélylélektan és nevelés. Tankönyvkiadó, Bp., 1979. (A továbbiakban: *Szilágyi*.)

² Idézi: *Szilágyi*.

A GYEREKEKRŐL

Az osztályba jelenleg 16 gyerek jár, köztük csak három lányt találunk. Mi csupán a napközisekkel foglalkozunk. Ez nem jelenti azt, hogy a többi gyereknek nem lenne szüksége a különfoglalkozásra.

Az alábbiakban egyenként bemutatjuk a jelenlegi csoportunkba járó gyerekeket, természetesen kitalált nevekkal. Információinkat az osztályt a két és fél év során tanító tanároktól, megfigyeléseinkből (például családrajzelemzés), valamint a gyerekek beszámolóiból merítettük.

1. Klári

Szülei elváltak. Két nővérével együtt az édesanyjánál maradt. Édesanyja kérésére ismételtették meg vele az első osztályt, jóllehet erre nem lett volna szüksége. Az anya dominanciája szembeütő egy idén készített, színes papírból ragasztott családképén. Jól látszik ezen, hogy az anya mintegy maga alá gyűri a lányát, valamint az, hogy anyjával nem azonosul (nem szoknyában ábrázolja magát). Klári szeret vezető szerepet betölteni, amiben nagy termete és hangja egyaránt segítségére van. Szókimondó, együttműködésre a legtöbb esetben kész. Ha valami nem tetszik neki, azt dacos sértődöttséggel fejezi ki.

2. Ibolya

Idős szülők nehezen kezelhető gyermeke. Ijedős természetéből arra következtethetünk, hogy odahaza verik. Vibráló, kiszámíthatatlan, hazudós kislány. Egyéni kezdeményezései nincsenek; csak azt teszi, amit Klári, legjobb barátja is megtesz.

3. László

Látszatra, gondoskodó szülők második gyermeke. Egy nyolcadik osztályos nővére van, akivel igen szoros a kapcsolata. Az apa időszakos alkoholizmusa rettegésben tartja az egész családot. A hol gondoskodó, hol brutális szülői magatartás kiszámíthatatlanná, agresszívvé, túlzott törődést igénylővé tette a gyereket. Sokat verekszik. Vágyait, problémáit rajzaiban tudja a legjobban kifejezni.

4. Zsolt

Rendezett családból származó, erős fizikumú gyerek. Egy öccse van. Tudomásunk szerint koraszülött volt. Talán ez az oka mai napig tartó dadogásának, hypermobilitásának. Mozgékonyága sok problémát okoz (verekedések), mindemellett kedves, a foglalkozásainkat igénylő gyermek.

5. Ferenc

Elvált szülők gyermeke. Egy időben az egyik napját apjánál, a másikat anyjánál töltötte (apja Újpesten, anyja pedig a XI. kerületben lakik). Ez az életmód zaklatottá tette az amúgy jó intellektusú, ügyes gyermeket. Frusztrációval szembeni toleranciája igen alacsony: vereségét még a legegyszerűbb játékhelyzetben sem tudja elviselni. Gyakran válik gúnyolódás áldozatává, ugyanakkor, amikor csak teheti, gúnyolja a nálánál kiszolgáltatottabbat. Könnyen sírva fakad.

6. Szabolcs

Harmonikus családból származó derűs, mosolygós, igen gyenge képességű kisfiú. Foglalkozásainkon a legtöbb esetben passzív. Az utóbbi időben egy kicsit talán nyitottabbá, élénkebbé vált. Nagyon szeret lustálkodni.

7. Gáspár

Anyja elhagyta, apja alkoholbeteg. Apjával és nagymamával él. Nagymama kényszerűségből neveli. Házuk a város szélén van. Gáspár sokat csavarog a közeli erdőben. Nem tűri a kötöttségeket, ezért hagyjuk, hogy akkor látogassa a foglalkozásokat, amikor akarja. Konok, sokszor agresszív, időnként ragaszkodó kisfiú.

8. Balázs

Saját maga így beszélt családjáról: „Anyu sokszor beteg, nagyon fáj a feje. Ilyenkor lefekszik aludni, s másnapra meggyógyul.” Balázs kedves, mosolygós, együttműködő, vezető szerepre törekszik kisfiú. A szabályjátékokat ő érti meg a legkönnyebben. Kilitásba helyezett félévi bukása miatt a csoporton belüli pozíciója erősen megingott.

9. „Kis” Zsolti

Becenevét természetéről kapta. Édesapja börtönviselt, akitől az anya alig tudott „megszabadulni”. Zsoltinak két testvére van, ő a középső; egy időben a gyerekek sokat csellengtek az utcán. Zsolti mosolygós, kedves kisfiú, mindössze néhány hete jár a foglalkozásainkra. A problémahelyzetekben még nem találja fel magát, könnyen zavarba hozható.

10. Károly

Nagyon gondoskodó, meleg légkörű családból származik. Szenzoros dysphasia és dyslexia veszélyével került a speciális, logopédiai osztályba. Ebbe az iskolába a jelen tanévtől jár. Folyamatos logopédiai foglalkozásban részesül, szépen fejlődik. Szókincse, kifejezőképessége szegényes, emiatt társai gyakran nem értik meg. Sokszor gúnyolják, amit a tanárok szigorúan szankcionálnak. Csoportunkban a logopédus és az osztályfőnök kérésére került, hogy az osztályon belül kialakult peremhelyzetén segítsünk. Mi egy kedves, meleg szívű, ám érzékeny, sok biztatásra vágyó kisfiúnak ismertük meg.

11. Dániel

Január óta jár csoportunkba, egyelőre igen kevésbé ismerjük. A tanárok elmondása szerint édesanyja többször elvált, két fiútestvére van.

A TERÁPIA ISMERTETÉSE

A rituálinnovatív terápiát (RIT) Juhász Sándor klinikai szakpszichológus dolgozta ki 1981-ben. A terápiát kezdetben a pszichiátriai kezelésben használták az alkoholbetegek reszocializációjára. A 80-as évek közepén sikeres adaptálására került sor a logopédiai gyakorlatban. A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán Feketéné Gacsó Mária, Rudas Zsuzsanna és Lajos Péter azóta is eredményesen használják felnőtt és gyermek dadogók kezelésére. 1990 őszétől a RIT munkacsoport folyamatosan képez RIT-csoportvezetőket. Mi 1992 őszén kezdtük ennek a terápiának az adaptálását „normál” általános iskola alsó tagozatában,

az osztályon belül rossz pozícióban lévő, magatartás-zavaros tanulók szocializációjának elősegítése érdekében.

A RIT komplex pszichoterápia. Ezen belül a nonverbális terápiák (NED) közé tartozik. Központi eleme a mozgás, alapja pedig *Peter Brook* színházelmélete, valamint a vallási rítusok.³

A RIT a mozgás által alkalmazkodik a gyermek természetes (cselekvés és mozgás által történő) gondolat kifejezéséhez. A mozgás a tapasztalatszerzés, a környezettel való kapcsolatteremtés és az érzelmek kifejezésének eszköze. A gyermekkorban keletkező érzelmi viszony később is meghatározó az egyén életében. Így kapcsolódik az érzelmi élet a mozgáshoz, s a mozgás így válik a pszichikum újrastrukturálásának eszközévé.⁴

A terápia újszerűségét a rítusok módszerbeli középpontba állítása adja. Ez annál inkább jelentős, mivel olyan korban élünk, amelyben a tradíció s annak fontos alkotóelemeit, a rituálékat, rítusokat háttérbe szorítják, már-már elnyomják a hétköznapi új szereotípiái. Pedig a rítusok egyidőben az emberiséggel. Ezt a mitológiából tudjuk, mivel egyes mítoszok kötődnek a vallásokhoz, vele együtt a rítusokhoz is. Így nyerhetünk képet az ősi rítusokról.

Ahogy a kultúrának megvannak a maguk rítusai, szokásai, ugyanígy az egyes embereknek is megvannak a maguk „privát szokásrendszerei”, amelyeket szocializációjuk során építenek magukba, maguknak. Ezeket a szokásrendszereket a szoktatással, a neveléssel kezdik kiépíteni az emberekben már a csecsemőkorban. Ezek – a kezdetben a szülő által végzett szokásrendszerek (ugyanazon időben való etetés, fürdetés stb.) – nagyfokú biztonságot nyújtanak a csecsemőknek, s ezáltal személyiségük harmonikusan fejlődhet.

Az egészségesen fejlődő gyermekek egy-másfél éves korukban már maguk is kitalálhatnak bizonyos szokásokat, szertartásokat. Ez a későbbiek folyamán csak fokozódik.⁵

A mitológián, vallásbölcseleten, neveléslektanon kívül a szociálpszichológia is használja a rítus, rituálé kifejezéseket.

Wallon, *Merton*, *Goffman* és *Berne*⁶ behatóan tanulmányozták e kérdéskört. *Berne* például a rituálékat a társas tevékenység legegyszerűbb formáinak tekinti. *Juhász Sándor* a fenti szerzőket tanulmányozva alakította ki állásfoglalását, miszerint „a szervezett viselkedéses jelenségek alapja a rítus”⁷, ami strukturálja a teret és az időt, formát ad a belső tartalmaknak. A rítusoknak fontos szerepük van a mozgásos cselekvéstől a képzetalkotásig vezető fejlődésben, ezért terápiájában központi szerep jut a lassító-gyorsító mozgásnak, az ismétlésnek és az utánzásnak.

A fentebb leírtakat figyelembe véve a RIT igyekszik megismerni kliensei szokásrendszerét, illetve segít abban, hogy a kliens a saját szokásrendszerét kiépíthesse, ami által élete biztonságosabbá, kiegyensúlyozottabbá válhat. Ennek a ténynek a felismerése és szem előtt tartása a gyermekcsoportokban még nagyobb hangsúlyt kap, ugyanis a rítusok megkönnyítik a gyermek iskolai beilleszkedését.

A RIT térben és időben meghatározott. A RIT-ben a termet egy ajtó és ablak nélküli fehérre meszelt, zárt „doboznak” kell elképzelnünk. A dobozban egy tükör,

³ *Juhász Sándor*: RIT pszichoterápia. In: *Juhász S.* (szerk.): Nonverbális pszichoterápiák. Animula Könyvek. Magyar Pszichiátriai Társaság, Bp., 1991. 127–141. o.

⁴ *Czeckmaister Anikó* szakdolgozata alapján. Bárcei Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, 1993.

⁵ *Lányiné Engelmayer Ágnes*: Gyermeklektan. Tankönyvkiadó, Bp., 1991. (jegyzet) 138. s. köv.

⁶ Idevonatkozó szakirodalom: *Berne, E.*: Emberi játszmák. Gondolat, Bp., 1984; *Merton, K.*: Társadalomelmélet és társadalmi struktúra. Gondolat, Bp., 1980; *Wallon, H.*: Válogatott tanulmányok. Gondolat, 1970; *Goffman, E.*: A hétköznapi élet szociálpszichológiája. Gondolat, 1981.

⁷ L. 3. jegyzet.

egy falióra és egy szőnyeg található. A szőnyeg a legfontosabb terápiás kellék, melynek a rítusok kialakításában központi szerepe van. Ez a helyszíne a regresszív megnyilvánulásoknak, a kreatív emberi találkozásoknak és az úgynevezett erőgyűjtésnek is. A tükör segít viselkedésünk ellenőrzésében, segíti a gyerekeket a helyes testséma kialakításában és abban, hogy mimikáink, gesztusaink, mozdulataink pontos jelentését megtanulják. Az időbeli meghatározottság is terápiánk keretei közé tartozik. Gyermekeknél ugyanis igen fontos, hogy egy-egy találkozásunk ne legyen több negyvenöt percnél. A kezdés és a befejezés pontosságára mindig nagy gondot fordítunk, ezt fontosnak tartjuk a biztonságérzet kialakításában és a rendszerességre nevelésben.

A terápiás foglalkozás csoportos (bár elképzelhető egyéni RIT is). A közös játékban fontos a terapeuta, a csoportvezető szerepe, aki referenciaszemlélyé (gyermeknek esetében respektábilis szemlélyé is⁸) válik a kommunikációs folyamat (értendő ez mind a verbális, mind a nonverbális kommunikációra) újratanulásában, gyermeknek esetében kialakításában. A terápia keretgyakorlati, a rituális játékok a biztonság megteremtése érdekében fontosak. A tér, az idő és a mozgás által strukturált terápiás foglalkozások egy új rend kialakítását segítik elő, amely a közlékenyebb, összeszedettebb, kiegyensúlyozottabb személyiségben nyilvánul meg. Így elmondható, hogy a RIT-ben megvalósulnak a nonverbális terápiák célkitűzései:

1. a kommunikáció egyedivé válása, a nonverbális kommunikáció korrekciója;
2. az énkép, a testvázlat újjászervezése;
3. a pszichomotorium újjászervezése, a mozgások korrigálása, a mozgásos önkifejezés tudatosítása;
4. az intrapszichikus és az interperszonális feszültségek feldolgozási módjának újrászervezése az önszabályozás és az együttesen betöltött szociális szerepek szabályozása útján.⁹

ELSŐ TANÉVI MUNKÁKRÓL (1992–93)

Az 1992/93-as tanévben lényegében a *Lajos–Rudas-féle logopédiai gyermek RIT-et* használtuk. Alkalmazni azonban teljes egészében nem tudtuk, de nem is akartuk. Ennek két oka volt. Az egyik: mi nem lévén logopédusok, a logopédiai gyakorlatokat mellőznünk kellett; a másik pedig: ezeknek a gyerekeknek alapjában véve nem logopédiai problémáik voltak (ha mégis akadt ilyen gondjuk, akkor azt az iskolai logopédus kezelte). Tavalyi foglalkozásainknak a következő volt a *menete*.

Feszültségoldó rítus

Minden foglalkozást labdázással, mozgásos játékkal (ugrálás, futás) kezdtünk. A labdázás, a labda elkapás gyakorta nagy problémát okozott. Ez abból eredt, hogy a gyerekek mozgáskoordinációja rendezetlenebb volt, mint hasonló korú társaiké. Így kénytelenek voltunk egyszerűbb feladatokkal kezdeni foglalkozásainkat.

A feszültségoldó rítust kisebb változtatásokkal alkalmasnak találtuk a gyerekek számára. Előnye, hogy a gyerekek rá tudnak hangolódni a másfajta foglalkozásra. Azonban ügyelni kell arra, hogy értelmét lássák ezeknek a feladatoknak, különben könnyen „hangyabollyá” válik a csoport. A gyerekek óriási belső feszültséggel küszködnek családi és iskolai pozíciójukból eredően (állandó frusztráltság),

⁸ Piaget-t idézi Popper Péter A kriminális személyiségzavar kialakulása c. könyvében. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1970.

⁹ L. 4. jegyzet.

ezért ennek oldására nagy hangsúlyt fektettünk s fektetünk ma is. (Ennek a rítusnak különféle variációiról a *Játék című fejezetben írtunk bővebben.*)

Találkozási rítus

Terápiánkat a találkozási rítussal folytattuk. Ezt a részt mind a tavalyi, mind az idei munkánkban terápiánk alapkövének tekintettük. Pszichológiai terminussal élve: ez a foglalkozás kerete.

A szőnyeg közepre helyezése a rend szimbóluma. Ezt követi a tényleges találkozás: körbeállítás kézfogással. Gyakorlatilag ezzel kezdődik a foglalkozás.

A gyerekeknek biztonságot nyújtanak az ismétlődő részek. Ezek segítségével könnyebben tudnak tájékozódni, otthonosabban érzik magukat.

A találkozási rítust lehet játékosá tenni (például körbeállítás helyett vonatost, kigyósat játszani), de ügyelni kell arra, hogy a játékok a gyerekek szintjének megfelelőek legyenek.

Újjászületési rítus

A rítus lényege, hogy a szőnyeggel együtt felemeljük a gyerekeket, így a valóságban is módjuk nyílik az „újjászületés” átélésére. Ennek elérése mintegy féléves munka eredménye. A múlt tanévben gyerekeink erre a szintre még nem jutottak el, ezért a következő játékot alkalmaztuk: mindenkit valamilyen állattá varázsolunk, majd ezek az állatok nyugovóra tértek. Ám az egyik kisállat mindig kint maradt, őt „megkerestük”, s gyengéden elvittük a „szálláshelyre”.

Ezt a játékot egy szociális helyzetgyakorlatnak értékeltük. A játék során felhívtuk a gyerekek figyelmét arra, hogy valaki, aki közénk tartozik, peremhelyzetre került, védtelenné, kiszolgáltatottá vált. Egyben serkentettük a gyerekeket arra, hogy a „bajba jutotton” segítsenek, ne feledkezzenek el róla.

Úgy gondoltuk, ez a játék fokozza a gyerekek szociabilitását, egyben hatékonyabbá teszi a szocializációt. A legnagyobb problémát az okozta, hogy a gyerekek félreértvén a helyzetet, durváskodni kezdtek egymással. Miután az ebből fakadó feszültségek sokszor tönkretették a foglalkozás légkörét, ezért kénytelenek voltunk idei munkánkból egyelőre mellőzni ezt a részt.

Némajáték

Nonverbális, a regressziót elősegítő játék, amit a másfél év során sikerült úgy adaptálni, hogy a gyerekek ebben a részben feszültségüket, agressziójukat egymás kárára ne élhessék ki.

A varázslás rítusa

Ebben a részben minden gyereket állattá vagy valamilyen foglalkozással varázsolunk, azzá, amivé szeretett volna lenni. A feladat az volt, hogy a gyerekek meg kellett jelenítenie az általa választott állatot, a többieknek pedig ki kellett találniuk, hogy milyen állatról van szó. E játék előnyei: fejleszti a nonverbális kifejezési módot; levezetheti a gyerek feszültségét; megjelenítheti vágyait, problémáit; valamint igen fontos, hogy a játék során megtanulnak a gyerekek egymásra figyelni. Ezt a részt a mai napig igen jelentősnek tartjuk. Az a véleményünk, hogy nem kell minden alkalommal ebben a formában megismételni. A gyerekek életkori sajátosságainak is jobban megfelel, ha változatosan, igényeiknek megfelelően alkalmaz-

zuk ezt a játékot. Ebből a megfontolásból idén ez a rítus az úgynevezett szabadon változó részbe került.

Szabadon változó rész

Ebben a részben pantomimikai és gesztusjátékokat játszottunk a gyerekekkel, verseket tanítottunk meg nekik. Legalkalmasabbnak a már megzenésített verseket találtuk (Kaláka, *Halász Judit*). Ezeket a verseket el is tudták játszani a zene segítségével.

A gyerekek a tanév vége felé egyre többször jelezték nekünk, hogy a verstanulás nem tetszik nekik. Ennek az lehetett az oka, hogy délelőtt, a tanórákon szintén verseket kellett tanulniuk, ezért egy kötetlenebb délutáni foglalkozástól mást vártak el. A folyamatban az is közrejátszott, hogy megnőtt a gyerekek igénye arra, hogy problémáikat elmondják nekünk. Mindezeket figyelembe véve, idei munkánkban nagy gondot fordítunk a beszélgetésre, és kevésbé foglalkozunk verstanulással.

A szabadon változó részben kapott helyet egymás közti konfliktusainak, feszültségeiknek megbeszélése. Úgy vettük észre, hogy sokszor addig nem tudnak semmi másra koncentrálni a gyerekek, míg konfliktusaikat nem oldották meg, ezért gyakran került ez a rész a csoportülés elejére, főleg akkor, amikor már eleve veszekedve jöttek be a foglalkozásra.

A zenehallgatás szükséges. Idén leginkább feszültségoldó hatása miatt használjuk.

A búcsúzás rítusa

Ez a rítus ugyanúgy zajlik, mint a találkozási rítus, azzal együtt a terápia keretét alkotja. Tavaly ehhez a részhez kapcsolódott az úgynevezett jutalomjáték. Ez azt jelentette, hogy aki magát „jónak” tartotta aznap, és mi is úgy láttuk, azzal „zsup-zsup” játékot játszottunk. Idén ezt már pedagógiai és pszichológiai megfontolásból nem alkalmazzuk.

Házi feladat adása

Tavaly gyakran adtunk házi feladatot. Legtöbbször ez verstanulás volt, amit kiegészítettünk egy rajzos feladattal (például rajzolja le, miről szól a vers).

A házi feladat adása akkor lenne célszerű, ha a szülőkkal folyamatosan kapcsolatban állnánk. Abban az esetben az otthoni feladat azt szolgálná, hogy a szülő egy héten legalább kétszer odafigyeljen gyermekére. A családokat ismerve, ez szinte megoldhatatlan feladat. Másrészt viszont azért nem érdemes házi feladatot adni, mivel a gyerekek délelőtt úgyis kapnak leckét, így mi csak fölöslegesen terhelnénk őket. Harmadrészt, a gyerekek sok esetben nem végezték el a kijelölt feladatokat (ellenállás), mi ezt szankcionálni nem tudtuk, hisz nincsen hozzá az iskolán belül jogkörünk, de terápiás célkitűzésünkkel is ellenkezett volna a büntetés bevezetése. Mindezeket szem előtt tartva ebben a tanévben már nem adtunk házi feladatot.

A második tanévi munkánkról (1993–94 első féléve)

Az előző tanévben szerzett tapasztalatainkat számba vettük és tanulságait megpróbáltuk hasznosítani.

A múlt tanévben legnagyobb problémát a gyerekek agressziója okozta. Megdöbbenve tapasztaltuk, hogy a kisiskolás gyerekek milyen gonoszok tudnak egymással lenni. Ennek megelőzésére igyekeztünk kerülni az olyan játékokat, feladatokat, amelyekről láttuk, hogy agressziót eredményezhetnek, valamint a játékokat, feladatokat módosító szabályokat vezettünk be, amelyek szintén az agresszió csökkentésére irányultak. Szintén az agresszió kiküszöbölése érdekében ebben a tanévben „kiscsoportot” indítottunk.

Nagy gondot okozott az elmúlt tanévben, hogy az iskolán belüli helyzetünk nem volt tisztázott. Ez igen sok félreértést eredményezett. Mindezekből tanulva fokozott gondot fordítottunk a pedagógus kollégákkal való együttműködésre, igyekszünk a tanárokkal mintegy teamet alkotva közösen dolgozni. Úgy gondoljuk, hogy az efféle megoldás mind az oktató-nevelő munkát, mind a mi terápiás tevékenységünket eredményesebbé tenné, s a gyerekek érdekét is hatékonyabban képviselné. Eddigi tapasztalataink igen pozitívak.

Főiskolai tanáraink sok tanácsát is megfogadva az idei csoportfoglalkozásokat a következők szerint alakítottuk át.

A rítusok

A különböző okok miatt „be nem vált” rítusokat mellőzve új rítusokat építettünk be, illetve a régieket úgy korrigáltuk, hogy ne adódjék alkalom az agresszió inadekvát kiélésére. A megújult csoportban fontosnak tartottuk a kezűgyességet fejlesztő feladatok végeztetését feladatlapok segítségével, valamint a gyerekeket érintő problémák, feszültségek megbeszélését. A feladatlapok végeztetésével átalakult a csoportunk egyfajta fejlesztő foglalkozássá, mondhatni fejlesztő RIT-té.

A fejlesztő RIT-ről elmondható, hogy a hagyományos iskolai oktatási-nevelési eszközöket nem használó, a korrekciós nevelést elősegítő, integrációs szemléletű (azaz egy csoportba jár a dadógó, hypermobil, magatartás-zavaros, beszédzavaros stb. gyerek) pszichológiai, pedagógiai módszer az általános iskola alsó tagozatában.

Egy átlagos foglalkozásunk a következőket tartalmazza:

1. Feszültségoldó rítus

Ezt különféle labdajátékokkal végezzük. Lehet egyféle, de lehet többféle labdajátékot használni.

2. Találkozási rítus

Körbeállunk, kezet fogunk, behunyjuk a szemünket, általában ilyenkor közösen köszönünk egymásnak.

3. Némajáték

Bővebben erről majd a Játék című fejezetben írunk.

4. Fejlesztő gyakorlatok

A terápia eredeti menetébe beépítettünk olyan gyakorlatokat, amelyek a gyerekek eredményesebb iskolai munkáját segítik. Ezt a részt játékokkal kezdjük. Ezután a gyerekek feladatlapokat oldanak meg, illetve megadott témára különféle technikákkal rajzokat, képeket készítenek. Használunk átmásolási feladatlapokat is, ezek fejlesztik a megfigyelőképességet, a finom motorikát és a pontos, kitartó

munkára való képességet. A kiegészítéssel feladatlapok egyik fajtája egy kép kreatív kiegészítése, gazdagítása, másik fajtája a rajzban ábrázolt történet hiányzó mozzanatainak berajzolása. (1. 2. és 3. ábra) Fő cél a kreativitás fejlesztése, a több szempontú megközelítés kialakítása. A gyerekek nyugodtan kifejezhetik fantázia-képeiket előbb rajzban, majd verbálisan. A „kis műveik” befejezése után mindig megkérjük ugyanis őket, meséljék el, mit rajzoltak le. A feladatlapokat mi állítottuk össze, ehhez segítséget nyújtottak például a külföldi nyelvkönyvek képanyagai (Oxford Junior Workbook), a Magyarországon kiadott fejlesztő feladatlapok (*Adorján Katalin*: Szebben akarok írni). A rajzoknál és a feladatlapoknál a gyerekek használhatnak grafitceruzát, színes ceruzát, filctollat (ez szerzi a legnagyobb örömet számukra), zsírkrétát és színes papírt is. A közös munkák nagy csomagoló-papíron születnek. Érdemes megfigyelni, hogyan próbálnak a kisiskolások együtt dolgozni. E munkák idején lassú, csendes, nyugtató zene szól. Gyakran tapasztaltuk, hogy a gyerekek viselkedése a zene hatására megváltozik, például egy felbolydult csoport lecsendesedik. A gyerekek rajzolás közben szívesen beszélnek magukról, problémáikról. Így ez a rész alkalmas a gondok, a családi és iskolai kudarckok, élmények megvitatására is.

Feladatunknak tartottuk, hogy fejlesszük a gyerekek mozgását. Ügyességüket és a nagymozgásokat nemcsak játékokkal, hanem különféle mozgásfejlesztő gyakorlatokkal is fejlesztettük. A *Scheilling* és *Kiphard* által kidolgozott diagnosztikus mozgáskoordinációs tesztet (KTK)¹⁰ mi annak érdekében használtuk fel, hogy pontosabb képet kapjunk a gyerekek magatartási zavarairól. Úgy gondoljuk azonban, hogy ez a teszt fejlesztő gyakorlatként is alkalmazható.

A KTK-teszt gyakorlatai

Egyensúlyozás hátrafelé

Ehhez a feladathoz három különböző járőfelületű gerenda szükséges (6 cm, 4,5 cm, 3 cm).

Instrukció: Menj előre a gerenda végéig, ott állj meg egy pillanatra, majd óvatosan indulj el hátrafelé! Vigyázz, nehogy a gerenda mellé lépj, mert akkor előlről kell kezdened a sétát!

Féllábas ugrálás

Egy vagy több habszivacs lap átugrálása fél lábbal.

Instrukció: Állj fél lábra és egy nagy lendülettel ugord át a szivacslapo(ka)t! Figyelj arra, nehogy letedd közben a másik lábadat!

Oldalirányú ide-oda ugrálás

A feladat során két lábbal egyszerre 15 másodperc alatt oldalra ide-oda kell ugrálni egy falpra erősített lécfellett.

Instrukció: Zárd össze lábaidat, s szökdelj át az egyik oldalról a másikra, amilyen gyorsan csak tudsz!

Oldalra áthelyezés

Ehhez a feladathoz két darab kis számolýra van szükség. A gyakorlat ideje 20 másodperc.

Instrukció: Állj fel az egyik számolýra, fogd meg két kézzel a melletted levő számolýt, és tedd át magad mellé a másik oldalra! Ezután lépj át az imént letett számolýra, majd ismételd meg a feladatot!

Az ideai tanévben megpróbáltuk a gyerekeket *relaxáltatni*. Ez azonban tapasztalatlanúságunk és a gyerekek fegyelméletlensége miatt nem sikerült. Mivel fontos-

¹⁰ *Scheilling, Friedhelm*: Mozgáskoordinációs teszt gyerekek számára. (KTK kézikönyv) Bp., 1972. (ford.: dr. Omainé Huba Judit.)

nak tartjuk, igyekezni fogunk mielőbb megvalósítani, ugyanis ez a fajta kikapcsolódás még jobban elősegítené a gyermekekben rejlő feszültségek oldását.

5. A búcsúzás rítusa

A múlt tanévhez képest ezt változtattuk meg a legkevésbé.

Csoportbontás

Az évkezdés első újítása az volt, hogy a meglévő csoportot kettéosztottuk egy ötfős nagycsoportra és egy kétfős kiscsoportra. Ezáltal szerettük volna munkánkat hatékonyabbá tenni, valamint a nagyobb csoportra egyelőre alkalmatlan gyerekeket „felzárkóztatni”.

Legfontosabb célunknak azt tartottuk, hogy a gyerekek egy magasabb csoportfejlődési szintet elérhessenek, ami által szocializációjuk gyorsabban, eredményesebben fejlődhet. Ennek érdekében bővítettük a gyerekek szociális magatartásmintáit, fejlesztettük kreativitásukat és javítottuk mozgáskoordinációjukat. Céljaink közé tartozott, hogy egy bizonyos idő elteltével, egy meghatározott szint elérése után a kiscsoportot integráljuk a nagycsoportba.

Azokat a gyerekeket hívtuk meg a kiscsoportba, akiknél a legintenzívebben mutatkozott a magatartási zavarból eredő beilleszkedésképtelenség. Összesen két fiút választottunk ki (róluk olvashattunk A gyerekekről című fejezet 3. és 7. jellemzésében).

A kiscsoportos foglalkozás megindítása után azt tapasztaltuk, hogy a nagycsoportba járókkal is könnyebben haladunk: több játékot tudtunk játszani, több idő jutott egy-egy gyerek szerepeltetésére és a rá való figyelésre; a gyerekek is türelmesebbek voltak egymással, több idő maradt rajzolásra és beszélgetésre. A körülmények is javultak, hisz ugyanabban a térben kevesebb volt a gyerek, javult a terem proxémikai adottsága.¹¹ Ezáltal kevesebb volt közöttük az agresszió, és halkabbá váltak.

A két kiscsoportba kiválasztott fiú örömmel fogadta kezdeményezésünket. Nem érezték magukat kirekesztettnek, sőt talán volt bennük egy kis kiválasztottságtudat. Velük is igyekeztünk elvégeztetni azokat a feladatokat, amelyeket a nagycsoportban. Emellett maradt arra is időnk, hogy nekik való, rajtuk segítő feladatokat adjunk, és elbeszélgessünk problémáikról. A két gyerek a kiscsoportban bebizonyította, hogy ők is tudnak jól teljesíteni. Például a hetedikként jellemzett fiúról kiderült, hogy igen jól tud rajzolni, talán ő az osztályban a legjobban, de sok idő kellett ahhoz, hogy ez a fiú kinyíljék.

A kiscsoport hatékonyságát több tényező csökkentette. A gondok azzal kezdődtek, hogy a 3. számmal jelzett fiú állandóan berohangált a nagycsoportba, mintegy sürgetve minket a foglalkozás befejezésére, vagy pedig azt akarta „csak” jelezni, hogy ott van még az iskolában, nem ment haza. Ezt a nagycsoport tagjai nehezen tolerálták, s kölcsönkenyér visszajár alapon ők is benyitogattak a kiscsoportba. E viszontbenyitogatásra okot adott nekik az is, hogy a két fiút nem szerették, s nem tudták elviselni, hogy velük külön foglalkozunk. Úgy érezték magukat, mint akiket valamivel becsaptak, megrövidítettek. Az így előállt problémát minden esetben mindkét féllel megbeszéltük, minden esetben megígérték, hogy soha többé nem fog előfordulni, és minden következő alkalommal kezdődött minden előlről.

¹¹ Hall, E. T.: Rejtett dimenziók. Gondolat, Tankönyvkiadó, Bp., 1987.

A fentebb vázolt esemény munkánkat a nagycsoportban nagymértékben megnehezítette, hiszen a felépített struktúránk megbomlott, megzavarták a nagycsoportos gyerekeket feladatvégzés közben, idegesítette őket a csoport szférájába betörő „idegen”.

Problémát okozott a számunkra az, hogy mi történjék akkor, ha a kiscsoport egyik tagja hiányzik. Erdemes-e megtartani egy gyereknek az egész csoportulést?

Kiscsoportos foglalkozást körülbelül tíz alkalommal tartottunk (ez a hiányzások miatt jó másfél hónapot jelentett). Véleményünk szerint erre újból szükség lenne, főleg azóta, hogy az osztályfőnöknő és a logopédus kérésére újabb gyerekekkel is foglalkozunk. Ma a csoport létszáma tizenegy fő, ami alkalmatlan arra, hogy céljainkat megvalósítsuk.

Idén jelentkezett először a napi terápia befejezésével kapcsolatosan az a probléma, hogy a gyerekek alig akarják tudomásul venni, hogy a foglalkozásnak vége. Úgy tesznek olyankor, mintha nem értenék meg, hogy a foglalkozás negyvenöt perc, mintha nem lennének tisztában ezzel az időegységgel. Csak akkor fogadják el a foglalkozás befejezését, ha arra valamilyen racionális indokot tudunk mondani, vagy pedig ők találnak maguknak olyant (ilyen volt például az, hogy szerintük csak a kiscsoport miatt fejeztük be a nagycsoportos foglalkozást).

A játékok¹²

Mind a logopédiai gyermek RIT-en, mind a fejlesztő RIT-en sokat játszunk, ezzel is oldva az iskolai feszültségeket, ezzel is önismereti élményhez juttatva a gyerekeket.

A játék igen fontos tevékenység az ember életében, nem csoda hát, hogy *Huizinga homo ludens*nek nevezi az embert és a Magyar Értelmező Kéziszótár tizenhárom jelentését írja le a játék szónak. A szótár szerint főbb jellemzői, hogy szórakoztató, szabad időtöltés; valamilyen szabály szerint zajlik; a gyerekek fő élettevékenysége, jellemzője: a felnőttek pedig a könnyű munkavégzést tartják játéknak.

Rítus és játék

Foglalkozásaink során igen sok játékot használtunk fel, melyeket különféle játék-katalógusokból, valamint saját gyermekkori emlékeinkből merítettük.

Valamennyi rítushoz kapcsolunk néhány játékot. A következőkben ezeket mutatjuk be a teljesség igénye nélkül.

Minden csoportfoglalkozást *labdázással* kezdünk, aminek az a célja, hogy a gyerekek figyeljenek egymásra, hangolódjanak a foglalkozásra, és oldódjék a tanítási idő alatt bennük felgyülemlett feszültség.

Kezdetben spontán labdázást végeztünk, csak minimális megszorításokat alkalmaztunk (például pattanjon a labda, vagy meghatároztuk a dobás ívét stb.). Úgy vettük észre, hogy ez a fajta labdázás a gyerekek szemében céltalan, ezért sokszor került sor részükről valamiféle ellenállásra, ami rendetlenkedés képében jelentkezett.

Az osztályba sok dyslexiás gyerek jár, akiknek köztudottan gondot okoz a lateralitás, a térbeli viszonyítás (jobb és bal oldal; alatt, fölött stb.) megtanulása.¹³

¹² Ez a fejezet a következő szerzők művei alapján készült: *Benedek László: Játék és pszichoterápia. Magyar Pszichiátriai Társaság, Bp., 1992; Kaposi László: Játékkönyv. Gödöllő, 1984; Falvai Károly: Ritmikus mozgás, énekes játékok. OPI, Bp., 1990.*

¹³ *Meixner Ildikó: A dyslexia prevenció és reedukáció módszere. B. G. GY. T. F., Bp., 1993.*

Labdázással ezt is jól lehet gyakorolni (például, ha egyet tapsolunk, jobbra száll a labda, ha kettőt, akkor balra).

Ugyancsak kezdő játéknak szoktuk használni az úgynevezett rivalizációs játékokat. Például: terpeszállással kört alkotnak, s a labdát megpróbáljuk egymás lába között átgurítani. *Ki így gólt kapott, az kiáll. Ennél a játéknál fokozottan kell ügyelni a szabályok betartására, és arra, hogy a gyerekeknek alacsony a frusztráció toleranciája.*

A labdázás sokoldalú felhasználására jó példa a memóriafejlesztő játék. Ez irányítja a gyerekek gondolatait, és felhasználhatják kreatív ötleteiket is. A játék lényege az, hogy mindenki kitalál magának egy állat-, növény- vagy mesefigura-nevet, amelyet közöl a többiekkel. Rövid memorizálás után annak a „névét” kell mondani, akinek a labdát dobjuk. Aki ezt elvétí, kiesik a játékból.

A találkozás ritusa után állandó játék következik, a *némajáték*. Ennek során egy rövid felkészülési idő elteltével a furulyaszó (=varázshang) megszólalásával mindenki „kisbabává” változik. Ennek segítségével mindenki átélheti kora gyermekkori élményeit, mindenféle negatív következmény nélkül regresszióba csúszhat. Az elmúlt tanévben azt tapasztaltuk, hogy ez a játék alkalmat ad a bunyózásra, a verekedésre, ezért idén újabb szabályokat vezettünk be: 1. képzeld magad egy olyan buborékba, melyből nem tudsz kinyúlni; 2. addig tart a játék, míg nem szólal meg valaki vagy pedig szándékosan egymáshoz nem érnek.

A némajáték után következő úgynevezett *szabadon változó részben* fontos szerepet kapnak a játékok. A játékok közül a nonverbális és a rivalizációs játékokat alkalmaztuk.

Nonverbális játékok

Ilyen játék az „*Adj hozzá egy mozdulatot!*” című játék. A csoport körben áll, majd valaki bemutat egy mozdulatot, a mellette álló azt megismétli és hozzátesz egy újat. Ez így megy egy-két körön át. A játék során mindenki úgy érzi, hogy a mozdulatláncba beleépül a saját ötlete is, ezáltal a résztvevők magukénak érzik a folyamatot, involválódnak. A játék során ügyelni kell arra, hogy az ügyesebbek ne gúnyolják a lassúbbakat, és figyelni kell arra is, hogy az ügyetlenebbek ne frusztrálódjanak (mindemelllett figyelmeztetni kell őket, hogy durva jeleket ne használjanak). A játékban kiemelkedő az ismétlés, a ritualizáció szerepe, ami gyerekeknek különösen fontos.

Ebben a részben *bizalomjátékokat* is szoktunk játszani. Ezek általában páros játékok (a párok egymást választják), a párban az egyik lesz a vezető, a másik a vezetett. A vezető dolga az, hogy behunytt szemű társát végigvezesse úgy a termen, hogy senkivel és semmivel ne ütközzenek. A játék kiinduló élménymotívuma, hogy egyik a másikban megbízik, de valójában a kérdés az önbizalom körül forog. „E játék leginkább a páros helyzetekben az intimitásához, a gyengédséghez való attitűdöt tükrözi, illetve a dominancia-dependencia viszonylatokhoz fűződő érzelmeket eleveníti meg.” (Benedek, 1992.) A játék bennünket fontos információhoz juttatott a csoporton belüli rokonszenvi kapcsolatokról.

A „*Bogozd ki a csomót!*” című játék során a résztvevők behunyják a szemüket, majd adott jelre kinyújtott kézzel keresnek maguknak másik két szabad kezét. Mikor mindenki elkészült ezzel, egy „embercsomót” kapunk, amelyet ki kell bogozni. Ha ez sikerül, mindannyian egy kört alkotunk. Ebben a játékban – mint a többiben is – megjelenik az együttesség élménye, amit érdekesebbé tesz a testi *közelség és a közös erőfeszítés*.

Sok egyéni és csoportos *gesztusjátékot* is használunk. Ezekben a testnyelv, a gesztusok, a mimika és a pantomimika útján közvetített jelek és jelzések kapnak

fontos szerepet – a beszéd teljes mellőzésével. E játékok alkalmazása igen fontos, hiszen „a gesztusok, a mimika, a pantomimika nyelve ősibb kommunikációs mód a beszédnél, s az érzelmi kifejezéssel, a metakommunikációval kapcsolatos. Élmenyszinten örömet okoz, ha szavak nélkül is ki tudunk fejezni érzelmi állapotokat, ugyanilyen öröm a játék megfejtése, dekódolása is.” (Benedek, 1992.) Rengeteg variációja ismert e játékoknak, mi leggyakrabban egy-egy érzelem vagy történet eljátszására építünk, de játszotunk már „Amerikából jöttünk”-et is. Mindig odafigyelünk arra, hogy amíg valaki bemutat, addig a többiek odafigyeljenek, és megpróbálják szavakban kifejezni a látottakat.

Egy másik játék az úgynevezett „szoborjáték”, aminek során kettesével-hármasával saját ötletük alapján valamilyen pózt vesznek fel. Nagy örömmükre szolgál e játékok megmutatózó gyermeki kreativitás, valamint az, hogy a gyerekek különféle tantárgyakból is merítették ötleteiket.

Ehhez a játékcsoporthoz tartoznak a *tapintásos játékok* is, annak ellenére, hogy csak félig-meddig nonverbálisak, hiszen a letapogatott tárgyakat meg is kell nevezniük a gyerekeknek. Ez utóbbira példa: egy nagy kendővel letakarunk néhány tárgyat, mindegyik gyerek benyúl, letapogat egy tárgyat, megnevezi, majd a végén megnézi, hogy sikerült-e kitapintania.

Ezek a játékok megerősítést adnak ahhoz, hogy tapintás útján is lehet tájékozódni. „A tapintásos érzékelés regresszióra csábít, és erotikus asszociációk kiindulópontja lehet.” (Benedek, 1992.) Ezekkel a játékokkal a hétköznapi „kétszertornás” (kép, kép+hang) információszerezés skáláját bővíthetjük: másként és mást tudhatunk meg így a tárgyairól és társainkról.

Csoport- és rivalizációs játékok

A csoport- és rivalizációs játékokat nagy kedvvel és lelkesedéssel fogadják a gyerekek. Ugyanakkor gyakran előfordul, hogy a vesztes sértődötten hagyja el a játékteret.

Egyik ilyen játékunk az „*Újságpapíron a csapat!*”. Két csapat kell hozzá. Minden csapat elé leterítünk egy újságpapírt, amire rá kell az egész csoportnak állnia. Ha ez sikerül, félbehajtják a papírost, és úgy próbálják meg. Az a csapat győz, amelyik a legkisebb területű papírdarabra tud ráállni. A játék nagymértékben segíti az összefogást a teljesítmény fokozása érdekében. A játék során a csapatok tagjai mind fizikai, mind lelki értelemben közelebb kerülnek egymáshoz.

Nagyon szeretik a gyerekek a „*Székfogyasztó-székfoglalás*” játékot. A játék lényege, hogy egy körbe elhelyezünk eggyel kevesebb széket, mint ahány gyerek jelen van. Ezután a gyerekek sétálni kezdenek, majd adott jelre mindenki keres egy szabad széket magának, ahova leülhet. Akinek ez nem sikerül, az kiesik, de evvel együtt egy széket is kivesszünk a körből, és folytatjuk a játékot. A játék főbb elemei: a veszélyhelyzet felidézése, az elszakadás, a szorongás, a pánik, az oltalomkeresés és a megkapaszkodás. Mindemellett „megjelenik a mindennapi életben, az emberi kapcsolatokban jelentkező akadályoztatás, frusztráció élménye csakúgy, mint a sikeres önérvényesítésé”. (Benedek, 1992.) (A frusztráció olyan feszültségek felhalmozódását jelenti, amelyek a gyerek cselekvőképességét, bizonyos esetekben a testi fejlődését is gátolják.) A játék során célunk a feszültségoldás, a rivalizációból fakadó frusztrációs feszültség kiküszöbölése, mielőbbi levezetése. Azok a gyerekek, akik kiesnek a „székfoglalás” játékból, gyakran megsértődnek. Velük külön foglalkozunk, kárpótoljuk őket, amiért kiesnek (például ők adják a többieknek az indulás jelét), valakinek az is elég „kárpótlás”, ha tudja, hogy azon a napon ismét játszunk még ugyanolyant.

Legújabb játékunk a „Kacsingatós gyilkos”. A játék kezdetekor a tagok körbe ülnek szemüket becsukva. A vezető ekkor valakinek megérinti a vállát úgy, hogy senki más ne vegye észre. Ő lesz a „gyilkos”. A tagok feladata az, hogy odafigyelve leleplezzék a gyilkost, a gyilkosé pedig az, hogy kacsingatással „megölje” a megérintett tagokat. Ezt a játékot a szorongó, mégis izgalmas feszültség jellemzi. Élményszinten agressziókielésről van szó, a játék azonban a titkolt csínytevés, nem pedig a vérengzés hangulatát kelti.

A GYEREKEK FEJLŐDÉSÉNEK NYOMON KÖVETÉSE

A másfél év során munkánk sok eredményt hozott. Ezek egy része szubjektív, tudományosan alig mérhető, másik részét valamilyen módon mérni tudtuk.

Szubjektív jellegű eredményeink

Szubjektív eredmények tekintjük, hogy a gyerekek megszerettek bennünket, sőt kezdetben (amíg nem foglalkoztunk valamennyi napközissel) jó „reklámot” csináltak nekünk. Ezt onnan tudjuk, hogy minden egyes alkalommal egy újabb gyerek kéretőzött be csoportjainkba. A későbbiek folyamán ez a szeretet megjelent a gyerekek rajzain: minket rajzoltak le kedves, mosolygós emberekként.

A gyerekek nemcsak minket szerettek meg, hanem a foglalkozásokat is. Néhány hét után megszokták azok felépítését, kitapasztalták, mikor engedhetik el magukat, s mikor kell okosan fegyelmeznünk magukat. Igényelték az egyes rítusokat, azok elmaradása vagy egy újnak a bevezetése kizökkentette őket a megszokott kerékvágásból.

Úgy vettük észre, hogy a gyerekek csoporton belüli magatartása javult, egymás iránt segítőkészebbek lettek.

Eredményeink a gyermekrajzok tükrében

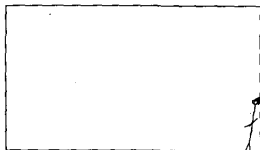
Objektív eredményeink nagy részét a gyerekek rajzairól tudtuk leolvasni. Havonta három rajzot készítettünk velük: egy fekete-fehér emberrajzot, egy fekete-fehér állatrajzot és egy tetszőleges technikával készülő kötetlen témájú rajzot. Nagyon kevés instrukciót adtunk a rajzokhoz (például „Rajzolj egy embert, olyant, amilyent szeretnél vagy eszedbe jut”). Munka közben nem befolyásoltuk őket kérdéssel, dicsérével, megjegyzéssel. Az egyes rajzok elkészülte után megkérdeztük, hogy mit rajzoltak le, és hagytuk őket szabadon beszélni rajzaikról. Ezeket a mondatokat igyekeztünk híven feljegyezni. Ezzel a módszerrel néhány hónap alatt egy rajzsorozathoz jutottunk, amely feltárta az egyes gyermekek fejlődését.

A rajzok értékeléséhez két módszer állt rendelkezésünkre: a Goodenough-féle rajzquotiens- (RQ) számítás és a Hárdi-féle dinamikus rajzvizsgálat.¹⁴ Az előbbivel az intellektuális változást lehetett nyomon követni, az utóbbival az affektív, emocionális változásokat. A rajzok elemzésekor azt vettük észre, hogy az RQ értéke egy félév alatt megfelelő mértékben növekedett, illetve állandó maradt. Úgy tűnik, hogy a RIT az RQ változására nincsen nagy hatással, ezért a továbbiakban a dinamikus rajzvizsgálat alkalmazását részesítettük előnyben.

A gyerekek rajzban is megjelenítették azokat az *érzelmi változásokat*, amelyeket mi is tapasztaltunk a terápia idején. Lássunk erre egy példát. Egy kislány

¹⁴ Torda Ágnes-Darvas Ágnes: Példatár az emberalak-ábrázolás és a vizuomotoros koordináció diagnosztikus értékeléséhez. B. G. GY. T. F., Bp., 1991; Hárdi István: Dinamikus rajzvizsgálat. Medicina, 1983.

kidolgozatlan figuráját az első rajzán a sarokba helyezte – ez a szorongás érzékel-
tetése. (1. rajz) A kislány viselkedésére is a sarokba húzódás volt a jellemző. A
csoportfoglalkozásokon alig lehetett aktivizálni, csak guggolt a szőnyeg szélén. Egy
félév alatt magatartása sokkal oldottabb lett, szívesen játszott társaival. Ember-
rajzát, egy vidám leányt, már a lap közepére helyezte. (2. rajz)

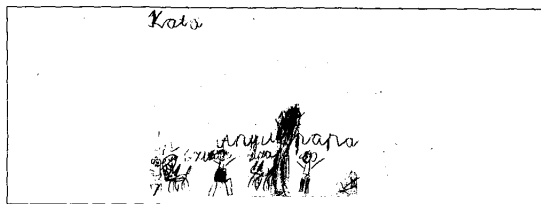


1. rajz



2. rajz

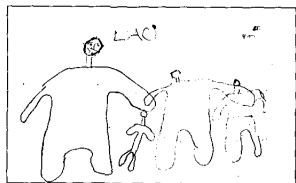
A gyerekek szorongásai mögött általában a család diszfunkcionalitása húzó-
dik meg. Megfigyeltük ezt a családrajzokból és a gyerekek beszámolóiból. A kislány
szomorúan mesélte el, hogy az édesapja elköltözött otthonról. Érdekes megfigyelni
ennek rajzbeli megjelenítését: az apát egy vastag fa választja el a család többi
tagjától. A helyzet még nem reménytelen: mindenki mosolyog a képen. (3. rajz)



3. rajz

Egy kisfiút családrajza alapján
hívtunk meg a csoportba. (4. rajz) A
rajzon az első helyen álló apa alakja
aránytalanul nagy, szinte maga alá
gyúri az egész családot.

Emberrajzsorozatának első
alakján szembetűnő az apa félig ki-
dolgozott ábrázolásán a nadrágszűj
kidolgozottsága, ami az apa ag-
resszivitására utal. (5a. rajz) A kis-
fiútól megtudtuk, hogy az apa idő-
szakos alkoholiista. Ez az állapot

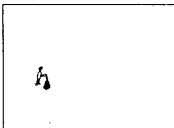


4. rajz

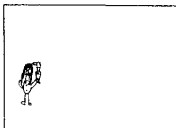
annyira megviselte a gyermeket, hogy rajzán a következő hónapra egészen összetöppedt az emberalakja. (5b. rajz) Harmadik rajzán (5c. rajz) ábrázolja egyik valós gondját: Férfi válik belőlem vagy nő? A nemi szerepekkel való azonosulás problémája a kisiskoláskorra jellemző sajátosság. Pozitívnak értékeltük, hogy megbízik bennünk és el meri mondani ezt a problémáját is.



5. a)



5. b)

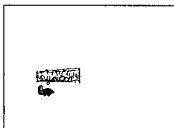


5. c.

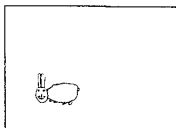
Állatábrázolás sorozatán mindvégig nyuszit rajzolt. (6. rajz) Ám ez a nyuszi megnövekedett, arcán jól látható a meglepedettség.



6. a)



6. b)



6. c.)

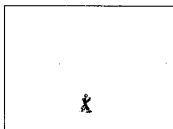
A félév végén úgy tűnik, hogy a családban nyugalom és béke honol. (7. rajz) Megjelenik a szociális sorrend: a rajzon a gyerek önmagát rajzolja utolsóként. A rajzon a családi összetartozásra utal az egyenkalap. De még nem rendeződött minden: a kisfiú a család valamennyi tagját bottal ábrázolta, tehát szükség van még valamiféle támaszra.

A rajzvizsgálat abban erősített meg minket, hogy terápiánk pozitív hatást gyakorolt a gyerekek problémafeldolgozására és annak esetleges megoldására.

Az első félévben lehetőségünk nyílt arra, hogy ezt a rajzvizsgálatot egy kontrollcsoporttal is megcsináljuk. Arra szerettünk volna feleletet kapni, hogy annak keretében is végbemegy-e a RIT-csoportban tapasztalt fejlődés. Bemutatjuk



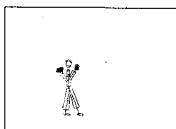
7. rajz



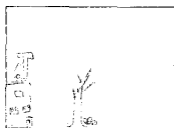
8. a)



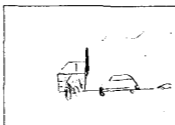
8. b)



8. c)



9. a)



9. b)

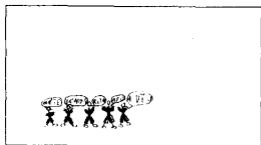


9. c.)

egy ottani kisfiú rajzozatát. (8. rajz) Az emberrajzokon azt láthatjuk, hogy a kisfiú problémájában nem történt változás. A kapaszkodni vágyó embert értelmezhetjük a fokozott biztonság utáni vágyként.

Első és utolsó rajzán is megtalálhatjuk a kis összegömbölyödött nyusztit: önmagát. Láthatjuk a vágyát is az erős gorilla képében. Ám ez a gorilla is kapaszkodik egy még erősebb faágba. (Középső rajzán is felfedezhető ez a szimbolika, de nem állatábrázolással, hanem autókkal.) (9. rajz)

Családrajzán (10. és 11. rajz) sincs lényeges változás, csupán a rajz kidolgozottsága javult. Tehát egyedül nem tudta megoldani problémáit.



10. rajz



11. rajz

Az átmásolási és a kiegészítést követelő fejlesztő gyakorlatok tanulmányozása során megfigyeltük, hogy a különböző feladatoknak diagnosztikus értékük van. Nyomon követhető a gyermekek érzelmi hangulata, a családi háttér alakulása, az otthonról hozott normák, értékek és nem utolsósorban a gyerekek finom motorikájának, feladatmegoldó képességének fejlődése.

Nagy gondot fordítottunk arra, hogy csoportüléseinket egy félévben többször is felvegyük videóra. Ennek segítségével nyomon tudtuk követni a gyerekek változásait, fejlődésüket. Ugyanakkor fény derült saját hibáinkra is.

ELKÉPZELÉSEINK

Elképzelésünk szerint ezzel az osztállyal a tanév végéig fogunk foglalkozni.

Az elkövetkezendő időben munkánkat két csoportban szeretnénk végezni, ugyanis úgy látjuk, hogy ilyen kötetlenebb foglalkozás során tizenegy magatartászavaros kisgyerek nehezen foglalkoztatható eredményesen.

A második félév folyamán eredményeinket a szociometria segítségével gyakorrabban fogjuk mérni, valamint szándékunkban áll az eddig is felhasznált eredményességmérő tesztek tovább alkalmazni (KTK, video, dinamikus rajzvizsgálat, feladatlapok analízise).

A kollégáinkkal továbbra is szeretnénk a jó kapcsolatot fenntartani, sőt a gyerekek érdekében egyfajta teammunkát létrehozni.

Végezetül pedig célunk az, hogy tevékenységünkkel hozzájáruljunk az iskolai mentálhigiénés programokhoz, hogy ezáltal is sikerüljön „a gyermek magatartás- és konfliktustűrő képességének, problémamegoldó kapacitásának, személyisége »erejének«, épségének növelése”.¹⁵

Felhasznált irodalom

- Bagdy Emőke-Telkes József*: Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Tankönyvkiadó, Bp., 1990.
- Rudas Zsuzsanna*: RIT a logopédiában. In: *Juhász Sándor* (szerk.): Nonverbális pszichoterápiák. Magyar Pszichiátriai Társaság. Bp., 1991. 130–158. o.
- Feuer Mária*: A gyermekrajzok pszichológiai vonatkozásai. Géniusz KFT, Bp., 1992.
- Hárdi István*: A dinamikus rajzvizsgálat. Medicina Könyvkiadó, Bp., 1983.
- Példatár az emberalak-ábrázolás és a vizuomotoros koordináció diagnosztikus értékléséhez. Készítette: *dr. Torda Ágnes* és *Darvas Ágnes*. Főiskolai jegyzet, Bp., 1991.
- Juhász Sándor*: RIT pszichoterápia. In: *Juhász S.* (szerk.): Nonverbális pszichoterápiák. Magyar Pszichiátriai Társaság. Bp., 127-141. o.
- Benedek László*: Játék és pszichoterápia. Magyar Pszichiátriai Társaság. Bp., 1992.

¹⁵ *Bagdy Emőke-Telkes József*: Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Tankönyvkiadó. Bp., 1990.