

A GYAKORLAT MŰHELYÉBŐL

¹Szent Imre Katolikus Általános Iskola és Óvoda Gödöllő, PMPSZ Gödöllői Tagintézménye

²ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézet

A szociometria alkalmazását támogató SMETRY keretrendszer felhasználási lehetőségei a pedagógiai gyakorlatban

HERBAINÉ SZEKERES ERIKA¹ – SZEKERES ÁGOTA² – HORVÁTH ENDRE²

szekereseri@gmail.com

horvath.endre@barczy.elte.hu

szekeres.agota@barczy.elte.hu

ABSZTRAKT

Társas kapcsolataink minőségi és mennyiségi jellemzői hatással vannak egész életünkre. A kortársakkal kialakított kapcsolatok kortól, nemtől és intellektuális képességektől függetlenül meghatározzák az intézményes közegben és a magánéletünkben való részvételünket egyaránt. Ezért fontos ezen kötődések kialakulása, fenntartása és ápolása, hiányuk esetén pedig megvalósulásuk segítése. A régóta ismert szociometria módszertana a különböző közösségekben létrejött viszonyokat vizsgálja. Az általunk fejlesztett és alkalmazott SMETRY keretrendszer a Mérei-féle többszempontú szociometria (2001) elvein alapul, annak digitalizált, továbbfejlesztett, és számos megismerési szemponttal bővített, differenciáltabbá tett változata. Olyan új elemekkel, mint a szerep és jelentőség jelölése, valamint a nem viszonzott rokonszenvi választások megjelenítése, árnyaltabbá teszi a közösségeken belüli kapcsolatokat, megkönnyíti a kapcsolódások motivációjának, és dinamikájának megértését. A pedagógusoknak ezáltal segítséget nyújt a csoporton/osztályon belüli beilleszkedési nehézségek, problémák azonosításában és a közösségfejlesztés irányának és módjának kijelölésében is. A vizsgálatok ismételhetősége pedig lehetővé teszi a közösségfejlesztő munka monitorozását és folyamatának optimalizálását.

Tanulmányunkban három osztály két különböző időpontban történő adatfelvételének elemzésével mutatjuk be a következő elemeket: társas helyzet, szerep és jelentőség, valamint a nem viszonzott rokonszenvi választások. Az első, középiskolai osztálynál az osztálylétszám csökkenése után a közösség struktúrájában, a társas helyzetek jellemzőiben bekövetkezett változásokat figyeltük meg. A különnevelő osztályban az értékrend, a hierarchia kialakulásának meghatározó jejeit tártuk fel a tanulók szerepének és jelentőségének elemzésével. Az együttnevelő általános iskolai osztályban pedig az integrált tanulók nem viszonzott rokonszenvi választásaira alapozott, beilleszkedést támogató pedagógiai munka eredményét vizsgáltuk. Mindegyik közösségnél jól látható jellemzők szerint tudtuk a "beavatkozás" irányát és módját kijelölni az osztályfőnökkel közösen, és objektív képet kaptunk a közösségekben bekövetkezett változásokról is.

A SMETRY rendszert elsősorban a mindennapi pedagógiai gyakorlatban történő alkalmazásra szánjuk.

Kulcsszavak: szociometria, közösség, kapcsolatok, megismerési szempontok, gyakorlati alkalmazás

BEVEZETÉS

A családból kikerülve a gyermekek különböző közösségekben, például a bölcsődében, az óvodában, azt követően pedig az iskolában tudják megtanulni a kapcsolatok kialakításának, fenntartásának, valamint akár a kapcsolatok lezárásának módjait, technikáit. Az emberek, így a gyermekek viselkedését a szociális érintkezésben a valahová tartozás motiválja. Közösségi

jelenlétük, megfigyeléseik, vagy tapasztalataik alapján döntenek el magukról és másokról, hogy jók/rosszak/tehetségesek, vagy éppen azt, hogy biztonságos-e a világ számukra, vagy félelmetes. Ha a saját kortárs közösségükben biztonságot nyújtó, elfogadó, szeretetteljes légkör veszi őket körül, és számítanak rájuk a közösségi életben, akkor boldogok és sikeresek lehetnek. Amennyiben úgy érzik, hogy nem tartoznak sehová, és nem fontosak a többiek számára, túlélésre rendezkednek be (Glenn, Lott és Nelsen, 2016).

A társakkal való együttlét elősegíti a szociális kompetencia fejlődését, ezáltal megtanulják a gyermekek a megfelelő és a nem megfelelő viselkedéseket (Berndt, 1999). Egy jól működő közösség támaszt nyújt és lehetőséget ad az ön-érvényesítésre, érzelmi biztonságot jelent, teret ad az önállóan választott intimitásnak, a valahová tartozás érzését nyújtja (Vajda, 2004). A kortárs csoportokban a függőség nem egyoldalú (mint például szülő vagy tanár esetében), hanem kétoldalú kapcsolatok születnek, melyek köthetők és oldhatók. Megismerik a fiatalok, hogy mit jelent választani, azt is, mit jelent választottnak vagy nem választottnak lenni (Csepeli, 2006).

A kortárs csoportok az életkor előrehaladtával fokozatosan nyerik el egyre nagyobb szerepüket a gyerekek, fiatalok életében. A család, a szülők befolyása a gyermekekre a fejlődés folyamán mind mértékét, mind intenzitását tekintve visszaszorul. Serdülőkorban a társak befolyása több területen is nagyobb a felnőttekénel (Vajda, 2004; N. Kollár, 2017). A 11-12 éves gyerekek szerint a barátok kedvessége, segítőkészsége a legfontosabb, míg a 16-17 éves korú fiataloknál már az érzelmi támogatás nyújtása a meghatározó szempont. A serdülőkor elején és közepén a kortárs csoportokhoz tartozás mindennél fontosabb a fiatalok számára (Flannery & Smith, 2017).

Sok sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő család azért adja inkluzív közegbe gyermekét, hogy lehetőséget biztosítson a szociális interakciókra tipikusan fejlődő kortársakkal, valamint azért, hogy reális énképe alakuljon ki gyermekének (Pijl & Frostad, 2010).

Nyelvfejlődési zavarban érintett gyermekek körében azt találták, hogy a kommunikációból adódó hiányosságok nehezebbé teszik a másokhoz való kapcsolódást (Brinton & Fujiki, 2010), kevesebb interakcióban vesznek részt, valamint kevésbé érzékelik, ha mások kezdeményeznek kapcsolatot irányukba (McCormack, Harrison, McLeod & McAllister, 2011). Jellemző rájuk a visszahúzódság (Brinton & Fujiki, 2002) és kevésbé valószínű, hogy fejlett szociális viselkedésük lesz (Fujiki, Brinton, Morgan & Hart, 1999).

Összességében mind a sajátos nevelési igényű diákok, mind a tipikusan fejlődő diákok között előfordulhatnak olyan tanulók, akik magányosnak érzik magukat egy közösségben. Tipikusan fejlődő csoportoknál a magányosságot jelentős előjelzőnek tekintik különböző fizikai, mentális és egészségügyi problémákhoz. Az eddigi bizonyítékok arra mutatnak, hogy az intellektuális képességzavarral élő személyek közel fele permanensen magányos, míg a tipikus populációban ez 15-30% között mozog (Alexandra, Angela & Ali, 2018; Gilmore & Cuskelly, 2014). A magányosság okaként azonosították be a következőket a megkérdezett személyek: interperszonális kapcsolatteremtési nehézség, társakkal való kapcsolódási lehetőségek alacsony száma és a saját fizikai megjelenésük. Intellektuális képességzavarral élő gyermekek közül a fiúk kevesebb magányosságérzésről számoltak be, mint a lányok. Ezt magyarázhatja, hogy a fiúk több fizikai aktivitást igénylő játékot játszanak, amely nem követel kognitív vagy interperszonális képességeket. Ezzel szemben a lányok páros és zárt társas helyzeteket alakítanak ki, amelyek fejlettebb kognitív képességeket feltételeznek. Ezért ez az intellektuális képességzavarral élő lányok esetében nehezebben működhet. Az is lehetséges, hogy a fiúk könnyebben nevezik barátjuknak egy-egy

társukat, mert a viszonyaik kevésbé komplikáltak (Papoutsaki, Gena & Kalyva, 2013). Mindez azt sejteti, hogy a sajátos nevelési igényű tanulóknál is ugyanolyan jelentőségük van a társas kapcsolatoknak, mint a tipikusan fejlődő kortársaknál. Így pedagógusként ne becsüljük alá az elfogadás és a barátság jelentőségét (Pijl & Frostad, 2010).

Feladatunk, hogy pedagógiai eszközökkel elfogadó, toleráns, érett közösséget alakítsunk ki. Ehhez fontos tudomásul vennünk, hogy a kirekesztés alapvető része társas életünknek (Williams, Forgas & Hoppel, 2006), és ezért tudatosan kell felkészülnünk a feladatra. Nekünk pedagógusoknak nagy szerepünk van a ránk bízott tanulóközösségek formálódásának támogatásában, a gyermekek szociális kapcsolatainak alakításában. Az egyes gyermekek felé közvetített elfogadó vagy elutasító magatartásunk ugyanis nagymértékben hozzájárul a gyermekek attitűdjéhez, ahogyan viszonyulnak társaikhoz. A szociális kompetencia alakításában, fejlesztésében, elemeinek megtanulásában tehát mi nemcsak tanítóként veszünk részt, hanem mintaként, játszótársaként, vitapartnerként, büszke nevelőként, és nem utolsó sorban szigorú véleménynyilvánítóként. Olyan kompetenciákkal kell rendelkezniünk, amelyekkel nemcsak diákjaink tanulmányi előmenetelét, hanem érzelmi, szociális fejlődését is segítjük. Teljesen mindegy, milyen a támogatást igénylő, peremhelyzetű, barátot kereső tanuló intellektusa, neme és életkora, az a legfontosabb, hogy pedagógusként felismerjük a támogatás szükségességét és lehetőségét.

CÉL

A vizsgálati mintát alkotó három osztály elemzésével megfigyelési szempontokat szeretnénk adni a közösségekben megvalósult és az egyelőre csak vágyott kapcsolatok értelmezéséhez, valamint a pedagógusok erre épülő beilleszkedést, befogadást támogató, közösségfejlesztő munkájához. A SMETRY rendszer a szubjektív megfigyelések helyett objektív adatokkal szolgál a pedagógusoknak tanulóközösségeik kapcsolatairól, lehetőséget adva a támogatás irányának kijelölésére. Az adatfelvétel ismételhetősége pedig biztosítja a már megkezdett közösségfejlesztő munka monitorozását és további tervezését.

MÓDSZER

A Mérei-féle többszemponú szociometriával (Mérei, 2001) nyert adatok pontosabb elemzéséhez kezdtük meg 2013-ban a SMETRY keretrendszer fejlesztését, amely napjaink legújabb infokommunikációs technológiáit alkalmazva felhasználóközelivé teszi a szociometria módszerét.

A SMETRY rendszer lehetőséget biztosít a papír-ceruza mód mellett az IKT-alapú adatfelvétellel is, amely történhet egyéni vagy csoportos helyzetben, PC, táblagép vagy okostelefon segítségével. Az eljárás folyamata hasonló, mint a papír-ceruza alapú változat esetén: a csoport tagjainak adott kérdések mentén kell megjelölni társaik közül legfeljebb hármat. A választásokat a rendszer által biztosított online felületen kell megtenniük, az adott személyek fényképének/nevének jelölésével, amely történhet egérgattintással, illetve érintéssel, az alkalmazott eszköznek megfelelően (Szekeres & Horváth, 2016).

A jelen tanulmányban bemutatott szociometriai adatfelvételek egy kivétellel papír-ceruza alapon kerültek rögzítésre. A középiskolai osztály esetében a második adatfelvétel IKT-eszközzel, a tanulók saját mobiltelefonján történt. Minden esetben csoportos helyzetben töltötték ki a kérdéssorokat a tanulók. Az alkalmazott kérdéssor 20 kérdést, ezen belül 4 rokonszenvi kérdést tartalmazott.

A szociogram elkészítése egy interaktív felület segítségével történik. Az egyes rokonszenvi kérdésekre adott válaszok rögzítése során a rendszer jelöli a tanulók között kialakult kapcsolatokat (viszonzott rokonszenvi választásokat), amelyeket automatikusan megjelenít a szociogramon a felhasználó által kialakított elrendezésben (Horváth & Szekeres, 2014). A felület segítségével megjeleníthetők a közösségben kialakult szerepek és jelentőségek, valamint az egyes személyek nem viszonzott rokonszenvi választásai is. A szociometriai szerep a differenciálódást, míg a jelentőség a csoport hierarchikus tagolódását fejezi ki a tagok közötti társas mezőben elfoglalt hely, és az egyéni tulajdonságok különbségének feltárásával (Mérei, 2001; Szekeres & Horváth, 2014).

MINTA

Kutatásainkat óvodától egészen a középiskoláig – többségi, együttnevelésben, és különnevelésben részt vevő gyermek- és tanulóközösségekben is – végezzük. Vizsgálati mintánkból most három osztály segítségével mutatunk meg a SMETRY keretrendszer elemzési lehetőségei közül néhányat. Mindhárom osztály szociometriai vizsgálata után egy évvel újabb adatfelvételt végeztünk a közösségfejlesztés hatékonyságának, a tanulói létszám változása miatt kialakult helyzetnek, valamint a magányos tanulók beilleszkedési folyamatának monitorozása érdekében. Az 1. táblázat tartalmazza a három osztály tanulóinak legfontosabb jellemzőit.

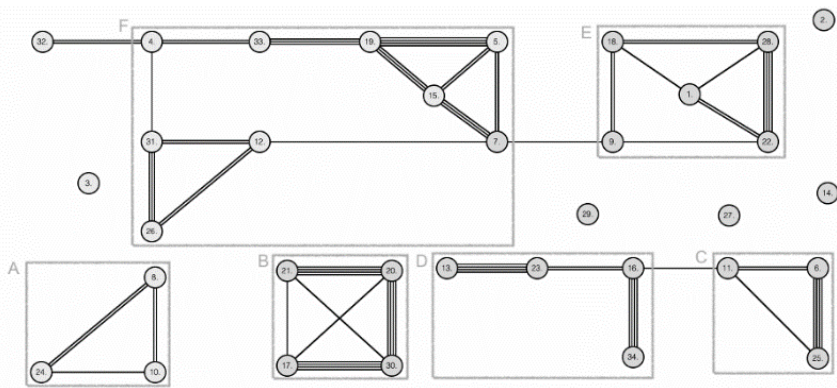
	Létszám	Fiú	Lány	Kiemelt figyelmet igénylő gyermekek
	10	9	1	minden tanuló sajátos nevelési igényű (beszéd fogyatékos)
7. osztály	27	18	9	2 sajátos nevelési igényű tanuló (hallássérült, egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő)
9. osztály	34	21	13	1 sajátos nevelési igényű tanuló (beszéd fogyatékos) 2 kiemelten tehetséges tanuló

1. táblázat. A minta adatai.

ELEMZÉSEK

Társas helyzetek

A 9. osztályban az első adatfelvételkor 34 fő tanult (21 fiú, 13 lány). A szociogramon (lásd 1. ábra) – a diákokat megjelenítő – körök közötti vonalak jelentik a kialakult kapcsolatokat. A vonalak száma a kapcsolódás erősségét, a diákok közötti kölcsönös választások számát jelzik. Az osztályban 5 diákot kivéve (2., 3., 14., 27., 29. tanulók) mindenki rendelkezik legalább egy kapcsolattal. A magányos diákokon kívül négy zárt alakzatot látunk, melyből az egyik lányokat tömörítő háromszög (A), a másik fiúkból álló négyszög (B), a harmadik szintén fiúkat magába foglaló háromszögből (C) és ahhoz kapcsolódó láncokból (D) álló társas helyzet. A negyedik alakzathoz tartoznak a legtöbben: 5 főből álló zárt fiú (E) és 9 főből álló zárt vegyes csoport (F), amelyhez még egy lány tanuló (32. tanuló) láncban kapcsolódik.



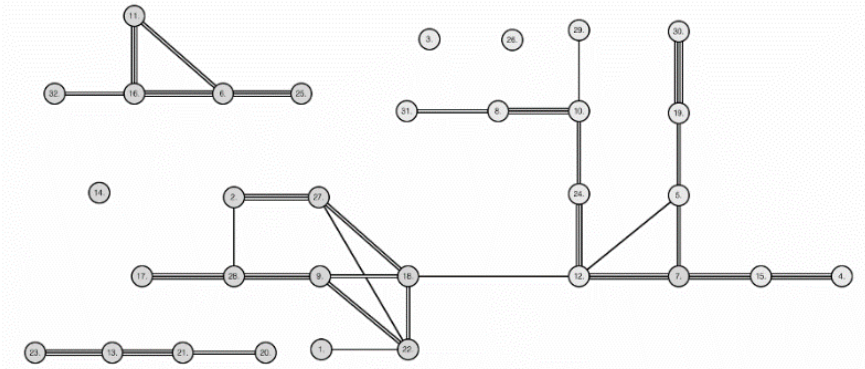
1. ábra. A 9. osztály szociogramja (forrás: a szerzők).

A következő szociogram (lásd 2. ábra) az egy évvel későbbi kontroll adatfelvétel eredményét mutatja. Az osztály létszáma kettővel kevesebb lett két fiú távozásával. Jelentős változás, hogy a magányos diákok száma ötről háromra csökkent: egy fiú (14. tanuló) és két lány (3., 26. tanulók) nem rendelkezik kapcsolattal az osztályban. A többi tanuló három társas helyzetbe tartozik, melyek közül látunk négy fiúból álló láncot (23., 13., 21., 20. tanulók), fiúk alkotta háromszöget (16., 11., 6. tanulók) egy-egy láncsal (32., 25. tanulók), és egy nagy egységet, amely zárt fiúközösségből és velük egy ponton összekapcsolódó láncsapatból tevődik össze.

Az első adatfelvételhez képest kevesebb a kapcsolattal nem rendelkező tanuló, és kisebb a megosztottság a közösségben, amelyet a különálló társas helyzetek számának csökkenése mutat. A fiúk helyzete jobb lett, mert többen társra találtak közülük, és többen össze tudtak kapcsolódni egy nagyobb zárt egységet létrehozva. A lányok közül azonban az előző évben is magányos lány mellett egy másik tanuló is ebbe a kedvezőtlen szociometriai helyzetbe került, és a korábbi nagyobb zárt alakzatból és különálló háromszögből mindössze két lányból és egy fiúból álló háromszög maradt meg, hozzá kapcsolódó láncokkal. A lányok egysége kevésbé látható, mint az első adatfelvételnél, és kevésbé, mint a fiúknál.

Szakirodalmi adatok is rámutatnak a fiúk és lányok társválasztásának, illetve társas viselkedésének különbözőségére. A lányok barátkozási stílusa intenzív, a fiúké extenzív. A lányok

csoportjai kisebbek, általában 2-3 barátnőből állnak. Azok a lányok, akik számára fontos a kortársakkal való kapcsolat, a legjobb barátnővel/barátnőikkel való együttléte, míg az intenzív szociális érdeklődésű fiúk a barátok egy csoportjával való együttléte részesítik előnyben (Vajda, 2004). A lányokra a kevesebb, de intenzívebb barátság, a fiúkra a nagyobb létszámú, inkább a csoport által közvetített kapcsolatokon alapuló társas kapcsolat a jellemző (N. Kollár, 2017).



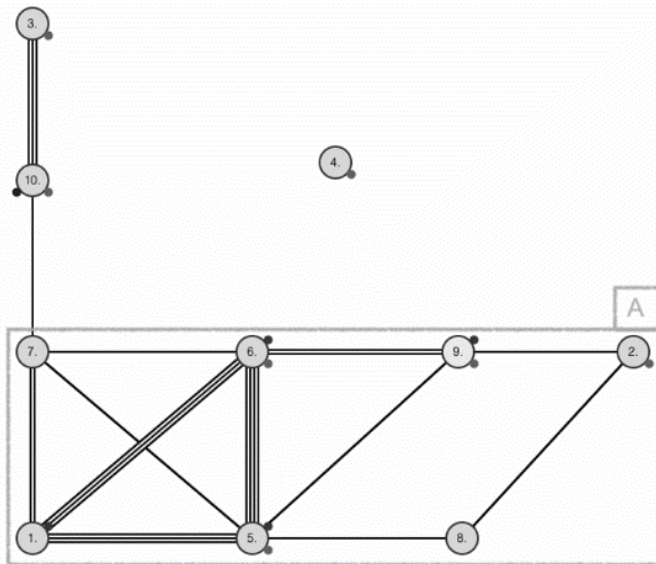
2. ábra. A 10. osztály szociogramja – kontroll adatfelvétel (forrás: a szerzők).

Szerep és jelentőség

A szociometria elemei közül a szerep és jelentőség megjeleníthetősége is fontos információkat tükröz a vizsgált közösség értékrendjéről és hierarchiájáról. A szociometriai adatfelvétel több dimenziót érint, vannak a rokonszenvi, bizalmi kérdések mellett versengésre, tudásra, műveltségre, vezetési képességekre, együttérzésre és beilleszkedési nehézségekre egyaránt vonatkozó kérdések is benne. A gyermekek ezekre adott válasza alapján a tanulókat ábrázoló kör jobb oldalán alul (zöld) ponttal jelöli a rendszer, ha valakit szereppel, jobb oldalon felül (piros) ponttal jelöli, ha pozitív, és bal oldalon alul (kék) ponttal, ha negatív jelentőséggel ruháztak fel társai. Ezek – a kortársak által egymásnak tulajdonított jellemzők – nem mindig esnek egybe a pedagógusok megítélésével, éppen ezért hordoznak fontos információkat a közösségben zajló folyamatokról, az osztályon belüli kis csoportok kialakulásának mozgatórugóiról, valamint az osztály arculatáért felelős tagok személyéről.

A különnevelő – kizárólag sajátos nevelési igényű gyermekeket oktató, nevelő – logopédiai 3. osztály szociogramján (lásd 3. ábra) jelöltük a szerepet és a jelentőséget a tagokat ábrázoló karikák mellett. A 10 diákból álló (9 fiú és 1 lány) közösségben hárman rendelkeznek csak szereppel (2., 3., 4. tanulók), hárman szereppel és pozitív jelentőséggel (5., 6., 9. tanulók), egy fiú szereppel és negatív jelentőséggel (10. tanuló), egy fiú pedig csak pozitív jelentőséggel (1. tanuló). Mindössze ketten vannak (7., 8. tanulók), akiket osztálytársaik nem illettek – a szociometriai kérdések vonatkozásában – semmilyen tulajdonsággal. Kedvező képet mutat a szociogram, hiszen egy fiút kivéve (4. tanuló) mindenki barátra lelt már az osztályban. A hét főt tömörítő zárt egységben egymáshoz szorosan, többszörös kölcsönösséggel kötődő tagokat látunk (A), mely „maghoz” láncban kapcsolódnak még ketten (3., 10. tanulók). A sok szereppel és jelentőséggel bíró diák pedig színes egyéniségével gazdagítja a közösség mindennapjait. A legmeghatározóbb az 5. számú fiú, akit mind a rokonszenvre, bizalomra,

mind a versengésre vonatkozó kérdésekben sokan választottak. A lány (9. tanuló) a tudás, műveltség és a vezetői képességek terén példaértékű társai számára, míg a 2. és 6. fiúk együttérzésük és megbízhatóságuk alapján nyerték el az osztálytársak tiszteletét. Van azonban két tanuló, akik a többiek szerint még visszahúzódóak, beilleszkedési nehézséggel küzdenek (3., 4. diák), egy fiú (10. diák) pedig éppen rendbontó viselkedésével tűnik ki az osztályban.

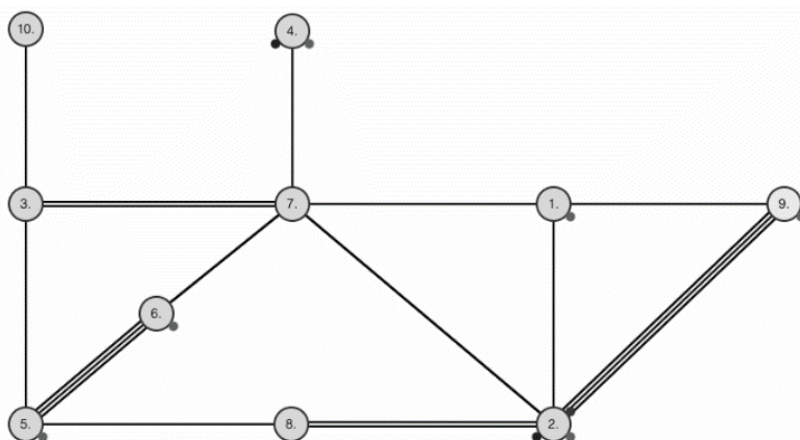


3. ábra. A logopédiai 3. osztály szociogramja szereppel és jelentőséggel (forrás: a szerzők).

A 4. ábra a következő tanévben elvégzett második adatfelvétel során készült. Több változás is látható a szociogramon. A legszembetűnőbb talán az, hogy nincs kapcsolat nélküli tanuló az osztályban, mert az előző évben még magányos diáknak (4. tanuló) is baráti kezét nyújtottak. A – szinte az egész közösséget tömörítő – nagy zárt egység egy fővel bővült (3. tanuló), és a benne lévő kapcsolatok nyitottabbnak, befogadóbbnak tűnnek az előző évihez képest.

Érdeemes azonban a szerepek és jelentőségek változását is megvizsgáljunk. Míg az első adatfelvételnél nyolc tanuló rendelkezett legalább szereppel és/vagy jelentőséggel, a kontroll adatfelvételnél ez már csak hatukról mondható el: négy diáknak van csak szerepe (1., 5., 6., 9. tanulók), egynek szerepe és negatív jelentősége (4. tanuló), és egy fő rendelkezik szereppel és pozitív, valamint negatív jelentőséggel is (2. diák). Ez a változás nemcsak mennyiségi, hanem minőségi jegyeiben egyaránt szembeeső. Mindössze két „pólusa”, két markáns tagja maradt az osztálynak: a szereppel és negatív jelentőséggel megjelölt – korábban magányos – fiú (4. tanuló), illetve a szereppel és pozitív, valamint negatív jelentőséggel egyaránt felruházott diák (2. tanuló). Rajtuk kívül maradt a négy, csupán szereppel, de jelentőséggel nem rendelkező (1., 5., 6., 9. tanulók) gyermek. Egységesebb lett ugyan a szerkezet, rendeződtek a kapcsolatok, de „fakultak a színek”, „eltűntek az árnyalatok” a közösségben. Az előző évben legdominánsabb fiú (5. tanuló) mostanra elveszítette vonzerejét az osztályban, csupán versengését és agresszív magatartását érzékeli a társai, csakúgy, mint a 6. számú tanulónak. A 3. és 10. tanulók úgy tűnik, szépen „belesimultak” a közösségbe: egyiküknél (3. diák) – a többiek válasza alapján – megszűnt a visszahúzódás, féltékenység,

másikuk (10. diák) viselkedése pedig éppen konszolidálódott. A lány (9. tanuló) szerepe és jelentősége nem változott az első adatfelvételhez képest, továbbra is jól tanul és megbízható mind társai, mind tanárai számára. A legnagyobb változás a 2. számú fiú szerepében és jelentőségében látható. Az előző vizsgálatkor segítőkészségét, együttérzését méltányolták osztálytársai, mostanra ez a tulajdonsága és tanulmányi eredménye példaképpé emelte társai között. Ezek ellenére nem szerepel az órákon, és általában egyedül, nem pedig osztálytársaival tölti az iskolában szabadidejét – vélekedtek róla a többiek. A tanulók szociometriai kérdésekre adott válaszai alapján megállapíthatjuk, hogy jó tanulmányi eredménnyel, megbízható, együttérző jelenléttel lehet ebben az osztályban valaki központi személy, követendő példa. Az osztályban kialakult egy olyan hierarchia, amely, úgy tűnik, elfogadható minden tag számára.



4. ábra. A logopédiai 4. osztály szociogramja szereppel és jelentőséggel – kontroll adatfelvétel (forrás: a szerzők).

A szociogramon látható, és az osztály mindennapjaiban tapasztalható kedvező irányú változások (magányosság megszűnése, fejlettebb közösségi szerkezet kialakulása) a pedagógusok közösségfejlesztő munkájának (is) köszönhetőek. Az osztály tanítói az első adatfelvétel eredményét látva elsősorban a magányos fiú beilleszkedésének segítségét tűzték ki célul. Szociális kompetenciáinak fejlődése érdekében gyakran biztosítottak számára olyan helyzeteket, amelyekben megnyilvánulhattak erősségei társai előtt. A tanórákon gyakrabban terveztek olyan csoportos tevékenységet, amelyekben minden tagnak volt szerepe és feladata, szükség volt az eredményességhez mindenki egyéni teljesítményére. Az ilyen közös erőfeszítést igénylő munkák során jobban megismerhették és megkedvelhették a gyermekek egymást. A társak elfogadó magatartása, pozitív visszajelzései pedig hozzájárultak a kezdeményező-készség fejlődéséhez, a potenciális társak kapcsolatok létesítéséhez.

Nem viszonzott rokonszenvi választások

A szociometriai kérdőív rokonszenvi kérdéseire adott kölcsönös választások jelennek meg a szociogramon, ezekből rajzolódik ki az adott gyermekközösség kapcsolati hálóját. A SMETRY nyújtotta elemzési lehetőségek közül talán a legjelentősebb a tanulók nem viszonzott rokonszenvi

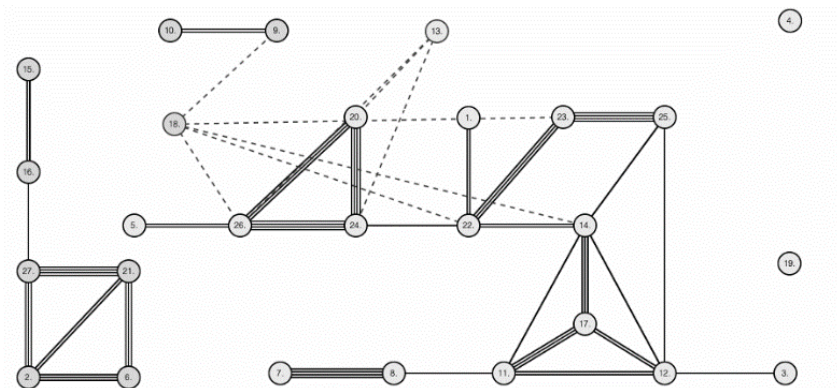
választásainak megjeleníthetősége, elemzése. A gyermekek áhított, de nem megvalósult kapcsolódási igényeinek vizsgálata konkrét támpontokat adhat a pedagógusoknak a magányos társas helyzetben lévő diákok beilleszkedésének támogatásához, sőt kijelölheti számukra a támogatás irányát is. További differenciálást jelent, hogy a nem viszonzott rokonszenvi választásokat irányuk szerint különbözőképp jelöli a rendszer: a tanulók által kinyilvánított és társaik által nem viszonzott kapcsolódási szándékot szaggatott (piros), míg a tanulók felé irányuló, de általuk nem viszonzott kapcsolódási igényeket pontozott (kék) vonal mutatja.

Ezen nem viszonzott rokonszenvi választások ismerete különösen az előnytelen szociometriai státuszú, vagy magányos társas helyzetben lévő gyermekek esetében bír nagy jelentőséggel a pedagógusok számára. Egyrészt azért, mert adott esetben ezekből megtudhatják, kihez vonzódik a (még) beilleszkedési nehézséggel küzdő tanítványuk, másrészt pedig a magányosság okának eldöntésében is támpontot adhatnak. Magányos lehet ugyanis valaki egy közösségben azért, mert nincs igénye a többiekhez tartozásra, illetve azért is, mert a többiek számára nem vonzó az ő társasága, barátsága. De előfordulhat magányos pozíció úgy is, hogy a személy szeretne a közösség szerves részévé válni, és a többiek is érdeklődést mutatnak irányába, csak a választásaik „elmennek egymás mellett”, mert különböző szociometriai kérdésekben választották egymást.

A nem viszonzott rokonszenvi választások közül, ha csak szaggatott vonallal jelölteket látunk, akkor valamelyik fél – magányos tanuló/osztály – részéről nincs kapcsolódási igény. Amennyiben a szaggatott vonalak mellett pontozott is szerepel, akkor van érdeklődés a még társas kapcsolattal nem rendelkező diák irányába. Amikor pedig kölcsönös a vonzalom, de ez még nem realizálódott, szaggatott és pontozott vonalak együtt jelennek meg a felületen.

A bemutatásra szánt közösségek közül a harmadik az integráló általános iskolai 7. osztálya. Az osztály 27 tanulójaiból (18 fiú, 9 lány) kettő sajátos nevelési igényű gyermek (13., 18. tanulók). A következőkben az ő nem viszonzott rokonszenvi választásaikat szemléltetjük. Ismeretes, hogy az integrált körülmények között nevelkedő/tanuló sajátos nevelési igényű gyermekek esetében kiemelt jelentősége van az őket befogadó közösségnek. Ha ez a környezet támogató, segítő, empátikus, akkor az atipikusan fejlődő gyermekek szociális alkalmazkodása is megfelelően alakulhat (Csákvári, 2006). Az iskolában a pedagógusok hozzáállása (Majoros, 2009; Ben-Yehuda, Leyser & Last, 2010), a kortárs csoport visszajelzései, elfogadó vagy elutasító magatartásuk (Fischer, 2009; McCoy & Banks, 2012) mind-mind hozzájárulnak az integráltan tanuló diákok énképének, személyiségének alakulásához (Bless, 1995; Szabó, 2012; Torda, 2004). Ezek tudatában helyeztük most a két sajátos nevelési igényű tanuló nem viszonzott rokonszenvi választásainak bemutatását előtérbe.

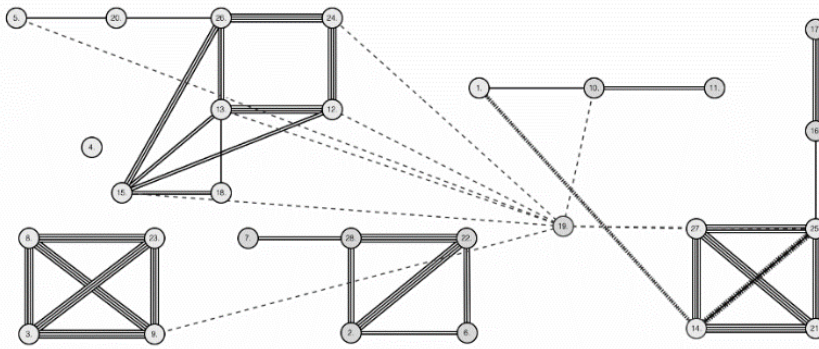
Ahogy azt a szociogramon (lásd 5. ábra) láthatjuk, mindketten magányos pozícióban vannak, és csak általuk kezdeményezett – szaggatott vonallal jelölt – választásokról árulkodik a szociális háló ábrája. Az integrált lány három, zárt társas helyzetben lévő lányhoz (20., 24., 26. tanulók) szeretne tartozni, míg a fiú csak egy esetben kapcsolódna a saját nemét képviselő társához (9. tanuló), és négy kérdésnél lányok (14., 22., 23., 26. tanulók) feleltek meg elképzelésének. Feljűk egyetlen kérdés vonatkozásában sem irányult választás. Ez utalhat egyrészt a két tanuló szociális kapcsolatteremtő képességének gyengeségére, esetleg kevésbé vonzó személyiségjegyeire éppúgy, mint az osztályközösség kevésbé befogadó attitűdjére.



5. ábra. A 7. osztály szociogramja az integrált tanulók nem viszonzott rokonszenvi választásainak jelölésével (forrás: a szerzők).

A közösségben készített szociometriai adatfelvételt követően az osztályfőnök fontosnak tartotta figyelemmel kísérni, segíteni, formálni az osztályban kialakuló kapcsolatokat – ezáltal magát a közösséget is –, hogy azok minden tanuló számára építőek legyenek. Figyelembe vette (nem csak) az integrált tanulók kapcsolódási vágyait, igyekezett őket az általuk rokonszenvi alapon megjelölt társakkal közös tevékenységekbe bevonni. Tette ezt a tanításban alkalmazott kooperatív munkaszervezési formák, csoportmunkák alkalmazása során, figyelembe vette az osztálytermi ültetésnél, illetve a több napos erdei iskolában, osztálykiránduláson egy szobába osztotta be az egymás iránt érdeklődést mutató tanulókat.

A következő tanévben végzett kontroll adatfelvételkor az osztály létszáma egy új fiú (7. tanuló) érkezése miatt nőtt, akinek hamar sikerült kapcsolatot kialakítania új közösségében (6. ábra). A fókuszban szemlélt integráltan tanuló diákok szociometriai státuszában, társas kapcsolataiban is láthatunk változást. A sajátos nevelési igényű fiú (19. tanuló) továbbra is magányos, és nem viszonzott rokonszenvi választásai továbbra is csak egy esetben irányulnak fiú felé (10. tanuló), és több alkalommal inkább lányokhoz (5., 9., 12., 13., 15., 24., 25., 27. tanulók) csatlakozna. Bár továbbra sem rendelkezik osztályában kapcsolattal, próbálkozásai gyarapodnak, ez utalhat a növekvő barátságkötési igényére. A sajátos nevelési igényű lány (14. tanuló) szociometriai helyzete jelentős javulást mutat az első adatfelvételhez képest. Nemcsak megszűnt magányossága, hanem kifejezetten kedvező pozíciót tudhat már magának azáltal, hogy szerves részét képezi egy négy lányból álló (21. 25., 27. tanulók) szoros baráti körnek. Ők azok a lányok, akikhez az első vizsgálat során is vonzódott, de akkor még nem viszonzták rokonszenvét. A négyesögre elhelyezkedő lányok közül az egyikkel (25. tanuló) barátságuk továbbmélyítésére is esély van, melyet a közöttük látható, még nem realizálódott, oda-vissza választások jeleznek. Újabb potenciális kapcsolat lehetőségét kínálja az 1. lánnyal egymás irányába kinyilvánított érdeklődésük is, bár ezek az igények egyelőre még nem valósultak meg. Úgy tűnik, az integráltan tanuló lány megtalálta helyét az osztályban, sőt kifejezetten vonzó lett barátsága társai számára. Ez szociometriai státuszának jelentős javulásában, több, erős kapcsolat létrejöttében mutatkozik meg. A fiúnál pedig a kimenő választásainak gyarapodása kapcsolatteremtési igényének növekedésére utalhat, bár viszonzásra még nem talált közülük egy sem. A sajátos nevelési igényű fiú súlyos nagyothalló, amely részben magyarázat lehet izolálódására.



6. ábra. 8. osztály szociogramja az integrált tanulók nem vizsgázott rokonszeremi választásainak jelölésével – kontroll adatfelvétel (forrás: a szerzők).

ÖSSZEGRZÉS

A szociometria módszertana segítséget adhat a pedagógusoknak ahhoz, hogy megismerjék az általuk vezetett közösség társas jellemzőit, a tanulók/gyermekek kölcsönös vagy éppen vágyott, de még meg nem valósult kapcsolatait. Ahhoz, hogy a tanulók kapcsolatokat tudjanak kiépíteni, megfelelő szociális képességekkel, szociális kompetenciával kell rendelkezniük; ha ezekben nehézségek, hiányok lépnek fel, számos érzelmi problémát okozhatnak (Spence, 2003). Fontos tisztában lennünk azzal, hogy a szociális készségek elsajátításához éppúgy időre van szükség, mint a tudományos ismeretek megszerzéséhez. Azt pedig, hogy egy diák szívesen és a legtöbbet tanuljon, akkor tudjuk elérni, ha már elsajátította a szociális viselkedés készségeit és együttműködik az osztállyal (Glenn, Lott és Nelsen, 2016). Ezért fontos, hogy minden tanuló ezen képességek és készségek birtokába kerüljön. Mind hazai (például Konta & Zsolnai, 2002; Sütőné, 2005; Szabó & Fügedi, 2015), mind nemzetközi viszonylatban (például: Carter & Hughes, 2005; Diaz-Garolera, Pallisera & Fullana, 2019; Masi, Chen, Hawkey & Cacioppo, 2011) számos olyan tréning, program létezik, amely a szociális és érzelmi képességek, készségek fejlesztését tűzi ki célul. Ezen programok kiegészítéseként is jól alkalmazható a SMETRY keretrendszer, hiszen akár egyszeri adatfelvételre, de akár utánkövetésre is jól használható. A SMETRY fejlesztésével egy olyan, széles körben alkalmazható keretrendszert hoztunk létre, amelyet a különböző nevelési szintervek résztvevői felhasználhatnak a gyermek-/tanulóközösségek megismerésében, elősegítve a minél eredményesebb oktatói-nevelői munkát (Horváth, 2015).

Irodalomjegyzék

Alexandra, P., Angela, H., & Ali, A. (2018). Loneliness in people with intellectual and developmental disorders across the lifespan: A systematic review of prevalence and interventions. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31.(5), 643–658.

- Ben-Yehuda, S., Leyser, Y. & Last, U. (2010). Teacher educational beliefs and sociometric status of special educational needs (SEN) students in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 14.(1), 17-34.
- Bless, G. (1995). A tanulásban mentálisan akadályozottak integrációja. In Csányi Y. (szerk.). *Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában*. Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest. 132-142.
- Berndt, T. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34.(1), 15–28.
- Brinton, B. & Fujiki, M. (2002). Social development in children with specific language impairment and profound hearing loss. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.). *Blackwell handbook of childhood social development*. Malden, MA: Blackwell. 588–603.
- Brinton, B. & Fujiki, M. (2010). Living with language impairment. *Journal of Interactional Research in Communication Disorders*, 1.(1), 69–94.
- Carter, E. W., & Hughes, C. (2005). Increasing Social Interaction among Adolescents with Intellectual Disabilities and Their General Education Peers: Effective Interventions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30.(4), 179–193.
- Csákvári J. (2006). *Inkluzív nevelés – Ajánlások értelmileg akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szociális, életviteli és környezeti kompetenciák*. SuliNova Kht., Budapest.
- Csepeli Gy. (1997). *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Díaz-Garolera, G., Pallisera, M., & Fullana, J. (2019). Developing social skills to empower friendships: Design and assessment of a social skills training programme. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15.
- Fischer G. (2009). Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai Szemle*, 37.(4), 254–268.
- Flannery, K. M., & Smith, R. L. (2017). Are Peer Status, Friendship Quality, and Friendship Stability Equivalent Markers of Social Competence? *Adolescent Research Review*, 2.(4), 331–340.
- Fujiki, M., Brinton, B., Morgan, M. & Hart, C. H. (1999). Withdrawn and sociable behavior of children with language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30.(2), 183–195.
- Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2014). Vulnerability to Loneliness in People with Intellectual Disability: An Explanatory Model: Vulnerability to Loneliness. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11.(3), 192–199.
- Glenn, H. S., Lott, L., & Nelsen, J. (2016). *Pozitív fegyelmzés az iskolában – A kölcsönös tisztelőt, az együttműködés és a felelősségteljes gondolkodás kialakítása a tanítás során*. Reneszánsz Kiadó, Budapest.
- Horváth E. & Szekeres Á. (2014). A Mérei-féle többszemponú szociometria alkalmazása egy felhasználó központú szoftveren keresztül. In Ollé János (szerk.), *VI. Oktatás-Informatikai Konferencia Tanulmánykötet*. (pp. 66–67). ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- Horváth E. (2015). A szociometria korszerű alkalmazási lehetőségei a pedagógiai munkában a Smetyr szoftver segítségével. In Tóth P., Holik I. & Tordai Z. (szerk.), *Pedagógusok, tanulók, iskolák—Az értékmérés, az értékteremtés és az értékteremtés világa: Tartalmi összefoglalók: XV. Országos Neveléstudományi Konferencia* (p. 185). Óbudai Egyetem, Budapest.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29.(3), 226–237.
- Konta I. & Zsolnai A. (2002). *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Majoros A. E. (2009). Semmirekellők, naplopók...avagy az integráció egy dél-magyarországi kistérségben. *Gyógypedagógiai Szemle*, 37.(3), 239–253.
- Masi, C. M., Chen, H.-Y., Hawkey, L. C., & Cacioppo, J. T. (2011). A Meta-Analysis of Interventions to Reduce Loneliness. *Personality and Social Psychology Review*, 15.(3), 219–266.

- McCormack, Harrison, McLeod & McAllister. (2011). A nationally representative study of the association between communication impairment at 4–5 years and children's life activities at 7–9 years. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54.(5), 1328–1348.
- McCoy, S. & Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, 27.(1), 81–97.
- Mérei F. (2001). *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest.
- N. Kollár K. (2017). Barátság, személyközi vonzalom, csoportfolyamatok és az iskolai társas kapcsolatok fejlesztése. In N. Kollár K. & Szabó É. (szerk.). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve II.* (pp. 135–192). Osiris Kiadó, Budapest.
- Papoutsaki, K., Gena, A., & Kalyva, E. (2013). How Do Children With Mild Intellectual Disabilities Perceive Loneliness? *Europe's Journal of Psychology*, 9(1), 51–61.
- Pijl, S. J., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25.(1), 93–105.
- Spence, S. H. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8.(2), 84–96.
- Sütőné Koczka Á. (2005). Szociális készségek fejlesztése kamaszkorban. Trefort Kiadó, Budapest.
- Szabó É. & Fügedi P A. (2015). *Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning 12-18 évesek számára*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Szabó Á-né (2012). A képességfejlesztés és az életmód összefüggései tanulásban akadályozottaknál. In Gordosné Szabó A. (szerk.). *Gyógyító pedagógia*. (pp. 217–236). Medicina, Budapest.
- Szekeres Á. & Horváth E. (2014). Enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket integráló iskolai osztályok szociometriai jellemzői. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 69.(1), 263–281.
- Szekeres Á. & Horváth E. (2016). SMETRY: Társas kapcsolatok digitális mérésének első tapasztalatai. In Hülber. L. (szerk.), *I. Oktatásszervezési és Oktatásinformatikai Konferencia [elektronikus dok.]: 2016- február 5-6.: Absztraktkötet* (p. 40). Líceum Kiadó, Eger.
- Torda Á. (2012). Az integrált iskoláztatás hatása a gyermek személyiségfejlődésére. In Gordosné Szabó A. (szerk.). *Gyógyító pedagógia*. (pp. 257–368). Medicina, Budapest.
- Vajda Zs. (2004). A társas kapcsolatok és viselkedés fejlődése kisiskolás kortól serdülőkorig. In Mészáros, A. (szerk.). *Az iskola szociálpszichológiai jelenségyvilága*. (pp. 145–161). ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Williams, K. D., Forgas, J. P. & Hoppel, W. (2006). *A társas kirekesztés pszichológiája. Kitaszítás, kiközösítés, elutasítás és szelektálás*. Kairosz Kiadó, Budapest.