

# Gyógypedagógiai Szemle

**A Magyar Gyógypedagógusok Egyesületének  
folyóirata**

2002 – XXX. évf.

3

# GYÓGYPEDAGÓGIAI SZEMLE

## A Magyar Gyógypedagógusok Egyesületének folyóirata

*Ez a szám az Oktatási Minisztérium támogatásával készült*

**Főszerkesztő:** Gordosné dr. Szabó Anna  
**Olvasószerkesztő:** Dr. Földiné Angyalossy Zsuzsanna  
**Tervezőszerkesztő:** Kováts Lajos György  
**Szaktanácsadók:** Dr. Buday József  
Dr. Csányi Yvonne  
Dr. Csocsánné Horváth Emmy  
Dr. Farkas Miklós  
Hatos Gyula  
Krasznárné Erdős Felicia  
Lányiné dr. Engelmayer Ágnes  
Subosits István

**A Szerkesztőség címe:** 1097 Budapest, Ecséri út 3. Telefon: 348-1398  
E-mail: Szociopress@euroweb.hu

HU ISSN 0133-1108

**2002. július - szeptember**

Kiadja a Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete  
1097 Budapest, Ecséri út 3. Tel.: 282-9365, 282-6478  
Felelős kiadó: Kamper Antal elnök

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Rt.  
Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél és  
a Magyar Posta Rt. Üzleti és Logisztikai Központjánál (ÜLK)  
Budapest, VII., Vörösmarty u. 16-18., Bp. 1946. közvetlenül,  
vagy postautalványon, valamint átutalással a Postabank Rt.  
219-98636/021-02809 pénzforgalmi jelzőszámára.

Egy szám ára: 150,- Ft

Indexszám: 25 359

Megjelenik negyedévenként. Évi előfizetési díj: 600,- Ft.

### **Nyomda:**

Repro Stúdió Nyomdaipari Egyéni Cég  
5000 Szolnok, Ostor út 2. Telefon: (56) 420-324

# EREDETI KÖZLEMÉNYEK

---

*ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar (Budapest)  
Társadalomtudományi Tanszék*

## **A hiperkinetikus szindrómás gyermekek integrációját nehezítő, illetőleg akadályozó tényezők az oktatási intézmények részéről**

SZÜCS MARIANNA

(Közlésre érkezett: 2002. március 11-én)

A normál – nemritkán kiemelkedően magas – intelligenciájú, ennek ellenére az iskolai tanulásban hiperaktivitás és/vagy figyelemzavar, részképesség-zavarok miatt sikertelen, jelentős családi és iskolai beilleszkedési zavarokkal, mindezek következtében társadalmi adaptációs nehezítettséggel küzdő gyermekek és fiatalok problémái Magyarországon az utóbbi három évtizedben kerültek a tudományos – elsősorban a pszichológiai, pedagógiai és gyógypedagógiai – érdeklődés középpontjába. Noha a hazai és külföldi szakirodalmi adatok szerint a hiperkinetikus zavarokkal (a továbbiakban HKZ) több százezer (egy-egy születési évfárat 10-15 %-a) iskoláskorú gyermek küzd jelenleg is, sem megbízható, minden érintett gyermeket magába foglaló országos statisztikai adatok, sem az érintett családok gondjait feltáró szociológiai vizsgálat eredményei nem állnak ez ideig rendelkezésre. (Munkámban azért a BNO-10 terminológiáját veszem alapul, mivel az abban közölt kifejezések használatosak a hazai tanulási képességeket vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottságokban is.)

### *A probléma aktualitása*

Támaszkodva az egyik legjelentősebb hazai szakértő, *dr. Gádoros Júlia* szövegi közlésére, mely szerint a HKZ-s gyermekek 30 %-ánál csak hiperaktivitás és figyelemzavar, mintegy 70 %-ánál azonban mindezek mellett tanulási, illetve részképesség-zavar is fennáll, valamint abból kiindulva, hogy 2000-ben Magyarországon az alapítványi és magániskolákat nem számítva 960.601 általános iskolás korú gyermekből (Jelentés a magyar közoktatásról, 2000) az elő-

fordulási gyakoriság alsó határát alapul véve is 10 % a HKZ-s gyermekek aránya. Napjainkban csak a 7-14 évesek körében 86.454 a hiperaktivitással és figyelemzavarral küzdő, valamint 288.180, azaz csaknem 300.000 azoknak a gyermekeknek a száma, akikre a hiperaktivitás, figyelemzavar mellett részképesség-, és mindezek következtében tanulási zavarok is jellemzőek.

A fenti adatok is jelzik, hogy milyen óriási jelentőségű és aktualitású ez a problémakör a családok, az oktatási intézmények és a szociálpolitika szempontjából, milyen nagy jelentősége van pontos diagnosztizálásuknak, hiszen a hatályos közoktatási törvény alapján a „más fogyatékos” körbe tartoznak.

### *A célcsoport meghatározása*

2000-ben és 2001-ben strukturált, intenzív interjúkat készítettem általános- és középiskolás korú HKZ-s gyermekek szüleivel. Vizsgálatom tárgyát azok az ép intellektusú és érzékszervű gyermekek képezték, akik olyan (különböző fokban) súlyos tanulási, beilleszkedési, magatartási zavarokkal küzdenek, amelyek háttérben hiperaktivitás és/vagy figyelemzavar áll, valamint ezek következményeként tanulási (részképesség)zavarok lépnek föl.

### *A vizsgálat bemutatása*

A családok kiválasztásának fő szempontja az volt, hogy a család szociális körülményeiben, életvitelében a magyar átlaghelyzetet tükrözze, a szülők között ne legyen deviáns személy (elsősorban alkohol- vagy drogfüggő, mentális beteg, bűnöző). Fontosnak tartottam azt is, hogy családban nevelkedő és nem állami gondoskodás alatt álló vagy szülő nélkül nevelkedő gyermekeket vizsgáljak, mert az utóbbiak esetében nagyobb a valószínűsége annak, hogy a hiperaktivitás és tanulási zavar szocializációs és környezeti ártalmak következtében alakult ki. Az interjú mint kutatási módszer azért tűnt célravezetőbbnek, mert ezúton jóval több, árnyaltabb, nagyobb lelki mélységeket tükröző információkhoz lehet jutni erről a családokat fájdalmasan érintő témakorról, mint a kérdőíves adatfelvétel esetében. A vizsgálatban szereplő családok véletlenszerű kiválasztása országos statisztikai adatok hiányában nem volt lehetséges, a központi statisztikai adatok hiánya a reprezentatív mintavételt sem tette lehetővé. A családok keresését némileg megnehezítette az a tény, hogy a szülők – különösen az apák – szégyellik és nehezen vállalják fel egy idegen előtt azt, hogy gyermekük ép érzékszervei és egészséges külseje ellenére is fogyatékos, ezért a HKZ-hoz kapcsolódó két legfontosabb civil szervezet, a PO(S)ítív Országos Szülőszövetség, valamint a Pozitív Országos Szakmai Szövetség, és

az egyik fővárosi tanulási képességeket vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság vezetőjének segítségével kerestem érintett családokat. 18 szülővel készíttettem magnós mélyinterjút, melyek időtartama esetenként 2-4 óra közötti intervallumra terjedt ki.

(Megjegyzendő, hogy a kutatásban való részvételt kivétel nélkül minden családban csak az anyák vállalták. Több esetben az előzetesen megbeszélte időpont ellenére azért nem került sor az interjú felvételére, mert az apa a szakértők által adott diagnózis ellenére is ragaszkodott ahhoz a kívülállók előtt, hogy gyermeke teljesen problémamentes, ezért erőle- sen megtiltotta házastársának a kutatásban való részvételt.)

### **Az interjúalanyok kiválasztásának fő szempontjai**

1. Arra törekedtem, hogy a minta homogenitásából adódó veszély elkerülése érdekében a családok a megkérdezett szülők foglalkozása, lakóhelye és az érintett gyermek életkora tekintetében is heterogének legyenek.

2. Mivel a hiperaktivitást és figyelemzavart egy teljesen egészséges gyermek életében is átmeneti jelleggel számos tényező okozhat (pl. környezeti tényezők, családi konfliktusok stb.), a további lényeges kritérium az volt, hogy a HKZ primer és szekunder tünetei kora gyermekkortól fennálljanak, valamint a szülő rendelkezzen a szindróma fennállásának tényét bizonyító írásos szakértői diagnózissal.

### **A szülők iskolai végzettség, foglalkozás szerinti megoszlása:**

- felsőfokú (egyetemi vagy főiskolai) végzettséggel rendelkeznek: 9 fő;  
foglalkozás szerint: üzletkötő, erdőmérnök, tanító, jogász, szociális munkás, gyermekpszichiáter, közép- és általános iskolai tanár (2 fő), gyógypedagógus;
- középfokú (gimnázium, szakközépiskola, szakmunkásképző) végzettségű: 7 fő;  
foglalkozás szerint: nyomdász, pszichiátriai asszisztens, ápoló, szociális gondozó, védőnő, szociális asszisztens, rokkantnyugdíjas (korábban kereskedelmi üzletkötő);
- alacsony fokú végzettség (befejezett 8 általános iskolai osztály): 2 fő;  
foglalkozás szerint: háztartásbeli, takarító.

## A szülők lakóhely és életkor szerinti megoszlása:

- Budapest: 6 fő;
- város: 3 fő; (Székesfehérvár, Budakeszi, Kaposvár);
- falu: a szülők fele – Pilisszentiván, Pilisszentlászló, Piliscsaba, Dunakeszi.

A kutatásban résztvevő szülők életkora: 34 és 50 év között oszlott meg.

Az említett személyeken kívül öt, a HKZ szerteágazó problémakörében esetenként nemzetközi viszonylatban is kimagasló tudással és több évtizedes szakmai, valamint érintett szülőként személyes, „testközele” tapasztalatokkal is rendelkező szakemberrel készítettem interjút. Az utóbbiak nemcsak a kérdéskör országos szintű egészségügyi, oktatási intézményrendszerbeli és jogi hátterét illetően tájékozottak jelentősen, hanem a több száz gyermekre kiterjedő diagnosztikai és/vagy terápiás tapasztalataik révén teljes mélységében és szélességében ismerik a dolgozat tárgyát képező problémakört. Ez a tény bátorított fel arra, hogy néhol általánosabb érvényű következtetéseket is tegyek.

Jelen munkában arra keresem a választ, hogy milyen okok miatt válnak az iskolai szelekció áldozataivá a HKZ-s gyermekek. A felvetett kérdést azon gyermekek oldaláról vizsgálom meg, akikre elsősorban hiperaktivitás és különböző mértékű otthoni és iskolai magatartászavarok jellemzőek.

### *Az iskolák viszonyulása a HKZ-s tanulókhöz*

A kutatásban résztvevő családok hiperkinetikus zavarral küzdő gyermekei iskolai pályafutásának elemzése alapján nem tűnik túlzónak az a megállapítás, hogy *bármely érzékszervi, sőt enyhe fokban értelmileg sérült gyermeket is szívesebben integrálnak az iskolák, mint a nehezen kezelhető, szélsőséges magatartású címkét viselő fiataalt.* Az utóbbiak befogadásával szemben olyan erős az oktatási intézmények ellenállása, hogy még a diagnosztizált gyermekek után járó megemelt összegű állami normatíváihoz való jutás sem jelent motiváló tényezőt számukra.

A pedagógusok HKZ-s gyermekekkel szembeni attitűdjeit vizsgálva hasonlókat tapasztaltam, mint amit az ismert magyar iskolaszociológiai kutatások (Ferge, 1973; Kósáné, 1989) tapasztalatai alapján leírtak a nehezen kezelhető tanulók oktatási intézmények részéről történő megítélésével kapcsolatosan. *Ezek alapján összegzőleg megállapítható, hogy az iskolai élet felnőtt szereplőinek szemléletmódjában és hozzáállásában az utóbbi 3 évtizedben*

*semmilyen jelentős változás, javulás nem történt a tanítás menetét zavaró gyermekekkel kapcsolatosan.*

### **A pedagógusok elutasító attitűdjének megnyilvánulási formái a vizsgált gyermekek esetében**

A HKZ tünetei közül bármelyik (például a motoros nyugtalanság, a figyelem elterelhetősége) az iskolai csoportos munkát zavaró tényező. Különösen akkor, ha ezek együttesen fordulnak elő egy gyermeknél, a pedagógus már szándékos, destruktív magatartásnak, feladattudat hiánynak, szófogatatlanságnak tartja. A gyermekhez való hozzáállása morális megítélés, illetve elítélés formájában jelentkezik. Igen találónak tartom azt a megállapítást, mely szerint: „Az iskolák és a tanárok hajlamosak a jó viselkedést összetéveszteni az egyenes jellemmel, mindenekelőtt az engedelmességet és a befolyásolhatóságot díjazák.” (Holt, 1991, 152.) Megítélésem szerint igen elavult pedagógiai szemlélet továbbélésére vall az a napjainkban is meglehetősen gyakori nézet, hogy a gyermek viselkedés- és teljesítményzavara kognitív és akarati tényezőktől függ, azaz: „Tudna, ha akarna.”

A magatartási okokból negatív skatulyába került gyermekek teljesítményét a tanárok többsége alulértékeli, más szóval a szociális beilleszkedés alacsony voltából következtetnek az intellektuális beilleszkedés alacsony voltára. Az ilyen gyermekeknél a tanárok sem az iskolai tananyagon kívüli tudásuk, sem személyiségük (gyakran előnyös) más oldalai iránt nem mutatnak érdeklődést.

Gyakori az a szemlélet, mely szerint a nehezen kezelhető gyermek nevelésében elengedhetetlen a szülői testi fenyítés és az iskolai büntető szankciók alkalmazása. (Az egyik idősebb pedagógusnő az iskolai fegyelem hiányát is az otthoni veréssel vélte megszüntethetőnek.)

Míg ez a pedagógiai szempontból igen káros és morális oldalról is elfogadhatatlan gyakorlat a nem károsodott idegrendszerű gyermekek esetében időszakosan visszatartó erőként működik, *a hiperkinetikus gyermekek tüneteit tovább súlyosbítja. Olyan méreteket ölthet részükről a tartós megalázottság és a frusztráció következtében fellépő ellenállás, amely már valódi veszéllyel járhat saját és környezetük testi épsége szempontjából.*

Az alábbi példa egy 7 éves fiúra vonatkozik, akinek tüneteit anyja fizikai fenytéssel próbálja meg „csökkenteni”.

*„... nem akart iskolába menni a gyerek. Egy olyan dührohamot kapott, hogy húztuk, vontuk, cibáltuk, vízzel leöntöttük, locsoltuk, téptük, hát földön fetrengett, mindenkit megrugdosott... megfenyegette a tanáro-*

*kat, ha ide közém jöttök, akkor leöntöm az elektromosságot vízzel, itt mindenki meghal... és ha nem mentek ki a tanáriból, akkor mindenki megdöglik... ez a dühkitörése azzal végződött, hogy mentőt kellett a gyerekekhez hívni.” (Á. E. 38 éves takarítónő, 7 éves fiú anyja)*

Az esetek egyharmadára jellemző, a valóságban feltehetőleg jóval gyakoribb, hogy a tekintélyelvű, poroszos nevelési stílust gyakorló tanárok sem megértést, sem érdeklődést nem mutatnak az iskolai fegyelmi szabályoknak nem megfelelő tanulók iránt, még az általános iskola első osztályában sem.

A gyermek viselkedésére addig nem jellemző olyan másodlagos neurotikus tünetekre sincsenek tekintettel, amelyeket az iskolakezdés időszakában a gyermeket az oktatási intézményben ért traumák váltottak ki. Ha a gyermek viselkedése nem zavarja jelentősen a tanítás menetét, egyetlen megoldást látnak lehetségesnek: a tanuló eltávolítását a tanóráról (például az iskolai betegszobába küldés).

A pedagógusok elégtelen, hiányos pszichológiai felkészültségét és érzékét jelzi, hogy több olyan esettel is találkoztam, amikor a tanító kísérletet sem tett arra, hogy a gyermekkel való empatikus beszélgetés révén megtalálja a tüneteket kiváltó valódi okot, noha azok egyértelműen az iskolára lokalizálódtak.

*„... nagyon tekintélyelvű, katonás tanító néni volt, és a gyerek minden reggel sírt az iskolában, hogy ne menjünk még el, hogy maradjunk ott vele. És akkor a tanító néni berángatta a gyereket, rácsapta az orrunkra az ajtót, hogy most már kotródjunk innen... De a gyerek csak sírt, csak fájt a hasa, megszökött az iskolából. Fájt a feje, hetente mentem a betegszobába... Volt úgy, hogy telefonáltak, hogy menjek a gyerekért, mert rosszul van, és nem találtam meg. Nem volt az osztályban, nem volt a betegszobában... kiderült, hogy az angoltanár ott hagyta az igazgatói irodában... De sem az osztályfőnöknek nem szóltak, se senkinek, én meg ott rohángáltam az iskolában.” (A. J. 34 éves szociális munkás, 10 éves kislány anyja)*

## **A „nehezen kezelhető” gyermekekkel szembeni iskolai szankciók**

Azt tapasztaltam, hogy számos iskolára az a gyakorlat jellemző, hogy ha egy tanár nem képes arra, hogy valamelyik gyermekkel magatartási problémák miatt boldoguljon, a legfőbb tekintélyt, az igazgatót hívja segítségül. Az utolsó előtti interjúrészlet is azt bizonyítja, hogy még a tanítási stílus ellen „csupán” szomatikus és neurotikus tünetekkel és nem viselkedészavarral tiltakozó gyermek esetében is az a szokásos gyakorlat, hogy ugyanazon a helyen (az igazga-



tói irodában) tartják a szülő megérkezéséig, ahol a büntetési célzattal szegregált gyermekeket. Mivel az iskolák működési gyakorlatában a megfélemlítés egyik eszköze a vezető elé való állítás – különösen abban az esetben, ha az férfi –, a neurotikus tüneteket produkáló gyermeknek is azt az üzenetet küldi az iskola, hogy *ugyanúgy nem tolerálható az ilyen „rendbontás”, mint a magatartási vétségek esetében, azaz mindkét jelenség egyformán szankciókat von maga után.*

Az a tény, hogy a szülőnek informálás és segítség nélkül, kétségbeesetten kellett keresnie gyermekét az iskolaépületen belül, szintén fontos üzenetet hordoz; a szülő is „bűnhődjön” meg, és érezze át azt, hogy milyen súlyú terhet jelent a hiperérzékeny, beilleszkedési képtelenséggel küzdő gyermekkel való „vesződés” az iskola számára.

Az utóbbi interjúrészt alapján az is látható, hogy ha a szülő nem rendelkezik jó megfigyelőképességgel, és nem kíséri figyelemmel a gyermek iskolai életének minden mozzanatát, nagy valószínűséggel nem derül fény a gyermeknek erős traumát okozó jelenségekre.

*„Elvándoroltak az osztályukból egy sötét, kis nyelvi laborba, és sokkosan ment be... megfigyeltem, hogy azokon a napokon sokkos, amikor angolóra van... És mondtam az osztályfőnöknek, hogy szerintem az a baj, hogy elvándorolnak, és ő fél... Sokszor rémálmai vannak és fölébred és sír...”* (A. J. 34 éves szociális munkás, 10 éves kislány anyja)

Mindez azt is mutatja, hogy gyakran még a kiscsoportos képzési forma sem garancia arra, hogy némely pedagógus minden tanulóra személyesen is figyelmet fordítson, valamint némely tanár azzal a minimális érzékenységgel sem rendelkezik, hogy a csak bizonyos helyen és szituációban fellépő neurotikus tünetek és a kiváltó tényezők között ok-okozati összefüggést tételezzen fel.

### **Példák a pedagógus-szerep értelmezésére az iskolákban**

Olyan tekintélyelvű tanári attitűddel is találkoztam, mely szerint képzettségénél és tapasztalatánál fogva egyedül a tanár személye a szakmai kompetencia letéteményese, ennél fogva a státuszhierarchiában alatta álló tanulók (és szülei) az ő megfellebbezhetetlen utasításának megfelelően kell hogy cselekedjenek. Feltételezem, hogy az évtizedek óta méltánytalanul alulértékelt pedagógustársadalom nem tudatos presztízsvédelme motiválja a pedagógust akkor, amikor a szülővel szembeni szakmai kompetenciájára hivatkozva tér ki az anya jogos észrevételeinek akceptálása elől.

*„... miután folyamatosan tanultam vele, kérdeztem a tanárnőt, hogy normális dolog-e, hogy a gyerek egyik pillanatban mindent, de tényleg,*

*olyan szinten fog föl, hogy az ember csak néz, a másik pillanatban meg egy betűt sem lehet a fejébe verni. És mondta, hogy persze, hát ez a korral együtt jár... Ha egy kicsit is tájékozottabb vagy képzetebb lett volna, ami elvárható egy bemutató pedagógustól, akkor neki rögtön tudnia kellett volna, hogy a gyermek figyelemzavaros. De ezzel a dolog el is aludt, ő elkönnyvelte, hogy miután ő ért hozzá, én meg nem, ez így normális.” (L. J. 49 éves terapeuta, 18 éves fiú anyja)*

A pedagógus-szerep az azt betöltők többségében sajnálatosan olyan értelmezést nyer, amelynek szerves része a fegyelmezés, és a házirenddel, valamint az iskola által előírt kötelezettségekkel szembeni vétségek szankcionálása. Mint az előző példán láttuk, jogos életkori igényeket (például a tanórák közötti mozgás) sem képes adott esetben egy iskola kielégíteni, az pedig végképp nem kap helyet a ma tanítók többségének gondolatvilágában, hogy *a gyermek viselkedésének* – még ha az az adott szituációban elfogadhatatlannak tűnik is – *a mögöttes okait kutassák és feltárják, valamint az adott gyermeki reakció jogosságát elismerjék*. Ma is érvényesnek tartom azt a megfogalmazást, mely szerint a főként tünetre orientált pedagógusi attitűd még nem alakult át a megoldáshoz közelebb vivő oki irányultsággá. (Kósáné, 1981, 96.)

*„Vannak különböző beírások, hogy ezt meg ezt csinálta. És amikor megbeszéljük, mindig van valami ok. És bent nincs soha visszavezetve egész az okig. Csak ezt tette. Nincs visszanyomozva, hogy hogyan kezdődik a dolog... Vannak ilyen feketebárány effektusok, hogy 'de azt láttam, hogy te csináltad', és akkor kész”.* (Sz. I. 38 éves gyógypedagógiai tanár, 9 éves fiú anyja)

Amíg az iskolák fizikailag korlátozó, illetve tiltó rendelkezésekkel igyekeznek az olyannyira áhított belső rendet fenntartani (például az egyik VI. kerületi általános iskolában a tanórák közötti szünetben tilos az udvarra kimenni és a diákokat naponta magatartási osztályzatokkal értékelik!), addig a szabad mozgás akadályozása és a gyermekek stresszes állapotának fokozódása miatt tovább súlyosbodnak a hiperaktív gyermekek tünetei. Ez negatív önerősítő kört eredményez, ugyanis ezáltal még kedvezőtlenebbé válnak pozícióik az iskolában.

*„... magatartásból kettést olyanokért lehet kapni, hogy fecseg az órán például... vagy, hogy a szünetben, amikor pici tenyérnyi udvar van csak, le se jutnak a gyermekek, és szünetben mer szaladgálni az osztályban vagy a folyosón”.* (Sz. I. 38 éves gyógypedagógiai tanár, 9 éves fiú anyja)

Az esetek többségében a hiperaktív gyermekek részéről megnyilvánuló *bármely jelenséggel kapcsolatban* (tehát nemcsak az agresszivitással, túlmozgással szemben), *amely zavarja az iskolai tanítás folyamatát*, a pedagógusok büntető, direkt jellegű szankciókat alkalmaznak. Kezdetben csak a viselkedéses tüneteket (ennek időtartama is egy-két hónap mindössze), később azonban a gyermek egész személyét elutasítják. Az elutasítás olyan szélsőséges formát is ölthet – ez az általam vizsgált esetek háromnegyed részére volt jellemző –, hogy a gyermek személyiségét nyilvánítja az iskola nemkívánatosnak, és különböző módszerekkel igyekszik tőle megszabadulni. Magatartási zavarok esetén még ma is a gyermek térbeli szegregálása (folyósóra való kiküldés, oldalra vagy hátsó padba ültetés, sarokba állítás) az elterjedt iskolai gyakorlat. Mivel a HKZ-s gyermekek esetében ezek a tünetek a szindróma részét képezik, és viszonylagos tartósságot mutatnak, ez olyan súlyú tényezőként szerepel a gyermek adott iskolán belüli pályafutásának befejeződésében, hogy ezt még egy magas iskolai végzettségű és jó diplomáciai pedagógiai érzékkel rendelkező szülő iskolai Canossa-járása sem képes – csak ideig-óráig – pozitív irányba fordítani.

Különösen felsőfokú végzettségű szülők számolnak be arról, hogy minden diplomáciai ügyességükre, nemritkán a tanár manipulálására is szükség van ahhoz, hogy a gyermek elviselésének érdekében csökkenteni próbálják a tanárok negatív attitűdjeit, másfelől a tanárok pszichológiai tudatlansága, „ügyetlensége” miatt ne ériék az extrém fokban érzékeny gyermeket további, személyiségkárosító hatások.

*„... Ő egy nagyon hiú nő... tehát nekem úgy kell taktikáznom ahhoz, hogy legalább olyan szintű segítséget kapjak, hogy ... ne károsítsa a gyermekemet... mert akár egy rosszul kimondott szó is önála kiborulást jelent.”* (F. K. 34 éves szakápoló, 9 éves fiú anyja)

Meglehetősen gyakori, hogy egyetlen, tilalmakba ütköző vétség is elegendő ahhoz, hogy az igazgató kétségbe vonja a gyermek személyének az adott iskolán belül további tolerálhatóságát, még abban az esetben is, ha a gyermek reakciója a megalázottság érzete következtében az adott helyzetben emberileg érthető és indokolt.

*„Egyetlenegy konfliktusunk volt... teljesen igaza volt a gyerekemnek... valami konfliktus volt a két gyermek között, meg akarta beszélni a tanító nénivel... mondani akarta és az igazgatónő durván rászólt, hogy most beszélgetünk, majd utána... ő baromi indulatos lett... földöntötte a kukákat az udvaron, és kirohant az utcára... akkor behívott az igazgatónő, és mondta, hogy vigyem valahova a gyermekemet. Ő nem tud olyan*

*gyermekkel foglalkozni, aki kirohan az utcára... arra emlékszem, hogy nem bírtam abbahagyni a sírást...*” (E. N. 43 éves üzletkötő, 9 éves fiú anyja)

Azt tapasztaltam, hogy mindössze abban az esetben tűrik meg a magatartászavaros gyermeket, illetve az menti meg az iskolából való eltávolítástól, ha mindkét szülő rendszeresen együtt jelenik meg, és „lobbizzik” a gyermekért, és a család magas presztízst élvez a pedagógusok előtt stabilitása, valamint korábban az adott intézményben tanult testvér(ek) magas beilleszkedési foka és kiváló tanulmányi eredménye révén.

*„... az iskolában mindenütt tudták ugye, minthogy a lányok után járt, tudták, hogy ez egy rendes család. Tehát a gyerekekkel így sokkal toleránsabbak voltak...”* (Sz. F. 44 éves szociális munkás, 15 éves fiú anyja)

### **A hiperaktív gyermekek kortárskapcsolatai**

Szinte minden hiperkinetikus zavarban szenvedő gyermeknél jellemző, hogy teljesítménybeli marginális helyzetük, kortárs csoportbeli szegregálódásuk, hiperaktivitásuk, valamint az átlagostól eltérő személyiségvonásaik következtében az adott osztályközösségben viszonylag korán a bűnbak szerepét is rájuk vetítik. A tapasztalatok szerint nemcsak a tanárok, hanem kimondatlanul a többi szülő részéről is megnyilvánul ez a törekvés. Igen szemléletesen mutatja be ezt a jelenséget a következő idézet: „Miközben a saját gyermekük minden rossz cselekedetét a másokra igyekeznek átruházni – kollektíve, tudat alatt –, abban reménykednek, hogy ez az exorcizmus, ördögűzés megszabadítja bűneitől az ő gyermekeiket. Annál könnyebben érik el céljukat, minél feltűnőbb a 'kiszemelt' gyermek viselkedése, az elütő magatartás ugyanis gyűlöletet szül. A kirívó magatartás ellenkezik a józan ésszel, azaz még akkor is jogosulttá teszi az ilyen magatartású gyermek áthelyezését a speciális iskolába, ha az különben kiváló szellemi képességű.” (Biermann, 1984, 26.)

### **Példa azokra az esetekre, amikor a gyermek személye válik nem kívánatos tényezővé**

– Egy budapesti szakközépiskolában a 130-as IQ-val rendelkező hiperaktív serdülő már az első tanév első félévének végén nyolc tantárgyból elégtelen osztályzatot kapott. A végleges eltávolítás szándékát jelzi a tanárok részéről az a törekvés, hogy az egyidőben történő nagyszámú bukások révén ne legyen lehetőség javításra. A tantestület egységes háritó attitűdjét mutatja az a tény is,

hogy az említett fiatal még azokból a készségtárgyakból is elégtelen osztályzatot kapott, amelyben korábban kimagaslóan tehetségesnek bizonyult. (Például testnevelés)

– Egy jelenleg 19 éves fiú, súlyos figyelemzavara és hiperaktivitása miatt *170-es IQ-ja ellenére* az összes iskolát sorozatos bukások mellett végezte el.

A gyermekek oktatási-nevelési intézményből való kitételének szándéka már viszonylag fiatal életkorban, az iskoláskor előtt is megnyilvánulhat. Több esetben azt tapasztaltam, hogy az óvodai csoport nagy átlagától magatartási okok miatt eltérő gyermektől úgy igyekeztek az óvónők megszabadulni, hogy annak teljesítménybeli hiányosságainak elhallgatása révén eloszlatták a szülő aggályait, és meggyőzték őt a minél fiatalabb életkorban történő iskolakezdés pozitív oldalairól. (!)

A zavarónak tartott gyermek érzelmi elutasítása olyan erős lehet és olyan attitűdöt eredményezhet a pedagógus részéről, amely nemcsak hogy antihumánus, hanem a gyermek egészségét is tartósan károsíthatja.

*„Csúszdáról leesett, ráesett a kezére... még kiabáltak vele, hogy már megint rosszalkodsz, és büntetésből ott maradsz a padon, és nem ugrasz, amíg be nem megyünk ebédelni. Nem vitték orvoshoz, sehova... Én vidéken voltam valami továbbképzésen, jöttem haza, és már 24 órája el volt a gyermek keze törve, amire eljutottunk az orvosig.”* (A. I. 34 éves szociális munkás, 10 éves kislány anyja)

### **A „nehezen kezelhetőség” pedagógusok által feltételezett okai a vizsgált gyermekek esetében**

Azt találtam, hogy a hiperaktivitás tanórán megnyilvánuló tüneteit a gyermek emocionális és/vagy pszichológiai alkalmazkodási zavarára, vagy a feltételezett családon belüli konfliktusokra vezetik vissza a pedagógusok.

Jelen kutatás is igazolta, hogy ha a szülő elvált és egyedülálló (a családok kétharmad részére érvényes), a tanulási és magatartási zavar magyarázatára további kézenfekvő okként kínálkozik a válás ténye a pubertáskor körüli gyermekeknél. Ehhez társítják még a kortárs csoport negatív hatását. E hamis oktulajdonítás révén még tovább romlanak a gyermek esélyei arra, hogy a fő minősítési színtérül szolgáló iskolában felismerjék tüneteinek valódi okát és mibenlétét.

Abban az esetben, ha a szülő alacsony szociális státuszú, a HKZ okaként a pedagógusok rendszerint automatikusan a családi nevelés hideg-korlátozó, autokrata stílusát, az agresszív szülői modellt, a családi konfliktusokat és működő-

dési zavart, valamint a nevelési hiányosságokat tételezik fel. Még elképzelések között sem szerepel a fiziológiai ok mint kiváltó tényező. (Az utóbbit alátámasztó orvosi diagnózisokat és a károsodottság tényét igazoló szakértői diagnózisokat teljesen figyelmen kívül hagyta az iskola az általam vizsgált esetekben.)

Ha tehát a szülő szociálisan deprivált helyzetű, és gyermeke emellett hiperkinetikus szindrómás, még az előzőekben említett 2-4 hétnél is rövidebb türelmi időt szab ki az iskola számára, azaz a gyermek többi, hiperaktív „sors-társához” viszonyítva is hamarabb válik az iskolai szelekció áldozatává.

*„... elkezdtek az iskolát... 2 hét sem telt el, a tanító néni közölte velünk, hogy a gyermekem nagyon rossz... és vagy néhány nap alatt megváltozik, vagy pedig el kell vinnem az iskolából. Na most, én ott helyben sírgörcsöt kaptam. És egyszerűen már én éreztem megalázottnak a helyzetet, és én akartam már menekülni onnan, a gyerekekkel együtt. Elkezdtem iskolát keresni. Egyszerűen ott voltunk, ahol a part szakad.” (Á. L. 38 éves takarítónő, 7 éves fiú anyja)*

Némely igazgató az amúgy is kiszolgáltatott szülőnek valóságos ultimátumot ad a gyermek felvétele, illetve az iskolában való „megtűrése érdekében”. Annál is inkább káros ez a gyakorlat, mivel a hiperkinetikus szindrómás gyermekeknek autisztikus vonásaik miatt kortársaiknál jóval nagyobb mértékű biztonságérzetre, valamint a szociális környezet stabilitására, állandóságára van szükségük. Állapotukra ennél fogva mindenképpen kedvezőtlen hatással van az, hogy egyik iskolában sem alakulhat ki bennük a megszokottság és otthonosság érzete, mert az iskolák különböző hosszúságú próbaidőktől teszik függővé befogadásukat. Az, hogy az újabb elbocsátás és megaláztatások megelőzése érdekében minden mozdulatuk az iskolai fegyelem fókuszában áll, olyan mértékű állandó idegi feszültséget eredményez számukra a próbaidő során, amely alatt szinte törvényszerűen elkövetnek olyan „vétségeket”, amely ürügyül szolgál az eltávolításukra.

*Szomorú tény, hogy a zavaró tényezőt jelentő gyermek kiiktatása után az iskolák nagy többsége semmilyen felelősséget nem érez, valamint érdeklődést sem mutat annak további sorsa iránt.*

A vizsgált családoknál azt tapasztaltam, hogy paradox módon éppen azokban az állami iskolákban dolgoznak a legnyitottabb szemléletű és a HKZ-s tanulók személyiségéhez leginkább igazodó módszereket követő tanárok, ahová az ilyen típusú gyermekek a többi iskolából való eltanácsolás után, „büntető” jelleggel kerülnek.

*„Én később tudtam meg, hogy ez az iskola gyűjtőfogházként működött: miután a körzetből nem volt elég gyerekük, főlállaltak minden gyereket, akit valahonnan kirúgtak. Ebből viszont az következett, hogy olyan tanárok voltak, akik ezt így el tudták viselni. Egy nagyon jó osztályfőnököt kaptunk. Elérte, hogy a gyermek bemenjen, hogy szóba álljon vele, hogy hajlandó legyen az órán részt venni. Visszahozni az iskolába egy olyan gyereket, aki közölte, hogy tanárt többet az életben nem akar látni. Pedig kőkemény volt...” (L. J. 49 éves terapeuta, 18 éves fiú anyja)*

Valószínűsíthető, hogy ezek az iskolák az oktatási intézmények közötti presztízshierarchia alsó fokán elhelyezkedve kimondatlanul is több, jó értelemben vett szabadságot engedhetnek meg maguknak, mintha a magas követelményrendszerük, szigoruk miatt a figyelem fókuszában állnának.

## *Összefoglalás*

A hiperaktivitás olyan tényező, amely a jelenlegi önkormányzati fenntartású, normál iskolák kifejezett ellenséges hozzáállása és szankciói miatt egy gyermek iskolai pályafutását végleg megpecsételi, és megkezdődik az iskoláról iskolára vándorlásnak az egész család számára hosszú és gyötrelmes folyamata.

*Mindez amellet és annak ellenére is tipikus jelenség Magyarországon, hogy lassan már 10 éve szerepel a köztudatban, és ennél jóval hosszabb ideje az orvosi szakirodalomban a hiperaktivitás és figyelemzavar, mint önálló pszichiátriai kórkép.*

Az érintett családok eseteiből származó példák és interjúrészek is alátámasztják azon meggyőződésemet, mely szerint *a jelenlegi iskolarendszer nemhogy a magatartási és tanulási zavarral, hanem az ennél kisebb problémával küszködő gyermekekre sincsen felkészülve.* A diák feltétlen engedelmeségére és a tanárral szembeni alávetett helyzetére épülő iskolarendszerbe (kivételt képeznek például a humanista irányultságú *Waldorf-, Montessori-, Rogers-* és más alapítványi iskolák) sajnálatosan nem illenek bele azok a vizsgálatom alanyait képező gyermekek, akiknek egyik fő vétségül azt róják fel, hogy nem engedelmeskednek zokszó nélkül az utasításoknak, és nem tűrik a tekintélynek való vak behódolást.

A tanárok hiperaktív gyermekek ellen irányuló ellenszenvének az egyik rejtett okát az említetteken kívül véleményem szerint többek között éppen az ké-

pezi, hogy a HKZ-s gyermekek az általuk értelmetlennek tartott jelenségekkel szembeni oppozíciós magatartásuk révén szinte kikövetelik maguknak a függetlenséget és szabadságot (például azt találtam, hogy eltávoznak az óráról, vagy be sem mennek a tanításra, ha az iskolában folyó munkát feleslegesnek tartják), míg a tanulók és pedagógusok többségének egész életében kívülről (a makro- és mikrotársadalom által) előírt normákhoz és elvárásokhoz kell alkalmazkodnia.

Ha a kérés vagy utasítás a személyüknek szóló, Gordon-típusú üzenetek formájában kerül megfogalmazásra (például légy szíves/kérlek, hogy ne kiabálj közbe, mert nagyon zavar, hogy nem tudom elmondani, amit szeretnék), azt ezek a gyermekek ellenállás nélkül, készségesen akceptálják. Tapasztalataim alapján állítom, hogy ezek a gyermekek nem általában, hanem csak a személyüket degradáló, lekezelő, autoriter stílusban kommunikáló személlyel szemben tanúsítanak makacs ellenállást.

## Irodalom

- Biermann, G.** szerk. (1984): Az iskolai ártalmak megelőzése. Tankönyvkiadó, Budapest, p. 217.
- Ferge Zs.** (1973): A pedagógusok képe az iskola társadalmi szerepéről. In: Valóság, 2. p. 18-31.
- Holt, J.** (1991): Iskolai kudarcok. Gondolat, Budapest, p. 190.
- Kósáné Ormai V.** (1989): Beilleszkedési nehézségek és az iskola. Tankönyvkiadó, Budapest, p. 264.

---

*Az interjúk a következő személyekkel készültek:*

- A. J. 34 éves szociális munkás, 10 éves kislány anyja, Budapest.  
L. J. 49 éves mentálhigiénés terapeuta, 18 éves fiú anyja, Budapest.  
Sz. J. 38 éves gyógypedagógiai tanár, 9 éves fiú anyja, Budapest.  
F. K. 34 éves szakápoló, 9 éves fiú anyja, Budapest.  
E. N. 43 éves üzletkötő, 9 éves fiú anyja, Budapest.  
Sz. F. 44 éves szociális munkás, 15 éves fiú anyja, Dunakeszi.  
H. L. 38 éves takarítónő, 7 éves fiú anyja, Budapest.



*Fogyatékos Gyermek, Tanulók Felzárkóztatásáért  
Országos Közalapítvány (Budapest)*

*ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar (Budapest)  
Hallássérültek Pedagógiája Tanszék*

## **Az integrált nevelés szakmai feltételeit javító pályázati lehetőségek eredményeinek tapasztalatai**

GÖNCZI RITA – DR. PERLUSZ ANDREA

(Közlésre érkezett: 2002. március 16.)

„... Általános a megegyezés abban a vonatkozásban,  
hogy az iskolai integráció lényeges és kívánatos cél azon  
gyermek számára, akiktől elvárjuk, hogy felnőttként  
valóban integrálódjanak a társadalomba...”  
*(Fellendorf, 1981, 266.)*

### *Bevezetés*

Magyarországon a törvényi keretek adottak az integrált iskoláztatáshoz, viszont működési feltételei, finanszírozása nem megoldottak. Igaz, hogy az integrált oktatásban részesülő speciális nevelési szükségletű gyermekek után az oktatási- nevelési intézményeknek emelt összegű állami támogatás jár, de ez nem fedezi a szükséges személyi és tárgyi feltételek kialakítását, a speciális pedagógiai feladatok megvalósítását, az intézmény átalakítását.

A probléma megoldására több alapítványi és közalapítványi pályázati támogatás született, köztük a Fogyatékos Gyermek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány (továbbiakban Közalapítvány) által kiírt, integrációt segítő pályázatok.

Az alább ismertetésre kerülő vizsgálat célja az volt, hogy a 2000/2001. tanévben a Közalapítvány által támogatott pályázatok feldolgozása révén információkat kapjunk az integráció magyarországi méretéről, helyzetéről.

A vizsgálat további célja volt a már kialakult szakmai feltételek feltárása, ill. az igényelt eszközök és státuszok alapján a további fejlesztési lehetőségek meghatározása.

Végezetül a pályázatokban megjelenő, a pályázó intézmények által alkalmazott promóciós eszközök feltárásával megalapozható marketing szemléletű integrációs stratégia kialakítása, mely nagymértékben támogatná az intézményi integráció további fejlődését.

### *A vizsgálat menete*

A pályázatok feldolgozása a Fogyatékos Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítványnál történt, ahol minden szakmai anyagot rendelkezésre bocsátottak.

A Fogyatékos Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány által integrációs témában az alábbi pályázatok kerültek kiírásra:

<b>Az integráció feltételei</b>	<b>Kiírt pályázat</b>
A család pozitív, támogató hozzáállása	szülői gondozói tanfolyamok
Korai felismerés és fejlesztés	a szakértői és rehabilitációs bizottságok szakértői tevékenységének támogatása: eszköz, státusz, gépkocsivásárlás, gépjármű-üzemeltetés, konzultációk gyógypedagógiai szolgáltató centrumok
Személyi és tárgyi ellátottság	a fogyatékos gyermekek, tanulók integrált nevelése, nevelése-oktatása
Segítő szolgálat	az integráltan nevelkedő fogyatékos gyermekek, tanulók ellátását segítő utazó gyógypedagógusi hálózat létrehozása, ill. támogatása
Középiszkolai szintű személyi és tárgyi ellátottság	a középiszkolákban integráltan tanuló, speciális szükségletű fiatalok támogatása, ill. középiszkolai integráció intézményi támogatása
Oktatáson kívüli lehetőségek	konferenciák szervezése nyári táborok szervezése, különös tekintettel az integráció megvalósulására

Az alább közlésre kerülő eredmények a nyertes pályázatokból származnak, mivel a nem nyertes pályázatokat a kihirdetés után néhány hónappal megsemmisítik.

### *A vizsgálat eredménye*

Jelen tanulmány első részében az óvodák és általános iskolák által, második részében pedig a középiszkolában integráltan tanuló diákok által benyújtott nyertes pályázatok eredményeit közöljük.

#### **Intézményi integráció**

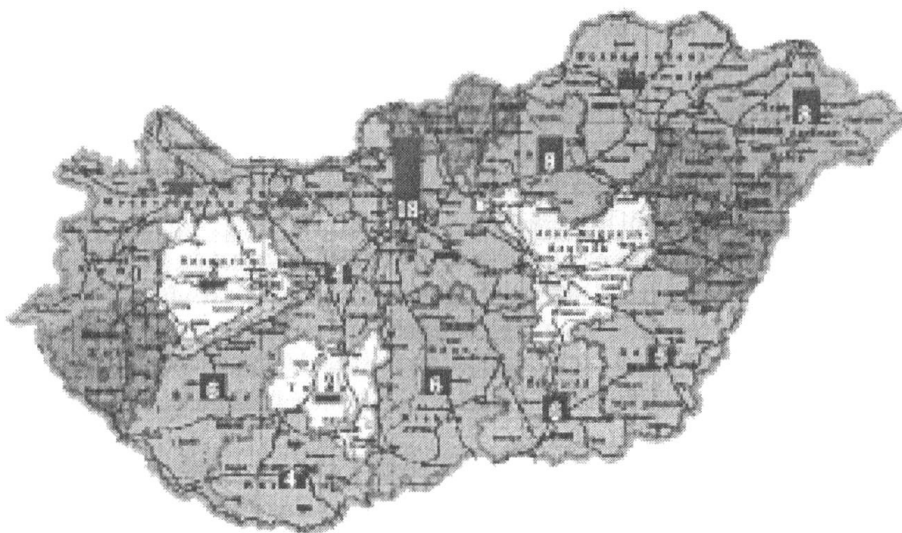
A program 1999-ben indult. Pályázni lehetett az integráció szakmai fejlődését előmozdító eszköz- és személyi feltételek biztosítására. Pályázatot azok az

óvodák és általános iskolák adhattak be, ahol az integrált nevelésben, nevelés-oktatásban résztvevő gyermekek, tanulók ellátását a közoktatási törvényben előírt módon biztosítják, vagyis az alapító okiratuk tartalmazza a feladatot, a nevelési program a fogyatékos gyermekek óvodai nevelésének irányelve, a pedagógiai program és a helyi tanterv kidolgozása a fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve figyelembevételével történt.

### **Az integrációs pályázaton résztvevő közoktatási intézmények területi eloszlása**

Az Oktatási Minisztérium statisztikai osztálya által szolgáltatott adat alapján az 1999/2000-es tanévben országosan 3696 általános iskolából 792 közoktatási intézmény integrált speciális nevelési szükségletű gyermeket, ami az intézmények 21%-a (forrás: OM Statisztikai osztály 2001. február). A Közalapítvány felhívására 135 db pályázat érkezett be, ebből 83 pályázat került elfogadásra.

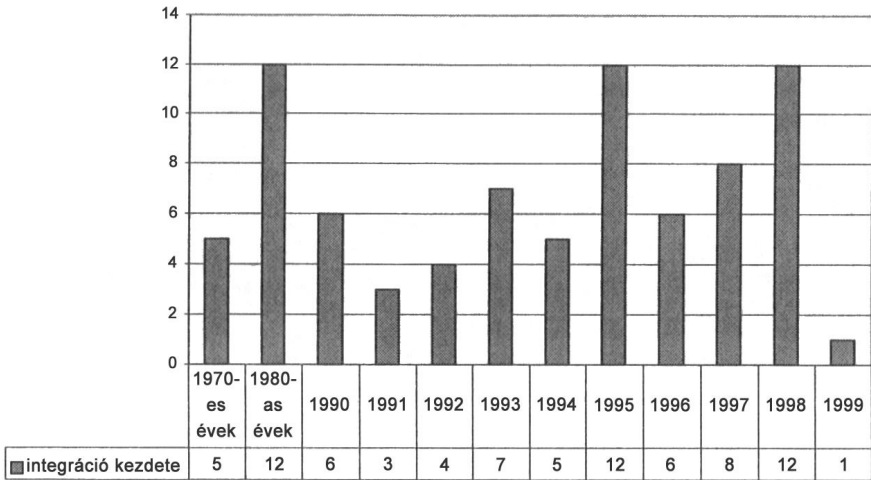
#### *A nyertes pályázatok országos megoszlása*



Az áttekintett pályázatok alapján elmondható, hogy még mindig Budapesté a vezető szerep, innen érkezett a legtöbb pályázat. Ennek oka egyrészt a Budapesten működő intézmények nagy száma, másrészt vélhetően a jobban szervezett információáramlás. Mindemellett figyelemre méltó a nyertes pályázatok nagy száma, illetve az a tény, hogy az ország szinte minden régiójából érkezett

pályázat, mely a pályázók felkészültségét, pályázatírási stratégiájának hatékonyságát mutatja.

### Az integráció kezdete és törvényi keretek közötti megvalósulása



Az ábra azt mutatja be, hogy a pályázó intézmények mely évben kezdték meg integrációs munkájukat. Amint az a táblázatból kiderül, az integrációs törekvések első hulláma az 1980-as évekre tehető, vagyis az 1985. évi I. törvény az oktatásról megjelenésének idejére, mikor még szabályozásról nem, de a lehetőség megteremtéséről beszélhetünk.

Az integráció pregnáns emelkedése tapasztalható egyrészt az 1993. évi közoktatási törvény integrációt támogató rendelkezései, másrészt a Nemzeti Alaptanterv megjelenése nyomán, mely az egységes követelményrendszert alapul véve igazodott a fogyatékosok egyéni eltéréseihez. Vélhetően a tanulólétszámok csökkenése, ill. a terjedő integrációs gyakorlat is növelte az intézmények befogadó kedvét.

A harmadik hullám a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény megjelenését követően figyelhető meg. A törvény terminális határt szabott a speciális oktatáshoz-neveléshez szükséges személyi és tárgyi feltételek fokozatos biztosításához 2005. január 1-ig. Nem tekinthetünk el attól a lehetőségtől sem, hogy a szükséges feltételek pályázaton, ill. egyéb úton történő biztosításához egyre több intézmény vette bele alapító okiratába a fogyatékos gyermekek integrált oktatását.

Az 1993. évi közoktatási törvény rendelkezése értelmében a helyi önkormányzatoknak ún. közoktatás-fejlesztési tervben kell rendelkezniük arról,

hogy a régióban mely oktatási- nevelési intézmények folytatnak integrált oktatást. Az elemzés alapján az integrációs gyakorlatot folytató intézményeknek csupán 45 %-át jelölték ki a „megyei (fővárosi) közoktatás-feladatellátási, intézményhálózat működtetési és fejlesztési tervben” az integrált fejlesztésre. Az ok az önkormányzatok anyagi helyzetéből és a régiók intézményeinek eltérő működési struktúrájából fakad. Sok intézmény fenntartásának költsége meghaladja az állami normatív támogatás összegét, melyet az önkormányzatok önerőből pótolnak. Az emelt összegű normatívához való hozzájutás feltétele az illetékes szakértői bizottság véleménye. E normatívából kell fedezni a neveléshez-oktatáshoz szükséges tárgyi és személyi feltételeket. Mivel az intézmények többsége alulfinanszírozott, az emelt összegű normatívával együtt az egész összeget az intézmény fenntartási költségei emésztik fel, nem tudják a speciális feltételeket biztosítani. Az önkormányzat így engedi az integráció folyamatát, de nem jelöli ki az intézményeket, mivel többletforrásokat nem tud az intézmény rendelkezésére bocsátani. Az intézmények többsége még nincs kijelölve az integrálásra, ami nagymértékben megnehezíti a speciális nevelés-oktatáshoz szükséges tárgyi és személyi feltételek megteremtésének lehetőségét, finansziális biztosítását. Vagyis ha nincs tárgyi feltétel, nem integrálhat az intézmény speciális nevelési szükségletű gyermeket. Így a hivatalos működés engedélyezése, ill. a működés engedélyezéséhez követelményként állított feltételrendszer egy önmagába záródó kört hoz létre, hisz a közoktatási intézmények nem mind rendelkeznek a megfelelő tárgyi feltételekkel, viszont a kijelölésükhöz és az integráció alapító okiratban való feltüntetéséhez pont e feltételek teljesítése szükséges.

### **Az integrációban résztvevő speciális nevelési szükségletű gyermekek aránya a többségi óvodákban és általános iskolákban**

A pályázatok feldolgozásának eredménye alapján látható, hogy a többségi óvodák és általános iskolák speciális nevelési szükségletű gyermekeket 3-7 %-ban integrálnak, ami csoportonként 1-4 főt jelent.

#### *Az integráció számának megoszlása a speciális nevelési szükséglet alapján*

<b>Speciális nevelési szükséglet fajtái</b>									
	<i>HS</i>	<i>LS</i>	<i>MS</i>	<i>TA</i>	<i>ÉA</i>	<i>BF</i>	<i>A</i>	<i>MF</i>	<i>HF</i>
fő	37	28	108	282	86	72	23	255	102
intézmény	14	10	23	14	31	2	11	16	22
átlag	2,64	2,8	4,69	20,14	2,74	36	2,09	15,93	4,63

(*HS* = hallássérült, *LS* = látássérült, *MS* = mozgássérült, *TA* = tanulásban akadályozott, *ÉA* = értelmileg akadályozott, *BF* = beszéd fogyatékos, *A* = autista, *MF* = más fogyatékos, *HF* = halmozottan fogyatékos)

Amint a táblázatból kitűnik, a pályázó intézmények a legnagyobb mértékben integrálnak beszéd fogyatékos (36 %), tanulásban akadályozott (20 %) és más fogyatékos (16 %) gyermekeket. A tanulásban akadályozottak nagy száma abból adódhat, hogy a terminológia egységes használata még nem honosodott meg, ill. a pályázók félreértelmezték ezt a kategóriát. A tanulásban akadályozott kategóriába sorolják a tanulási és magatartási zavart mutató gyermekeket, ill. a hátrányos szociális helyzetből adódó mentális retardációt. Mindezek mellett a más fogyatékosági kategóriába sorolt speciális nevelési szükségletű gyermekek számára nincsen, illetve csak elvétve akad speciális gyógypedagógiai intézmény, osztály. Ezért tradícióvá vált, hogy a többségi intézményekben tanulnak, melyek a jelenlegi szabályozás által plusz anyagi forrásokhoz juthatnak.

A beszéd fogyatékosként jelzett gyermekek nagy számának oka lehet, hogy e kategóriában vélhetően szerepeltetik az enyhe beszédhibás gyermekeket is, vagyis nem különítik el a súlyosabb beszédzavart mutató gyermekektől, illetve az ambuláns ellátási forma miatt a beszéd fogyatékos gyermekek legnagyobb része valóban többségi intézményekbe jár. Ugyanakkor a beszéd- és más fogyatékos populációnak nagyobb az előfordulási gyakorisága is.

Az érzékszervi és mozgássérült gyermekek integrációja kisebb arányt mutat, lévén kisebb az előfordulási gyakoriság, illetve, mivel jól differenciált speciális intézményrendszer létezik számukra.

### **A közoktatási intézmények által szükségesnek tartott eszközök hatása az integrációra**

Az intézmények által a pályázatban igényelt eszközök nagyobb hányada *mozgás- és egyensúlyfejlesztésre* (62 intézmény), *kognitív és beszédfejlesztésre* szolgál (55 és 25 intézmény). E három csoportba tartozó eszközök a többségi óvodákban, iskolákban minden gyermek számára előnyt jelentenek.

Az igényelt többi eszköz szigorúbban kötődött a speciális nevelési szükségletű gyermekek megsegítéséhez, pl: pontírógép, adó-vevő, speciális pad, olvasótévé. Ezen eszközök célja a kompenzáció és a csoporttal való együtt haladás megkönnyítése.

Több intézményben eszközkölcsonzót is létesítettek, melyből mindenki kölcsönözhet, aki az intézmény tanulója, így otthon is lehetőség nyílik gyakorolni azokat a képességeket, melyeket az eszközök használata követel.

### **A közoktatási intézmények státuszigényének alakulása**

A pályázat során lehetőség nyílt a közoktatási törvényben előírt, az ellátott gyermekek, tanulók létszáma alapján jelenleg hiányzó gyógypedagógus státu-

szok biztosítására. Az intézmények kis százaléka élt a státuszigénnyel, és a kapott támogatást nem gyógypedagógus státusz létesítésére, hanem megbízással alkalmazott gyógypedagógusok bérének fedezésére használták fel. Ennek oka, hogy az intézményeknek számolniuk kellett a megpályázott státusz finanszírozásának időarányos átvállalásával. Vagyis a cél az új státuszok elindítása, majd az intézmények általi későbbi átvétele volt. Mivel az intézmények többségének fenntartója az önkormányzat, nem vállalták fel, hogy a szűkös anyagi lehetőségek miatt az esetlegesen félig finanszírozott státuszok a támogatás lejárta után elvesszenek.

## **Kérdések és problémák az integrációs folyamat során**

A befogadásban résztvevő személyek közti információáramlás előfeltétele az integráció sikeres működésének. Együttműködésre van szükség pedagógus, gyógypedagógus és szülő között.

Az intézmények nagy számban (27 intézmény) jelezték az *ismeretek hiányát* mind a pedagógusok, mind a szülők részéről. A hiányos ismereteket a gyógypedagógustól továbbképzéseken, tanfolyamokon, fórumokon lehetne kiegészíteni, támaszkodva a saját tapasztalatokra.

A másik említett probléma az *elfogadás* nehézsége (25 intézmény) volt. Pontosan az előző problémából adódik a jelenlegi. Amit nem ismerünk, attól félünk. A pedagógus nem tudja, hogyan bánjon a speciális nevelési szükségletű gyermekkel. Az ép gyermekek szüleinek is vannak féltelmei az integrációval kapcsolatban.

További problémaként merült fel az iskolák *anyagi és eszközbeli ellátottságának hiánya* (21 intézmény), ill. a *pedagógusok létszámhiánya* (14 intézmény). E probléma csökkentésére irányult a pályázati program.

Végül a speciális nevelési szükségletű gyermekek *szűrésével* kapcsolatban merült fel probléma (6 intézmény). Az intézmények hiányolták a megfelelő időben történő, pontos, többszöri felmérést, vizsgálatot.

## **Az integráció promóciója és annak hatása**

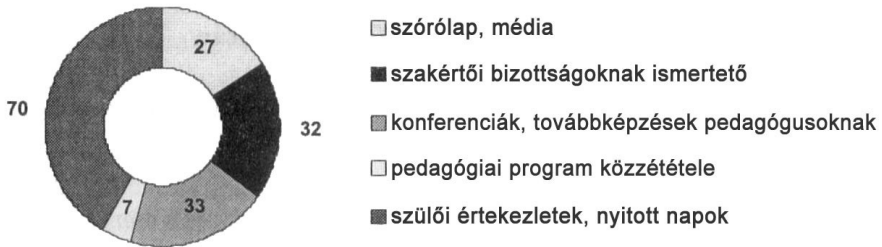
Az áttekintett pályázatokból kiderült, hogy egyre nagyobb igény jelentkezik az integrált oktatás iránt a szülők részéről. A pályázó közoktatási intézmények pozitív hozzáállásról tettek tanúbizonyságot válaszaik során. Ez természetes is egy ilyen jellegű pályázatnál. Bár ők is megfogalmazták az ismerethiányt, a vizsgálat érdekes eredménye volt, hogy ezzel szemben alig tartanak kapcsolatot más integrációval foglalkozó intézményekkel. Önállóan próbálnak utakat

találni, és kevés a példaértékű összefogás a tapasztalatok begyűjtésére és az azokból való közös építkezésre.

A pályázók nemcsak az együttműködés területén járatlanok, hanem az általuk megvalósított integráció kommunikálásában is.

A közoktatási intézményeknek tájékoztatniuk kell a szülőket az általuk kínált szolgáltatásokról és annak minőségéről, de ehhez a többletkiadáshoz nincs anyagi keretük.

*Az intézmények az alábbi arányban alkalmazzák a különböző promóciós formákat:*



A diagramról jól leolvasható, hogy az intézmények legnagyobb százalékban a már bevált, nem költségigényes tájékoztatási módszereket választották.

Az arány egyben tendenciát is mutat. Ma Magyarországon a pedagógiai, gyógypedagógiai szolgáltatások kinyúlnak a gyermekekért, vagyis felszólítják őket és környezetüket, hogy nekik szükségük van az ellátás valamely formájára. Ez a stratégia sok energiát és időt emészt fel, és a célcsoportot nehezen éri el. Az eredményesebb működéshez új stratégia kiépítésére lenne szükség.

## *Középiszkolai egyéni integráció*

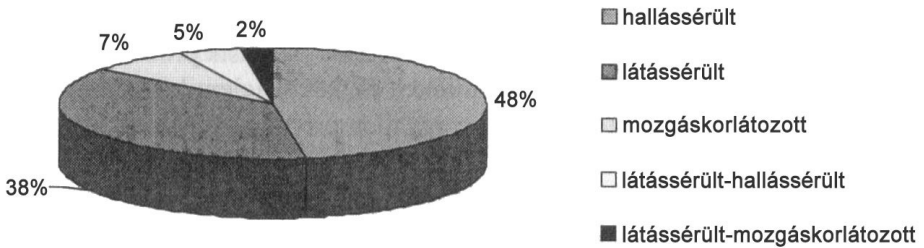
A vizsgálat során 95 nyertes pályázat adatai kerültek feldolgozásra.

### **Az integrációs pályázaton résztvevő középiskolás fiatalok területi eloszlása**

A beadott 95 pályázat pályázói csupán 45 középfokú oktatási intézmény között oszlottak meg. A középiskoláknak érdekük, hogy a speciális nevelési szükségletű fiatalok minél nagyobb százaléka pályázati úton szerezzék be az integrációhoz szükséges eszközöket, mert költségvetéséből ezt az összeget más fejlesztésre fordíthatja. Tehát az intézmény, mely a pályázatról hírt kapott, több tanulóját is pályáztatta.



## Az integrációban résztvevő középiskolás fiatalok aránya



A közép- és felsőoktatási intézményekben többségében érzékszervi és mozgáskorlátozottak integrációja folyik. Arányaiban azonban a mozgáskorlátozottak kis számban vannak jelen. Ennek oka, hogy a mozgáskorlátozott fiatalokat befogadó intézményeknek költséges átalakításokat kellene elvégezniük, míg az érzékszervi sérült fiataloknak egy-egy eszközzel, ill. bizonyos mértékű személyi segítséggel megoldható az integrációjuk. Ezért a pályázatok alapján az a tendencia rajzolódott ki, hogy néhány intézmény vállalja fel a mozgáskorlátozott fiatalokat.

Az érzékszervi sérültek között is nagyobb arányt képviseltek a hallássérültek, róluk tudjuk, hogy egy intézményben csoportos integrációban tanulnak és szinte mindannyian pályáztak.

### *A speciális nevelési szükségletű fiatalok az alábbi eszközöket igényelték:*

Eszköz neve	Darabszám	Eszköz neve	Darabszám	Eszköz neve	Darabszám
számítógép	33	beszélőegység	5	diktafon	1
notebook	23	scenner	3	domború földgömb	1
hallókészülék	12	monitor	2	fénymásoló	1
adó-vevő	6	video	2	televízió	1
nyomtató	5	szemüveg	2		

A tanórán való aktív részvétel feltétele a megfelelő minőségű eszközök használata. A pályázó fiatalok olyan eszközöket igényeltek, melyek tanulmányaik befejeztével társadalmi integrációjukat, rehabilitációjukat is elősegítik.

## Kérdések és problémák az integráció területén

A problémák, melyeket a középiskolai integrációban résztvevő fiatalok megfogalmaztak, specifikus jellegűek voltak.

A hallássérültek általánosan megfogalmazott problémája az órák alatti kommunikációs nehézség volt. Többször szerepelt, hogy a tanár a diákoknak hátat

fordítva is beszél, beszélgetésnél a társak egymás szavába vágva vitáznak, nem veszik észre időben társaik óra alatti megnyilvánulásait.

A látássérültek problémái általában a pontírógép hangjával voltak kapcsolatban, mely zavarta mind a tanárt, mind a diáktársakat. A másik problémát a nem megfelelő méretű és színű vizuális szemléltetőeszközök jelentik.

A mozgáskorlátozott tanuló esetében egyetlen problémaként a lassúság fogalmazódott meg.

Problémaként jelent meg a modern pedagógiai módszerek alkalmazásának hiánya is (differenciálás, tanulópárok).

## Összegzés

A pályázatok áttekintése során kitűnt, hogy az integráció elméleti keretei adottak, viszont a pénzügyi bázis még mindig sok helyütt rendezetlen. Az oktatási-nevelési intézmények alulfinanszírozottsága miatt az önkormányzatoknak többszörös fordítást jelent az intézmények működtetése, ez nem kedvez az integráció anyagi támogatásának. A fenntartók engedik az intézményi integrációt, viszont nem veszik be az alapító okiratukba, mert így nincs kötelezettségük az ügyel kapcsolatban. Ezt támasztotta alá a felmérés eredménye is: a pályázók több mint felének alapító okirata nem tartalmazta az integrációs feladatot.

A pályázatok áttekintése alapján kirajzolódott, hogy a többségi intézmények nem rendelkeznek megfelelő eszközállománnyal az integráció sikeres folytatásához.

A fent vázolt problémák megoldására, ill. a fejlesztésre a közoktatási intézményeknek nem áll rendelkezésükre megfelelő saját anyagi keret. Új utakat kell keresniük a pénzügyi alap biztosítására.

A közoktatási intézmények szolgáltatói szervezetként funkcionálnak, így az általuk vállalt integráció is szolgáltatásuk egyik területe.

Mint minden szolgáltató szervezetnek, a közoktatási intézményeknek is szükségük van arra, hogy meghatározzák céljaikat, és az ahhoz vezető *stratégiát*. (Barry, 1997)

A stratégia meghatározásához hat fontos lépésre van szükség:

1. *Cél*: Az intézmény pontos definíciója arról, hogy mit szeretne elérni az integrációval.
2. *Piac és szolgáltatás*: A közoktatási intézmények szolgáltatásának köre, melyben az integráció csak egy terület.
3. *Verseny ismerete*: A többi integrációval foglalkozó intézmény szolgáltatásának, költségvetésének ismerete.

4. *Versenyelőnyök:* Az intézmény megfelelő megkülönböztető előnyének meghatározása.

5. *A marketing és a pénzalapok előteremtésének költségvetése:* Az államtól, önkormányzatoktól elkülönült pénzügyi források felkutatása, kiaknázása

6. *Elkötelezettség:* Az intézményen belül mindenki számára legyen fontos a cél elérése.

Az előzőekben vázolt fogalmak segítenek az integrációt megfelelően támogató stratégia kialakításában, melynek fázisai a következők:

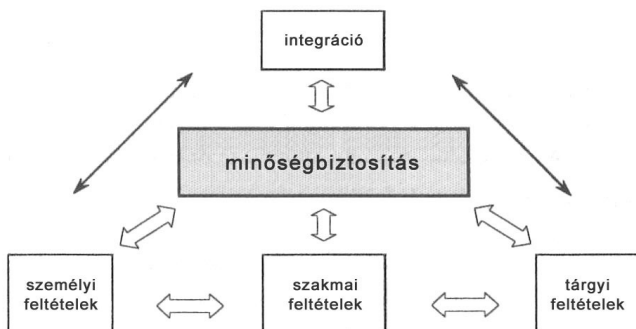
*Tervezés:* feltárni, hogy mit igényel a speciális nevelési szükségletű gyermek, mit tud nyújtani a többségi intézmény, milyen egyéb fejlesztő szolgáltatást vehet igénybe, ill. milyen támogatói körre számíthat. A stratégiai tervezés során elengedhetetlen a hagyományokkal való bizonyos szintű szakítás és a flexibilis gondolkodásmód.

*Előkészítés:* biztosítani kell a stratégia megvalósításához szükséges feltételeket. E lépéshez tartozik a pénzalapok és humánerőforrás biztosítása is.

*Lebonyolítás:* a stratégia megvalósítását jelenti.

*Utómunka:* a fejlesztés alapját szolgálja. Az elért eredmények és felmerült problémák elemzése, kiértékelése.

A megfelelő stratégia kialakításával új anyagi források nyílnak meg, melyek által a közoktatási intézmények fejleszthetik az integráció személyi és tárgyi feltételeit. Nem egységes, alapvető eszközben, személyzetben kell gondolkodni, hanem minden intézménynek sajátos arculatához, infrastruktúrájához stb. kell megtalálni a megfelelőt. Az iskolák által meghatározott stratégia megfelelő



működése érdekében minőségbiztosítási rendszer kiépítése szükséges. Ezáltal garantálható volna az integráció szakmai minősége.

A vizsgálat adatai kiindulópontot jelentenek az intézmények számára az in-

tegráció szakmai feltételeinek javítására, ill. a pályázatok is egységesebb koncepciókat dolgozhatnak ki a hiányok pótlására és új ötletek beépítésére. A pályázati stratégia előnye, hogy az eredmények állandó ellenőrzésével egy építő jellegű fejlesztést szolgál, melyre az integráció folyamatának éppen szükségése van.

Néhány ötlet további – pályázat útján megvalósítható – fejlesztésre:

- integráló intézmények kapcsolatrendszerének kialakítása, a kooperáció támogatása,
- weboldal szerkesztésének előkészítése, támogatása,
- szakértői bizottságokban web-könyvtár létrehozása, mely a szülők számára információkat szolgáltat,
- minőségbiztosítási rendszerek kidolgozása, tanulmány készítése.

## Irodalom

**Barry J. - McLeish:** Sikeres marketingstratégiák nonprofit szervezetek részére.  
CO-NEX Könyvkiadó Kft, 1997.

**Fellendorf, George:** A fogyatékos személyek integrációja.  
In: GYOSZE, 1981/4. 263-275. old.)

## HIBAIGAZÍTÁS

---

A Gyógypedagógiai Szemle 2002/1. számához csatolt 2001. évi (XXIX. évfolyam) tartalom-összesítőjének 7. oldalán *Lendvay Réka* könyvismertetésének címadatai között a szerző neve helyesen: *Reményik László* (és nem Sándor).

Az érintettek és olvasóink szíves elnézését kéri

*a főszerkesztő*

# A GYAKORLAT MŰHELYÉBŐL

---

*Beszédjavító Intézet (Budapest)*

## **Kezelési megoldások (III.) (dadogó-esettanulmányok)**

VÉKÁSSY LÁSZLÓ

(Közlésre érkezett: 1997. január 21.)

### *A jelentkezés*

A 22 éves gondozónőnek beszédpanaszai gyermekkorától kezdődtek, ennek ellenére eddig még soha nem állt kezelés alatt, mert még nem érett meg benne az önmagáért tenni valamit gondolata és szándéka. Szerinte ennek az a magyarázata, hogy nem mert szembenézni panaszával, azzal, hogy valakinek kiadja magát („belém nézzen és ott turkáljon, mindent megtudjon rólam és elvegye személyes világomat”). Élete így sem jó, állandó erőfeszítésben él, hogy tartani tudja magát. Mégis ragaszkodott eddig a „labilis egyensúlyhoz”, mert félt a kezeléstől, ami változást, változtatást jelent, ő pedig minden tulajdonságához, szokásához ragaszkodik, mert az az ő sajátja, és ez, ha nehezen is, de biztonságot ad számára. Ezt eddig már többször végiggondolta, de cselekedni nem mert. Most mégis a kezelés mellett döntött, mert egy szerelmi csatlós adott erre indítékot („tessék, kész vagyok a lemeztelenítésre, új életet szeretnék kezdeni, szeretnék mindent rendbehozni”).

### *Anamnézis*

A kezelt a négyes testvérsorban a legidősebb. A családban örökletes betegség, idegrendszeri-lelki rendellenesség nincs. A kezelt nem járt óvodába, iskoláit 6 éves korában kezdte, jó tanuló volt, könnyen tanult. Az általános iskola elvégzése után egészségügyi szakközépiskolát végzett, utána ment jelenlegi állásába. A szülők falun élők, kétkezi munkások, hat osztályt végeztek. Beszédpanaszai 3 éves korában kezdődtek, amit a környezet tudomásul vett, de soha nem kezelték.

A szülők csendes emberek, földművelők, akiknek az egyenes beszéd, a rend és a becsület a legfontosabb az életben. Testvérei általános iskolát végeztek, családosok, a kapcsolat közöttük jó.

## *A lelki fejlődés*

A kezelt 3-4 éves korára jól visszaemlékezik, az exploráció így innen indul. Mivel óvodába nem járt (a szülők szerint minek, hiszen egy falusi gyereknek otthon minden megvan), így egyedül játszott, főleg állatokkal (némelyikkel még együtt is aludt, szerette szőrös, meleg testüket). Kedves játéka volt, hogy a kertjükben lévő magas fára ült fel, ott „fészket” csinált magának és ott ülve órákig énekelt. A faluban énekes madárnak is hívták emiatt. Az első nagy öröm emléke testvérhúga megszületése volt. Csendes, nagyon szófogadó gyermek volt, nem kellett neki semmiért szólni, ő előre csinált mindent. Szüleitől félt (soha nem bántották), ha édesapja szigorúan nézett rá, ő azonnal bepisilt (nap-pal). Az ellenkezés szüleivel szemben soha nem merült fel benne (és ez a mai napig is tart), szüleit magázza. Testvéreinek születése életét alapvetően megváltoztatta. Mivel ő volt közöttük a legidősebb, így szülei gyakran bízták őket rá, sőt később szinte mindent ő csinált: pelenkázás, etetés, játszott velük, vigyázott rájuk. Ezt szülei később el is várták tőle, mert ők egész nap dolgoztak, sokat voltak az otthontól távol. Ez az anyaszerep később tovább bővült, mert mosott, főzött is testvérei számára, majd segített nekik a tanulásban is. Ez az időszak a kezelt számára örömteli volt, mert fontosnak érezte magát, munkájának naponta látható eredménye volt (az ő munkája eredményeként nőttek, okosodtak testvérei). A kezelt könnyen tanult (tanárai alig-alig feleltették), így az iskola az otthoni feladatok elvégzésében nem zavarta (ez utóbbi volt számára a fontosabb és nem fordítva). Ebben az időben (6-12 éves kor) vágyai is ebből a körből jelentkeztek: ellátni a három testvért, a szülőknek mindenben rendelkezésre állni, nekik megfelelni és általában otthon „minden legyen rendben”. Barátkozni nem akart, részint kötelezettségei miatt, részint mert osztálytársai éretlenek voltak hozzá, ők nem ilyen dolgokkal foglalkoztak. Általános iskola elvégzése után egészségügyi szakközépiskolába ment. A választás azért esett erre, mert itt a tanulmányok befejezésekor szakmát kapott (és ez szüleinek könnyebbséget jelentett, mert pénz tudott hazahozni). A szakközépiskola életében a következő változásokat hozta:

- faluból városba került;
- sok új emberrel ismerkedett meg (osztálytársak, tanárok);
- sok új tantárgyat ismert meg;
- kórházba, rendelőintézetbe jártak gyakorlatra (önállóan is dolgoztak);
- ekkor kezdett el szépirodalmat olvasni;
- az új iskolatársak bevonták szórakozásaikba;
- a fiúk érdeklődést mutattak iránta.

A fentiek miatt eddigi életét nem tudta úgy folytatni, ellátni, mint eddig. A változásokkal egyidőben romlott beszéde és ez alapvetően befolyásolta hangulatát, önbizalmát (ebben az időben jött rá életében először, hogy beszéde mennyire hátrány számára). Mivel alkalmazkodni tudó ember volt, ezért osztálytársait kiszolgálta, mindenkinek mindent megcsinált, segített mindenkin, így hamar elfogadta őt az osztály, népszerű lett, ő lett a „jótékony lélek”. Középiskolás időszakában, a sok kedvező változás ellenére nem volt boldog, mert az otthoni és az iskolai feladatok miatt rendszerint fáradt volt és mindig időzavarban volt. Szülei nem szóltak bele életébe, de a kezelt tudta a család íratlan törvényét, így a kötelességeknek maradéktalan igyekezett eleget tenni. Az osztálytársakkal néha elment szórakozni, ahol jól érezte magát és onnan vidáman jött haza. Ezeket az élményeket testvéreinek is elmondta, akik szintén osztóztak az örömeiben. A középiskola második évében jött rá, hogy mennyire „tudatalanul” él, nem ismeri önmagát és az embereket. Ennek magyarázata szerinte az otthoni életalakulása volt, ahol minden egyértelműen történt, egy kevésbé összetett közegben élt, ott a dolgok a „kijelölt és ismert” úton történtek. Ebben az egyértelmű és áttekinthető életben döntő volt a szülői példa, akik soha sem mire nem mondtak nekik nemet, ők mindig a gyerekek szándékait vették figyelembe, egész életükben tudtak a másakra figyelni, a másik fejével gondolkodni. Édesanya tulajdonsága volt rá hatással, ami benne a mai napig is működik. Pl. édesanya soha nem ült tétlenül, soha nem panaszkodott, mindig tette a dolgát (mesét is úgy mondott neki, hogy közben krumplit hámozott, kukoricát morzsolta). A szülői szeretet nem szavakban, hanem az állhatatos cselekedetekben testesült meg. Nos, a séma a középiskolában nem működött, minden másként ment, a dolgok bonyolultakká lettek, és így nem voltak egyértelműek. A nehézségek ellenére a középiskolás éveit tartja számára a legjobban formáló időszaknak, minden tulajdonsága akkor forrt ki, ma is ezeket használja. A pályaválasztás az ő döntése volt. Ami számára ebben jó, az az volt, hogy ebben a munkában ugyanazt csinálja, mint a családban (gondozónő lett).

Szeretett volna titkon ugyan diplomás lenni, mert úgy gondolta, hogy a tudás, ami a diploma mögött van, talán több segítséget ad a rászorulóknak (gyógyító orvos szeretett volna lenni). De amit naponta tapasztal, a szeretet, hogy várnak rá, a ráhagyatkozás felelőssége, ez most kielégíti őt. Gondja abban van, hogy a kezelt nem tud nemet mondani, és emiatt ellepik a feladatok, néha a sok vállalástól nem tud dolgozni, annyi embernek segíteni, amennyinek szeretne. Szülei vallásosak, így számára is természetes volt, hogy vallásos lesz. Ez számára a mindennap megtett cselekedetek felelősségét jelenti. Lelkiismereti kötelesség a jó gyakorlása. Hite adta a legtöbb megfogható segítséget az életben, ez számára egyértelmű iránytű. E hit- és eszmerendszerből a gyakorló, a min-

denkihez egyformán odaforduló szeretet a fontos számára (előítélet, mérlegelés nélkül).

A középiskolai évek során tanult meg nyelveket. Úgy érezte, hogy amikor idegen nyelven beszél, akkor az nem ő, hanem egy másvalaki, aki nem érzi azokat a nehézségeket, lelki kötöttségeket, melyeket magyar nyelven igen. Ez magyarítja szerinte a nyelvi sikereit, amit igyekezett kamatoztatni is (nyelvtudása révén került egy felekezeti csoportba, majd ezen keresztül jutott ki külföldre, ahol ún. áldozati munkát végzett). A középiskolában, annak ellenére, hogy mindenki elfogadta őt és nem volt senkivel nehézsége, csendes, kívülálló sziget volt az osztályában, lényével valójában nemigen tudtak mit kezdeni, emiatt békén hagyták társai. Élete az iskola, a család és a felekezeti közösség között telt el. Nem élt tudatosan, érezte csak, hogy merre kell mennie, döntései nem felismerésen alapultak (az érzelmi feloldódás, az érzelmi jutalom irányította viselkedését). Apró jelekből észrevette a fiúkon és önmagán, hogy nőnek nézik és a fiúk rezdülést váltottak ki belőle. De mint annyi minden, ez is csak a belső világában raktározódott el, ennek viselkedésben semmilyen megnyilvánulása nem volt. Nem engedett érzelmileg magához közel senkit sem, és ő sem közeledett senkihez. Volt benne, lappangott benne halvány vágy, kíváncsiság, de tanácstalan, bizonytalan volt a cselekvéshez, így magára maradt ezekkel az érzéseivel, emberi gyakorlat, tapasztalat, beteljesülés soha nem lett belőle. Az érettségi után azonnal elment dolgozni. Munkatársaival jól kijön, ami nem nehéz, mert mindenkinek önálló munkája van, érintkezés-átfedés nincs. *Élete a mindenkihez kötődés jegyében telt!* Alapvető változás életében akkor történt, amikor szerelem ébredt benne valaki iránt. A helyzet szabálytalan volt, mert az illető erről nem tudott. Ez a férfi ugyanis gondozottja volt. Érzéseit, mint mindig, most sem merte cselekvésre beváltani. A gondozottja őt mint kedves, szeretetteljes gondozónőt fogadta, a kezelt viszont a szerep mögött saját érzéseit hordozta. A morális konfliktuson túl („nem a gondozottamhoz, hanem a szerelmemhez járok”) a gond az volt, hogy eddig jól működő élete cserbenhagyta: a mindenkihez tartozni elv helyébe az *egy emberhez tartozás* elve lépett be (nálá töltötte a kezelt a munkaidő legnagyobb részét). Az érzés teljesen új volt. Általában szeretni az teljesen más, mint egy meghatározott valakit. Mivel szerelmét beteljesülni nem látta, így a konfliktus nagyon megviselte. Megoldásként felekezeti csoporttársai révén külföldre ment dolgozni. Két év után megtalált lelki egyensúlyával jött haza. Ekkor látta elérkezettnek az időt a kezelés megkezdésére.

Középiskolás korában, részint tanulmányai, részint osztálytársai hatására fedezte fel testét. Nem volt ezzel megelégedve, de azért nem volt elkeseredett és nem is tett semmit, hogy ezen változtasson. Öltözködésére nem fordított nagy



gondot. Úgy gondolta, hogy ez az ő értékrendjében hátul maradhat. Mensesére édesanyja egyszerűen és lényegre törően így figyelmeztette: mindkettőre figyelj gyermekem, ha van, arra, ha nincs, arra is. Testi vágyai, érzései nem voltak erősek, a másik nem a jóság kategóriái szerint nyert benne minősítést. Az emberi tulajdonságok hatottak rá, a szerencsétlenség, az esendőség keltett benne figyelmet, rezonanciát. Alapvető tulajdonságnak tartja az élet dolgainak elfogadását (a szüleitől ezt látta): mindenben elvégzendő, megoldandó feladatot kell látni, és ha lehet, azt hamar, húzódozás nélkül, lelkiismeretünk szerint a legjobban meg kell oldani. Emiatt nem koptak benne a nyafogások a felmentések helyett. Természetesen napi nehézségek, küzdelmek gyötörték, de ezeket elrejtette, ezt magánügynek tekintette, amivel másokat soha nem mert terhelni. Sok ismerőse volt. Ahol a kezelt megjelent, azonnal igyekezett mások közelébe kerülni, megismerkedni gondolataival, nehézségeikkel, bennük gyökereket eresztetni, nyomot hagyni, mintegy kissé kikényszeríteni, hogy szükség legyen rá. De olyan barátja, barátnője nem volt, akit közel engedett volna magához, ahol mindkét fél egyenrangúan belenézhet a másikba. A kezelt csak az egyoldalú kapcsolatokat szerette, gyakorolta, s ha ez fordítva történt, azonnal kitért a másik elől. Érdeklődési köre a középiskola óta tág. Fogékony mindenre, de az emberi kapcsolatokkal foglalkozó ismeretek számára a legkedvesebbek („az embert akarom megismerni”). Szeret tanulni, tudni, hogy a világban mi miért van, ezért olvas, tanfolyamokra jár, szeretné magát a tudás ismereteivel felvértezni. Önmagáról alkotott ismeretei, megállapításai pontatlanok és alulértékelték. Önmagáról alkotott véleménye a következő: „a jelentéktelen külső által határolt szerény ismeretek együttese”. Jövőképe is ennek a folytatása: „ott kell lennem, ahol ezekkel a szerény képességekkel megállom a helyemet”. Szexuális kapcsolata, élménye még nem volt, ez számára nem ügy. Majd csak akkor, ha családot akar alapítani, de nem zárta ki annak lehetőségét sem, hogy örökbe fogad majd egy gyermeket, ha megfelelő kapcsolatot nem talál. Jó gyakorlati tulajdonságokkal rendelkezik, így önmagát teljesen el tudja látni (szerelés, kerti munka, gépek javítása). Nem tartja magát egészségesnek, mert „a lélek kétsége dolgozik bennem”, aztán „a résztulajdonságaim nem álltak össze működő egészé”. Valami benne, mint egy hordóabroncs szorítja és ennek a megfelelője, látható képviselője a beszéd nehézsége.

## *Összefoglalás*

1. A dadogás személyiségbefolyásoló hatását sem a kezelt, sem a környezet nem érzékelte, élte meg, mert a kezelt egy pontosan körülhatárolt, állandó személyekből álló, védett környezetben élt, ahol ellenállással, nehézséggel, konf-

liktussal nem találkozott. Az általános iskola is erősítette ezt a védő klímát, mivel a helyi faluközösséghez tartozó tanárok ismerték a gyermeket, a családot, a beszédhibát, így mindenben a kezelt segítségére voltak („soha nem feleltettek, így nem is tudom, hogy honnan tudták meg, mennyit tudok”). Tehát 14 éves koráig a dadogás megmutatkozásához, fennmaradásához olyannyira fontos teljesítményhelyzetek, ellenállások életében nem szerepeltek.

2. Élete a középiskolába való menésig egy védett közösségben telt el, ahol „a jóságot gyakorolta” és viszont is csak ezt kapott (baráti kapcsolatai nem alakultak ki, melyeknek változatos érzelmi állapotváltozásai előkészítették volna az ifjúkori önállósulást, a lelki edzettséget, a dolgok, a személyek többféle megélésmódját).

3. A középiskolás évek ugyan a kezeltet értelmileg gyarapították, de érzelmi-  
leg visszahúzódó lett. Egy védekezési kettősség alakult ki ekkor benne: kon-  
vencionálisan megfelelni és látszólag együttműködni az emberekkel, de a sze-  
mélyesség, a nyitottság, az odaadó feltétel-nélküliség nélkül.

4. A kritikus, leterhelő esemény a kezelt életében a minden előzmény, előfok  
nélkül megjelenő szerelem volt: az érzelmi érintettség hatására a személyiség  
eddig rendje felborul, ugyanis az életelőzmények alapján, az érzelmi tapaszta-  
latszerzés hiánya miatt a személyiség nem volt alkalmas az esemény elviselő  
feldolgozására (ráadásul a helyzet is szerencsétlen, konfliktust előidéző volt).

5. Az esemény viszont arra alkalmas volt, hogy a „kényes egyensúlyban” élő  
személyiség az események hatására fellépő feszültséget, gondolatokat újra-  
gondolásra használja fel, aminek eredményeként fordult szakemberhez (fi-  
gyelmet érdemel az esemény feldolgozása: külföldre megy a szerelmi válság  
után, egy más életterben áldozati munkát vállal, azaz a sikertelenség cselekvés-  
ben, értelmes, erkölcsi tartalmú tevékenységben kap ellensúlyt).

6. A kezelt életének két lényeges vonulata van. Egyrészt a mindenkire való  
egyforma kapcsolódás, a mindenkinek megfelelni, mindenkit kiszolgálni gon-  
dolata (ez éretlenségi jegy, mert a személyiség még nem tudta a korábban  
olyan fontos építő például szolgáló személyiségeket átlépni, azokról leválni, és  
így nem lett önálló). A másik, a létezésének az elfedése, önmaga nem vállalása,  
a rejtőzködés (ennek tartalma a védettségéből eredeztethető, a nehézséget meg-  
oldani nem tudó ember, aki a rejtőzködéssel tér ki a feladatok elől). *A két vonu-  
lat eredménye a személytelenítődés: az érzelmi távoltartás háttérén konvenci-  
onálisan megfelelni és idomulni emberekhez, helyzetekhez.*

*A fenti adatokból adódóan kezelési megoldásunk a következő témák feldol-  
gozására vonatkozott.*

1. A szülőkhöz kapcsolódó történések, a szülő-gyermek viszony felidézése  
és azoknak a mai, felnőtti újraértékelése (a kötelesség, a szófogadás határai, a

tisztelet, a szeretet, az alázat korlátai). Ennek során emlékek kerültek megbeszélésre, melyekben a mai, a más látásmódon volt a hangsúly. E beszélgetéssorozat kiemelt anyagai voltak azok az érzések, megállapítások, stabil evidenciák, melyek a kezelt tudatában meghatározóan működtek: a szülői kép mozdulatlansága, a gyermeki kötelesség önkorlátozása, a kritika megkerülhetlenségének elve, a mindig jó és tévedhetetlen szülőkép. Ezek az anyagok fontos értelmezési alapul szolgáltak egy más látószögű szemlélet levezetéséhez. Pl. a rendíthetatlenség téma egyik változata volt a napirend (a rend) maradéktalan megvalósítása. Ez a szülőknél a reggel korán való felkelésben, az állatetetésben, a kertben-mezőn való egész napos munkában, majd délután ismét az állatetetés, a vacsorázás, a lefekvés szigorú menettrendjében nyilvánult meg. A beszélgetéssorozat arra irányult, hogy a kezelt megfogalmazta: jobb lett volna, ha ez a feszes rend fellazul, több idő jut a gyermekeknek, a családnak a szülők lényéből és kevesebb a tárgyak, a rend kiszolgálásának.

**2.** A „piszkolódás” gondolata. Ennek során azt a felismerést akartuk elérni, hogy a kezelt megtudja, nem csak szép, jó, tökéletes van az életben, hanem azoktól eltérő is, és ezek is hozzátartoznak a mindennapokhoz. Ezeket nem okvetlenül kell elfogadni vagy kiszolgálni, hanem az alkalmazkodás, a befolyásolás, a kiterés igényével tényként tudni együtt élni vele.

**3.** Az érzelmi-értelmi átjárhatóság gondolata. Az eseményekhez, történésekhez mindig az érzelmek is hozzátartoznak, a csak értelmi közelítés, rálátás élettelenít, sematizál, távolít. Az érzelmi átjárhatósággal javul az alkalmazkodóképesség, csökken az elhárítás (számos élettörténeti eseményt közelítettünk meg, idéztünk fel a derű, az elengedettség, a szemlélődés, a rálátás szemszögéből).

**4.** Az élettörténeti adatokon nyugvó értelmezések mellett a képmagnetofon alkalmazása is szerepelt még kezelésünk során. Ennek a szerepe az volt, hogy az explorációk során megélt anyagot „láthatóvá” tettük (a kezelt látta önmagát, amint pl. „megmondtam a magamét”, „most az egyszer nemet mondok”, „követelek” stb.). Az egyes visszajátzások számos újabb gondolatot, érzést ébresztettek a kezeltben.

A kezelői megfontolás alapgondolata itt tehát az volt, hogy a személytelenítődött tulajdonságok, szemlélet (gondolkodásmód) közé beépült érintkezési nehézséget érzelmi töltésű eseményekkel tegyük akciókésszé. Ennek lépcsőfokai voltak: a szülői kép újraértékelése, az életre való rálátás tárgyiassá tétele, az érzelmi-érzelmi átjárhatóság segítése.

Az egész kezelés 54 ülést jelentett. Ennek során a kezeltnek több kapcsolata volt, majd házasságot kötött. Időközben újabb képesítést szerzett és jelenleg mint szociális munkás dolgozik. Panaszmentesnek, erősnek, működőképesnek tartja önmagát, aki „két lábon áll” már az életben.

## **A csoportthatás jelentősége a dadogó gyermekek terápiájában\***

BELLÁKNÉ HOMOR ILDIKÓ

Akit érdekel a csoportos készségfejlesztés problematikája, az előbb-utóbb rákényszerül arra, hogy az adott csoportot, ahol vezetőként van jelen, több szempontból elemezze.

1. A terápiás helyzet
2. A csoportdinamika
3. Tanulási mechanizmus a csoportban
4. Dadogó-terápiás csoportok a Seneca Beszéd Stúdióban

### *A terápiás helyzet*

A terápiás helyzet a mindennapi élet helyzeteitől eltérő, mesterségesen kialakított szituáció, különleges bizalmi viszony, melyet létre kell hozni és fenn kell tartani. A terápia egyik lényeges eleme az empátia. Az empátias megértő nem kívülről szemléli a másik embert, hanem megpróbálja magában felidézni annak érzelmi állapotát, késztetéseit, céljait és attitűdjeit. Mintegy beleéli magát annak helyzetébe. A beleélés éppen abban a pszichés tartományba történik, amely nem racionális, kívülről tehát az első pillanatban idegen, nem érthető. Az empatizáló fenntartás nélkül elfogadja a másik ember érzelem- és élményvilágát, s mintegy ebből a pozícióból képzeli el, éli át annak helyzetét, reakcióit, vágyait, konfliktusait, szorongásait. Jó, ha feltétel nélküli elfogadással és kongruenciával tud a kezelt felé fordulni. A kongruencia azt jelenti, hogy őszintén, egyértelműen, belső harmóniával tud a terápiás folyamatban részt venni, lehetőleg kerüli, hogy a terápiás munkával ellentétes motivációk és emóciók zavarják. A terápiás keret a folyamat lényeges része. A keretnek a hordozó, védő funkciói mellett igen fontos viszonyítási szerepe is van. A terápia eseményei egyszerre zajlanak reális és imaginárius szinten. A terápia lélektani tere olyan, mint a gyermek játékvilága, egyszerre valóság és fantázia. Köz-

---

\* Elhangzott a Magyar Fonetikai, Foniátriai és Logopédiai Társaság kongresszusán, Esztergom, 2001. június 21-23.

ponti tényező a páciens és a terapeuta közötti bizalmi alapkapcsolat, a terápiás szövetség vagy terápiás kötelék, hiszen a munkában a fájdalmas, kellemetlen, szorongató események elkerülhetetlenek. A többszemélyes helyzetben az agresszió és a regresszió együtt van jelen. Az indulatok örvénylése és tudattalannul folyó összerendezése zajlik.

A csoportos terápiában a csoportvezető funkciói a következők:

1. *A csoport megalakítása és fenntartása.* A csoportvezető felelős a csoport összetételéért, valamint egész „élettörténetéért”, fennmaradásáért, a csoport megtartásáért.

2. *A csoportkultúra kialakítása.* A vezető kettős szerepe: a szabályok közlése és következetes betartatása a szakmai szerepéhez tartozik, a másik szerep a mintaadó szerep.

3. Harmadik funkciója *a csoportfolyamat megvilágítása*, ami nemcsak a foglalkozás tartalmi részének tudatos elemzését kívánja meg, hanem a csoporttörténetes folyamatok oldalának megvilágítását, az interakciók jellegének, a kommunikáció verbális és nem verbális tényezőinek elemzését is. A gyerekekkel folyó terápiában a foglalkozás tartalmi oldalát a „mit játszottunk?” kérdésre adott válaszként fogjuk föl, míg a folyamatok oldalát a „hogyan? és miért?” kérdésre adott válaszként. A csoporttagok számára is megvilágítja a vezető a folyamatok oldalát, ennek módja függ a gyerekek életkorától, a csoport érettségi, fejlettségi szintjétől. A foglalkozások után verbális összefoglalás, a foglalkozáson történtek elemzése is megtörténik. A gyerekek elmondják, mi tetszett nekik és mi nem az adott foglalkozáson. A gyermek így önmaga számára is megfogalmazza, mi történt vele. A terapeuta a megfelelő kognitív, verbális feldolgozással együtt képes a szükséges tapasztalati tanulást, viselkedésváltozást előidézni.

## *A csoportdinamika*

A szerepek, normák, interakciók, az indulatáttétel sorolható ide. A csoportok, működésük során a tagok szerepei szerint strukturálódnak. A szerep egyaránt lehet az adott környezetben és/vagy a csoportban elfoglalt, elvárt szerep. Lehet eljátszott viselkedésmód is. A csoporttagok viselkedését csoportnormák szabályozzák. A normákat a csoport alakítja ki. A csoport szerkezete, az egyes személyeknek a csoportban elfoglalt helye interakciós folyamat terméke. Végül az indulatáttétel: e nélkül a csoportokban zajló folyamatok igazi természetét, mélyebb összefüggéseit nem lehet megérteni. A fogalmat *Freud* alkotta meg, amikor rájött arra, hogy az egyéni pszichoterápiában ez a sajátos jelenség szabályszerűen ismétlődik. A páciens a kezelés során gyakran egyre erősebb

érzelmi függőségbe kerülhet a terapeutától. Ez lehet rajongás, istenítés, de lehet negatív előjelű érzelem, elutasítás, kritika, utálat is. Ebben a jelenségben az a sajátos, hogy sem a viszony, sem a terapeuta viselkedése nem bátorítja és nem is indokolja ezeket a pozitív vagy negatív indulatokat. *Ferenczi Sándor* mutatott rá, hogy indulatáttétel nemcsak egyéni pszichoterápiás helyzetben fordul elő, hanem a mindennapi életben is, amikor a leghétköznapibb helyzetekben az emberek elfojtott érzéseiket folyamatosan átteszik embertársaikra. A csoportokban is megjelenik ez a jelenség. Az egyén indulatáttétele irányulhat a csoportvezetőre, egyes csoporttársakra, vagy az egész csoportra is.

### *Tanulási mechanizmus a csoportban*

*Tuckmannak* a csoport fejlődésére kidolgozott négyszakaszos elmélete a da-dogó gyermekek csoportjára is érvényes:

1. A tagok megpróbálják feltárni, milyen viselkedésforma fogadható el a csoportban. Erősen kötődnek a csoportvezetőhöz, függenek tőle a terápia kezdeti szakaszában.
2. A csoporttagok ellenségesen nyilvánulnak meg egymással és a vezetővel szemben. Az ellenállások, az indulatáttétel gyakori ebben a szakaszban.
3. A csoportkohézió kialakulása. Kötődések, kapcsolatok formálódása.
4. A tagok támogatják egymást a feladatok elvégzésében. Önismeretük fejlődésével, a személyiség erősödésével belátást tanúsítanak saját beszédhibájukkal szemben.

A személyiség három szintjén, érzelmi, gondolati és viselkedési szinten zajlik a tanulási folyamat.

Tanulási mechanizmus a csoportban, avagy mit tapasztal meg a csoporttag?

1. közösségélmény;
2. másoknak való segíteni tudás;
3. nézői helyzet: amikor mások megnyilvánulásait használjuk fel a belátás forrásaként. A másik tag cselekvést vagy interakciót követő érzéseivel tudunk azonosulni és magunkra érvényes következtetést levonni;
4. személyközi nyitottság: egymás iránti nyitottság, visszajelzéseket adnak és kérnek a tagok egymástól;
5. én-azonosság növekedés: az önbecsülés és a személyes önértékelés, az autonómia nő;
6. növekszik a tolerancia és elfogadás másokkal és mások hibáival és megoldásmódjaival szemben;
7. csoportkohézió: kölcsönös védelem külső veszélyekkel szemben, „mi” érzés, a csoportnormák betartása. A csoporttagok vonzódnak a csoportveze-

tő, a többi csoporttag és a csoport, mint egész iránt. A strukturált gyakorlatok átgondolt alkalmazása önmagában is erősíteni szokta a csoportkohéziót;

8. interszónális tanulás: amikor a kezelt a személyközi kapcsolatok zavarai-  
val a csoport mikrovilágába jön és ennek a kívülről hozott anyagnak megfelelően viselkedik. Erről visszajelzéseket kap. Felméri viselkedésének másokra tett hatását. Ennek hatására, ill. a vezető visszajelzéseinek hatására új viselkedéselemeket épít ki, változik. Ezt a változást magával viszi a külvilágba, ahol új módon nyilvánul meg. Erre környezete is új módon reagál.

Gyerekeknél az első és legfontosabb közeg a család. Ha itt megváltozott módon nyilvánul meg a gyerek, a család sok esetben nem tud olyan gyorsan az eddigi esetleg hibás módtól eltérően reagálni. Ezért szoktuk azt mondani, hogy a gyerek a csoportban már szépen javul, a szülő a szülőcsoporton sokkal lassabban ér el a kívánt változásig.

### *Dadogó-terápiás csoportok a Seneca Beszéd Stúdióban*

A Seneca Beszéd Stúdióban 4-7 fős, strukturált csoportfoglalkozás zajlik. Két nyitott gyerekcsoport működik. Ez azt jelenti, hogy a csoport folyamatos működése közben jöhetnek ill. mehetnek el tagok a csoportból. Az egyik csoportba az óvodáskorú gyerekek, a másik csoportba a kisiskolás korúak járnak. A strukturált elnevezés azt jelenti, hogy a csoportvezető feladat-kijelölő, viselkedésszabályozó, célzott beavatkozásaival segíti az együttes munkát. Ez valamilyen gyakorlat, játék, feladatmegoldás kezdeményezésében realizálódik. A Seneca Beszéd Stúdióban a „komplex művészeti terápia” elnevezésű, *Schmidtné Balás Eszter* által 1979 óta kidolgozott és alkalmazott módszerrel dolgozunk.

Az általunk ismert intézményekben megvalósuló szervezési formák a következők:

1. Gyerekcsoport, szülőcsoport nélkül. A kapcsolattartás a szülővel itt egyéni beszélgetéssel vagy konzultációval történik. A dadogás terápiaja team-munka, tehát jó, ha a gyerekcsoport vezetője partnert keres maga mellé a hatékony munka érdekében.
2. Gyerekcsoport és szülőcsoport is működik.

a) A gyerekcsoport és a szülőcsoport időben egymást követi. Ebben az esetben közösen vezetett csoportokról is lehet szó. Ha nem két vezetője van a csoportoknak, akkor a szerepek megoszlanak. A gyerekkerapeuta és a szülőterapeuta dolgozik egyidőben. Ha gyerekeknek tartanak foglalkozást, a gyerekkerapeuta lesz a csoport vezetője, ha a szülőcsoport zajlik, a vezető a szülőterapeuta lesz. Ebben a működési formában szoros kapcsolatban van a két csoportvezető egymással.

b) A gyerekcsoport és a szülőcsoport egyidőben zajlik. A Seneca Beszéd Stúdióban ezt a működési formát alkalmazzuk. Ennek nagy előnye, hogy időtakarékos. A szülőterapeuta a szülőkkel együtt havonta egyszer részt vesz a gyerekcsoport munkájában. Ilyenkor a gyerekterapeuta vezeti a foglalkozást, amelyen a szülőcsoport vezetője is részt vesz. A szülők ezeken a foglalkozásokon megtapasztalhatják azt, milyen a gyermekük helyzete a csoportban, megfigyelhetik a gyermek kapcsolódását a többi gyerekhez. Saját élményeket szerezhetnek a gyerekcsoporton alkalmazott gyakorlatokról. A terapeutáktól tanult szerep (interakcióba kerülés, tükrözés, együttműködés) rugalmas átvállalására is van alkalmuk. Mindezek a tapasztalatok témaként előkerülhetnek a szülőcsoporton is. A nálunk alkalmazott működési mód hátránya, hogy a két csoportvezető írásban és szóban tájékoztatja egymást a csoporton történekről, ami természetesen nem azonos azzal, amit a személyes részvétel élménye jelenthet. Fontos, hogy a terápiás munkát folyamatosan eszmegbeszélő csoport egészítse ki.

Gyakran kerülünk szembe azzal a problémával, hogy nehéz megtartani a terápiában a gyereket ill. a szülőt. Az új tagok érkezése megváltoztathatja a csoport szerkezetét, az addig zajló pozitív folyamat leállhat. A gyerekcsoport vezetőjének feladata ilyenkor az új tagot védeni és a csoportba történő beilleszkedését segíteni. Közben a régi tagokban zajló folyamatokat is figyeli. A csoportnormák átadása, a csoport hagyományok tudatosítása, a csoport eddigi életének bemutatása a csoporttagokban sok pozitív érzést kelt. Többször előfordul, hogy egy régi tag attól ugrásszerűen javul, hogy az újonnan érkező őt az „öreg”, a tapasztalt szerepébe tolja.

A csoportfolyamatok mélylélektani elemeket hordoznak magukban, miközben pedagógiai terápiáról van szó. Fontosnak tartom, hogy a pedagógiai csoportos készségfejlesztésbe is beépüljön a pszichoterápiás helyzetről és a csoportokról szóló tudásunk.

## Irodalom

**Rudas János:** Delfi örökösei, Gondolat, Budapest, 1990.

**Benedek László:** Játék és pszichoterápia. Magyar Pszichiátriai Társaság, Budapest, 1992.

**Szőnyi Gábor:** A pszichoterápia, mint medicinális tevékenység. LAM, 1992, 2(8) és 2(9) Nonverbális pszichoterápiák. Animula Könyvek, Magyar Pszichiátriai Társaság, Bp. 1991.

**Schmidtné Balás Eszter:** Az óvodáskorú dadogó gyerekek terápiája szülőcsoporttal. Gyógypedagógiai Szemle, 1999. 4. szám.

**Blümel Ferenc:** A terápiás kapcsolat és a terapeuta szerepe a pszichoterápiás változásban. Pszichoterápia, 1993. június.

**D. Yalom:** A terapeuta szerepe: alapvető megfontolások. In: Csoport-pszichoterápia. Szöveggyűjtemény. CSAKIT és Magyar Csoport-Pszichoterápiás Egyesület, Bp. 1993.

---

A szerző címe: Bellákné Homor Ildikó logopédus, 1118 Budapest, Villányi út 55-65/c.



## Egy psychogén dysphoniás nőbeteg rövid dinamikus fókuszterápiájának tapasztalatai\*

LAJOS PÉTER

A psychogén dysphonia értelmezésem szerint pszichoszomatikus eredetű megbetegedés. A pszichoszomatikus zavarok esetén a lelki problémák testi tünetekben jelennek meg.

Freud (1952) szerint a testi tünet szorongásból ered, amelynek keletkezése visszavezethető a feszültségek levezetésének zavarára. (1. ábra)

### Testi tünetek keletkezése (Freud)



1. ábra

Stern (1957) szerint a pszichoszomatikus megbetegedések esetén van egy *alapkönfliktus* és egy *kiváltó konfliktus*. Az alapkönfliktus érzelmi traumatizáció a fejlődés során. A kiváltó konfliktus olyan zavar, ami miatt az alapkönfliktus aktualizálódik és kiváltja a betegséget.

A pszichoszomatikus tünetképződés során a lelki zavar a testi tünettől elszigetelődik, majd különválik, ezért általában a pszichoszomatikus problémákban szenvedőknek nehézségei vannak annak megértésében, hogy testi tünetei milyen érzések elfojtásához kapcsolódnak.

A pszichoszomatikus tünet az érzelmi zavar elfojtása miatt alakul ki, ezért a páciens érzéseit nehezen lehetett mobilizálni.

A *rövidterápiát* az a felismerés hozta életre, hogy a kezelés hatékonysága nem mindig volt arányos a terápia hosszával.

\* Elhangzott a Magyar Fonetikai, Foniátriai és Logopédiai Társaság Kongresszusán, Esztergom, 2001. június 21-23.

Freud legkorábbi pszichoanalitikus kezelése is rövidek voltak. Rank és Ferenczi a húszas években a pszichoanalitikus terápia aktív változatával próbálkozott. 1946-ban Alexander és French közös könyve jelentette az amerikai rövidterápiák kezdetét. Bálint Mihály a hetvenes években alapítja meg a londoni rövidterápiás iskolát. Az ő munkatársa volt Malan, Edin Balint és Paul Ornstein. (Harmatta, 2000)

## A rövidterápia jellegzetességei

- Pszichoanalitikus alapelveken nyugszik.
- Fő terápiás eszköze az értelmezés és az áttételes kapcsolat átdolgozása. Az áttétel azt jelenti, hogy a páciens korábbi érzései a terápiában a terapeutával szemben megjelennek.
- Időhatár, amely mozgósítja az elszakadáshoz tapadó korábbi érzéseket. A normál elszakadás bánatot okoz, de az illető, aki elszenvedti azt, egy idő után feldolgozza. Ha azonban az elveszített személy iránt ambivalens érzések vannak, az elfojtott agresszió nehezíti a gyász munkát. A probléma az élet során elszenvedett újabb veszteségek alkalmával aktiválódik, a szenvedés megjelenik, és az illető a korábbi elhárítási módszereit alkalmazza. Ezért a rövidterápiában különösen fontos a befejezés, az időhatár kezelése.

A *fókusz* középpontot jelent vagy gyújtópontot, amibe összefutnak a fénysugarak. A pszichoterápiában a terápiás fókusz a páciens aktuális lélektani konszolidációjára utaló munkahipotézis.

Binder és Strupp szerint (id. Harmatta, 2001) a fókusznak a következők az ismertetőjelei:

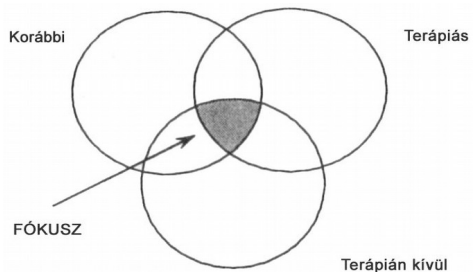
1. olyan emberi történet,
2. amely emberi kapcsolatban jelenik meg,
3. ismétlődő (pszichodinamikai) mintát követ,
4. problémához vezet és jelenleg is nehézségeket okoz.

Luborsky (1988) szerint a fókusz a páciens korábbi, jelenlegi terápiás és jelenlegi terápián kívüli kapcsolati eseményeinek metszete adja. Ezt nevezi központi kapcsolati konfliktusnak. (2. ábra)

\_\_\_\_\_

2. ábra

### A terápiás fókusz kialakítása (Luborsky)



A terápiás fókusz kialakítását egy pszichogén diszfóniás nőbeteg esetével szemléltetem, akinek hangja strúmaműtétje után változott meg.

Kornélia már megjelenésében és tekintetében is a magárahagyottságot és egyben a kapaszkodás igényét fejezi ki. Beszéd közben zavart mosolya mögé rejti igazi érzelmeit.

*Az első beszélgetés alkalmával* azt meséli, hogy a műtétet megelőző időszakban elvesztette munkáját, és hiába járta az állásközvetítőket, nem vették fel dolgozni sehová. Házasságát érzelemszegénység jellemzi. Mikor a műtét után a kórházból hazaengedték, a férje elfelejtett érte jönni, fontosabb dolga akadt. Az otthon töltött hétvége veszekedésekkel telt, mert férje nem volt hajlandó elkísérni a kontrollvizsgálatra. Amikor hétfőn reggel meg akart szólalni, már alig jött ki hang a torkán. A történeteket teljesen érzelemmentesen meséli el.

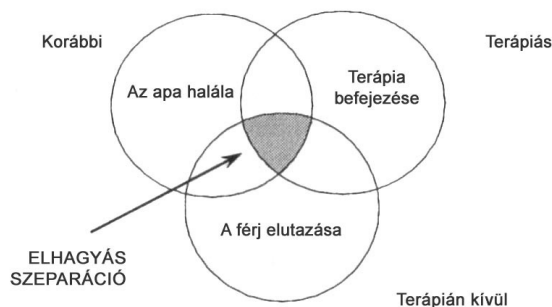
*Kornélia múltbéli párhuzamait* kutatva kiderül, hogy eddigi élete során hangja olyan helyzetekben változott meg, amikor elhagyták, vagy magára hagyták.

*Az első ilyen élmény* édesapja halálához köthető. Apja sohasem fogadta el őt, húga volt a kedvence. Ez is hozzájárult ahhoz, hogy megtanulta érzéseit távol tartani. Aznap, amikor apja örökre elhagyta őt, munkából érkezett haza és édesanyja fogadta a gyász hírrrel. Kornéliát ez nem rázta meg, nem érzett fájdalmat, akkor és később a temetésen sem sírt, mintha nem is történt volna semmi, mégis másnap elment a hangja. Amikor erről beszél, akkor is zavartan mosolyog, bár közben mintha könny szökne a szemébe.

*Alapkonfliktus:* az apa elvesztése.

*Kiváltó konfliktus:* magárahagyottság a kórházban.

*Már javában zajlik a kezelés,* amikor férje kiküldetésre utazik és aznap este ő kíséri ki a pályaudvarra. Reggelre hangja olyan rossz állapotba kerül, hogy le akarja mondani szokásos találkozóikat. *A terápiás ülések végét és a kezelés befejezését* is láthatóan rosszul viseli, egy-egy ülés alkalmával megkér, hogy



ne mondjam azt, hogy „most abba kell hagynunk?”. A kezelés végéhez közeledve végig reménykedik a folytatásban, az elválás elkerülésében.

*A terápia fókuszába* így a terápia végétől, mint újabb

3. ábra

veszteségtől való félelem megértése kerül, amely elgondolásom szerint lehetőséget teremt a korábbi veszteségek, fájdalmak feldolgozásához. (3. ábra)

A terápia eredményének volt tekinthető, hogy a páciens több párhuzamot és összefüggést felismert testi és lelki működése, illetve emberi kapcsolatai között. Nem sikerült azonban a terápia során előhozni a páciens elfojtott érzelmeit, és ezért a terápia nem tudott tüneti szinten jelentős javulást hozni.

## Irodalom

**Freud, S.:** Gesammelte Werke. Vol. 1-17. Imago, London, 1952.

**Stern, E.:** Zur Problem des Spezifität der Persönlichkeitstypen und der Konflikte in der Psychosomatischen Medizin. ZSCHR. Psychosom. Med. 4: 153, 1957/58.

**Luborsky, L.:** Einführung in die analytische Psychotherapie. Ein Lehrbuch. München, Springer, 1988.

**Harmatta, J. (szerk.):** A pszichoterápia tankönyve. Medicina, Budapest. 2000.

**Harmatta, J.:** A pszichodinamikus rövid pszichoterápia (Binder és Strupp). Tünderhegyi Pszichoterapeuta Képzés, Előadásvázlat, 2001.

---

## SZERKESZTŐSÉGI KÖZLEMÉNY

---

Szíves tudomására hozzuk olvasóinknak, hogy a 2002. évi 2. számunkban közölt „Néhány gondolat a »Minőségi rendszerek a különleges ellátásban...«” című írásunk (szerző: *Herzogné Fürst Beáta*, 148-149. old.) az eredeti kézirat helyszüke miatt rövidített változata.

*A főszerkesztő*

## **Az „integratív játék” módszere és megvalósulása a Mikkamakka Játéktárakban**

JANDA ZSUZSANNA –  
DR. TAKÁCS BERNADETT

(Közlésre érkezett: 2002. február 21.)



A Játéktár egy olyan integrált tér, ahol ép és fogyatékos gyermekek közösen, szüleik jelenlétében együtt játszhatnak, szakemberek (gyógypedagógusok, pszichológusok, pedagógusok, szociálpedagógusok) irányítása, értő figyelve, segítségével mellett. A Játéktár 3 hónapostól 8 éves korú gyermekeket fogad, akik szüleikkel együtt látogathatnak el hozzánk. (Nincs szükség előzetes bejelentkezésre, mindenkit szeretettel fogadunk.)

Az első életévek tapasztalatai döntő hatással vannak a csecsemők és kisgyermekek lelki, szellemi és szociális fejlődésére, ezért a szülők-nevelők-gyermekek közötti minőségi kommunikáció, a gyermekek életterét jelentő ideális játékkörnyezet minden szempontból kihatással van a gyermek egész életére, majd felnőttkori társadalmi beilleszkedésére, énképére, önismeretére, „életvárásaira”.

Az első 4-5 évet szenzitív életszakasznak tartjuk nemcsak bizonyos képességek kiemelkedő fejlődése miatt, hanem a másság elfogadása, a tolerancia, az empátia érzéseinek és képességeinek fejlődése szempontjából. Ebben az életkorban alapozódik meg az a szemléletmód, mely beépülve a személyiségbe, egész életre szólóan hatni fog. Ebben a szakaszban ugyanis a játék éppen olyan jellegű teljesítményeket biztosít, amelyekre a fiatal szervezet 'nem játékból' még képtelen. Az emberi – morális és intellektuális – fejlődés a játék terében képzelhető el.

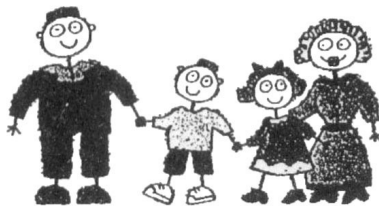
A játék a kultúra átadásának, átvételének eszköze, problémamegoldás, tevénytés, alkotás, érték, erkölcs és humánus. A szabad, kreatív játék segíti a gyermeket emberré válni, és a felnőttet embernek maradni.

A játék olyan viselkedésforma, melyben a mozgatórugók belső eredetűek; általa a gyermek képes visszanyerni – egy megértő felnőtt segítségével – a lelki békéjét.

A gyermeknek játékában alakul személyisége, bővülnek ismeretei, fejlődnek képességei, differenciálódik motivációs világa, alakul én-fejlődése, megkü-

dési képessége, belső reprezentációi a világról. A játék segíti abban, hogy kifejezze és feldolgozza legbensőbb érzelmeit, indulatait, élményeit, vágyait, konfliktusait. A játék világában minden lehetséges.

Játéktárainkban alkalmazott módszereinkben elsődleges célunk a szülői kompetencia fejlesztése úgy, hogy – a közös játéktevékenységen keresztül – segítjük a kölcsönös interakciókat. Pozitív visszajelzéseket adunk, erősítjük a szülő önbizalmát. Ha a gyermek problémája a családi viszonyokra vezethető vissza, akkor ezeket nem mondjuk el direkt formában, hanem arra törekszünk, hogy módosítsuk a szülő gyerekről kialakult képét. Azt tükrözzük vissza, hogy mi milyennek látjuk a gyermeket. Mi pedig mindig egy „több mint egyenrangú viszony” kialakítására törekszünk vele, bízunk benne, becsüljük és csodáljuk őt, feltétlenül hiszünk önmegvalósítási képességében, így a szülő direkt tanácsok helyett megismerheti és átélheti, hogy lehet így is gyermekére nézni, s azt is megfigyelheti, hogy ebben a másféle felnőtt-gyerek viszonyban a gyerek saját hatóereje hogyan lép mozgásba, és hogyan válik önteremtő erővé.



Ennek hátterét biztosítja az a tér, mely egy olyan világ, ahol elvárásolja a gyereket a tárgyak, játékok elrendezése, esztétikája, mennyisége, és a szabad választás lehetősége, az, hogy közülük bármit kipróbálhat, megismerhet, s ha nagyon megszereti, egy időre haza is viheti. A játékszer-választék bőségével arra törekszünk, hogy lehetőleg minden betérő gyermek megtalálja a számára vonzó, érdekes játékot, amely örömteli, elmélyült játéktevékenységre ösztönzi aktuális igényeinek és szükségleteinek megfelelően. Csak formai és funkcionális szempontból egyaránt magas színvonalú eszközökkel „dolgozunk”. Fontosnak tartjuk a multifunkcionalitást („a dolgok sokféleképpen használhatóak”), a felszólító jelleget („vegyél le a polcról”) és a miniatürizálást is. A tárgyak, viszonylatok ezáltal gyermekméretűek, s ettől az arányok megváltoznak. A gyerek naggyá lesz a kicsik világában, óriássá, mindenhatóvá válik. Az apró tárgyak révén a problémák redukálódnak, kezelhetővé válnak, s ebben a közegben a vélt vagy valós akadályok leküzdhetőnek tűnnek.

Nálunk minden a játékon keresztül történik. *Winnicottal* egyetértve úgy gondoljuk, hogy a játékképesség az egészség ismérve. A játék a terápia eszköze és célja. Nincs elvárás a tartalomra vonatkozóan, erkölcsi funkciót, értékítéletet nem tartalmaz, nem lehet benne rosszul teljesíteni, nem megfelelőnek lenni. Mindig a terapeuta alkalmazkodik a gyerekhez, neki kell megtanulnia a gyerek – mindig egyéni és egyedi – nyelvét, hogy közös játékterük kialakulhasson. Ez

a tér nem teljesen azonos a gyermek belső valóságával, de nem tartozik teljes egészében a külső környezethez, valósághoz sem. Az esetleges problémák sem egy az egyben jelennek meg, hanem többszörös áttételeken keresztül. A játék nem szorul racionalizációra és interpretációra sem. A kijátszás öröme, az együttjátszás ténye, a kapcsolat maga teszi lehetővé a problémák meg- és feloldódását, különböző élmények újra átélését és feldolgozását. A játék során a gyerek maga teremti meg saját „magasabbértékűségét” – azáltal, hogy egy másik világba kerül, ahol a való világ szabályai nem vagy csak részben érvényesek –, s ezzel mintegy felvértezi magát, fel- és előkészül az életre.



Nagyon fontosnak tartjuk, hogy a fogyatékos gyermekek egészséges mintákat láthassanak, melyeket saját lehetőségeikhez mérten utánozni tudnak. (Sok esetben lényegesen vonzóbb az ép társ tevékenysége, mint a gyógypedagógus által felkínált fejlesztő játék.) Ugyanakkor azt is gondoljuk, hogy a másság elfogadásának képessége a korai években még sokkal „zökkenő-

mentesebb”. (Meglépő módon a kisgyermek gyakran sokkal jobban tolerálja társuk eltérő viselkedését, megjelenését, mint szüleik.)

Valljuk, hogy személyes példamutatással tudunk leginkább harcolni az előítéletek ellen. Ha a termekben jelen lévő szakemberek elfogadják, kitüntetett figyelemmel fogadják és tapintatosan kezelik az eltérően fejlődőket, a jelenlévő szülők és gyermekek is átveszik, előbb-utóbb utánozni kezdik viselkedésüket.

Törekszünk az esélyegyenlőség feltételeinek megteremtésére már a korai évektől, hozzánk bárki bejöhet, számunkra minden gyermek egyaránt fontos, jöhet bárhonnan, tarthat bárhová.

Magyarországon egyre több az átlagostól eltérően fejlődő, viselkedési vagy érzelmi nehézségekkel küzdő gyermeket nevelő családok száma. A „problémás”, az átlagostól eltérően fejlődő gyerek „mássága” révén szinte mindenhol kirekesztődik. Pedig éppen neki van a legnagyobb szüksége elfogadásra, szeretetre. A társadalom azonban szinte csak azt jelzi vissza neki és családjának, hogy nem „megfelelő”. Ezért az esetleges organikus sérüléseken túl a negatív környezeti hatások saját kreativitásának kibontakoztatását is gátolják. A gyerek nem tud bízni magában, nincs biztonsága, nem tud – még képességeinek megfelelően sem – teljesíteni.

A szülő nehéz helyzetében gyakran teljesen magára marad. Büntudata van, tanácstalan, bizonytalan és elkeseredett. Kevesen tudnak olyan megfelelő helyre fordulni, ahol gondjaik megoldásához hatékony segítséget kaphatnak. Magyarországon egyébként is „szégyen” segítségért folyamodni nevelési kérdésekben.

A hozzánk érkező „problémás” gyereket mi nem diagnosztizálni akarjuk, hanem arra törekszünk, hogy, „játékképes” legyen. Ehhez a gyerek játszótársává válunk. Ugyanúgy használ minket, mint a bábokat, színeket, a terápiás teret, hogy magáról valamit kimondjon.

Tapasztalataink szerint ebben a korai időszakban a gyermek diagnosztikus besorolása önmagában nem nyújt megfelelő segítséget. Sőt bizonyos esetekben a fejlődést akadályozó tényezővé is válhat. Részben, mert önmagát beteljesítő jóslat lesz – sok esetben a szülő saját rossz lelkiismeretének enyhítésére keres és talál igazolást az organikus okokban, melyek megjelenését később már el is várja a gyerektől, s mint valami „megváltoztathatatlan sorscsapást” kezeli a problémát, lemondva mindenféle fejlődés lehetőségéről. Másfelől a túl korai, a véglegesség igényével felállított diagnózisok sok esetben lehetetlenné teszik a gyerek számára az integrációt, kiszorul a „normálisok” óvodájából, iskolájából, s így valóban képtelenné válhat arra, hogy képességeinek, lehetőségeinek megfelelően fejlődjön.

A fő hangsúlyt a játék megértésére, a játékba ágyazott jelzések dekódolására, a megfelelő reakciókra és az adekvát játékszerekre helyezzük. Arra törekszünk, hogy a gyerek kezdeményezze az interakciókat és szabályozza is azokat, s így örömeiben gazdag, közös élmény bontakozhasson ki gyermek és szülő és konzulens/terapeuta között, az integratív-játékterápia keretében.

S mivel minden gyermek számára más az optimális nevelési környezet, és minden kapcsolat egyedi, ezért a nehéz élethelyzetben lévő családoknak nem kész válaszokat adunk, hanem mindig egyénre szabottan keressük, tárjuk fel azokat a lehetőségeket, amelyek klienseinket gondjaik megoldásához elvezeti.

Eddigi tapasztalataink azt mutatják, hogy a korai életévekben az integratív-játékterápiás módszer, illetve az interaktív, kapcsolatra összpontosító, integrált térben folyó fejlesztés nagyon jó eredményeket hoz. Az igaz, hogy csodákra nem vagyunk képesek, de a családok életében sokszor néhány önfeledt, együtt töltött óra is rendkívül sokat jelent. Azokban az esetekben, ahol a gyermek problémájának hátterében a nem megfelelő szülő-gyermek kapcsolat áll, a rendszeres találkozások, a közös tevékenység, a látott minták hatására a gondok különösebb beavatkozás nélkül, „spontán” rendeződnek. S ott is, ahol a gyermek valamilyen „fogyatékosága” eredményezi az eltérő viselkedést, sokszor lehet találni olyan értékeket, melyekkel a szélsőségek csökkenthetők, az életminőség javítható. Minden esetben arra törekszünk, hogy klienseink képesek legyenek pozitív „életelvárásokra” szert tenni, családi kapcsolataik erősödjenek, önismeretük mélyüljön, személyiségük örömképesebbé váljon.

---

A szerzők címe:

Mikkamacka Játéktárak Országos Központja (MIJOK)  
Mikkamacka Alapítvány, 1055 Budapest, Balaton u. 15.



# Dadogás és terápia a köztes térben

SZABÓ ÉVA

(Közlésre érkezett: 2002. február 28.)

Dadogókkal foglalkozva, dadogásról gondolkodva – asszociációk, felismerések, következtetések kaotikusnak tűnő mozgásából néhányuk között idővel létre szokott jönni valamiféle kapcsolat, vezérfonal, amelyre felfűzhető, s így elmondhatókká válnak. Az utóbbi időben

- egyes terápiák sikeres befejeződésekor egy lehetséges dadogástípus kezd körvonalazódni számomra, visszautalva a beszédhiba kialakulásának döntő tényezőjére;
- fölsejlik a „között” állapota, mint a dadogást előidéző, fenntartó tényező: választási lehetőségek között (pl. beszélni vagy hallgatni), a saját és a másik ritmusa közötti, kommunikációs stílusok közötti állapotok; s
- a terápiában elsősorban és következetesen alkalmazott játék és beszélgetések mellett szóló, a gyakorlat által igazolt érveket próbálom megfogalmazni.

Az ezeket a gondolatokat strukturáló, értelmező kötőanyagot most *Winnicott Játás és valóság* című könyvének és *Edward T. Hall Az élet tánca* című tanulmányának segítségével véltem megtalálni.

Óvodás dadogók sikeres terápiája után a siker okait elemezve többször jutottam arra a következtetésre, hogy a legfontosabb tényező a gyermek és édesanyja közötti kommunikáció javulása volt. Az anamnézisek változatos rizikótényezőket jeleznek, többféle variációban: születés előtti, körüli komplikációk, újszülöttkori, csecsemőkori megbetegedések; jobbkezesek, balkezesek egyaránt előfordulnak köztük; a testvérsorban elfoglalt helyük is különböző lehet.

Amiben hasonlítanak: másfél-két év körüli beszédkezdet, átlagos vagy átlagon felüli szókincs; pöszeség, diszlexia-veszélyeztetettség. Az érintettek valamennyien fiúgyermekek, s a terápiás folyamatban főleg az édesanyákkal volt alkalmam együttműködni a családból.

Az *anyák nehezen olvasható* vagy távolságtartást, bizalmatlanságot, leki-csinylést, hitetlenkedést kifejező *metakommunikációja* a terápia során *megváltozott*: már kifejezte a gyermekük iránt érzett szeretetet, bizalmat, tükrözte odafigyelésüket közléseikre. Egyértelművé tették kommunikációjukat – pozitív értelművé –, ezzel a külvilág megnyilvánulásaira különösen érzékeny gyermeküket kiemelték a bizonytalanság köztes állapotából (elfogadják-e őket vagy sem, meg tudnak-e felelni azoknak az elvárásoknak, amelyek alapján elérhetik szüleik elismerését stb.).

Az egyik kisiút – dadogás szempontjából már hosszú ideje tünetmentes volt – a pöszesége javításához erőteljesebb ajak- és nyelvmozdulatokra, gyorsabb munkautemre próbáltam ösztönözni. Ellenállt. Nem dacolt, nem rebelliskedett, egyszerűen a sokadik alkalommal is az ő renyhébb artikulációjával, lassúbb ütemével, kedvesen mosolyogva ismételte a kért gyakorlatokat. Ezzel rádöbentett arra, hogy *ő már megtalálta azt a ritmust, beszédének azt a tónusát* (feltehetően a terápiás játékok, beszélgetések, s az anyjával való kommunikációja pozitív változásainak hatására is), *amelyben biztonsággal mozoghat*. Ehhez ragaszkodik ösztönösen, önvédelemből. Igaza van: ha hagyná magát kibillenteni ebből a bevált formából, megint csak valahol „között” lenne: az *általa kivitelezhető beszédstílus* és a *standard* artikuláció, ritmus, gyorsaság, hangerő stb. *között* – s valószínűleg újra dadogna.

Terápiámban az érintettekkel folytatott beszélgetéseknek, a játéknak nagy szerepe van. Természetes terepei ezek az önmagunk, a másik, a kapcsolataink, a világ megismerésének. A gyermek egyes játékaiban csak olyan mértékben veszek részt, ahogyan ő erre igényt tart. Máskor én indukálok egy-egy játékot (témát bevezetve, bábót megszólaltatva stb.), de inkább a jelenlétem fontos ezekben a helyzetekben, a *tükörszerepem* (amely kommunikatív jelleget ad a szituációnak). A találkozások utáni – *közötti* – feljegyzéseim közelebb visznek a gyermek és a szülő gondjainak, az adott relációban manifesztálódó dadogásnak az átgondolásához, megértéséhez.

A gyermekekkel folytatott dialógusainkban – ugyanúgy, mint a felnőttekkel beszélgetve – a kölcsönösség dominál: kezdeményező és válaszoló szerepek váltakozása, a másikra hatás – visszahatás megtapasztalása; s a nyelvnek különböző pragmatikus funkcióiban való kipróbálása – begyakorlása. Mindezek a saját kommunikáló stílus, *kommunikáló én* megtalálása, megerősítése miatt lényegesek.

*Winnicott* beszél a „belső pszichés valóság” és a „közösen észlelt külvilág” közötti állapotról, az *élménymegélés köztes teréről*, amely szétválasztja, ugyanakkor kölcsönösségben is tartja a két valóságot. Ide tartoznak a csecsemő által használt átmeneti tárgyak (pl. a takaró csücske), átmeneti jelenségek (a csecsemő gügyögése, az elaludni készülő gyermek dal-dünyögése), a kisgyermek játéka, a felnőtt ember intenzív élménye a vallásban, a művészetekben, az imaginatív életben és a kreatív tudományos munkában. Közvetlen fejlődés van szerinte az átmeneti jelenségektől a játszásig, a játszástól a közös játszásig s a kulturális élményig. (*Winnicott*, 51. o.)

Amikor terápiámban összekapcsolom a gyermeki tevékenységet – játék, rajz, gyurmázás, ének, verselés, mesélés, beszélgetés – irodalmi, zenei, képzőművészeti alkotások megmutatásával, befogadásra ajánlásával, tulajdonképpen ennek a meghatározó közbülső állapotnak a fejlődését szolgálom.

A játszás térben és időben zajló cselekvés, kreatív élmény, az élet alapvető formája – már önmagában véve is terápia. Amikor a gyermek játszik, elérhetőnek kell lennie felelős személynek, de ez nem jelenti azt, hogy be kell avatkoznia a játékba. Ha szervezni, igazgatni kezdené, ezzel azt sugallná, hogy a gyermek képtelen kreatívan játszani. (Vö. *Winnicott*, 50. o.)

*Winnicott* szerint a kisgyermek játszásánál nem is annyira a tartalom, hanem a belefeledkezés a fontos. „Ami számít, az egy visszavonultság közeli állapot, mely hasonlít az idősebb gyermekek és a felnőttek megfigyelhető koncentrálására. A játzó gyermek olyan világban lakozik, amelyet sem elhagyni nem képes könnyen, sem a betolakodást abba nem látja szívesen.” (*Winnicott*, 51. o.) Ez a belefeledkezés a saját ritmusba való belemerülést, az abban való lubickolást is jelenti. Tulajdonképpen relaxáció.

*Hall* idéz egy könyvet (*Collier*, id. *Hall*, 172. o.) amerikai őslakos indián osztályokban készült filmfelvételek elemzéséről, ahol a tanítók vagy fehérek, vagy fehér iskolákban tanult indiánok, vagy képesítés nélküli indiánok és eskimók voltak. Az osztály ritmusát mindig a tanár határozta meg. Azokban az osztályokban, ahol előképzettség nélküli őslakos amerikaiak tanítottak, a természetes, a nyugodt légzéshez és a tenger hullámozásához hasonló, ciklusonként 5-8 másodperces ritmust találtak – sokkal lassabbat, mint más, képzett tanítóknál. *Hall* konklúziója: „Az indián gyerekek csak akkor érezték annyira jól magukat, hogy nyugodtan tanulhassanak, amikor saját jól ismert ritmusuk vette körül őket”. (u.o. 173. o.)

*Hall* írja, hogy „a legtöbb ember látszólag képes felvenni mások sebességét úgy, mintha az lenne normális tempójuk, tehát senkinek sem tűnik fel és nem lehet tudni, hogy ez a felgyorsulási – vagy lelassulási – folyamat mennyiben járul hozzá a mindennapi stresszhez”. (u.o. 181. o.) És a dadogáshoz?

A logopédusok szívesen alkalmaznak zenét a gyermekek játékos mozgásgyakorlataihoz. Vajon elég körültekintőek-e a muzsika kiválasztásában? Az éppen divatos és/vagy a felnőtt szakembernek tetsző könnyű- vagy komolyzene ritmusa, dallamvilága például egyáltalán nem biztos, hogy összecseng a gyermek saját ritmusával, hogy annak megerősítését szolgálja. Ha az ősi, tiszta forráshoz nyúlunk vissza: a népköltészeti alkotások (mondókák, gyermekdalok) lüktetése, pentaton hangzása nagyobb valószínűséggel rokon a gyermek egyéni ritmusával, az általa felfogható, hozzá közel álló dallamvilággal, s kevesebb az esélye annak, hogy ártunk.

„Az egyének viselkedését nagyrészt egymásba kapcsolódó ritmusok bonyolult hierarchiája határozza meg.” (*Hall*, 169. o.) Vannak emberek, „akik képesek arra, hogy megtörjék vagy megszakítsák a másik ember ritmusát. Ezzel ők

általában nincsenek tisztában, hogyan is lehetnének? Végül is, mások szenvednek balesetet, mások törnek el vagy ejtenek el dolgokat, mások botlanak meg és esnek el”. (Hall, 178. o.) Mások dadognak...

Az embereknek egy másik típusa összhangban tud lenni a másikkal, „mintha éreznék, hogy mi lesz a következő mozdulatunk... velük olyan, mintha táncolnánk”. (Hall, 178.o.)

A példában említett kisfiú édesanyja képes volt arra, hogy – logopédusi segítséggel – attitűdöt változtasson: azon túl, hogy megértette gyermeke középső gyerek szerepköréből adódó nehézségeit, értékelte, elfogadta annak érzékenységet, nem az ő hibájának róttá fel többé beszédnehézségeit – megtanult alkalmazkodni a (beszéd)ritmusához is. Ezzel erősítette őt annak használatában. Az összehangolt ritmusoknak ez az állapota hasonlít ahhoz a *Winnicott* említette ellazultsághoz, amely a játékban érhető el, ahol a gyermek szabadon asszociálva olyan ötletek, gondolatok, készletések, érzések sorozatával kommunikálhat, amelyek nincsenek összekötötésben. A terapeuta regisztrálja, visszatükrözi a bizalom, az elfogadás légkörében létrejövő *ellazultságot*, az ebből születő kreativitást. Így teremődik meg a szelférzet alapja: vagyok, élek, önmagam vagyok. (Vö. *Winnicott*, 56. o.) A játéknak ez a pozitív élménye szűrődik át a terápián – szerencsés esetben – a dilemmákkal küzdő, dadogó gyermek beszédébe, személyközi kapcsolataiba is.

## Összefoglalva

Egyes dadogók általam „közötti”-nek nevezett állapotát (mint okot) olyan módszerekkel próbálom javítani, amelyek a *Winnicott* által „köztes”-nek nevezett térben vannak, hatnak. Dadogásterápiám az élménymegélés köztes terében a külső és a belső közötti összhang, kölcsönösség, folyamatosság megteremtésére, a dadogás által kifejezett – választási lehetőségek, kommunikációs stílusok, ritmusok közötti – szakadék áthidalására törekszik. Rajz, játék, beszélgetések (irodalmi, képzőművészeti, zenei élmények) segítenek az ellazultság élményének, a kreativitás lehetőségének megteremtésében, az egyéni ritmus megtalálásában, s a dilemmák, a hezitálások között az egyén önmagára találásában.

## Irodalom

**Hall, E. T.:** Az élet tánca. In: *Idő és antropológia*. Szerk.: Fejős Zoltán. Osiris Kiadó, Budapest, 2000.

**Winnicott, D. W.:** *Játszás és valóság*. Animula Egyesület, Budapest, 1999.

# GYÓGYPEDAGÓGIA-TÖRTÉNET

---

*ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar (Budapest)  
Általános Gyógypedagógiai Tanszék*

## **150 éve született Frim Jakab**\*

**GORDOSNÉ DR. SZABÓ ANNA**

(Közlésre érkezett: 2002. január 30-án)

*„Nem sokkal magasabb bizonyítéka-e a művelődésnek,  
népünk legalsóbbjairól s legügyefogyottabbjairól  
gondoskodni, mint utainkat csarnokokkal, szobrokkal  
és emlékoszlopokkal díszíteni”  
(Frim, 1884)*

*„Mélységes mély a múltnak kútja...”* – idéződött fel bennem a *„József és testvérei”* című tetralógia legelső sora, amikor a budapesti Csalogány utcai gyógypedagógiai intézmény, minden magyarországi tanulásban és értelmileg akadályozottak számára ma működő gyógypedagógiai intézmény ALMA MATER-e 125. éves jubileumára készült.

A *Thomas Mann*-i hangulatot kicsit hosszabban is itt tartva tekintsünk most mi is vissza a múltba.

*„Mélységes mély a múltnak kútja – ismétlem újra a mű bevezető mondatát. Ne mondjuk inkább feneketlennek? – folytatódik a gondolat. Feneketlennek még akkor is és talán éppen akkor, ha kizárólag és egyedül az ember az, akinek múltjáról kérdés és szó esik; ez a rejtélyes lény, aki a magunk természeti-gyönyörűséges és természetfeletti-nyomorúságos létének tartálya, s akinek titka érthető módon minden kérdésünk és szavunk alfája és omegája, s minden szavunkat hévvel és szorongással és minden kérdésünket izgatott sürgetéssel telíti.”*

Túlzás – mondhatja valaki – ezt a 125 évet az emberiség bibliai léptékű távlataihoz hasonlítani. Elfogadom, de ha azokra a változásokra gondolok, ame-

---

\* Ez a tanulmány a szerzőnek az ősi Frim-intezet jogutódjának (Budapest, II., Csalogány u 43.) 125. éves jubileumi ünnepségén (2000. XII. 11.) és a Frim Jakabról elnevezett tiszalóki gyógypedagógiai intézmény fennállásának 30. évfordulóján (2001. III. 03.) elhangzott előadásából szerkesztett változat

lyek a mi 125 évünk alatt történtek, akkor újra csak nem tudok szabadulni e nagy léptékektől.

„Mert éppen ekkor történik az – idézem ismét Thomas Mann-t –, hogy minél mélyebben fürkésznünk, minél messzebbre hatolunk s tapogatózunk a múlt alvilágába, az emberinek, történetének, művelődésének kezdeti alapjai tökéletesen megmérhetetlennek bizonyulnak, s mérőőnünk elől, bármilyen kalandos távolságokba gömbölyítjük alá zsinégét, mindig újra és tovább húzódnak vissza a feneketlenségbe.” (Thomas Mann, 1959, 5.)

És ami a kezdetekhez való viszonyunkat, hűségünket és hűtlenségünket illeti?

Ismét idézek: „Találóa mondhatjuk itt, hogy 'újra és tovább', mert kutató buzgalmunkkal a kikutathatatlan incselkedő játékot új: látszatzmegállókát és úticélokot kínál, melyek mögött, amint elértük őket, újabb műltszakaszok tárulnak föl, ahogy a partjáró bolyongása sem ér soha véget, mert minden egyes megmászott agyagos fővenkulissza mögött új távolságok csábítanak új hegyfokok felé.” (5-6.)

A „thomasmanni” gondolatok már csak azért is rabul ejtettek, mert amikor erre az alkalomra készülve elővettem gyógypedagógia-történeti feljegyzéseimet, *Éltes Mátyás* egyik kitűnő dolgozata is újra előkerült a dossziékból, amelyben mindnyájunk által nagyra becsült elődünk a gyengeelméjű gyermekek oktatásának történetéhez (1927-ben) gyűjtött újabb adatait közli példás filológiai pontossággal. (*Éltes*, 1927) A magyar vonatkozások között kiemelten szól a gyengeelméjűek első magyarországi intézetéről – az akkor Alkotás, ma Csalogány utcai jubiláló intézmény jogelődjéről –, és kijelenti, hogy az 1875-ben megalakult intézet „keletkezését még homály fedi, de annyi bizonyos, hogy a hülyék intézetének létesítése körül az azóta megszűnt 'Munka' című szabadkőműves páholynak szerepe volt. (Megjegyzem, hogy Éltes Mátyás maga is szabadkőműves volt.) A Munka-páholy a 70-es évek elején Rőser János magánintézet-tulajdonos a titkára. Rőser János intézetében több olyan gyermekkel is értek el eredményt, akik a nyilvános iskolákban nem boldogultak. Ennek csakhamar híre futott az országban és Rősert most már kifejezetten gyengeelméjű gyermekekkel is kezdik felkeresni az ország minden részéből. Rőser eleinte azzal a gondolattal is foglalkozott, hogy maga állít intézetet hülyék és gyengeelméjűek számára, s bár e tervről később lemondott, de az ügyet nem adta ki a kezéből.

Mint a Munka-páholy titkára, előadást tart a gyengeelméjűekről. Az eszmét szimpátiával fogadták a tagok... Rősernek akkor már alkalmas embere is volt Frim Jakab személyében, aki készséggel vállalkozott a megnyitandó intézetben a tanításra. A páholy maga és a páholy elnökének közbenjárására Trefort

kultuszminiszter ösztöndíjat adott Frimnek és kiküldik a németországi intézetek tanulmányozására. Hazaérkezte után a Munka-páholy támogatásával, 1875. november 1-én egy növendékkel megnyitotta az intézetet, melynek Róser János, mint a Munka-páholy delegáltja a vezetője, Herzog nevű munkapáholybeli megbízott a pénzkezelője. Az intézetet a 'Munka-intézet' címet viseli, a felvételeket a páholy kiküldöttje intézi, a szülőkkel az levelez, Frimmel szerződést köt, leltárt és napi jelentéseket vesz át Frimtől. A 'Munka-intézet' már (1876-ban) a szegedi kiállításon is részt vett, és ott díjat nyert.

Ezzel szemben Rill József az intézet keletkezését így írja le: egy fiút látott (t. i. Frim) térdelni feszület előtt... Szeretett volna segíteni a baján. Így azon eszme fogamzott meg Frimben, hogy ő... a hülyék nevelésére vállalkozik. Ekkor Frim 14 éves volt. Öt évi tanítóskodás után azon meggyőződésre jutott, hogy a neveléstudományban való alapos jártasság nélkül kedvenc eszméjének nem élhet, mi okból Kőszegre ment póttanfolyamot hallgatni. Majd Budapesten tanítóképezdei növendék lett, hol kitartó buzgalmát ösztöndíjjal jutalmazták. E mellett egy hülye gyermek nevelésére vállalkozott. A tanképesítés megnyerése után Frim egy hülye gyermeket vett magához s ennek nevelésével foglalkozott. ... Gyakorlatot szerzendő folyamodott a kormányhoz államsegélyért, hogy a külföldi hülyeintézetek meglátogatásával tapasztalatait bővítse. E folyamodása 1875. május 20-án helybenhagyást nyert és ő 200 Ft. államsegéllyel útnak indult külföldre. Midőn Frim utazásaiból visszatért... egy alkalommal egy úr állított be, ki Frimnek tudtára adá, hogy van Magyarországon egy egyesület, mely megértve az ő törekvéseit, annak kivitelében segédkezett nyújtani hajlandó... és Frim megjelent a gyűlésen. Ennek eredménye az volt, hogy megnyitotta intézetét 'Munka' cím alatt Rákospalotán, 1875. november hó 1-én, egy növendékkel. Ez a szám csakhamar 7-re szaporodott fel." (Éltes, 1927, 31-32.)

Maga Frim – Éltes szerint is – igen tartózkodóan nyilatkozik az intézet keletkezéséről. Főművében, híres „Segélyszózat”-ában azt írja: „Egész Magyarországon csak egy intézet van számukra (t.i. a hülyék számára), mely szinte magánvállalat. Ez annyi, mint egy csepp víz a száraz mezőre. Ez 1875-ben a 'Munka' által Rákospalotán alapítottatott, de mint ilyen, már 1 1/2 évi fennállás után feloszlásnak indult, és magánintézetté vált. 1877. évi november 1-én átköltözött Budapestre (Külső Váci út) és 1880. évi november 1-én Budára (Alkotás u 16.). Mily nagy nehézségekkel kellett az intézetnek megküzdenie, azt itt nem jelezhetem, mert hisz az intézet én magam vagyok...” (Frim, 1884, 91.)

Frim több, az intézettel közvetlen kapcsolatban levő kortársa – pl. Szenes Adolf, aki hosszabb ideig ott tanít és kitűnő tanulmányokkal gazdagítja a gyógypedagógiai szakirodalmat, és Berkes /Berinza/ János, Frim tulajdonképeni utóda – sem tud pontosabbat, többet az intézet keletkezéséről, ill. eltérően örökítik azt meg.

„Még mindig tisztázásra vár tehát több kérdés – állapítja meg 1927-ben *Éltes Mátyás* – : *Hogyan alakult meg a 'Munka-intézet'? Milyen szerepe volt a felállítás körül a Munka-páholynak és Frimnek? Miért oszlott fel az intézet és hogyan lett belőle Frim-intézet? Úgy véljük, hogy a páholy irataiból megkapjuk a választ, azért várjuk érdeklődéssel az iratok rendezését a Nemzeti Múzeumban.*” (*Éltes*, 1927, 33.)

A kérdésekre – tudomásom szerint – azóta sem sikerült egészen pontos válaszokat találni. (*Gordosné*, 1969; *Hatos*, 1959) Nekem sem sikerült. Én is abban bíztam, hogy ha a szabadkőműves mozgalomról – amely mint ismeretes, a század folyamán szakaszosan, összességében hosszabb ideig volt betiltva, mint nem – többet tudhatunk, megoldódnak a rejtélyek. *Frim* – aki később maga is szabadkőműves lett – egyik lányának átadott egy csomagot, amelyben szabadkőműves relikviáit őrizte azzal, hogy azt csak halála után bontsa fel. Ettől a lányától több értékes *Frim*-dokumentumot kaptam a Gyógypedagógiai Múzeum számára. A csomagot is láttam, de akkor (az 1960-as években) lánya kegyeletből még nem bontotta fel. A csomag további útját – sajnálatos módon – később nem volt módomban követni. Végül, egy nemrég – *Frim* egyik unokája révén – hozzám került, autentikus szerzőtől, 1898-ból származó: „*A képezhető hülyék és gyengeelméjűek budapesti országos m. kir. nevelő- és tanintézetének története*” című 13 oldalas kézírásos tanulmányban viszont a szabadkőművesekről említés sem történik. Valóban: „*Mélységes mély a múltnak kútja.*”

De most, talán, minket elsősorban nem is az érdekel, hogy pontosan hogyan jött létre a jubileumát ünneplő intézménynek a jogelődje (aminek felkutatását természetesen továbbra is tervezzük), hanem sokkal inkább az, hogy valójában ki az az ember, aki az 1870-es években – korabeli szóhasználattal – *a legelestebb embereknek, a nyomorultak legelhanyagoltabbjainak* szenteli életét?

*Frim Jakab*, aki tanítványaival a legteljesebb szimbiozist vállalta, látványosan sohasem ünnepelt, szakemberek által tanítómesternek is csak a legszűkebb körben nevezett, mégis máig tiszteletet parancsoló és egy ügy szimbólumává vált karizmatikus személyiség volt.

És mindjárt tegyük hozzá, hogy akit az akkor nagyon távolinak tűnő földrészen, Amerikában, a Philadelphiai Egyetemen a pszichológia díszdoktorává avattak. Úgy tudni, hogy szabadkőműves kapcsolatai révén (Philadelphióban ugyanis sohasem járt), itthoni embermentő tevékenysége híre okán kapta meg a Gyógypedagógiai Múzeumunkban őrzött díszes oklevelet, amelynek egészen hiteles történetét eddig szintén nem sikerült felkutatnunk, legutóbb *dr. Buday József* tanszékvezető főiskolai tanár kollégánknak sem, aki a Philadelphiai Egyetemen nemrég személyesen próbált ennek utánajárni.



*Frim Jakab* a Vas megyei Körmenről indult el néptanítóként, ahol apja többgyermekes tímármester volt. Antal testvérének neve is bekerült a gyógypedagógia történetébe. Ő is Budapesten telepedett le, és a siket gyermekeknek nyitott magániskolát.

Jakab – már tudjuk – 14 évesen segítően fordult szülőfalujában egy súlyosan elesett, sérült gyermek felé, és amikor később tanítóként már több dunántúli helységben megfordul és dolgozik, az úgynevezett „falu bolondjai”-val kapcsolatban szerzett tapasztalatai révén életre szólóan elkötelezi magát ezzel a nemes üggyel.

Azt is tudjuk róla, hogy a művészetek iránt is érdeklődik, s ilyen hajlamokkal, tehetséggel is rendelkezik, ezért többévi tanítóskodás után beiratkozott a budapesti Rajztanárképezdebe, amelynek „*előkészületi osztályát* – egy megmaradt eredeti bizonyítvány tanúsága szerint – *szorgalmasan és a siker kilátása mellett rendszeren látogatta.*”

De azután hivatásszerűen mégsem ezen az úton halad tovább. Erősebb lesz a tanítói pálya, valójában a gyógypedagógia iránti vonzalma. Élete során azonban a művészetekkel is mindig kapcsolatban marad. Később népes családjának több tagja művészi pályán válik ismertté. Ennek érdekében ő maga is mindent megtesz. Szintén tehetséges saját gyermekei mellé művészeket fogad tanítónak. Pl. a fiatal *Kisfaludi-Stróbl Zsigmond* is – amint azt a mester későbbi színes, hiteles, személyes elbeszéléséből tudom – a századfordulón hosszabb ideig a házában vendégeskedik, miközben *Frim Jakab* egyik fiát festeni tanítja, a Gyógypedagógiai Múzeumban ma is őrzött kitűnő vázlatokat készíti a Frim-intézet jellegzetes lakóiról.

*Frim Jakab* figyelme – mint már szintén tudjuk, nem véletlenül – több szálon is a gyógypedagógia felé fordul.

Budapesten hamarosan *Szőnyi Pál*, külföldet járt kitűnő pedagógussal találkozik, aki 1846-tól a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagja és 1848-ban miniszteri tanácsos, akkor éppen az 1851-ben több kiváló pedagógus társával alapított magán fiúnevelő intézet vezetője. *Frimet* nevelőként alkalmazza, aki ott ismerkedik meg többek között a svájci *Johann Heinrich Pestalozzi* pedagógiai zsenijével, tanításaival.

*Pestalozzi* a korabeli képesség-lélektani felfogás szerint azt vallja, hogy az emberi lélekben eleve benne rejlenek az erők és ösztönök, csak kifejlődésükről kell gondoskodni. Ezek az erők: az ismerés, az akarás és a (mesterség értelemben vett) „művészet”. *Pestalozzi* hite szerint még a legsúlyosabb gyengeelméjében is megvannak a feltételek bizonyos fejlődésre, vannak erői, amelyek bizonyos képzéssel elégségesek emberhez méltó élet fenntartására. Így lehet, hogy pl. híres neuhofi nevelőintézetébe a magyar származású, szomatikusan és értelmileg is súlyosan fogyatékosnak látszó, ma mi már gyanítjuk, hogy az

autista *Gottfried Mind*-et is befogadja, és tanítani kezdi. Később kiderül, hogy *Mind* írni és olvasni ugyan nem tanul meg, de kitűnő rajzképességét kifejlesztve, a művészvilág ünnepelelt „*Katzenraffael*”-jévé válik, aki művészi kedvtelésének élve megelégedetten tölti napjait *Pestalozzi* családiás otthont nyújtó intézetében. (Münz, 1934; Gordosné, 2001/c)

*Frim Jakab* 1875-ben létesített intézetében is óvodás kortól minden korosztályt képviselő értelmi és más súlyos fokban fogyatékosok élnek lehetséges teljes életüket vele és népes családjával, valamint alkalmi, vagy hosszabb ideig is ott tartózkodó sokféle neves, pl. író és képzőművész vendégével. Ezt az életformát *Frim* egész életén át nem cseréli fel semmi mással. Éppen úgy hű marad ehhez az akkor teljes mértékben kivételes, szokatlan életprogramhoz, életformához, mint ahogy vallását sem cseréli fel másikkal, miniszterek által felkínált jobb egzisztenciáért.

*Frim* tehát nem laikusként kezd még körmendi ifjúkori terve megvalósításához. Már okleveles tanítóként bejárja nemcsak Németországot, hanem Európa számos országát, támogatóktól kapott ösztöndíjjal Párizstól Rigáig megismeri az akkor külföldön már működő gyógypedagógiai intézményeket, és a fellelhető szakirodalmat is hazahozza.

Eljut tehát Párizsba is, a híres Bičetre-be, az „*Együgyűek tanodája*”-ba, ahol *Edouard Séguin* fiziológiás nevelési eljárása szerint tanítják és foglalkoztatják a súlyos fokban értelmileg sérült gyermekeket, és pl. Németország számos intézményében is végez megfigyeléseket, gyűjt tapasztalatokat. Kapcsolatba kerül a szintén híres, Bécs melletti Badenben létesített „*Levana*” *gyógygondozó és nevelőintézet* egyik megalapítójával, *Jan Daniel Georgenssel*, akitől a „*gyógypedagógia*” szó használatát átveszi, és elsőként alkalmazza a magyar gyógypedagógia történetében. (Gordosné, 2001/d; 2001/b)

„*A hülyeséget háromféle szempontból kell tekintetbe és pártfogásunk alá vennünk – írja –, és pedig: a) gyógyítás-nevelés, b) orvosi és törvényszéki gyógytani és c) emberbaráti szempontból.*

*A mi az elsőt illeti, nem elég ezen szerencsétleneknek, őket emberbaráti célból 'éhségtől, hidegtől, mezítelenségtől, rútság és gúnytól' megóvni – nekik menhelyet szerezni —, hanem amennyire lehet őket 'gyógyítani, nevelni és képezni kell'; hogy egykor, családjaik és a társadalom körébe visszakerülve, ott legalább félig hasznavehető egyéniségekké váljanak, a mit egyedül csak a gyógyító-nevelés által érhetünk el; azaz az elnyomorult, gyenge, elkorcsosult testet a rendes irányban kell kifejteni, erősíteni, gyógyítani, a szunnyadozó lelket felébreszteni, a sötét, tévelygő szellemet összegyűjteni és azt legalább 'a legáltalánosabb és legszükségesebb ismeretekre' tanítani; főképpen azonban a felébresztett szellem alapján 'erkölcsöt' kell beléjük oltani.*

Ezen igyekezet ezen szóval: 'Gyógyítás-nevelés' fejeztetik ki, amelynek fogantatásához két erő egyidejű és együttes hatással szükséges: 'A paedagogus és az orvos'.

Hogy ezen nemes cél elérhető legyen, erre vonatkozólag ezen kettőnek szétválaszthatatlan szövetsége a főfeltétel; itt nem szabad rangkülönbségnek, irigykedésnek, cívódásnak előfordulni, hanem a legbensőbb együttathatásnak kell működni. ...

A kettős cél 'Nevelés és gyógyítás' együtt jár ugyan, mindamellett is ezen utóbbi csak az eredményezett nevelés alapján érhető el, azért kell az intézetek vezetését paedagogusok kezében hagyni." (Frim, 1884, 15-17.)

Intézete – a fejlődés, bővülés és főként a szakmai gyarapodás jeleit egyre inkább bizonyítva – több budapesti, közöttük két Alkotás utcai színhely után kerül abba a ma már nem létező Alkotás utcai épületbe, amely *Frim-intézet* néven válik mind az egyetemese, mind a magyar gyógypedagógia történetében híressé. (Gordosné, 1963; 2001/a) A közvélemény viszont olykor – sajnálatos módon még ma sem ritkán – pejoratív értelemben emlegeti. Ellentmondásos megítélésére jellemző, hogy az intézet 1896-ban történt államosítása után, most már több mint 100 év alatt valamennyi jogutódja vállalja egykori alapítójának szakmai és emberi értékes örökségét, ám, amikor az Értelmi Fogyatékosok Országos Szövetsége az 1980-as években *Frim Jakab* emléktáblát szeretett volna elhelyezni az akkor még álló épület falán, a benne működő szocialista állami közoktatási intézmény tiltakozott, és meg is akadályozta a nemes, szép gesztust.

Az intézet *Frim Jakab* által is szorgalmazott államosítása után teljesen új korszak veszi kezdetét, nemcsak a jubiláló intézmény, hanem a magyar gyógypedagógia történetében is.

Ezután, 1898-ban válik minden fogyatékosokat nevelő-oktató intézmény emberbaráti intézményből közoktatási, gyógypedagógiai intézménnyé Magyarországon.

Az Alkotás-utcai intézet is átalakul, struktúrája és tevékenysége differenciálódik, externatusos osztályokat is nyitnak benne az értelmileg enyhébb fokban fogyatékosok számára. A kétféle gyógypedagógiai munka nyomán a testület, az új igazgató, *Berkes János* vezetésével kétféle gyógypedagógiai programot dolgoz ki, ezzel lerakja a kiegészítő iskola alapjait is, amely majd az intézetben működő *Káplán Gyula* és *Éltes Máttyás* kiválásával 1900-ban már új utakon kezdi meg pályafutását.

Az Alkotás utcai intézet pedig tovább építi a gyengeelméjűek, a középsúlyos fokban értelmi fogyatékosok, a mai terminológia szerint az értelmileg akadályozottak gyógypedagógiai programját, és kialakítja a gyógypedagógiai nevelőintézeti modellt.

*Frim Jakab* 1897-ben önként távozik az Alkotás utcából, és újonnan létesített magánintézetében (a mai zuglói Erzsébet királyné útján) 1918-ig folytatja a súlyosan, halmozottan sérült ifjakkal és felnőttekkel gyógyító nevelő és különböző megbízások, felkérések szerint egyéb jótékonyági és gyermekvédelmi tevékenységét. Ő maga így nyilatkozik életének ezen új szakaszának kezdetéről: „Az 1897. évben az intézet államosították, de azt csak egész fiatalok részére tanintézeté alakították át, az idősebbeknek, képezhetetleneknek és nehézkórosoknak (epileptikusoknak) menhelyük nem maradt. Újonnan kénytelen voltam ezen utóbbiakról gondoskodni; újra kezembe vettem ezek ügyét és alkalmas épületet találva szép árnyas kerttel a város legszebb és legegészségesebb pontján az intézetet számos beteggel 1897. szeptember 1-én megnyitottam.” (átvéve: a „Magyarország és Nagyvilág” c. újság 1898. V. 31.-i számából)

*Frim Jakab* kora mára már messzetűnő történelem. A világ azóta teljesen átalakult. Amikor azonban a régmúlt időket mégis felidézzük, rájövünk, hogy a főhajtás nemcsak az úttörő történelmi tettekért jár, hanem a mi 21. századi mindennapjainknak szóló üzenetekért is. A régi írások, tanulmányok elmélyültebb olvasójának rokonszenve a már rég túlhaladott terminológiahasználat és avított szövegezés ellenére is egyre nyilvánvalóbbá válik.

A korra, nemre, vallásra, nemzetiségre, fogyatékosági típusra és súlyosság fokra tekintet nélküli befogadás és elfogadás a családi légkörű, mai szóhasználattal valóságos lakásotthonnak beillő intézetbe és az ott mindenkinek egyéni szükséglete szerint kialakított fejlesztési terv és a közösségben nyújtott egyéni gyógypedagógiai bánásmód a legmodernebb kívánalmakat is kielégítheti.

„Minden gyermek külön veendő elő – olvassuk *Frim Jakab* egyik ajánlását –, a tanító figyelje vagy tanulja meg, mint kell vele bánni és mint győzheti le a testet és szellemet fogva tartó gyengeségeket. Erre vonatkozólag nem lehet pontos szabályokat állítani; egy valami állandó: hogy a tanító szeretetteljes bánásmód által a gyermekeket magához vonzza és hogy befolyást nyerjen náruk” (*Frim*, 1884, 50.)

## Irodalom

**Éltes Mátyás** (1927): Adatok a gyengeelméjű gyermekek oktatásának történetéhez. In: Magyar Paedagogia, 25-34.

**Frim Jakab** (1884): A hülyeség és a hülyeintézetek különös tekintettel Magyarországon hülyéire - Segélyszózat a magyar nemzethez a nyomorultak legelhagyatottabbjai érdekében. Posner, Bp.

**Gordosné Szabó Anna** (1963): Gyógypedagógia-történet. A magyar gyógypedagógia története a XX. századig. Tankönyvkiadó, Bp.

- Gordosné Szabó Anna** (1969): Frim Jakab (1852-1919) halálának ötvenedik évfordulóján. In: Gyógypedagógia, 65-71.
- Gordosné Szabó Anna** (2001/a): Frim Jakab. In: Gyógypedagógiai Lexikon. (Szerk.: Mesterházi Zsuzsa) ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Bp., 20.
- Gordosné Szabó Anna** (2001/b): Georgens, Jan Daniel. In: Gyógypedagógiai Lexikon. (Szerk.: Mesterházi Zsuzsa) ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Bp., 22-23.
- Gordosné Szabó Anna** (2001c): Mind, Gottfried, Berni Friedli. In: Gyógypedagógiai Lexikon. (Szerk.: Mesterházi Zsuzsa) ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Bp., 36.
- Gordosné Szabó Anna** (2001/d): Séguin, Édouard Onesinus. In: Gyógypedagógiai Lexikon. (Szerk.: Mesterházi Zsuzsa) ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Bp., 44-45.
- Hatos Gyula** (1959): Frim Jakab emlékezete. In: Gyógypedagógia, 116-119.
- Mann, Thomas** (1959): Jákob történetei. Európa, Bp.
- Műnz Albertina** (1934): Mind, Gottfried a „Macska-Raffael”. In: Magyar Gyógypedagógia, 1934/1-3. 5-9.

## Közlemény

---

Örömmel értesítem a kollégákat, hogy az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Karán a 2002/2003. tanév őszi félévében **pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés** indul gyógypedagógusoknak. A négy féléves, 360 órás képzés 1-2. félévében a kötelezően előírt tanulmányok, majd a 3-4. félévben a hallgató által választott szakterületi modul teljesíthető. Választható modulok: hallássérültek pedagógiája, látássérültek pedagógiája, logopédia, oligofrénpedagógia: értelmileg akadályozottak pedagógiája, tanulásban akadályozottak pedagógiája, pszichopedagógia, szomatopedagógia szakterület legújabb elméleti és gyakorlati ismeretei, amelyek az eredeti szakképzettséghez kapcsolódó ismeretek megújítását szolgálják. Választható továbbá az eredeti oklevélben feltüntetett szaktól függetlenül szakértői (vezető tanári) gyakorlatvezetői feladatokra felkészítő modul.

A tandíj valószínű összege 90.000 Ft/félév. A képzést szombati napokon a Főiskolai Kar Ecséri úti épületében tartjuk. További felvilágosítás a Gyógypedagógiai Továbbképző Központban *Mezeiné dr. Isépy Mária*tól (cím: 1071 Budapest, Damjanich u. 41-43., tel.: 3-224-004) kérhető. Az érdeklődő kollégáknak jelentkezési lapot küldünk, vagy a Főiskolai Kar honlapjáról ([www.bghs.hu](http://www.bghs.hu)) a jelentkezési lap letölthető. Szerezzéssel várjuk a kollégákat.

**Dr. Torda Ágnes**  
oktatási főigazgató-helyettes

## Az árvákról való intézményes gondoskodás kezdetei hazánkban (Az első árvaházak)

SUBOSITS ISTVÁN

(Közlésre érkezett: 2002. március 10.)

Noha nem tagadjuk a megelőző korok ez irányú eszméinek létét és hatását, humanista szemléletét, a *reformációt* – Szerb Antal szavaival – mégis olyannak kell tekintenünk, mint „az új ember felé vezető út legfontosabb kanyarja”. (1) A reformációval együtt, annak mintegy hajtásaként, megváltozik az emberekről való gondoskodás, az „evilágosodásból” eredő felelősség is.

A XVII. században keletkezett pietizmus, ahogy *Payr Sándor* (2) a Magyar pietisták a XVIII. században c. munkájában írja, hogy az emberek lelki gondozásában új irányzatot hirdetett meg: a merev ortodoxiával és dogmatizmussal szemben a keresztény igazságoknak a szívben és a gyakorlati életben való gyümölcsötetése, a népnek hű és lelkiismeretes gondozása. A kiemelkedő jelentőségű pietista egyházi férfiúk közül *August Hermann Francke* (1663-1727) volt az, aki gyakorlatilag is legtöbbet tett a szegény, az elhagyott, az istápolásra szoruló gyermekek neveléséért és gondozásáért. 1695-ben Halléban létrehozta az *Armenschulét*, számos iskolafajt egyesítő intézetét. Az intézet egyik része az árvaház volt, amelynek nevelői és gondozói számára szabályzatot dolgozott ki. Kiterjedtek ezek a szabályzatok az árvák gondozóinak minden aprólékos teendőire. A fiúotthonok szabályzatában, amely 36 pontból állt, a 22-25. pont máig sem avult el: a nevelőknek ügyelniük kell az újonnan felvett árvák befogadására, arra, hogy megkedveljék az intézetet, szoktassák őket a művelt magatartásra. Az árva lányokat befogadó otthon 22 szabálya között olvashatjuk, hogy a felügyelőnőknek (árvaanyáknak) különösen nagy kíméllettel és türelemmel kell foglalkozniuk a nemrég befogadott árvákkal, a gyengébb elméjükkel, az ügyefogyottakkal. A nevelés szelleméről sok mindent megtudunk, ha azt olvassuk a fegyelmi szabályzatban, hogy a tanító atyai szeretettel viselkedjék a növendékeivel szemben, mert ezzel hamarabb célt érhet el, s a lármás, örökké zordon kedélyű tanítótól félnek, de engedelmisséget tőlük nem tanulnak. (3)

*Francke* hallei intézetében sok magyar fiatal töltött el hosszabb-rövidebb időt. Ezek a tanítványok, akik teológiát tanultak, magukkal hozták mesterük eszméit, s mint protestáns lelkipásztorok, bár az országgyűlések számos tiltó határozatot hoztak, igyekeztek maradandó dolgokat alkotni.

A *Payr Sándor* által összeállított névsorban, amely azok nevét tartalmazza, akik megfordultak *Francke* intézetében, találjuk *Sartorius Szabó János* nevét (a lexikonokban *Sartori* néven is előfordul). A rozsnyói születésű (1695) evangélikus lelkész 1719-ben iratkozott be a wittenbergi egyetemre. Hazatérvén, miután nem nyerhette el a rozsnyói lelkészi állást, irodalommal kezdett foglalkozni. 1729 elején a Vas megyei Nemescsóra kerül lelkésznek. Itt nyitotta meg kőszegi híveinek támogatásával a legelső evangélikus árvaházat. Mindenesetre sok nehézséggel kellett megküzdenie, hasonlóan lelkésztársaihoz, ugyanis az ellenreformáció hívei számos akadályt gördítettek a gyakorlati kegyességtől átítatott, pietista szellemű lelkészek tevékenysége elé. Noha az 1861. évi törvénycikk megerősítette a szabad vallásgyakorlatot, a törvény nagyrészt csak írott malaszt maradt: ez magyarázza, hogy *Francke* magyar tanítványai nem tudták maradék nélkül megvalósítani a hallei példát. Azok a kis árvaházak, amelyeket abban az időben néhány protestáns lelkész tartott fenn a paplakokban, a lelkészek halála után, támogatás híján megszűntek. Hogy a nemescsói árvaotthon meddig létezett, s hányan éltek benne, erről nincsenek adatok. Valószínűleg mindaddig működött, ameddig *Sartorius Szabó* gondozta a nemescsói evangélikusok hitéletét. *Péterfy Sándor* írja: „Nemes-Csoóban, ahol *Sartorius* sokáig működött mint lelkész, mivelhogy itt kivüle még két más lelkész és tanító is volt, éveken át virágzó állapotban volt az alumneummal, tápintézetel, és egy kisebb árvaházzal egybekapcsolt latiniskola”.

A nemescsói árvaház nem egyedi jelenség volt. A pietizmus magyarországi képviselői közül *Szeniczai Bárány György* (szül. 1682. megh. 1757) Nagyvázsonyban és Sárszentlőrincen létesített nevelő intézetet, *Hrabowszky György* (4) (szül. 1762, megh. 1825) a Veszprém megyei Kissomlón és Várpalotán tartott fenn filantróp jellegű árvaházat.

*Sartorius Szabó* ez irányú tevékenysége – bármennyire is furcsán hangzik – serkentőleg hatott az ellenséges viszonyban álló rekatolizáló körökre és helyhatósági testületekre.

Nemescsó közelében fekvő Kőszeg városának katolikus szellemisségű vezetői nem kevés ingerültséggel és nyugtalansággal állapították meg, hogy a nemescsói árvaotthonban katolikus árvák is vannak, akik a nem katolikusok hitében neveltetnek fel. Ezért vetődött fel a városi közgyűlésben az árvaház létesítésének gondolata. Hogy milyen lépések történtek az alapítás érdekében, ezeket *Sebestyén Gyula* (5), aki a Nemzeti Múzeum könyvtárának „igazgató-öre”

volt, kutatásaiból követhetjük nyomon. *Sebestyén Gyula* az Országos Levéltárban található okiratok alapján – néhány állítást tekintve – kiigazítja *Chernel Kálmán* (6) egykori megyei aljegyzőnek az adatait, aki Kőszeg sz. kir. város jelene és múltja c. könyvében foglalkozik az első árvaház létesítésével. A fellelhető okiratok szerint a következőképpen rekonstruálható az árvaház létesítésének és működésének folyamata:

1. Az okiratok és egyéb írások arról tanúskodnak, hogy a kőszegi árvaházat *Svetics József* városbíró tervezte és hozta létre *1741-ben*. Ennek körülményeiről az 1752. április 4-én, Kőszegen kelt felterjesztés tájékoztat, amelyből megtudjuk, hogy *1741. január 2-án* megejtett városi tisztújítás alkalmából a városbíró többek közt azt indítványozta, hogy mivel a városban nagy számmal vannak olyan árvák, akik szülők és vagyon nélkül maradván hátra, nyomorúságosan tengődnek, s nem egy közülük Nemes-Csoóban helyeztetett el, ahol nem katolikus hitben neveltetnek fel. Ezért határozza el a közgyűlés, hogy ezentúl a telkek eladása alkalmával a beszedendő taksák és járandóságok fele a városi árvaház javára fordíttassék. A bírónak ezt az indítványát a tisztújító közgyűlés nem fogadta el, azt azonban határozattá emelték, hogy az eladott telkek árának egy és fél százalékát adásvételi taksa nevében a városi árvaház alapjára az érdekeltek fizessék be. A városi tanács nem katolikus tagjai opponáltak a határozat ellen, feltehetően vallási okokból, ugyanis a rekatolizáció veszélyét látták benne.

2. A városi tanács felterjesztését a Helytartó Tanács *1741. évi augusztus 14-én* kelt leiratával ekként hagyta jóvá: „Alázatos jelentésekből kegyesen tudomásul vettük, hogy mi módon és mely okokból határozattok el, hogy városokban a polgári házak és telkek eladása alkalmával a vételár arányában megállapított eddigelé dívó járandóságoknak, adásvevési taksáknak a felerésze szegény sorsú, szüleiktől megfosztott árvák számára szervezendő ház alapjára használtassák fel, kegyesen fogadtuk továbbá azt az óhajtástokat is, hogy egyes intézkedéseknek fennmaradását jóváhagyásunkkal kegyelmesen biztosítsuk... Elvárjuk tőletek, hogy különös és hűséges figyelemmel és éberséggel őrkdjetekek a fölött, hogy az árvák javára rendelt jövedelem más célokra ne használtassék fel”.

3. Az *1752. április 4-én* Kőszegen kelt felterjesztés, amelyet a Helytartó Tanácshoz intéztek, latin nyelven íródott, értékes korrajz, s a következőket foglalja magában:

– A megindított gyűjtés állása: „Isten segedelmével ily módon elérvén célunkat, habár csak kezdetleges állapotban volt is árvaházunk, mégis megnyerte az sokak tetszését; ennek következtében árvaalapunk is szépen felgyarapodván,



abba a helyzetbe jutottunk, hogy amellett, hogy intézetünk 5 árvának az élelmezéséről, ruházatáról és iskoláztatásáról gondoskodhatott, árvaházunk kibővítésére és maradandóvá tételére is gondolhattunk...”

– Az árvaház feladatának kibővítése abból a célból, hogy az árvaságra jutott gyermekek, akik eretnek (értsd evangélikus, luteránus) szülőktől származnak, visszavezetessenek az igaz hitre. A feladat *Kelcz Imre* (7) főtisztelendő atyára, Jézus Társaság-beli hittérítőre hárult, aki egyrészt jelentős gyűjtési akciót kezdeményezett, másrészt a Jézus Társaság tartományfőnökeivel olyan szerződést kötött, amely szabályzatba foglalta az árvaház működését. Idézzünk a szerződésből: „Mint hogy nagy szomorúságunkra és fájdalomunkra tapasztaltuk, hogy úgy a katolikus, valamint a nem katolikus szülőktől származó szegény sorsú árvák nagyobb része ide-oda kóborolva minden gondozás és oktatás nélkül nekedik fel, avagy pedig nem katolikusok gondozása alá kerülvén, ezek által az igaz, boldogító kath. hitről lelkük örökös kárhozátára eltérítettvén, az eretnekségben neveltetik nagygyá, - Isten dicsőségére keresztényi kötelességből és buzgóságból elhatároztuk, hogy Kőszeg szabad királyi városában egyesült erővel egyes alapítványokból és kegyes adományokból meg járulékokból olyan intézetet emeljünk és tartsunk fel, amelyben az elhagyatott árvák élelmezésben, ruházatban s gondos keresztényi nevelésben részesülhessenek...” – Az árvaházi szabályzat, amely 16 pontban foglalta össze a betartandó utasításokat, 1750 áprilisában kelt. Tartalmazza, hogy az árvaház élén Jézus Társaság-beli rektor áll, akinek gondoskodnia kell többek közt arról is, hogy a felvett árvák „az írás és olvasás megtanulása céljából városi iskoláinkat látogassák, hol őket az iskola mesterei tőlük telhető szorgalommal ingyen, minden fizetés nélkül kötelesek oktatni, nevelni”.



Részlet Kőszeg város tanácsának az 1752. április 4-én kelt és a Helytartó Tanácshoz intézett felterjesztéséből

4. Kőszeg városának ez az 1752. április 4-én kelt és a Helytartó Tanácshoz intézett felterjesztése voltaképpen azért készült és küldetett fel Pozsonyba, hogy a városnak a Jézus Társasággal kötött szerződését Mária Terézia szentesítse. Mivel a Helytartó Tanács a hozzá benyújtott iratokból nem tudta bizonyosan eldönteni, hogy a kőszegi céhek és városi tanítók csakugyan hajlandóak-e vállalni ingyen a növendékek oktatását, illetve mesterlegényekké avatását, ezért a felterjesztést kiegészítés céljából visszaküldte Kőszeg város tanácsához. A rendelet 1752. június 30-án kelt.

5. Erre a város bírása 1752 júliusában összehívta a céheket és a város két iskolamesterét (László János magyar nyelvű iskola, Paur Mátyás német nyelvű iskola tanítóját), ismertette velük a Helytartó Tanács rendeletét, majd írásbeli nyilatkozatot kért tőlük arra nézve, hogy készek-e ingyen tanítani az árvaházi növendékeket. A magyar nyelvű jegyzőkönyvet, amelyet az érdekeltek kézzel írták el, rövidítetten, szöveghűen közöljük:

*„Per individuum mindenik Czéh megkérdezett, hogy az olyatin Árvát, aki ezen N. Város Árvaházából valamely Mesterségnek megtanulására kívánságha volna, irgalmasságh kedvéért is ingyen a Czéhben az Inassághra, az Mesterségnek megtanulására beszeghőtteni...*

*Másodszor conditio: Hogy az Árva becsületes ágybul legyen, nem pedig tsintalanbul. Harmadik conditio: Mivel az Árvák ingyen taníttatnak és ingyen foghnak fölszabadíttatni, az tanuló Esztendőök üdeje alatt magok magokat ruházzák, hogyha pedig maghokak nem ruházhatnák, köteles legyen azon Árva Inas egy Esztendővel tovább, mintsem szokás, inaskodnyi, azért, hogy a tanító Mester ruházza...*”

Hogy a Helytartó Tanács mikor és hogyan hagyta jóvá a kőszegi árvaház létesítését, működési szabályzatát, az erre vonatkozó királyi leiratnak nincs nyoma Magyarországon. Feltehetően a bécsi levéltárak őriznek idevonatkozó anyagokat.

Az 1780-as évek elején felépült kőszegi árvaházba, amely a belvárosban létező Arany Korona c. vendéglő helyén emeltetett, 1785-ben költöztették be az árva gyermekeket.

A XVIII. század második felében létrehozott magyarországi árvaházak szervezésének okai három irányból érkező szellemi hatásra vezethetők vissza:

1. A pietizmusból kisugárzó, de főleg a filantróp gondolkodásmóddal együtt járt a belső, őszinte, igaz hitbuzgalom, amely az evilági élet nyomoraira irányította a figyelmet; az árva gyermekek voltak azok, akik a nyomor ellen mit sem tehettek.

2. Nem hagyhatók ki az okok közül a vallási befolyásolásra irányuló törekvések sem. A hittérítés, „visszatérítés”, rekatolizáció, az árva és elhagyott gyermekek vallási orientáltsága szintén indukáló tényező volt.

3. Az okok között kell említenünk a felvilágosult abszolútizmus művelődéspolitikájának azt a sarkalatos tételét is, amelyet utilitárius elvnek neveznek; olyan állampolgárokat kell nevelni, akik képesek lesznek önmagukat eltartani. Szinte minden árvaházi szabályzat előírja, hogy a növendékeket hasznos mesterségekre kell nevelni, hogy ne legyenek az állam terhei. Hogy a Helytartó Tanács mennyire magáénak érezte az ügyet, azt éppenséggel bizonyítják a kőszegi árvaház létesítésének körülményei. (8)

## Jegyzetek

1. **Szerb A.:** Magyar irodalomtörténet. 6. kiadás. 79-81. p.

2. **Payr Sándor** e témában írt tanulmányai:

a) Magyar pietisták a XVIII. században. 1898.

b) A pietizmus pedagógiája. Kiváló tekintettel a magyar pietista nevelőkre. Theol. Szaklap 1907. évi számaiban.

3. Francke pedagógiai elveiről és intézetéről **Péterfy Sándor** (1841 -1913) írt forrásértékű tanulmányt (1903).

4. **Hrabowszky Györgynek** a siketek és némák iskoláztatásáról elmondott prédikációja kéziratosan maradt meg.

5. Sebestyén Gyula (1864-1946) az MTA levelező tagja volt.

6. Chernel Kálmán (1822-1891) kőszegi ügyvéd tisztségei: megyei aljegyző, Kőszeg város díszpolgára, az árvaszék helyettes elnöke. Részt vett a szabadságharcban.

7. Kelcz Imre (1708-1762) jezsuita író, győri kanonok, Vas megyében született. Kasán és Nagyszombatban a bölcsélet és az egyházjog tanára volt.

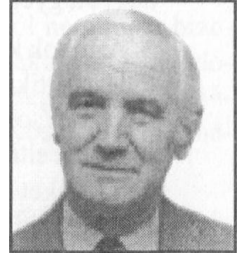
8. A felvilágosult abszolútizmus művelődéspolitikáját tárgyaló nagyobb munkák a következők:

a) **Csóka L.:** Magyar művelődéstörténet (Barokk és felvilágosodás) é.n. 456-481. p.

b) **Hóman B., Szekfű Gy.:** Magyar történet. Második, bővített kiadás. 1933. 532. p.

c) **Kosáry D.:** Művelődés a XIII. századi Magyarországon. 1983. 403. p.

## **Búcsú Buzási Lászlótól (1921 - 2002)**



Szomorú szívvel jöttünk elköszönni Buzási Lászlótól, kedves munkatársunktól, tanárunktól. A „Bárczi” épületein napok óta lengő fekete zászló arra figyelmeztet, hogy a magyar gyógypedagógia nagy generációjának egy újabb tagja távozott közülünk. Távozása azonban képletes, mert jelenléte mostantól kezdve a hazai gyógypedagógia jeles képviselőinek arcképcsarnokában állandósul.

Egy évvel ezelőtt, éppen ezekben a napokban, egy harmincöt éve diplomát szerzett évfolyam hívására jött el hosszú évek visszavonultsága után az új ház és a régi emlékek közé. S bár fel kellett fedeznünk a múlt idő nyomait, a találkozás, a múltidézés örömteli élményévé vált Buzási Tanár Úrnak, korábbi munkatársainak és a pályatársakká vált tanítványoknak egyaránt.

Buzási László pályája mintegy félévszázadon ívelt át és kötődött szorosan a „Bárczi”-hoz. Pályára kerülő fiatalok sokaságát tanította gyógypedagógiai tanárként a fogyatékosok ismeretére; testnevelő tanárként, sportemberként az állóképesség fejlesztésére, az egészséges életmód, a mozgás, a sport szeretetére.

Pályájának kezdeti szakaszában munkatársa volt a Gyógypedagógiai Laboratórium lélektani csoportjának, ahol fogyatékos gyermekek vizsgálatát végezte, majd az Általános Gyógypedagógiai Tanszéknek. Szakmai tevékenységét az 1987-ben megalakított Testnevelési Csoport vezetése koronázta meg 1991-es nyugállományba vonulásáig.

Ezek az évek az oktatás, a fiatalok nevelésének, a szakmai munka építésének aktív, sikeres évei voltak a közben zajló társadalmi változások, személyi megpróbáltatások minden nehézsége ellenére. Fellendítette a Főiskola sportéletét, sportklubot alakított, tornász- és focicsapatot szervezett, kézilabdás lányaiból 1. osztályú csapatot formált, s a Bethlen téri udvarra visszavarázsolta egy mellőzött sportág, a tenisz művelését. Meghatározó szerepe volt abban, hogy a Testnevelési Csoport megalakulásával a testi nevelés módszertana a speciális módszertanok rangjára emelkedett.

Jelenség volt a főiskolán. Értette és tudta, mire van szüksége a pályára kerülő fiataloknak. Szakmai hitelessége, emberi tisztessége igen népszerűvé tette kollégái, tanítványai körében, akik képviselték, majd alkotólagosan továbbfejlesztették több évtizedes munkáját.

*Tisztelt Tanár Úr!*

A halálhír, amelyet megrendüléssel fogadtunk, emlékeket is idéz. Emlékeket a hajdan volt útravalóról, amelyet gyógypedagógusok generációi vittek magukkal sok-sok éven át.

Szeretnénk most viszonzásul útravalót adni mi is, valamennyien, a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar munkatársai, egykori és jelenlegi hallgatói, tanítványai, a gyógypedagógus társadalom tagjai.

Utolsó üdvözlésként fogadja hát tőlünk *Rilke* sorait, amelyeket egykor *Kányádi Sándor* küldött „odaátra” Krónikás ének c. versében a költőtársnak, *Jékely Zoltánnak*.

Most mi küldjük útravalóul odaátra, abban a reményben, hogy egyúttal a veszteséggel való megbékélés üzenetét is közvetítjük. A megbékélés üzenetét a családnak, a barátoknak, a pályatársaknak, mindazoknak, akik szeretettel fogják őrizni az emlékezetükben. Mint ahogy megőrzi emlékét a gyógypedagógia története is, amellyel „ős-Bárczis” személyét a pálya iránti elkötelezettség, a szeretet és hűség örökre összekapcsolta.

*„A lombok hullnak, hullnak, mintha főtt  
a messzi égnek kertje hervadozna;  
nemet-legyintve hullnak mind halomba.  
S a csillagok köréből elbolyongva  
magányba hull a súlyos éji föld.*

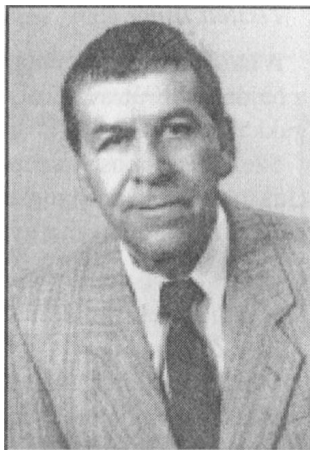
*Mi mind lehullunk. Nézd emitt e kart.  
S amott a másik: hullva hull le minden.  
De Egyvalaki végtelen szelíden  
minden lehullást a kezében tart.”*

*Tisztelt Tanár Úr!* Isten áldja, nyugodjon békében!

2002. június 6.

***Gereben Ferencné dr.***

## Radnóti Dezső (1935-2002)



Fájdalommal tudatjuk mindazokkal, akik ismerték, szerették, hogy 2002 márciusában, rövid szenvedés után elhunyt Radnóti Dezső, a Komárom-Esztergom megyei Kömlödi Általános Iskola és Diákotthon igazgatója.

Kalocsán született. A tisztviselő család négy gyermeke közül hárman lettek pedagógusok. Tanulmányait a Tanítóképző Intézetben végezte. Később itt kezdte működését, a javító intézetben dolgozott 1954-58-ig. Békéstarhoson fiatal pályakezdőként igazgató-helyettese az általános iskolának. Békéscsabán kötött házasságot *Angyal Gabriellával*, akinek édesapja, *Angyal István*, ebben az időben Kisújszálláson a gyógypedagógiai intézet igazgatója. A Kisújszálláson töltött közel 15 esztendő (melyből tíz évig internátusvezető) meghatározta további életútját. Itt született két gyermekük is, Gábor és Csaba. Ez idő alatt szerzte meg gyógypedagógiai tanári diplomáját.

Egy gyógypedagógiai konferencián, *Hegyháti Alajossal* történt találkozás után, 1974-ben kerültek Komárom-Esztergom megyébe, ahol 1976-ban nem kisebb elődjétől vette át igazgatóként a stafétabotot, mint az állami-díjas volt igazgató, *Hegyháti Alajos*.

A Kömlődön töltött húsz év alatt mély hivatástudattal, fáradhatatlanul folytatta azt a munkát, melyet *Lojzi bácsi*, az általa is nagyra becsült előd megkezdett és végzett a súlyosan fogyatékos gyermekek nevelése, fejlesztése érdekében. Nyugdíjba vonulásáig eltelt két évtized alatt sokat tett a 85 fős személyi állománnyal működő intézmény álláshelyeinek betöltéséért, a szakos ellátottság növeléséért, a stabil nevelőtestület kialakításáért, a gyermekfelügyelői állások, nevelőtanári helyek Kömlődön lakó személyekkel való betöltéséért, szolgálati férőhelyek gyarapításáért.

A 150 imbecillis gyermeket befogadó intézménynél kezdettől fogva a teljes profilú foglalkoztató iskola megteremtésére törekedett. Sok évi tapasztalata készítette arra, hogy két óvodai csoport létrehozására kerüljön sor. Korszerű változtatások jöttek létre munkája során az intézetben belül (tornacsarnok, műhelyek, gyakorló konyha, orvosi rendelő, betegszobai részleg, nevelői szoba, játékszoba, gyakorlókert, kézilabdapálya, mikrobusz vásárlása).

Sok energiát fordított az intézmény felújítására, figyelmet az intézetet támogató szponzorokra, a szülőkkel való kapcsolattartás hatékonyságára. Jó kap-

csolatai voltak a megye valamennyi gyógypedagógiai intézményével, kiemelkedően a tatabányai, a tatai, a komáromi kisegítő iskolákkal, a gyermekvédő intézményekkel, valamint a Dunaalmási Református Egészségügyi Gyermekotthonnal. Alapítványt hozott létre, amelyből nem csupán a gyermekek, hanem a kiemelkedő munkát végző nevelők is részesültek. Rendszeres és állandó kapcsolata volt a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolával, elsősorban *Hatos Gyula* tanár úrral. A főiskolai hallgatók rendszeres hospitálói voltak a kömlői intézetnek. Határtalanul optimista pedagógiai munkáját sok oktatófilm is megörökítette.

1996-ban történt nyugállományba vonulása után csupán egy évig pihent. Számára üres volt az élet gyermekek nélkül. Közel öt esztendőn át jártak ki Dunaalmásra Gabikával, feleségével, hogy nagy élettapasztalattal teli szakmai tudásukat, szeretetüket átadják az otthon kis lakóinak. Néhány héttel halála előtt hagyta abba fél évszázados, szép szolgálatát.

Ma már hiába várják a kömlői intézet kis lakói délutánonként, hogy megálljon a piros autó házuk előtt. Szeretett Dezső bácsijuk nem száll már ki az intézet mellett a kocsiból soha többé.

Búcsúzunk Tőled Dezső, fájdalommal, Komárom-Esztergom megye és a megyén kívüli barátok nevében, hiszen halk szavaid, a csend, amely mindig körülvette szerény lényedet, itt marad közöttünk, megőrzi a történelmünk.

Dunaalmás, 2002. május 29.

*Haffnerné Dobos Szilvia*



## Hármas jubileum a Frim iskolában

Mozgalmas tanévet tudhat maga mögött iskolánk, a szombathelyi Frim Jakab Általános Iskola. Az eltérő tantervű intézmény tantestülete rendkívül változatos programokat szervezett tanulói számára az elmúlt hónapokban.

2001. november 12-én volt az első rendezvényünk. Megyei vers- és prózamondó versenyt szerveztünk. Ezen 56, tanulásban akadályozott gyermek vett részt, akik a megye tíz intézményéből neveztek a versenyre. Rendkívül értékes produkciókat hallhattunk, melyeket *Balogh József* szombathelyi költő vezetésével rangos zsűri értékelt.

Az első alkalommal lebonyolított rendezvényt hagyományteremtő szándékkal szerveztük és a következő tanévtől „Kincskereső” címmel hirdetjük meg. Úgy véljük, hogy ezek között a gyermekek között is lelhetünk „kincsre”.

Február hónapban énekversenyt szerveztünk. Tanulóink szép számmal neveztek be a megmérettetésre. Magyar népdalokat, gyermekdalokat, illetve a cigány folklór dalait hallhattuk előadásukban.

A következő fontos esemény a március 15-i ünnepélyt követte. *Simon Gyula* szombathelyi nyugdíjas elkészítette iskolánk részére az aradi vértanúk portréit. A 13 plakettet tartalmazó emléktábla avatása az alkotó jelenlétében történt meg. Iskolánk közössége hálásan megköszönte önzetlen felajánlását.

Március 18-a volt a következő alkalom, amikor tanulóink ismét rangos rendezvényen vehettek részt. A Megyei Pedagógiai Intézet által szervezett, és az „Ilyenek vagyunk” Alapítvány támogatásával lebonyolított kulturális bemutatón szerepelhettek tanulóink. Az irodalmi szakkör tagjai a Csontos Szigfrid c. dramatizált Móra-művet mutatták be nagy sikerrel. Emellett még egy másik csoportunk is szerepelt egy zenés jelenettel, „Álom” címmel.

A következő esemény a „Mi iskolánk” c. rajzpályázat meghirdetése. A pályázatra a tanulók sok szép, érdekes rajzot készítettek. Ezeken a képeken a gyermekek megjelenítették iskolánk épületét, tantermeket, valamint azokat az eseményeket, programokat, amelyeket átéltek az elmúlt hónapok során. Így láthattunk alkotásokat a farsangról, a hagyományosnak számító Frim Jakab-napi rendezvényekről, sporteseményekről, karácsonyi ünnepélyekről, Miku-



lás-ünnepségről. A legjobb pályaműveket szakértő bevonásával értékeltük és díjaztuk is. Ezekből a képekből, illetve az év során készített egyéb rajzokból, festményekből kiállítást rendeztünk.

Április 30-án iskolánk felső tagozatos tanulói nevelőik kíséretében Körmentre utaztak. A kirándulás keretében megkoszorúzták az iskola névadójának szülőháza helyén álló lakóházon elhelyezett emléktáblát. A helyi önkormányzat, illetve az eltérő tantervű iskola nevelői és tanulói szép megemlékezést szerveztek abból az alkalomból, hogy 150 éve, 1852. május 1 -jén született *Frim Jakab*, az első értelmi fogyatékosokat nevelő intézet létrehozója, megalapítója. Iskolánk nevében diákönkormányzatunk képviselői helyezték el a megemlékezés koszorúját az emléktáblánál.

Május elején kerül megrendezésre városunkban a „Testvérműzsák” c. rendezvény. Ezen már évek óta sikerrel veszünk részt. Az idei évben is bemutattuk a kerámiaszakkör kis „művészeinek” munkáit, illetve a technika- és rajzóránkon, napközis foglalkozásokon készült alkotásokat.

Rendezvénysorozatunk fő programjára május 24-én került sor. E napon nagyszabású ünnepséget szerveztünk. A rendezvény keretében hallhattunk verseket, meséket, magyar és cigány népdalokat. Két csoport gyermekjátékokat, körjátékokat mutatott be, valamint Petőfi Sándor János vitézből is megjelentettek egy részt a 6. osztályosok. A műsort közös énekléssel kezdtük és fejeztük be, melynek keretében iskolánk indulóit énekeltük el. A tantestület jóhangú tagjai – volt kollégákkal kiegészülve – egy háromszólamú művet adtak elő.

Az ünnepségnek, illetve az eseménysorozatnak különleges alkalmat három évforduló adott. Ezekről a műsor után *Csonka Imre* igazgató tájékoztatta a megjelenteket. Mint ismertetőjében elmondta: 1922-ben jött létre Szombathelyen a városi kisegítő osztály, a Dunántúlon elsőként. 1932-ben önálló iskola lett. 1991-ben átadásra került a jelenlegi iskolaépület, amely minden igényt kielégít. 1852-ben született *Frim Jakab*, aki az intézmény névadója. Az elmúlt 80 év sok küzdelme után e hármas évforduló fémjelzi azt a nehéz tevékenységet, amelyet az iskola a fogyatékosokért folytatott, és a jövőben is folytatni kíván.

A megemlékezés után rövid köszöntőt mondott *Heckenast Gusztáv*, az önkormányzat oktatási osztályának vezetője, majd sor került az iskolánkat levéllel, illetve távirattal köszöntők gondolatainak felolvasására. Ezt követően tantestületünk köszöntötte *Csonka Imre* igazgató urat abból az alkalomból, hogy 30 éve áll intézményünk élén.

Ezután került sor azoknak a kiállításoknak a megnyitására, amelyeket iskolánk pedagógusai hoztak létre. Az iskolatörténeti kiállításon az elmúlt 80 év re-

likviát mutattuk be. A gyermekek munkáiból is rendeztünk bemutatót. Ezen a legkülönbélebb technikákkal készült tárgyakat, képeket, rajzokat, kézimunkákat, kerámiatárgyakat láthattunk. E kiállítás anyaga kollégáink több éves munkájának eredménye. Ezenkívül bemutattuk még a 2001/2002-es tanév eseményeit képekben, újságcikkek segítségével. Egy másik tablóról pedig megismerhették az érdeklődők iskolánk névadójának életrajzával illetve munkásságával kapcsolatos dokumentumokat is.

Az eseményre meghívtuk fenntartóinkat, a város vezetőit, a társintézmények képviselőit, nyugdíjas kollégáinkat, intézményünkben korábban dolgozókat, valamint segítőinket, támogatóinkat is.

Elmondhatjuk, hogy egy tartalmas, emlékezetes évet tudhatunk magunk mögött, mellyel méltóképpen emlékeztünk meg e jeles évfordulókról, és tettük emlékezetessé tanulóink és a magunk számára is.

Rendezvényeink létrejöttéhez anyagi támogatásával hozzájárult Szombathely Megyei Jogú Város Önkormányzata, valamint az Igazságügyi Minisztérium korábbi politikai államtitkára, *dr. Hende Csaba* úr. Köszönet a segítségért!

*Csonka Imre*

## Hírek a Seneca Beszéd Stúdió életéből

A beszéd elsivárosodásának, képzés- és használatbeli torzulásának számos tanújele lelhető fel napjaink közlésében. A tartalmi csökevényesedés mellett a hangzó formán is tetten érhető a nyelvi normák áthágása. A beszédhangok megrövidítése nemcsak tempógyorsulással jár együtt, hanem új hangtípusok jelennek meg a beszédben; a képzési idő rövidülésével „egyszerűsödik” az artikuláció, megszűnik az ajakkerekítés, a tiszta, markáns hangzóformálást egy lazább, petyhüdtébb artikuláció váltja fel.

A beszéd minőségéért, a hitelesebb kommunikációért felelősséget érző kezdeményezések között rangos helyet vívott ki magának a Seneca Stúdió, amelyet alapítványi támogatással *Schmidtné Balás Eszter* hozott létre, s amelynek ma is vezetője.

A Stúdió 2002. május 11-én a beszédtechnikát tanító tanárok és az érdeklődők részvételével fórumot tartott *Beszéd, kommunikáció, kultúra* címmel. A címben feltüntetett témakörrel a Stúdió vezetője tartott átfogó előadást. Gondolatmenetének vázát ekként foglalhatjuk össze: Hogy az első benyomások mennyire fontosak, azzal sokan tisztában vagyunk. Azzal már kevesebben, hogy milyen jelentősége van ebben a hangunknak, annak, miként mondjuk azt, amit közölni, divatos szóval kommunikálni szeretnénk. *Körmendy András* üzletember A Seneca „diákja” voltam címmel számolt be an-

nak a beszédkursusnak a munkájáról, amelyben többedmagával vett részt. Úgy érzi, nemcsak tanult, de tartósan alkalmazni is tudja az elsajátított „fogásokat”. A beszédtechnika oktatása Magyarországon – ezzel a címmel tartotta előadását *Fehérné Kovács Zsuzsa*. Számos adattal fűszerezett előadása alapján tényleges helyzetképet rögzíthetett magában a hallgatóság. Az ebédszünet után *Philippine Waisvisz* tolmácsolással elhangzott előadása az interkulturális kommunikáció témakörében kalauzolta el a hallgatóságot. A műhelymunka keretében két gyakorlatilag is nagyon fontos beszámoló hangzott el. *Fort Krisztina*: Beszédállapot felmérése és elemzése felnőtteknél, *Ságodi Gabriella*: A beszédtanár szerepe a színész felkészítésében. – Mindent egybevetve: az ilyen kezdeményezések bizonyosan erjesztői lesznek a beszéd tisztaságáért folytatott mozgalomnak.

## **„Az igazság beszéde cícomátlan”** **(Seneca gondolatai a beszédről)**

A névválasztás kötelez; az utókort a névadó iránti kötelezettségvállalás és szellemi kötődés vezérli, megszabja a nevet viselők tevékenységét. Amikor nevet választunk, egyúttal példaképet is választunk. A Seneca Beszéd Stúdió névvállalása alkalmat ad arra, hogy az ókori bölcs tanításaiból néhány gondolatot felidézzünk a beszéd használatának maximáiról.

Az államférfiüként, tragédiák szerzőjeként, gondolkodóként ismert *Annaeus Seneca* a római birodalom egyik tartományából, Hispániából került Rómába, az itt élt nagynénje neveltette, taníttatta, segítette a fiatal férfiút, aki mint törvényszéki szónok csakhamar magára vonta a zsarnok Caligula császár haragját. Miután visszatért a száműzetésből, rábízták a gyermek Néro neveltetését, praetori rangot is szerzett, ezzel a császári udvar egyik legfontosabb emberévé vált. Elsősorban neki köszönhető, hogy Néro uralkodásának első éveit áldások voltak a birodalomra. Közelegve 70. életévéhez, Néro kényszerítésének engedve önkézevel vetett véget életének. Életének egyik nagy tanulsága, hogy ha módja volt rá, jóra használta befolyását. Válságba kerülve inkább a mártírimumot választotta, mint a megalkuvást. Államférfiüként és bölcsként is tevékenységét, gondolkodásmódját a sztoikus filozófia humánus, emberközpontú szemléletének eszméi hatották át.

Idős korában készült portréja, amely egyetlen ismert képmása, egy előkelő és gazdag államférfiúnak a világ felé fordított arcát, nem pedig a lelkiismeretével viaskodó belső énjét mutatja.

A belső szabadságra törekvő ember moralizáló stílusa figyelhető meg a beszéd természetét magyarázó megfogalmazásaiban. Talán a leggyakrabban idézett kijelentése a beszéd és a lélek közötti mély összefüggésre vonatkozik: „A

beszéd a lélek szépsége (tükre, kultúrája)”. Az Erkölcsei levelekben írja: „Ezért legyen a lélekre gondod: tőle jön a gondolat, tőle a szavak, tőle kapjuk a tartást, az arckifejezést, a járásmódot. Ha a lélek ép és egészséges, a stílus is erőteljes, szilárd, férfias; ha a lélek megsérül, elterül, minden más utánazódul”. Akár a beszéd finomítására, akár – súlyosabb esetben – javítására, gyógyítására gondolunk, jusson eszünkbe a filozófus értelme. A beszéd nem értelmezhető csupán fiziológiai műveletként; a beszéddel kapcsolatos *technika* szó ne csábítson gépies, mechanisztikus megoldásokra. Érdemes felidézünk *Senecának* azon tanácsait is, amelyek a korunkban szívesen használt maxima elnevezésekhez kapcsolódnak. A beszéddel mint viselkedésformával szemben támasztott követelmények egyike, amelyet így fogalmazott meg *Seneca*: „Csúnya dolog másként beszélni és másként érezni, mennyivel csúnyább másként írni és másként beszélni”. Másutt ez olvasható: „A bölcsesség legfőbb tisztje és tanújele, hogy a tettek a szavakkal összecsengjenek”. A beszédhasználat sztoikus érényei közé tartozik a szelidség; a beszédben fejeződjék ki a másik ember tisztjele. Ennek ápolására és a sértések elkerülésére az ókori bölcs aranszabálya: „Bármit akarsz mondani, mielőtt másnak mondanád, előbb mondd magadnak”. Az elhidegült-elridegült világ elleni legjobb gyógyszerek egyike szintén összefügg *Seneca* tanácsaival: „Mi sem kellemesebb, mint egy olyan barát, akivel úgy mersz beszélgetni, mint önmagaddal”. Mennyi bajtól óvna meg az ember magát, ha gyakrabban idézné fel önmagának a bölcs mondást: „gyakrabban használd a füledet, mint a nyelvedet!”.

A társadalom életén belüli kommunikáció, a társadalmi üzenetváltás rendszerét, szerveződését tekintve az emberi testet behálózó érrendszerhez hasonlítható. Ha bárhol a szervezetben vérellátási zavarok mutatkoznak, az emberi test egésze betegszik meg. Ugyanígy, ha hamis a társadalom életén belüli információáramoltatás, ha a társadalom tagjai ellentmondást tapasztalnak a szavak és a valóság között, a társadalom is „megbetegszik”, szertefoszlik a bizalom. A jelenség – úgy látszik – *Seneca* idejében is ismert volt, mert ezt írja a Vigasztalások c. munkájában: „... mint ahogy mindenkinek a cselekvése hasonlít a kifejezéséhez, úgy a kifejezés mód is utánozza az erkölcsöket. Az általános kicsapongás jele a féktelen stílus, amely nem csak egy-két esetben fordul, hanem tömegessé válik, mert szívesen látják és el is fogadják”. A társadalmi közérzet és a társadalomban létrejövő kommunikáció között sokszor nehezen felismerhető kölcsönhatás van. *Seneca* tanításai a beszéd, az erkölcs, a közmoral, a közérzet és a közéleti tisztaság közötti kapcsolatok figyelembevételére intenek.

Ne feledkezzünk meg azokról a tanításokról sem, amelyek a pedagógiai gyakorlat egyik, talán a legfontosabb vezérelvére világítanak rá. *Seneca* nevelésre vonatkozó útmutatása – „Hosszú az út a tanácson, rövid a hatékony példán” – bármelyik pedagógiai tankönyv jellegéje is lehetne.

*Subosits István*

Pikálek, Štefan:

## **Súlyosan értelmi fogyatékosok nevelése és munkarehabilitációja**

***(Výchovna a pracovnorehabilitačná činnosť u ťažko  
mentálne postihnutých)***

Pedagogická Fakulta Univerzity Komenského, Bratislava, 1998

Néhány éve jelent meg, mégis fontos tájékozódást nyújt a magyar gyógypedagógusok számára a pozsonyi Komenszky Egyetem pedagógiai kara, értelmi fogyatékosok pedagógiája tanszékének vezetője, *Doc. PhDr. Pikálek Štefannak* a súlyosan értelmi fogyatékosok (magyar szóhasználatnál talán: értelmileg akadályozottak) nevelésével és munkába állításával, rehabilitációjával foglalkozó egyetemi tankönyve. A könyv bírálói *Doc. PhDr. Bajo Ivan, CSc.*, valamint *Dr. Skodacek Igor*, orvos.

A munka *három fő részre osztott*, mellékletekkel gazdagon ellátott. Bibliográfiája 114, főként szlovák és cseh nyelven, valamint németül, angolul megjelent szakmunkát tartalmaz, és két magyar munkát, *Bárcki Gusztáv* általános gyógypedagógiáját, mint történeti művet, és *Illyés Gyuláné* és munkatársai szlovákul, 1978-ban megjelent „speciálpedagógiai pszichológiáját”.

A *mellékletben* közli a szlovák szociális ellátás intézeteinek címeit, létszámadatait kerületként és járásonként. A 115 intézet egyharmada száz főnél többet befogadó, a legnagyobb létszámú 250 fős. Címjegyzéke jó lehetőséget kínál a magyar szakembereknek a kapcsolatteremtésre, baráti látogatások szervezésére.

A könyv első része alapismereteket, információkat szolgáltat az értelmi fogyatékos-ságról. Az első fejezetben, melynek címe „*Az értelmi fogyatékoság jellemzői*”, a szerző bemutatja az értelmi fogyatékosággal kapcsolatos orvosi, pszichológiai, szociális és jogi ismereteket. Külön foglalkozik a gyógypedagógiai (náluk „speciálpedagógiai”) munka alapvető vonásaival.

A második fejezet címe: „*Értelmi fogyatékos egyének a társadalomban*”. Benne történeti áttekintést olvashatunk az értelmi fogyatékosokkal való foglalkozás európai fejlődéséről, valamint a két világháború közti szlovákiai iskolarendszer kialakulásáról, napjaink nemzetközi törekvéseiről. Felsorolja azokat a nemzetközi intézményeket az UNESCO és a WHO keretén belül, amelyek kapcsolatosak a fogyatékosok ellátásával.

A harmadik fejezetben azután részletesen is bemutatja az intézmények jellemzőit és működését.

A következő fejezetben a szociális otthonok leírását adja „*A súlyos fokban értelmi fogyatékosok intézményes szociális gondozása*” címmel. A mű megjelenésének idején ezeket az intézményeket szociális gondozó intézményeknek, jelenleg pedig szociális szolgáltató otthonoknak nevezik.

A második részben közvetlenül az értelmi fogyatékosok rehabilitációját tárgyalja. „Az értelmileg akadályozott személyek aktivizálásának lehetőségei” cím alatt szól a szerző a személyiség fejlesztéséről, az aktivizálásról és motivációról, amely nélkülözhetetlen alapként szolgál az értelmi fogyatékosok nevelésében. Rámutat a nevelés elveire, leírja annak elemeit, figyelme kitér a családi nevelés kérdéskörére is. Bemutatja az értelmileg akadályozott személyek nevelési folyamatának specifikumait és a megvalósítás lehetőségeit. Támazkodik saját kutatási eredményeire, szól például a zeneterápia felhasználásának lehetőségeiről és hatásfokáról. Az egész alfejezet során hangsúlyozza a team-munka jelentőségét, a gyógypedagógusok és más fogyatékosokkal foglalkozó szakemberek közös együttműködését.

A szerző megkísérli jellemezni az értelmi fogyatékosok munkarehabilitációjának fogalmát. Hangsúlyozza, hogy értelmezésében a munkarehabilitáció nem más, mint egy rehabilitációs – terápiás – aktivitás, amely a munka gyógypedagógiai és gyógyító módszerei által valósul meg. A munkatevékenységnél ügyelni kell arra, hogy a fogyatékosok egészségi állapota ne romoljon általa. A munka kiválasztásánál és magánál a megvalósításnál is egyéni elbírálás szükséges. Véleményét kutatási eredményeivel támasztja alá, és felsorol néhány olyan megfelelő munkafolyamatot, amelyek az értelmi akadályozottaknál is használhatók.

Az utolsó részt a szerző befejező értekezésnek, javaslatoknak és ajánlásoknak szenteli. Itt, a hatodik fejezetben, az „Értelmileg akadályozottak integrációja” cím alatt a társadalmi beilleszkedés témáját boncolgatja. Szükségesnek érzi a megfelelő lehetőségek és feltételek megteremtését a mind szélesebb körű társadalmi befogadáshoz. Nagyon érdekes a szerző gondolata, mely szerint a szocializáció célja ezeknél az embereknél az kell, hogy legyen, hogy a gyógypedagógiai nevelő és munkarehabilitációs folyamat következtében olyan szokások, képességek és készségek alakuljanak ki, amelyek a fogyatékos és nem fogyatékos emberek együttélésében új beállítódást, új filozófiát, gondolkodásmódot és szemléletet eredményeznek.

*Pikálek docens* úr munkája nagyon érdekes és tanulságos, egyike azon kevés műveknek, amelyek a súlyos fokban értelmi fogyatékosok nevelésével, szocializációjával foglalkoznak. A szlovák szakirodalomban még hiányosságok vannak ezen a területen. Ezért is üdvözljük a könyv megjelenését a szlovák könyvpiacra, hiszen jó szolgálatot tesz nemcsak a gyógypedagógiai, speciálpedagógiai felsőoktatásban, hanem a gyógypedagógiai gyakorlatban és az érintett családok megsegítésében is.

*Jacsa Zsuzsa*

# Az oktatás autonómiája - autonómia az oktatásban?!

## (VII. Soproni Logopédiai és Pedagógiai Napok)



Szerkesztők: Márkné Ettlínger Zsuzsanna,  
Táp Ferencné, Földes Tamás

„Fogjuk a kezéd” Egyesület, Sopron, 2001. 206 p.

Hetedik alkalommal gyűltek össze szakemberek, hogy a Soproni Logopédiai és Pedagógiai Napok keretében eszmecsere folytassanak a nevelésügy időszerű kérdéseiről. A 2001. évi rendezvény témája a pedagógiai autonómia értelmezésének körét fogta át. A résztémákra kisugárzó, elvi tartalmú gondolatok előadói más-más szemszögből világították meg napjaink pedagógiai alternációit. *Gordosné dr. Szabó Anna* bevezető tanulmányának címe: Autonómia a pedagógiában. Néhány témaszó: irányított nevelés, belső motívumok, függőség, önkibontakozás stb.; *Szála Erzsébet* konferenciát megnyitó előadásának címe: Gondolatok a személyiségről, a másságról, autonómiáról, az ÉN-ről és a MÁSIK-ról, MÁSOK-ról; A tudás értéke ma és a jövőben – ez volt a tárgya *Vámos Dóra* előadásának; Az embernek ősi tapasztalata a törvény, rend és a szabadság, a törvényi elkötelezettség és az autonómia dilemmája – egy mondatba sűrítve ez a gondolat *Jelenits István* előadásának magva (Autonómia és elkötelezettség az erkölcsben); *Herczog Mária* mondanivalója a gyermekvédelem és pedagógia összefüggéseivel kapcsolatos; *Borosné Kézy Zsuzsanna* előadásának címe: A vezetői döntés autonómiája, avagy „mindenki másképp csinálja”.

A logopédiai szekcióban elhangzott előadások: A logopédus szabadságfoka (*Pataki László*); Törvényi szabályozás a logopédiai szakszolgálati munkában (*dr. Torda Ágnes*); Csoportmunka dadogó gyermekek szüleivel (*Juhász Ágnes*); A gyógypedagógus, logopédus, nyelv- és beszédfejlesztő pedagógus és a tanító együttműködése a tanulás- és magatartászavarok felismerésében és terápiájában (*Kozma Szabolcs*).

Az óvodai szekció programját az alábbi előadások tették teljessé: Az autonómia szabadsága és a segítő identitás (*dr. Szilágyi Enikő*); Az autonómia érvényesülése a szülő, a pedagógus, a segítőpedagógus és a gyermek kapcsolatában (*dr. Závoti Józsefné*); Autonómia a személyiségben, avagy a személyiség autonómiája a meseszimbólumokban (*Licskainé Stípkovits Erika*); Autonómia a mozgásfejlesztésben (*Tótszöllősy Tünde*); A bábjáték gyógyító ereje a felnőttoktatásban (*Józsa Éva*); „Mindent megpróbálatok, ami jó, azt megtartsátok” (*Badics Tiborné*).

Az iskolai szekció előadói köre az intézményi megvalósítás lehetőségeit kívánta számbavenni, s a tapasztalatok elemzését jelölte meg feladatának: A személy autonómiája a keresztny nevelésben (*Németh László*); Lehet-e autonóm az iskola Magyaror-

szágon? (*Rab András*); A Dr. Hegedűs T. András (Roma esély) Alapítványi Középiscola, Szakiskola és Kollégium program (*Venczel János*); A halmozottan hátrányos helyzetű és cigány fiatalok – az iskolából lemorzsolódott gyermekek – visszavezetése az iskolaszerű képzésbe a kazincbarcikai Don Bosco Szakképző és Általános Iskolában (*Lukács Barnabás*); Néhány gondolat a „megengedésről” (*Sass László*); Környezeti nevelés, oktatásának lehetőségei (*Somogyi Csilla*); s végül Tanulási képességfejlesztés, tanulói önállóság (*Oroszlány Péter*).

A speciális iskolai szekció előadói és résztvevői a gyógypedagógiai intézményrendszert érintő, problematikusnak ítélt témaköröket vitatták meg. A tárgysorozat előadásai a következők voltak: A fogyatékosok oktatását ellátó iskolák tartalmi munkájának szabályozása (*Nagy Gyöngyi Mária*); Az iskolai autonómia lehetséges formái az új tartalmi szabályozás keretében (*Tölgyszéki Gyuláné*); Autonómia és felelősség (*dr. Sal Istvánné*); A „Változás” szimbólumai és dimenziói, mint az autonómia ígérete – avagy, hogyan jelenik meg a gyógypedagógiai gyakorlatban a felnőtté válás folyamata (*Tóth Gábor*).

A soproni rendezvény jelentősége, hogy újjólág ráirányította a figyelmet a nevelés egyik alapkérdésére, a szabadság és irányítottság, önállóság és kötelezettség stb. viszonyára. A kérdésre adandó válasz megfogalmazásában iránytű lehet a kiemelkedő indiai államférfi, *Mahatma Gandhi* gondolata: „A tekintély erősíti és nemesíti a gyöngét, ha az értelemnek a műve, de lealacsonyítja, ha pótolni akarja az értelmet, amelyet a halk belső hang megszentelt”. Ez mindenkor, minden helyzetben időszerű.

*Subosits István*

Dr. Varga Katalin, Dr. Diószeghy Gábor:

## **Hűtésbefizetés avagy a szuggesztíók szerepe a mindennapi orvosi gyakorlatban**

Pólya Kiadó, 2001. 143 oldal. 1080 Ft.

Ha a könyv címe netán távolítólag befolyásolná az olvasót, hogy kezébe vegye a szerzőpáros kitűnően megírt munkáját, sietünk leszögezni: nem valami elvont orvoslástani metódus leírását találja benne az olvasó, hanem ahogy a cím is feltűnteti, a kritikus helyzetek mindennap előforduló konfliktusrendezési technikájához ad nem kevés segítséget. Ezen a ponton érintkezik a mondanivaló a gyógypedagógus tevékenységével, azéval, aki szinte naponként találkozik kétségbeesett, reményt vesztett szülőkkel, szorongó gyermekekkel, s ilyen esetekben a pedagógiai ráhatásokból nem hiányozhat-



nak a szuggesztív elemek sem. Ez a könyv arra igyekszik felhívni a figyelmet, hogy mennyire kedvezőtlenek a terápiás jellegű kapcsolatokban a negatív szuggesztíók, valamint szeretne a gyakorlat számára használható leírást adni, hogyan lehet kiaknázni a kedvező, jól felépített szuggesztíókban rejlő lehetőségeket a mindennapi orvosi-gyógyító (beleértve a rehabilitációs foglalkozásokat is) munkában.

Pásztázzuk át röviden a szerzők gondolatmenetét, felfogását. Az első rész a szuggesztíó fogalmának, jelentőségének értelmezésében kalauzolja el az olvasót. Idézzünk a könyvből néhány meghatározást: Szuggesztiónak tekinthető bármiféle „üzenet” a legtágabb értelemben, a tényleges szavaktól a kérdéseken át a tárgyi környezetig bármi, ami hat, a megszólításoktól kezdve a támogató, biztató szavakig. A szuggesztíós hatás lényege az, hogy a közlésre a befogadó nem engedelmességből, nem mint parancsra reagál, nem is mint kérést teljesíti, hanem egyszerűen „önkéntelenül” befogja a kommunikáció lényegi tartalmát, amely hat rá.

A könyv 11 fejezetből áll össze, s a gyakorló gyógypedagógus az alábbiakból tehet szert hasznos ismeretanyagra: a szuggesztíó fogalma, a negatív szuggesztíók hatása a páciensekre, a szuggesztíók felépítésének legfontosabb szabályai, veszélyek, kudarok, váratlan helyzetek, a módosult tudatállapot stb.

A könyvet haszonnal forgathatják szociális szakemberek, kritikus helyzetekben lévő emberekkel foglalkozók, tanulságokat, módszereket sajátíthatnak el a gyógypedagógusok, kiváltképpen azok, akik például dadogókkal foglalkoznak.

*Subosits István*

## **KÖZLEMÉNY**

---

### **Képzések, továbbképzések gyógytornászoknak, gyógypedagógusoknak, testnevelőknek, edzőknek**

**ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar,  
Szomatopedagógiai Tanszék**

---

(1097 Budapest, Ecséri út 3.

Információk: *Tóth Ilona* tanulmányi osztályvezetőnél)

*1. Rehabilitációs úszásoktató szakirányú továbbképzési szak  
(3 szemeszter)*

Jelentkezés feltétele: gyógypedagógiai tanár/terapeuta (bármely szak), vagy gyógytornász főiskolai végzettség, 2 év gyakorlat, egy úszásnem biztos tudása

*2. Rehabilitációs foglalkoztató terapeuta szakirányú továbbképzési szak (4 szemeszter)*

Jelentkezés feltétele: szomatopedagógia szakos gyógypedagógiai tanár/terapeuta, vagy gyógytornász főiskolai végzettség, 2 év gyakorlat

**Magyar Lovasterápia Szövetség Alapítvány**

(1066 Budapest, Teréz krt. 24.

Információk: *Barna Csillánál*)

*1. Lovasterápia-hippoterápia szakág*

Jelentkezés feltétele: szomatopedagógia szakos gyógypedagógiai tanár/terapeuta, vagy gyógytornász főiskolai végzettség, alapvető lovaglás

*2. Lovasterápia-gyógypedagógiai lovaglás és lovastorna szakág*

Jelentkezés feltétele: gyógypedagógiai tanár/terapeuta végzettség és alapvető lovaglás

**Fogyatékosok Nemzeti Sportszövetsége**

(1142 Budapest, Dorozsna út 56.

Információ: *Börzsönyi Annánál*)

*„Fogyatékos személyek testkulturális és egészségnevelésének valamint sportjának kiegészítő ismeretei” továbbképzési program*

1. Gyógypedagógiai tanároknak, terapeutáknak, akik testnevelést tanítanak, diáksportot vezetnek.
2. Testnevelő és gyógytestnevelő tanároknak, akik a gyógypedagógia területén testnevelést tanítanak, diáksportot vezetnek.
3. Edzőknek, szakedzőknek, akik a fogyatékos személyek sportjával foglalkoznak.
4. Szervátültetett személyek testnevelésével, sportolásával foglalkozóknak.

***Benczúr Miklósné dr.***  
tanszékvezető

# CONTENTS

<i>Szücs, Marianna: Causes Hindering Integration of Children with Hyperkinetic Syndrome by Educational Institutes</i>	161
<i>Gönczi, Rita – Dr. Perlusz, Andrea: Experience from the Results of Studying State and Foundation Grants for Improving Professional Conditions for Inclusion</i>	175
<i>Vékássy, László: Treatment Solutions III. (Case Studies of Stammer)</i>	187
<i>Mrs. Bellák, Homor, Ildikó: The Importance of Group Effect in the Therapy of Children with Stammer</i>	194
<i>Lajos, Péter: Experience of a Short-term Dynamic Focal Therapy of a Woman with Psychic Dysphony</i>	199
<i>Janda, Zsuzsanna – Dr. Takács, Bernadett: The Method and Realisation of "Integral Play" in the 'Mikkamakka' Toy Library</i>	203
<i>Szabó, Éva: Stammer and its Therapy in the Medial Space</i>	207
<i>Mrs. Gordos, Dr. Szabó, Anna: Jakab Frim was born 150 years ago</i>	211
<i>Subosits, István: Early Days of Institutional Care for Orphans in Hungary</i>	220
<i>In Memoriam (Dr. Gereben, Katalin; Mrs. Haffner, Dobos, Szilvia)</i>	226
<i>Observer (Csonka, Imre; Subosits, István; Jacska, Zsuzsa)</i>	230
<i>Correction (Editor in chief)</i>	186
<i>News (Editor in chief; Dr. Torda, Ágnes; Dr. Benczúr, Judit)</i>	202, 219, 239

# TARTALOM

<i>Szücs Marianna: A hiperkinetikus szindrómás gyermekek integrációját nehezítő, illetőleg akadályozó tényezők az oktatási intézmények részéről</i>	161
<i>Gönczi Rita – dr. Perlusz Andrea: Az integrált nevelés szakmai feltételeit javító pályázati lehetőségek eredményeinek tapasztalatai</i>	175
<i>Vékássy László: Kezelési megoldások III. (dadogó-esettanulmányok)</i>	187
<i>Bellákné Homor Ildikó: A csoporthatás jelentősége a dadogó gyermekek terápiájában</i>	194
<i>Lajos Péter: Egy psychogén dysphoniás nőbeteg rövid dinamikus fókuszterápiájának tapasztalatai</i>	199
<i>Janda Zsuzsanna – dr. Takács Bernadett: „Az integratív játék” módszere és megvalósulása a Mikkamakka Játéktárakban</i>	203
<i>Szabó Éva: Dadogás és terápia a köztes térben</i>	207
<i>Gordosné dr. Szabó Anna: 150 éve született Frim Jakab</i>	211
<i>Subosits István: Az árvákról való intézményes gondoskodás kezdetei hazánkban</i>	220
<i>In memoriam (Gereben Ferencné dr., Haffnerné Dobos Szilvia)</i>	226
<i>Figyelő (Csonka Imre, Subosits István, Jacska Zsuzsa)</i>	230
<i>Hibaigazítás (főszerkesztő)</i>	186
<i>Közlemények (főszerkesztő, dr. Torda Ágnes, Benczúr Miklósné dr.)</i>	202, 219, 239