Eredeti Közlemények

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézet
Pest Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Gödöllői Tagintézménye

Enyhén értelmi fogyatékos gyermeket integráló „jó” és „rossz” közösségek összehasonlítása

HERBAINÉ SZEKERES ERIKA – SZEKERES ÁGOTA
szekereseri@gmail.com, szekeres.agota@barczi.elte.hu

Absztrakt
Tanulmányunkban az enyhén értelmi fogyatékos gyermeket integráló, szociometriai mutatóik alapján „jó” és „rossz” közösségek számító osztályok (24 osztály) összehasonlító elemzésével a szociális integrációt elősegítő, illetve nehezítő feltételek, csoportszerkezeti sajátosságok megragadására törekedtünk.

Kulcsszavak: szociometria, integráció, enyhe értelmi fogyatékkosság, közösségek

1. Bevezetés

Napjaink egyik legfontosabb megoldandó feladatai közé tartozik a marginális helyzetben lévő csoportok társadalmi integrációja. Ennek segítségét már fiatal gyermekkorban, az intézményes nevelés elején el kell kezdeni. Minél korábban tapasztalja meg ugyanis egy kisgyermek a világ sokszínűségét, minél korábban kerül kapcsolatba eltérő fejlődésű, és lehetőségekkel rendelkező társakkal, annál természetesebben fog felnőttkorában nyitni feléjük (FISCHER 2009).

1 A kutatást a Bolyai János Kutatói Ösztöndíj támogatta.
Az integrált oktatás az első, alapvető lépés annak érdekében, hogy megváltozzon a diszkriminatív szemlélet és kialakulhasson a befogadó társadalom. A tanulási nehézségekkel és fogyatékkossággal élő emberek teljes integrációja a társadalom gazdasági és szociális életébe – a befogadó nevelésben való részvétel lehetőségével valósulhat meg (PAPP 2012).

Az integrált oktatás-nevelés leggyakrabban hangoztatott előnyei a későbbi társadalmi integráció megkönnyítése, megfelelés a magasabb követelményeknek, illetve a réális énkép, önértékelés kialakulásának elősegítése. Az integrált körülmények között nevelkedő/tanuló fogyatékos gyermekek esetében kimelt jelentősége van az őket befogadó közösségnek. Ha ez támogató, segítő, empátikus, akkor a fogyatékos személy, gyermek szociális alkalmazkodása is megfelelően alakulhat (CSÁKVÁRI 2006).

A sikeres beilleszkedés alapja abban a szociális közösségben rejlik, abban a közegben, ahol maga a folyamat zajlik. A fogyatékos emberek esetében igen gyakoriak a társas kapcsolatokban, a szociális interakciókban jelentkező nehézségek. Ezért már kisiskolás korban el kell kezdeni a szociális készségek kialakítását, fejlesztését, s erre az egész iskolai pályafutás alatt nagy hangsúlyt kell fektetni (SZEKERES 2011). Így segíthető elő a gyermekek számára a személyközi kapcsolatokból származó élmények felolgozása, a kapcsolatok kialakítása, a szociális aktivitásban való részvétel, és a különféle szociális struktúrákban való tájékozódás egyaránt. Mindezek elsajátítása hozzájárul a gyermekek önismeretének kialakulásához (MESTERHÁZI 1998).

Az iskolában a pedagógusok hozzáállása, a kortárs csoport visszajelzései, elfogadó vagy elutasító magatartásuk mind-mind hozzájárulnak az integrált diákok énképénnek, személyiségének alakulásához. A bánásmódban leképeződik az iskolai és a társadalmi hierarchia, alakul az önértékelés és a közérzet (SZABÓ Á.-né 2012).


2. Nemzetközi kitekintés az integráció alakulásáról

a politikai és szakmai figyelem fókuszába az együttnevelés az oktatási rendszerek megújításának részeként (CSÁNYI 2007).

Néhány külföldi gyakorlat ismertetésével szeretnénk alátámasztani a nemzetközi törekvések sokféleségét.

Indiában a fogyatékos gyermekek közül az értelmi fogyatékosok vannak legnagyobb számban az általános iskolában. Éppen ezért az ő érdemben megvalósuló integrációjuk a legfontosabb. Ennek érdekében az iskolákban a hangsúly egy speciális, az egyes fogyatékos gyermekekre összeállított tantervre helyeződik, amely az életkori, illetve az évfolyam szerinti elhelyezésüket a jelenlegi gyakorlattól eltérően javasolja. A speciális szükségletüknek megfelelő fejlesztésben pedig a fejlesztő szobában részesülnek a gyógypedagógósgústól.

(DJK – BALAKRISHNAN 2012)

Svájchban a kantonok felelősek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásáért éppúgy, mint a tipikus fejlődést mutató tanulókéért. Az utóbbi években a „szabadidős szakértők” száma is egyre növekszik (szolgálatok, intézmények), néhány magánkézben van, esetleg szülői közösségek működtetik, más esetben közintézmények, kantonok vagy helyi hatóságok fenntartása alá tartoznak.


Lengyelországban az 1991-ben kiadott oktatási rendelet már tartalmazta a fogyatékos gyermekek oktatásának, nevelésének, gondozásának, valamint az oktatási intézménybe történő beillesztésének módjait. Az 1993-ban megjelenő oktatási minisztérium rendelet pedig előírta az integráló intézmények alapításának feltételeit, a pedagógiai és pszichológiai gondozási formákat egyaránt (GAJDA 2005). A speciális szükségletek kielégítésére szolgáló, az innovációra és kísérletezésre épülő speciális tantervben a szervezeti, szervezési, módszertani és oktatási terv mellett a speciális oktatást végző gyógypedagógusok alkalmazásának és működésének feltételei is rögzítve vannak. Az integráció feladata az egyének szabott szükségletek figyelembevételével végzett együttnevelés a gyerekek, szülők, pedagógusok, intézmények aktív részvételével, amely nem lehet működő képes az oktatáspolitika, a gondolkodás, a tanítás-tanulás változása, dinamikus egymáshoz alkalmazkodása nélkül (MEDYNSKA 2004).

A görög köznevelésben az értelmi fogyatékos tanulóknak csak kis százaléka tanul a többségi oktatásban. Pedig a társak elfogadása fontos meghatározója a sikeres beilleszkedésnek, a szociális visszautasitottság pedig hozzájárul érzelmi és viselkedésbeli problémák kialakulásához. Tehát a fogyatékos gyermekek befogadó könyezetben nevelkedése prevenciós funkciót is betölts a későbbi társadalmi integráció tekintetében (GEORGIA – KÁLYVA – TSAKIRIS 2012).
3. Hazai folyamatok

Az elmúlt évek folyamán a hazai köznevelési intézményekben a sajátos nevelési igényű tanulók nevelése a speciális intézményekből nagyrészt átkerült a többségi óvodák, iskolák körébe (PAPP ÉS MTSAI 2012). Míg 1997-ben többségi közoktatási intézményeink mindössze a sajátos nevelési igényű tanulók 7,5%-át látták el, addig 2014-re már 67%-uk tanul integráltan (KSH 2014). Ez a változás az óvodai nevelést lényegileg nem érintette, mert az integrált nevelés aránya az óvodai szintéren korábban is magas volt, az iskolázta-tást viszont annál inkább.


PAPP ÉS MUNKATÁRSAI (2012) vizsgálatában az együttnevelésben eredményes többségi intézmények tanítói, tanárai egyéni megjegyzései, fejlődési lehetőségekről és azok szakmai sikerként ellövyelt megéléséről szólnak, a feltételek és a könyezet segítségével és akadályozó külső tényezőiit is mérlegelve. Az iskolákból azon pedagógusok csoportja, akik tapasztalatokkal rendelkeznek az együttnevelés megvalósítása terén, elismerést nyernek kollégáik és vezetőik körében, és felkészületen fogadják az újonnan érkező integráló tanulókat. Az integrációval szemben kialakított álláspont, hozzáállás meghatározóbb lehet a sikereségében, mint bizonyos előírások betartása vagy megszegése (MAJOROS 2009).

Az integráció pozitív hatását az intézmények a gyerekek társas kapcsolataiban érzik leginkább. Fokozódik bennük a közös élmények szerzése iránti vágy, és megtapasztálják a kapcsolatokban rejlő szépséget és segítséget, ezáltal nő az érzékenységük az iskola állította kihívásokra is. A tapasztalatok azt is mutatták, hogy az együttnevelés keretén belül a sajátos nevelési igényű fiatalok teljesítménye jóval magasabb, mint a szegregált intézményekben tanulóké, és jelenléték az osztályközösségekben a többségi tanulókra is kedvező hatással van. A fogyatékos gyerekekkel való rendszeres kapcsolat a tipikus fejlődésű gyermekek érzelmi és erkölcsi fejlődésére kedvező hatást gyakorol (SZEGÁL 2007b).

4. Vizsgálat

4.1. Hipotézisek

1. Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációja nem a fogyatékosságuktól függ. Függetlenül attól, hogy a vizsgált közösségek „jónak” vagy „rossznak” számitanak (ezek meghatározása a 4.2 Minta alféjezetben olvasható), az integrált tanulók nagy részének van kölcsönös kapcsolata az osztályában.

TORDA (2004) szerint a fogyatékos gyerek elfogadottságát az intelligenciája mellett befolyásolják még esetleges feltűnő jegyei, külső megjelenési képe, magatartás-
módja, önértékelése is. Ezek a jellemzők az integrált és a speciális iskolákban egyaránt érvényesülnek. N. KOLLÁR (2004a) is úgy találta, hogy a csoportban elfoglalt helyre és a kortársak általi elfogadásra hatással vannak a gyermek tulajdonságai, mint a fizikai vonzerő és a magatartás. Az elfogadás-elutasítás nem annyira a másságra, inkább a gyermek személyiségére vonatkozik.


4. A „jó” és „rossz” közösségek nemcsak szociometriai mutatóikban fognak eltérni egymástól, hanem a szociogramok felrajzolásával, majd elemzésével strukturális, szerkezeti különbségek is mutatkoznak közöttük.

4.2. Minta


Kutatásunkban a doktori minta másodelemzését végeztük szigorú szempontok mentén. Az országos mintavételben szereplő osztályok közül azt a 24-et elemeztük, amelyek a szociometriai mutatóik (csoportlégmértéke) társas jelentőség, szociometriai szerep,
tagolódási dimenziók, választási repertoár, széli helyzet mutatója, kizárási mutató, és a kohéziós mutatók – kölcsönösségi index, sűrűségi mutató, kohéziós index, viszonzottsági mutató) alapján „jó” és „rossz” közösségeknek számítanak.


<table>
<thead>
<tr>
<th>Osztályok</th>
<th>4. osztály/db</th>
<th>5. osztály/db</th>
<th>6. osztály/db</th>
<th>Fiú/fő</th>
<th>Lány/fő</th>
<th>Integrált tanuló/fő</th>
<th>Többségi tanuló/fő</th>
<th>Összesen/fő</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>„Jó” közösségek</td>
<td>6</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>177</td>
<td>107</td>
<td>15</td>
<td>214</td>
<td>229</td>
</tr>
<tr>
<td>„Rossz” közösségek</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>6</td>
<td>101</td>
<td>104</td>
<td>20</td>
<td>185</td>
<td>205</td>
</tr>
<tr>
<td>Összesen</td>
<td>9</td>
<td>6</td>
<td>9</td>
<td>228</td>
<td>206</td>
<td>35</td>
<td>399</td>
<td>434</td>
</tr>
</tbody>
</table>

1. táblázat. A vizsgálati minta adatai

1. ábra. Minta osztályfok szerinti megoszlása

2. ábra. Minta neme szerinti megoszlása

3. ábra. Integrált tanulók aránya a mintában
4.3. Módszer


Mérei Ferenc szociometriája nemcsak az egyén helyét mutatja meg a társas mezőben, hanem magát a közösséget is jellemzi. Így pedagógiai és szervezési, tervezési támpontokat nyújthat az adott csoportban konfliktusok megelőzéséhez, a csoport közösségi erejének fejlesztéséhez (MÉREI 2001).

Az alkalmazott szociometriai vizsgálat célját a következőképpen fogalmaztuk meg:

- a szociogramok szerkezeti mutatóinak értelmezésével támpontot adjon a csoport tagjainak társas helyzetéről, hálózati pozíciójáról, különös tekintettel az osztályokban tanulók enyhén értelmi fogyatékos tanulókéra
- a vizsgált társas alakzatról, mint közösségéről is képet kapjunk a szociogramok felrajzolásával
- a szociogramokon megjelenő alakzatok további szerkezeti mutatóinak elemzésével pedig a „jó” és „rossz” közösségek közötti különbségek árnyaltabb, láthatóbb megragadására törekedtünk.

A szociometriai felmérőlapban 28, öt faktor mentén csoportosítható kérdés szerepelt: rokonszenvi választásokat feltételező, közösségi rátermetségére, versengésre, funkcióra vonatkozó, egyéni tulajdonságokra, képességekre, készségekre, adottságokra rákérdező, beilleszkedési nehézségekre irányuló, és verbális agressziót feltérképező kérdések (SZEKERES 2011).


4.4. Eredmények

A szociogramokat abból a szempontból vizsgáltuk, hogy mennyire strukturált az a társas mező, amelyet vázlatosan ábrázol. Ehhez a vizsgált alakzat globális megítelése szükséges a szerkezeti mutatók segítségével.

A „jó” és „rossz” közösségek szerkezeti mutatóit, valamint a viszonyítás alapját képező átlagértékeket az alábbi táblázat foglalja össze.

155
Szerkezeti mutatók

<table>
<thead>
<tr>
<th>Szerkezeti mutatók</th>
<th>Jó közösségek</th>
<th>Rossz közösségek</th>
<th>Mérei 1971</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>CM-mutató</td>
<td>43-37-20</td>
<td>30-23-47</td>
<td>20-50-30</td>
</tr>
<tr>
<td>Alakzatok</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1. magányosak</td>
<td>5%</td>
<td>26%</td>
<td>12%</td>
</tr>
<tr>
<td>2. páros helyzetűek</td>
<td>5%</td>
<td>8%</td>
<td>8%</td>
</tr>
<tr>
<td>3. lánchelyzet</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4. csillaghelyzet</td>
<td>23%</td>
<td>21%</td>
<td>15%</td>
</tr>
<tr>
<td>5. tárt alakzatok</td>
<td>1%</td>
<td>0%</td>
<td>19%</td>
</tr>
<tr>
<td>a. háromszög</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>b. négyszög és nagyobb</td>
<td>7%</td>
<td>12%</td>
<td>12%</td>
</tr>
<tr>
<td>alakzatok</td>
<td>59%</td>
<td>33%</td>
<td>34%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Szerkezeti típus
- tőmbeszerkezet
- többkőzontú szerkezet
- laza szerkezet
- halmaz szerkezet
- laza szerkezet
- egykőzontú szerkezet
- többkőzontú szerkezet
Lehet:
- halmaz szerkezet
- laza szerkezet
- egykőzontú szerkezet
- tőmbeszerkezet
- többkőzontú szerkezet

2. táblázat. A közösségek szerkezeti mutatói

4.4.1. CM mutató

A CM (centrális-marginális) mutató százalékban fejezi ki a társas mező központi alakzatának, valamint az ennek befolyása alá vont társas övezetnek (C), és az ettől elkülöníthető peremnek (M) az arányát. Központnak tekintjük az olyan zárt alakzatban – háromszög, négyszög, ötszög, stb. – lévőket, akiknek a kapcsolati köre saját magát is beleszámítva eléri a csoport egynegyedét (N. KOLLÁR 2004e). Átlagértéke százalékban (%) kifejezve: 20 : 50 : 30.

A „jó” osztályközösségek szociogramjaiban a központ(ok)hoz csaknem a teljes csoport 80%-a kapcsolódik, ami azt jelenti, hogy a közösségnek egy figyelemre méltó része kommunikációs csatornákon tartja egymással a kapcsolatot. A közösség többi tagja – akik nincsenek kapcsolatban a társas mező központi alakzatával – alkotja a peremet. Ez az arány (20%) kedvezőbb, mint Méreié (30%).

A „rossz” közösségeknek számító osztályokban a központhoz – ha van egyáltalán –, és a vonzáskörzetbe tartozó övezethez az osztályok létszámának csupán a fele kapcsolódik. A többi tag peremhelyzetű, magányos, vagy „páros elszigeteltségben”, illetve háromszögben van jelen. A peremhelyzetűek arányát mutató 47% a „jó” közösségek marginális helyzetben lévő tanulóinak több mint kétszerese, és a Mérei-féle átlagértéknek is másfélszerese. A kiterjedt peremövezet a közösség nehezen mozgósíthatóságára, a központi mag kicsi befolyására utal.

4.4.2. Alakzatok

A társas mező struktúráját a zárt alakzatok – háromszög, négyszög és nagyobb alakzat –, a csillagok elrendezése, a láncok hosszúsága és a magányosok száma is jellemzi.
A „jó” közösségekben a zárt alakzatok dominanciája figyelhető meg. A zárt alakzatok aránya a szervezettségnek, a közvéleményalakító képességnek a fokmérője (MÉREI 2001). A zárt alakzatokhoz lánccal kapcsolódik, amely a vélemények továbbítását, a közvéleményt, illetve egy kisebb egység álláspontjának a kialakulását segíti elő. A központ(ok)ból elágazó csillagok szerepe a szétágazó hír- és véleményközlés biztosítása lenne, de csillagból nagyon kevés (1%) van a szociogramokon, a MÉREI-féle 19%-tól igen elmaradva. A páros kapcsolatok, illetve a magányosok viszonylag alacsony száma feladatkonzentált, teljesítésre irányuló, jól irányított, nyugodt légkörű közösségekre utal. Mind a magányosok (5%), mind a párból elhelyezkedők (5%) aránya kevesebb az átlagértékktől (12% – 8%). Nagyobb, zárt alakzatokban az osztályközösségek csaknem 60%-a szerepel, ami magasan felülmúlja az átlagértéket (34%).

A „rossz” közösségekben sok a perifériára szorult tanuló (26%), ami nemcsak a kölcsönös kapcsolattal nem rendelkezőket, hanem a pároból állókat (8%) is jelenti. A páros kapcsolatok az intimitásnak, a baráti közösségeknek, a sok magányos személy pedig a kevés szolidaritásnak a mércéje (MÉREI 2001). A magányos diákok 26%-os aránya ezekben az osztályokban nagyon magas, a „jó” közösségek magányosainak (5%) ötszöröse, de az átlagértékeknél (12%) is több mint kétszerese.

| Magányosok | Páros helyzetűek |
| Láncban helyet foglalók | Csillaghelyzetűek |
| Háromszögöt alkotók | Négyzetben vagy nagyobb alakzatban levők |

| „jó” közösségek | 33 | 0 | 40 | 0 | 13,5 | 13,5 |
| „rossz” közösségek | 40 | 25 | 20 | 0 | 15 |

4. ábra. Az integrált tanulók megoszlása (%) a különböző alakzatokban a közösségek szociogramjaiban

Az osztályokban integráltan tanuló enyhén értelmi fogyatékos gyermekek pozícióját is érdemes megnézni a „jó” és „rossz” közösségekben. Szembenő a különbség: míg a „jó” közösségek integrált tanulóinak 67%-a legalább egy kölcsönös kapcsolattal rendelkezik, és 33%-uk magányos, addig a „rossz” osztályközösségekben csupán 35%-uk szerves része osztályának. A nagyobbik részük vagy egyedül (40%), vagy egy másik tanulóval együtt párból (25%) került peremhelyzetbe. A láncban elhelyezkedők aránya is nagy
különbséget mutat: a „jó” közösségek fogyatékos diájkainak 40%-a, míg a „rossz” közösségekben csak 20%-uk tartozik lánchoz, az információkat hordozó és az osztályt mozgó-
sító egységhez.

Valójában a háromszöget alkotók sem kapcsolódnak be a közösség életébe, hiszen
külön kis szigetet képeznek saját érdeklődési körüket, nézőpontjukat, szokásaikat képvi-
selve – a többieltől elkülönülve „működnek”.

4.4.3. Szerkezeti típusok

Kialakítottunk egy általános képet a szociogramok segítségével, amely az osztályközössé-
egek szerkezetét igyekszik megragadni. A szerkezeti típusok a következők: halmaz, laza,
eyk központú, tömb-, és többközpontú szerkezet (MÉrei 2001). A fejlődési sorba rendezett
öt típus elkülönítése az alakzatok fejletségének, érettségének a megítélése szempontjából
fontos. A jelen vizsgálatban részt vevő osztályok szerkezeti típusait az 5. ábra tartalmazza.

![Diagram](image)

5. ábra. A közösségek szerkezeti típusai (db)

A „jó” közösségekre a tömb-, és többközpontú szerkezet jellemző, mivel az osztályok
tagjainak legnagyobb része zárt alakzatban helyezkedik el, melyet/melyeket csillagok és
lánkok fűznek hálózatba. Kölcsönösségi indexük átlaga 95%, sűrűségi mutatójuk 1,1
fölötti. Ilyen paraméterekkel a jól szervezett, jól működő csoportok rendelkeznek. A
vizsgált „jó” közösségek közül ábrázol kettőt a 6. és 7. ábra. (A szociogramokon a kék
szín az integrált fiú, a piros szín az integrált lány tanulókat jelöli.)
6. ábra. „Jó” közösség szociogramja 1.

7. ábra. „Jó” közösség szociogramja 2.


4.4.4. Integrált tanulók a közösségekben

Végül a szociogramok segítségével a közösségekben lévő kapcsolatokat foglaljuk össze, kiemelve az integrált tanulók adatait.

A „jó” közösségekben tanuló diákok 95%-a rendelkezik kölcsönös kapcsolattal és 5%-uk magányos (10. ábra). A „rossz” közösségekben az arány rosszabb annak ellenére, hogy kevesebb tanuló jár az osztályokba, kisebb az osztályok létszáma. A 11. ábra szemléleti ezekben a közösségekben a kölcsönös kapcsolatok (74%), illetve a kapcsolattal nem rendelkező magányosok (26%) arányát.

![10. ábra. Kapcsolatok aránya „jó” közösségekben](image1)

![11. ábra. Kapcsolatok aránya a rossz közösségekben](image2)

Tovább bontva a magányos tanulókat, azt láthatjuk a 10. ábrán, hogy a periférián lévők majdnem felét az integrált tanulók teszik ki a „jó” osztályközösségekben. Igaz, hogy a magányosok aránya az összlétszámot tekintve kedvező (5%), nekik viszont 45%-a (2%) az osztályokban tanuló 15 enyhén értelmi fogyatékos gyermek (lásd korábban a vizsgált mintában) közül kerül ki.

A 11. ábra mutatja, hogy a „rossz” közösségek magányos helyzetben lévő tanulóinak 15%-a (4%) az osztályokban integráltan tanuló 20 fogyatékos diákok (lásd korábban a vizsgált mintában) valamelyike.

A vizsgált közösségekben jelen lévő magányos fogyatékos és többségi gyermekek számát a 12. ábráról olvashatjuk le. Az összesen 65 magányos közül 13 fő az együttnevelkedő enyhén értelmi fogyatékos tanuló, 52 fő pedig a többségi diákok közül került ki. Azt is láthatjuk, hogy a közösségekben tanuló összesen 35 integrált gyermek (lásd korábban a vizsgált mintában) közül 13 magányos.
12. ábra. Magányosok száma a közösségekben (fő)

A magányos 13 fogyatékos tanulóból 5 fiú és 8 lány. A „jó” közösségeknél nincs nagy különbség a számukban, de eleve kevesen is vannak. A nemek közti különbség a „rossz” közösségekben számottevő: a magányos lányok háromszor annyian vannak, mint a magányos fiúk. A 13. ábrán jól kivehetőek az imént említett adatok.

13. ábra. Magányos integrált tanulók nemek szerinti megoszlása (fő)

Utóbbi elemzésből megállapítható, hogy a „jó” közösségekben nagyobb a kölcsönös kapcsolatok, és kisebb a magányosok száma, mint a „rossz” közösségekben. A magányos integrált tanulók több szempontú vizsgálatából pedig kitűnik, hogy a „rossz” közösségek 6. osztályaiba járó lán yok vannak a legrosszabb szociometriai, közösségi helyzetben közülük. A lán yokra a kevesebb, de intenzívebb barátság, a fiúkra a nagyobb létszámm, inkább a csoport által közvetített értékeken alapuló társas kapcsolat a jellemző. A fiúk csoportjaira jellemzőbb a hierarchia, a vezető direkt irányító szerepe (N. Kollár 2004a). A fiúk és lán yok eltérő interakciós stílusa a fiúk dominanciáját, a lán yok alárendelődését eredményezi (F. Lassú 2004).

4.5. Hipotézisek bevilágásának vizsgálata

Vizsgálatunk elején négy hipotézist fogalmaztunk meg. Közülük kettő jól látható eredményekben realizálódott, kettő pedig részben igazolódott be.

1. Az első feltevésünk az volt, hogy az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációja nem a fogyatékosságuktól függ. Függetlenül attól, hogy a vizsgált közösségek „jónak” vagy „rossznak” számítanak, az integrált tanulók nagy részének van kölcsönös kapcsolata az osztályában.

A megfigyelt három különböző évfolyamhoz tartozó, területileg és szociális-szociokulturális szempontból is eltérő iskolák tanulóit tekintve kitűnik, hogy az integrált gyermekek társas pozíciói nem mutatnak eltérést a tóbbségi gyermekékéhez képest, beilleszkedésük általában sikeresnek mondható. Magyarázata lehet a gyermekek közösségekre a vizsgált életkorban jellemző értékrend, és az ezen alapuló választásaik személyes, szimpatiát alapuló dominanciája. Az enyhén értelmi fogyatékos integrált tanulók éppúgy vonzóak lehetnek a közösségükben jó kapcsolatteremtési képességük, barátságosságuk,
érdéklődésük, kedélyük, külső megjelenésük alapján, mint többségi osztálytársaik.

Az elfogadás és a kirekesztés tapasztalatunk szerint a kiskamaszkorban többnyire inkább szituatív, a konfliktusok rövidebb lezajlásúak, nem jellemző a haragtartás, inkább a folyamatos kötözködés, de a „célpont” sokszor változó. Ne feledkezzünk meg arról sem, hogy ebben a korban még nem olyan magas a gyermekek individuális toleranciaküszöbe, hogy azt egy integrált társuk „ne ugraná át”.


Miért ilyen jelentős a „jó” közösségek aránya a 4. évfolyamon, és mi történik 6. osztályra a gyerekekkel? Erre a kérdésre a feltevésünket indokoló korábbi kutatásokon kívül néhány saját tapasztalatot is magyarázatként említünk. Szerintünk két fontos tényező: a) a tanító(nő)k, a „kevésedagógusosság”, b) a gyermek „sorsközösség-vállalás” rejlő a tények mögött.

a) Az az egy, illetve két tanító(nő), aki a gyermeket – az iskolában töltött idő nagy részében – tanítja-óvja-vigyázza-figyeli, időben és térben egyaránt nagyobb erőket, energiákat tud mozgósítani egy közösség kialakulásának elő-, illetve megsegitésében, mint az a tanár, aki változó rendszerességgel (heti 1–4 alkolommal) találkozik az osztályal. Több és alaposabb figyelem irányul egy-egy gyermekre, tisztában és nyíltabban érzékelhető és értékelhető az osztály kapcsolatrendszere, és még jut(hat) idő a csapatépítésre is: közös játék az udvaron, hosszabb-rövidebb séták, kirándulások, közös ünnepék, „feláldozott” tanórák egy-egy konfliktus, vagy trauma azonnali kezelésére, feszültségek „villámhárítása”. A szabályozottságra, a közös tevékenységek és az érintkezés józan rendjére nem csak a nevelő tart igényt, hanem vágnak erre a tanulók is (Járó 2004).

b) A gyermek „sorsközösség-vállalás” alatt legfőképpen azt értjük, hogy a fentiekhez való alkalmazkodás, illeszkedés kivétel nélkül minden gyerek számára fontos. A gyermeknek szemében az osztályfőnök/tanító éppen szervezeti pozíciójánál fogva az a hivatalos személy, aki az iskolai követelményeknek legközvetlenebb képviselője és érvényesítője (Járó 2004). A tanító szeretete, a hozzá és stílusához, módszereihez való alkalmazkodás, a vele való célszerű kommunikáció megteremtésére és fenntartása mindannyiukban – többségi és integrált tanulókban egyaránt – alapvető igény.

A részben, vagy teljesen ismeretlen gyermekekkel való együttműködés, az egyéni státuszok megtalálása és megtartása a közösségben, az elhangzó információk befogadása szintén mindenkinek egyformán lényeges. Közösek a célok, és/vagy közösek a cselekvési indítékok, az együttes tevékenység, a személyes kapcsolat és kölcsönös függés (N. Kollár 2004b) közösség alakításra, illetve annak vállalására ösztönzi az egy osztályba járó alsó tagozatos diákokat. A 8–10 éves gyermeket az esetek túlnyomó többségében bizonyos fokú konformizmus, tekintélytisztelet jellemzi. Szigorúan elítélő azokat, akik vétenek
a szabály ellen. Az iskoláskor kezdetén, az alsó tagozatban a gyerekek nem kérődjelezik meg a szabályokat, számukra a szabályoknak még abszolút érvénye van, jóval hajlamosabbak a pedagógussal való lojalitásra (VAJDA 2004).

A felső tagozatban – jelen esetben 6. osztályban – az osztályfőnök van esetenként a legkevesebb időt az osztályával. Itt már a kudarcorientált fiatalok tanulási zavara mellé társulnak időnként egészen komoly magatartás- és viselkedésszavarak is. Ezek kezelése az osztályfőnök feladata is, amibe nagyon gyorsan belefásulnak, lemondanak a gyermekről, nem hajlandók segíteni (MAJOROS 2009). A valamilyen szempontból problémás diáknak nem fontos egy közös cél, vagy feladatmegoldás. Ezek a dolgok semmiképpen nem a közösségi érzés, a közösségért tenni akarás erősödése, a sikeres alkalmazkodás, beilleszkedés felé vezetnek.

3. Azt gondoltuk, hogy kisebb létszámú osztályközösségekben könnyebben alakulnak kapcsolatok, kevesebb bennük a perifériára szorult tanulók száma. Feltételeztük, hogy a „jó” közösségek a 15–20 főt számító osztályokból kerülnek ki. Az beigazolódott, hogy a „jó” közösségek a kiscsoportokat képviselik 19 fős átlagos létszámuk alapján, de a „rossz” közösségek is ebe a kategóriába tartoznak. Sőt, osztálylétszámaik átlaga még kevesebb a „jó” közösségekéinél, mindössze 17 fő.

Ez arra enged következtetni, hogy a sikeres integrációknak, az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek beilleszkedésének nem obligát feltétele a kis osztálylétszám. Azt is jelenti, hogy a kis létszámú csoportokban nem feltétlenül alakulnak jól a kapcsolatok nemcsak az integrált-többségi, de a többségi-többségi tanulók között sem, és nem is biztos, hogy közösséggé formálódnak tagjai. Egy rosszul működő osztályban nem a fogyatékos diákok kevés kapcsolata, illetve azok hiánya dominál, hiszen az vonatkozik minden tanulóra. Nem csak fogyatékosasság miatt lehet valaki mellőzött, magányos egy közösségben, nem a fogyatékosasság ténye a döntő – ha a közösség rossz, mindenki számára rossz, legyen a tanuló sajátos nevelési igényű, vagy tipikus fejlődésű. (Ez megerősíti az 1. hipotézist.)

4. A szociometria vizsgálat második részétől azt vártuk, hogy a szociogramok felrajzolásaival láthatóvá tegye a számokban kifejezett eredményeket, a „jó” és „rossz” közösségek közti különbségeket. Ez megvalósult, hiszen jól látható, egymástól jelentősen eltérő szerkezeti struktúrák jellemzik őket.


A „rossz” közösségekben a laza, és egyközpontú csoportszerkezet dominál, ami nem kedvez sem tagjainak, sem a közös tevékenységeknek. Ezek éretlen, kiklikkekből, egymástól elszigetelten jelen lévő kis csoportosulásokból, valamint egy központból álló közösségek. Kedvezően felépíthetők és működésük megmutatkozik az 54 magányos diák számában is, akik közül 8 enyhén értelmi fogyatékos. Az integrált tanulóknak éppen annyira nem ideális ez a csoportlegkör, mint többségi társaiknak.
5. Összegzés

A „jó” és „rossz” közösségek tulajdonságainak, szerkezetének és működésének elemzése hasznos tapasztalatokkal szolgált nemcsak az enyhén értelmi fogyatékos tanulók integrációjára, hanem a többségi tanulók szempontjából is. Segítséget nyújtott az osztályokban végbemenő folyamatok árnyaltabb szemléléséhez, a gyermekek között kialakult kapcsolatok megértéséhez. Ezen kívül szemléletet adott a csoportok alakításához, struktúrájuk optimálisabbá tételéhez, valamint a szubjektív csoportproblémák és a személyes konfliktusok megoldásához. A szociometria jól használható/hasznosítható módszer minden pedagógusnak – különösen integrációban oktatónknak – saját munkájuk megkönyVTsére, az együtt nevelkedő diákok beilleszkedésének segítésére, pedagógiai hatékonyságuk növelésére egyaránt.

Irodalomjegyzék


