

Ön- és társismereti játékokra építő
foglalkozások kortárskapcsolatokra
gyakorolt hatása az iskolában

Nagy Andrea-Mónika
Többsnyelvűség és multikulturalitás, MA
Partiumi Keresztény Egyetem
2023

Tartalomjegyzék

37. Országos Tudományos Diákköri Konferencia.....	1
Ön- és társismereti játékokra építő foglalkozások kortárskapcsolatokra gyakorolt hatása az iskolában.....	1
Bevezetés.....	4
1. Az ember, mint társas lény.....	5
1.1. Szocializáció.....	5
1.1.1. A szocializációs közegek.....	5
1.2. Egy közösség jellemzői.....	8
1.3. Társas befolyásolás.....	9
2. Társas kapcsolatok az iskolában.....	12
2.1. A kisiskoláskorú gyermek jellemzői.....	12
2.2. A pedagógus szerepe.....	13
2.3. Az osztályközösség jellemzői.....	15
2.4. A Lépésről lépésre alternatív oktatási programban rejlő lehetőségek.....	16
3. Társas kapcsolatok fejlesztése közösségépítő foglalkozások által az iskolában.....	18
3.1. A kutatás célja.....	18
3.2. Kutatási kérdések.....	18
3.3. Hipotézisek.....	20
3.4. A kutatás résztvevői.....	21
3.5. Kutatási stratégia.....	22
3.6. A kutatás során alkalmazott módszer.....	24
3.7. Kutatási eszközök.....	25
3.8. A közösségépítő foglalkozások bemutatása.....	26
3.8.1. Első foglalkozás: Félelmek és motiváció.....	27
3.8.2. Második foglalkozás: Én és a környezetem.....	28
3.8.3. Harmadik foglalkozás: Tulajdonságaink, képességeink, hála.....	29
3.7. Az adatok elemzése.....	31
3.8. Következtetések, összegzések.....	35
3.8.1. Következtetések levonása a hipotézisek mentén.....	35
3.8.2. Összegzés.....	37

Szakirodalom.....	39
Mellékletek.....	41

Bevezetés

Mind a felnőttek, mind pedig a gyerekek saját életük hősei, főszereplői, akik napi szinten kihívások sorozatával néznek szembe. De vajon milyennek kell lennie egy hétköznapi mesehősnek, hogy megugorja az útját szegő akadályokat? Hogyan tud épségben túljutni rajtuk, s miképpen formálhatja azokat önmaga hasznára? Véleményem szerint ez az egyén életbátorságától, éleslátásától, önbizalmától, rugalmas hozzáállásától, az érzelmein való felülkerekedésének mértékétől, tehát a lelki ellenállóképességének erősségétől, valamint a környezetében élőkkal való kapcsolatának minőségétől erőteljesen függ.

Pedagógiai gyakorlatom, megfigyeléseim, majd munkám során temérdek gyermekek közötti konfliktusnak lehettem szem- és fültanúja. Céloommá vált ezeknek a csökkentése, valamint a problémamegoldás eredményességének növelése, az osztályközösségek barátságosabbá tétele. A másokra való odafigyelés, a türelem, a kedvesség, az empátia nem jön csak úgy magától, időt és energiát vesz igénybe kialakításuk és fejlesztésük. Ezen kötelek gondozása egyet jelent a tengernyi próbatétel közül, mellyel hétköznapi mesehősként találkozunk. Amennyiben kapcsolatainkban zavar lép fel, egyéb területeken is alulteljesítés várható. A kisiskoláskorú gyermekek körében sincs ez másképp, akik számára a kortárskapcsolatok kulcsfontosságúak.

Első körben az emberi lét társas mivoltával ismerkedhetnek meg az olvasók. Ezt követően a szocializáció különféle színtereit, a közösségek szocializációs funkcióit, egy csoport tagjainak egymásra gyakorolt hatásait, a kisiskoláskorú gyermekek és az osztályközösségek jellemzőit, annak, valamint bemutatom a lépcsőről lépcsőre alternatív oktatási programot. Munkám második részében egy III. osztály tanulójának szociometriai kérdőív által feltérképezett kapcsolati hálóját, s annak változásait tárom fel három felvonásban. Az első felmérést egy több hetes természetes csoportformálódási szakasz követte, míg a második felmérés után közösségépítő, empátiát és önismeretet fejlesztő játékok, foglalkozások megvalósítása került sor. Az osztály viszonyrendszerére rávilágító tesztek feldolgozását, analizálását követően, tapasztalataim összegzésével, következtetések levonásával kutatásom kezdeti kérdéseit válaszolom meg.

1. Az ember, mint társas lény

Csepeli György megfogalmazása szerint „az ember nem élhet társas élet nélkül” (Csepeli, 2014, o. 2). Az élethelyzetek rengeteget módosultak azóta, amióta ember él a földön, ám egy valami nem változott, mégpedig az ember maga (Csepeli, 2014). Az ösztönök, az emberi lény jellegzetességei megmaradnak, s talán még az alkalmazkodásra, beilleszkedésre való igény, az új élethelyzetekben való hely megkeresésének vágya sem változik.

Az ember mivoltának, kilétének kérdésével igen sokan foglalkoztak, szakemberek, s laikusok egyaránt. Világunkat csupa rejtély övezi, ahogyan a benne élőket is, így nem csoda, ha az újszülött is bizonytalanul ugyan, de fürkészi, kémleli környezetét. A személyiség egy roppant összetett, komplikált rendszer, s olyan tulajdonságokat ötvöz, amelyek folyamatosan fejlődnek. hogy önmagunkat meghatározzuk, más emberek jelenléte is szükséges (Csepeli, 2014). Bárhol is élünk ebben a világban, tartozunk valahova, egy közösségben léteünk, ami hatalmas ajándék, ugyanakkor mindennapi feladat is. Megosztunk egymással adottságokat, ám emellett gyengeségeinket is. Elfogadásra, szeretetre, de nagy valószínűséggel elutasításra is találhatunk ezekben az embercsoportokban.

1.1. Szocializáció

Az ember biológiai lényként születik meg, s majd csak később, a szocializációs folyamatnak a keretén belül, s annak végeredményeként válik szociális egyeddé, aki Bábosik és Torgyik szerint megtalálja a helyét, integrálódik a szociális térbe, meg tud felelni a környező világunk közösségen belüli követelményeinek, átlagának és szabályainak, rendeleteinek (Bábosik & Torgyik, 2009). A szocializáció kezdete már a világrajöttünk előtt elkezdődik, hiszen amikor szüleink megszületésünket várva ábrándoznak többek között egy közös apa-fia, vagy apa-lánya, futbalozásról, labdázásról, esetleg egy iskolai konfliktusról, ahol meg kell majd védeni magunkat, mind-mind ennek a folyamatnak a része (N. Kollár & Szabó, 2004).

1.1.1. A szocializációs közegek

Az emberek szociális kapcsolataik által tanulják meg és sajátítják el a „kulturális mintákat”. Mérei és Binét (2006) úgy tartja, hogy a szocializációban fontos funkcióval bíró

komponenseket célravezető az alapján szemügyre venni, áttekinteni, hogy a személyiség fejlődésében éppen mekkora súllyal bíró rendeltetést töltenek be. A gyermekeknek a környező világgal kapcsolatos ismereteket, mindenekelőtt a család és az adott személlyel nagyon közeli, közvetlen viszonyban levő társadalmi egyesületek szolgáltatják. Az említett csoportok az emberek saját magukról megformált képének létrehozásában is hangsúlyos szereppel rendelkeznek.

Giddens (2003) értelmezése alapján, szocializációs közegeknek azokat a társaságokat, közösségeket vagy társadalmi helyzeteket nevezzük, amelyekben a szocializáció alapvető folyamatai megvalósulnak. A csecsemők szocializálása mindegyik kultúrában elsősorban a család feladatkörébe tartozik. Azonban az ember életének a későbbi szakaszaiban már más szocializációs közegek is megjelennek.

- *A család:* Azt a periódust tartjuk elsődleges szocializációs folyamatnak, amely életünk első néhány évét foglalja magába, amelyek egyúttal a legmeghatározóbbak is. Ennek helyszínébe beleszületünk, s a szocializáció résztvevőit nem mi választjuk meg, már eleve adottak. Minden egyes ezt követő szocializációs folyamatnak a kiindulópontját a családi és a rokonsági viszonyok képezik (N. Kollár & Szabó, 2004). A csecsemők kapcsolati köre kultúrák szerint eltérő, hiszen a családrendszerek meglepően változatosak (Giddens, 2003). „Szinte mindnyájan családban éljük le életünket: - de nem ugyanabban!” (Hegedűs, 1997, p. 116), így fogalmaz Hegedűs, aki a családban való jelenlétünket egy színpadi előadáshoz hasonlítja, ahol minden egyes főszerepben kipróbálhatjuk magunkat, csak nem ugyanabban az időben. Életünk színdarabjának kezdetén kúszó-mászó csecsemők, majd egyre kíváncsibb kisgyermek, aztán önmagukat kereső serdülők, később aggódó szülők, a műsor végéhez közelítvén pedig gondoskodó nagyszülői szerepbe bújhatunk. Az elsődleges szocializációs közeg biztosítja számunkra a külvilágról, s önmagunkról való információszerzést és tanulást, pusztán csak ezeknek az érzékelése is itt indul. A család segítségével tanulunk meg beszélni, különféleképpen viszonyulni a társadalmunkhoz, elsajátítani bizonyos magatartásmintákat, megérteni, követni a normákat, betartani a szabályokat, valamint azt is, hogy hogyan lehet és kell embertársainkhoz kapcsolódni. A szülők, rokonok edukálása, személyisége tehát erőteljesen befolyásolja az egyén társadalomba való beilleszkedésének eredményességét (Hegedűs, 1997).

- *Kortárskapcsolatok:* A másodlagos szocializáció körébe sorolandóak a kortárskapcsolatok, amelyek alatt olyan barátok alkotta közösségeket értünk, amelynek tagjai azonos vagy hasonló életkorúak (Giddens, 2003). Az egyén számára ez a közeg lehetőséget biztosít újabb és más szocializációs tapasztalatok megszerzésére, valamint az ablak, amin

keresztül addigi életében szemlélte, érzékelte a világot, sokkal nagyobbra nő. Eme közeg helyszíneit és résztvevőit azonban már az egyén megválogathatja, eldöntheti, kivel tartja meg, s ápolja a kapcsolatát (N. Kollár & Szabó, 2004). Sok esetben, bizonyos életkori osztályok résztvevői gyakran maradnak élethosszig tartó baráti kapcsolatban. Ezeknek a kapcsolatoknak az idő elteltével, s az életkörülmények változásával egyre csak nő a fontossága, hiszen rengeteg édesanya tér hamar vissza munkájához, s gyermeke már napjainak jelentős részét kortársai mellett tölti bölcsődében. Ám ha nem is egy meghatározott intézményben, de már azelőtt is érintkezik a családján kívüli személyekkel. Elvégre, az élet valamennyi szakaszán az ember csoportosulva halad végig, nem pedig egyedül. Giddens Piaget véleményére alapozva kiemeli a kortárskapcsolatok demokratikusságát, a gyermek- szülő kapcsolatokhoz képest. Bár vannak olyan gyermekek, akik akaratosabbak bizonyos kortársaiknál, s törekednek a mások feletti uralomra, mégis ezen kapcsolatok javarészt egyenragúnak mondhatóak, általában az összhang, a kétoldalú megegyezésen, egyetértésen fekszenek az alapjai. Emellett a családon belüli szerepek közel sem ilyen egyenlőek. Számos viselkedést szabályozó elvárás irányul a gyermek felé szülei, rokonai oldaláról a nevelés érdekében, így a vele egykorú, ugyanazt megélő társaival bizonyos tekintetekben sokkal szabadabb lehet, mind a szabályok alakításában, mind azok próbálgatásában (Giddens, 2003). Mindebből kiderül, hogy mindegyik kapcsolati háló más, de valamennyire szüksége van az egyénnek, s ezek közül a kortárskapcsolatok nélkülözhetetlenek számítanak az egészséges fejlődés szempontjából.

- *Iskolák:* A másodlagos szocializációban, az ember fejlődését tekintve, kiemelkedően fontos szerepük van az iskoláknak, amelyek a társadalmi rendszert, annak felépítését, rendeltetését és funkcióit sokkal jobban, átláthatóan szem elé tárják a családi közeghez képest (N. Kollár & Szabó, 2004). Az iskolában szervezett és irányított oktatási folyamat zajlik korosztályokra bontva, ahol mind a tantervek, mind a tantárgyak meg vannak határozva, ami a tanulásnak, az ismeretek elsajátításának irányát adja. Számos felállított követelmény várja az iskolába érkező gyermekeket, amelyeknek betartását szorgalmazzák. Ezek alatt értendő a csend és a rend megtartása, feladataik következetes, minél pontosabb elvégzése, a pedagógusok iránti tiszteletadás és az ehhez illő velük szembeni attitűd, valamint az iskola egyéb fegyelemmel kapcsolatos feltételeinek betartása (Giddens, 2003). Mindezek mellett, az oktatási intézményekben létezik egy, úgynevezett „rejtett tanterv”, amelynek középpontjában nem a tananyag és a különféle pedagógiai módszerek általi nevelés helyezkedik el, hanem többek között a kortársaikkal való kapcsolatok, az ehhez tartozó viselkedésformák kialakítása és elsajátítása. Tehát az irányított nevelést szervezetlen, önkéntelen módon létrejött tanulási folyamatok teszik színesebbé, változatosabbá (Szabó, 1988; idézi: Hegedűs, 1997). Az

iskolában a gyerekeknek lehetőségük adódik megtapasztalni azt is, milyen egy „tágabb” közösség, abban hogyan találják meg a helyüket, s hogy egyéni, sajátos képességeik, jellemvonásaik által milyen esélyek, választási lehetőségek nyílnak meg előttük. A gyerek beilleszkedésének körülményeit jelentősen befolyásolja az adott társadalom normáinak, szabályainak megértésének, betartásának minősége, míg teljesítményére siker- és kudarcélményei vannak nagymértékű hatással (N. Kollár & Szabó, 2004). Azt is fontos megjegyezni, hogy a pedagógusok hozzáállása, gyermekek viselkedésére adott reakciója erőteljesen befolyásolja a tanulók önmagukkal szemben felállított elvárásait (Giddens, 2003). Az adott közösségtől – beleértve a pedagógusokat is – jövő kritika, minősítés, értékelés, visszacsatolás hozzájárul az egyén saját magáról kreált képének alaposabbá válásához, gazdagodásához (N. Kollár & Szabó, 2004). Ám nem csak az iskola részéről ösztönlik szabályok, kritériumok és követelmények sorozata. Az oktatási intézményektől is igen sokat várnak el, például azt, hogy az ott tanuló gyermekeknek sikerüljön a társadalmi háttérükből adódó határaikon átlépniük, a köztük lévő egyenlőtlenségeket csökkenteni, (Giddens, 2003). Ez az oktatási intézmények célja közel sem egyszerű feladat, s az esélyegyenlőség megteremtése kissé irreális elvárásnak is mondható, tudván, hogy minden gyermek más, s mást hoz láthatatlan puttonyában.

• *Más szocializációs közegek:* Az előbb felsorolt szocializációs közegek mellett megannyi más típus van még jelen attól függően, hogy időnk mennyi részét töltöttük el életünk során különféle csoportokban vagy társadalmi helyzetekben. Ide sorolandó a munka, különféle klubok, önkéntességen, segítségnyújtás alapján működő csoportok vagy vallási jellegű események megszervezésére, megvalósítására szerveződő csoportok, amelyek a résztvevők gondolkodására, viselkedésére rendkívüli módon hatnak (Giddens, 2003). A modernizációt, annak hatásait szem előtt tartva elengedhetetlen említést tenni a tömegkommunikációs eszközökről is, amelyeknek elképesztően nagy az emberek feletti hatása, így napjainkban teljesen jogosan tartható számon a szocializáció egyik színtereként. Csekély azon társadalmaknak a száma, amelyek távol maradtak volna a tömegkommunikációs eszközöktől, hiszen még azok számára is könnyű a hozzáférhetőség, akik az írás tudományát sem tudták magukévá tenni (Giddens, 2003). Ezeknek számos előnyéről és hátrányáról tudunk. Az eszközt magát nem lehet megbélyegezni a hasznos vagy haszontalan címkével, hiszen az a kérdés, hogy mennyire hasznavehető, az általuk nyújtott lehetőségek kiaknázásának mértékének és minőségének kiválasztásakor dől el.

1.2. Egy közösség jellemzői

Mindig mindenkinek megvan a maga helye és funkciója egy csapatban adottságai, képességei szerint, s ahogy az emberek különbözőek, sokszínűek, úgy egy közösség is igen változatos összetételű. A betöltött szerepeket többek között az is meghatározhatja, hogy mekkora a létszáma annak a csoportnak, akik fölött az egyén hatalommal rendelkezik. ugyanaz a személy betölthet több szerepet is egy közösségen belül. Mivel az ember igen sokféle társas helyzetben van jelen, a követelmények, elvárások száma sem alacsony, amelyeknek eleget kell tennie.

Gyakran előfordul, hogy az egyén olyan társas csoportok tagja, amelynek nézete, értékrendje nem feltétlenül egyezik sajátjával vagy az adott társadalomával. Azonban nem elvárható egyetlen embertől sem, hogy minden ilyen társas csoportot elkerüljön, hiszen ezek is lehetőséget biztosítanak a fejlődésre (Vajda & Kósa, 2005). Az élet nem csak teljesen hozzánk simuló, hozzánk illő dolgokat tartogat számunkra, hanem megoldatlan problémákat is, amelyeknek kulcsa teljesen elveszettnek, s tőlünk távolinak tűnhet. Megkeresésének útja során viszont megannyi képességgel, vagy tanulsággal gazdagodhatunk. A nehézségek is hozzátesznek életünk göröngyös útjához, s a jóval karöltve kísérnek minket, embereket, minden egyes nap.

Vitathatatlan, hogy alkalmazkodás, egyezség, kompromisszum, összefogás és együttműködés hiányában, sem kisebb emberek alkotta csoportok, sem a társadalmak nem lennének működőképesek (Vajda & Kósa, 2005). Egy közösségen belül elvárható egy meghatározott viselkedés, egyetértés az értékeket, normát illetően ahhoz, hogy egyáltalán létezessen, s jól is üzemeljen. Bár e tekintetben vannak egyének, esetlegesen csoportok közötti eltérések. Mindig vannak azonban olyan egyének, akik nem tartják be az előírt szabályokat, normákat, esetleg olyanok, akik meg szeretnék változtatni azokat. Az elvárt viselkedéstől való eltérés azonban nem feltétlenül igényel beavatkozást, hiszen a mai társadalmakban, ahol a munkamegosztás is nagyon komplex, kevés olyan ember van, aki minden területen, nemétől, életkorától és élettapasztalataitól függetlenül minden egyes társas helyzetben kiemelkedően teljesít, otthonosan mozog (Vajda & Kósa, 2005).

1.3. Társas befolyásolás

Egy közösségben élve interakcióba lépünk másokkal. Ígyhát kétségkívül egymásra valamilyen hatást gyakorolunk, egymástól tanulunk, egymást alakítjuk. Ha magunkból szeretnénk a legtöbbet kihozni, igyekszünk jó emberekké válni, s fejleszteni magunkat azzal a

közösségünknek is jót teszünk. Ha fejlődést szeretnénk látni a világban, önmagunkkal kell kezdenünk. Úgy gondolom, egy osztályközösségben is fontos ez a szemléletmód, amit nem lehet elég hamar elkezdni.

Tudván, hogy az utánzás egy kognitív folyamat, a tanulás egyik módja, nem lehet meglepő az a megállapítás, miszerint az emberek hatással vannak egymásra (Cole & Cole, 1997). Időnk legnagyobb részét más emberek társaságában töltjük, interakcióba lépünk velük: figyeljük, elemezzük, megneveztetjük, megértjük, esetleg feldühítjük egymást, beszélgetéseket folytatunk, rácsodálkozunk vagy megharagszunk egymásra (Aronson, 2001). Csepeli (2014) nézőpontja szerint, az embertársaink közötti interakció lehet visszatérő és pillanatnyi. Ha az egymás közötti interakció visszatérő, kapcsolatáról beszélünk. Fejlődésünket tekintve, az utánzás már csecsemőkortól kezdve rendkívül fontos szerepet játszik az emberek életében (Cole & Cole, 1997). Mérei Ferenc és Binét Ágnes szerint az ember nagyjából másfél-kétéves korától kezdődően, valamennyi játékában helyet és teret biztosít az utánzásnak, amely számára módfelett derűs lelkiállapotot eredményez (Mérei & Binét, 2006). Voltaképpen, az utánzás által képesek vagyunk mozdulatok átvételére, hangok kiejtésére, nyelvek elsajátítására, gondolkodásmód kialakítására, fejlesztésére, valamint az utánzás a viselkedést igazítja a környezetünkhöz, a minket körülvevő világhoz, amelybe születünk (Piaget, 1978).

Vajda Zsuzsanna pszichológus szerint megkülönböztethetünk direkt utánzást és direkt ellenutánzást. Az első esetben egy adott modell tetteinek, szavainak, megnyilvánulásainak megismétlése várható egy másik személy részéről, míg a direkt ellenutánzás során a megfigyelő viselkedése nem a modelléhez válik hasonlatossá, hanem éppen annak ellenkezőjét valósítja meg. Így a modell ellenpéldává válik, a személyiségünk fejlődéséhez viszont az ilyen esetek is hozzáadnak, szükségünk van rájuk (Vajda & Kósa, 2005). Azt, hogy az egyén kit választ modellnek, több tényező is befolyásolja. Hegedűs T. András véleménye szerint hajlamosak vagyunk olyan személyt modellül választani, aki gyakran megjutalmaz, vagy aki maga részesül sűrűn valamilyen elismerésben, kitüntetésben, továbbá, akinek a megjelenése, viselkedése számunkra tetsző. Szintén befolyásolja a választást az adott személy közösségben elfoglalt példás vagy nagyon kedvező helyzete, státusza. A közöttünk és a modell között lévő kapcsolat is lehet egy kiváltó ok, amennyiben az pozitív jellegű, s az utánzásban a viszony erősítését véljük felfedezni, annak elhagyásával pedig veszélyt érzékelünk (Hegedűs, 1997). Kijelenthetjük, hogy az emberi kapcsolatok létrejöttének, fenntartásának okai igen sokfélék lehetnek, amelyeknek felismerése sok esetben az emberek számára nem is olyan egyszerű feladat.

A társas befolyásolásra való reakciónak három fajtáját tarthatjuk számon Elliot Aronson (2001) szerint: behódolás, azonosulás és internalizáció. Mindhárom típus az utánzások direkt csoportjába sorolandó, hiszen az adott modell viselkedésének visszatérése várható valamilyen formában, pusztán csak az ismétlődés indokai között jelenik meg a különbség (Vajda & Kósa, 2005). Az első körébe többnyire azok a személyek tartoznak, akiknek a cselekedeteit a büntetéstől való félelem, annak az elkerülése vagy az elismerés, a jutalom megszerzése ösztönzi, tehát az adott viselkedésforma kizárólag addig tart, amíg a jutalom lehetősége vagy a büntetés kockázata egyértelműen jelen van (Aronson, 2001). A legrövidebb ideig ez a fajta reakció tart, hiszen a befolyásolt személy tisztában van azzal, hogy valami vezeti őt tetteiben, hogy jelen van egy bizonyos kényszerítő erő (legyen az pozitív vagy negatív), s azt is tudja, hogy ha az adott erő megszűnik, a cselekedetei is változásnak indulnak. Ha például egy gyermek kedvesen bánik kistestvérével egy anya által ígért finomság miatt, nem aggathatjuk rá a jólelkű, melegszívű, nemes jelzőket, hiszen még nincs tisztában azzal, nem tanulta meg, hogy jószívűnek lenni egy rendkívül jó és fontos dolog. Számára ez csupán egy eszköz, amelynek útján édes falatokhoz juthat. Amint szeme elől eltűnik a jutalom lehetősége, a testvér iránti kedvesség is alábbhagy, amennyiben nem érik el valami másfajta jutalommal, esetleg büntetéssel, ezt az attitűdöt (Aronson, 2001). Tehát, ez a módszer hosszútávon semmiféleképpen sem célravezető és hatékony.

A második reakcióval azonosulás vagy identifikáció néven találkozhatunk, amely abban az esetben valósul meg, amikor a befolyásolt személy a befolyásolóhoz szeretne hasonlítani. Ahogyan az első reakciónál, úgy itt sem belső szükséglet miatt valósul meg egy bizonyos cselekedet, hanem azért, mert az egyén általuk „pozitív öndefiníciós” kapcsolatba léphet a befolyásoló személlyel vagy személyekkel. Itt nincs szükség jutalommal való motiválásra vagy büntetéssel való fenyegetésre, de még a befolyásoló jelenlétére sem, elegendő csupán maga a vágy, ami hajt affelé, hogy olyanokká váljunk, mint az a másik ember. Aronson (2001) véleménye alapján, ha az a személy, akire hasonlítani szeretnénk, esetleg elköltözik, a hasonlóság iránti vágy továbbra is fennmaradhat. Eltarthat egészen addig, amíg az illető személy fontos, meghatározó számunkra, s fenn is tartja azokat a nézeteiket, amelyek számára szimpatikusak, követendőek, amelyekkel azonosulni kívánok, vagy amíg nem találkozik egy olyan másfajta nézettel, amelyik ellentmondásba kerül azzal, amiben mindaddig hitt, s hitelesebbnek, meggyőzőbbnek bizonyulnak a szemében.

Az értékek vagy tettek internalizációja az a fajta társas befolyásolásra adott reakció, amely a legidőtállóbb. A reagálásnak ezen módjánál a motiváló erő belülről fakad. Aronson (2001) kifejtése alapján, ha azt a személyt, aki a befolyásoló szerepében van jelen,

tisztességesnek, erkölcsösnek látjuk, elfogadjuk őt, osztjuk a véleményét, amit beépítünk egyéni értékrendszerünkbe, ahol függetlenné válik a forrástól és ahonnan nehezen tud kikerülni. Például, ha egy olyan ember írását olvassuk, akit hitelesnek, tapasztaltnak, jártasnak és szavahihetőnek tartunk, felettébb könnyedén befolyással lehet ránk a műve, mivelhogy vezérel bennünket a korrekt, valóságnak megfelelő tudás megszerzésére. Ám ez a hármas felosztás, akárcsak minden más osztályozás, nem tökéletes. Bizonyos esetekben átfedhetik egymást a csoportok, keveredhetnek, s változhat az előre megjósolt időtartamuk, hatásuk is. (Aronson, 2001). Amennyiben nincs két töviről-hegyire egyforma ember a Földön, úgy két ugyanolyan eset, élethelyzet sem.

2. Társas kapcsolatok az iskolában

Ma már, az elsődleges szocializáció terén, az iskola intézményének jelentősen befolyásoló funkciója sokkal egyértelműbben megmutatkozik (Bábosik & Torgyik , 2009). Elég problémás elem az, hogy eme folyamat érintettjeit, vagyis a gyermekeket elég sok esetben nem differenciáltan figyelik, sokkal inkább úgy tekintenek rájuk, mintha azonos személyi, tárgyi és anyagi környezetből, ugyanolyan személyiségjegyekkel, megegyező képességekkel érkeznének, . Miközben tudjuk, hogy, minden egyes gyermek eltérő családi szocializációs közeggel a háta mögött kerül már bölcsődébe, s óvodába is, amely maga után vonja a szocializációt érintő különbségeket is. Ha az iskola szeretné elkerülni, megelőzni a szocializációs zavarokat, amelyeknek a jelenléte s szimptomái a mai oktatásban igencsak gyakoriak, szükségszerűen a differenciáláshoz kell folyamodnia (Bábosik & Torgyik , 2009). Mindezek által levonható a következtetés, miszerint sem az iskolák, sem pedig a pedagógusok nem állnak könnyű helyzet előtt.

2.1. A kisiskoláskorú gyermek jellemzői

Kiss Tihamér (1966) az emberi élet első hat évét a személyiség megformálódásának „előtörténeteként” határozza meg, egyfajta megalapozásként értelmezi. Az egyéniségünk, jellemünk, természetünk fejlődésének szempontjából a hattól tizennyolc éves korig terjedő szakaszt jelöli meg kiemelkedő fontosságuként. A hatodik, hetedik életév elérése nagy változásokat idéz elő a gyermekek életében, hiszen elkezdik megtapasztalni az iskolai környezetet, az addig sokkal szabadabb, játékosabb életvitel után. Egyre nagyobb rálátásuk

lesz a világra, amelyben élnek, új értelmezésekkel szembesülnek, a lényegkiemelésük is föllendülésnek indul, gondolkodásmódjukat a logikusság jellemzi, észlelésük, megfigyelőképességük, munkával szembeni attitűdjük, önuralmuk szépen fejlődik, a „mozgásos magatartásában” fokozatos előrehaladás fedezhető fel. Mint másodlagos szocializációs közeg, az iskola megannyi lehetőséget biztosít számára a társas kapcsolatok működésének megismerésére, saját működésük különféle helyzetekben, szerepekben való próbálgatására. Az iskolai évek kezdete nem egyenlő a játék eltűnésével, csupán, mint minden más, bizonyos szempontból átalakul, kivirágzik, egyre változatosabbá válik, kibővülve egy olyan formájával, amely már komolyabb koncentrációt, fejtörést igényel (Kiss, 1966). Ahogyan a világlátásuk, úgy az önmagukról alkotott kép is folyamatosan változik, s fokozatosan tűnnek fel a társas kapcsolatok szempontjából kulcsfontosságú jellemvonások, tulajdonságok. A végletekben való gondolkodás átalakul, s már nem csak jó és rossz, pozitív vagy negatív, fekete vagy fehér létezik, hanem ezek együtt is jelentkezhetnek, integrált formában. Ezt a képességet az önértékelésben is alkalmazza a gyermek, amikor megfigyeli, hogy egyes tantárgyban jól, esetleg kiemelkedően teljesít, míg a másokban kevésbé, vagy akár egy tantárgyon belül is észlelheti ezt a fajta eltérést: például matematika órán az ábrázolás módszerében verhetetlen, ámde a műveletsorok megoldásában akadályokba ütközik. Ez a gondolkodás egy sokkal valóságosabb, realisabb önmagáról alkotott kép létrejöttét eredményezi, valamint megjelenik az önkritika (N. Kollár & Szabó, 2004). Mindemellett a tanuláshoz való hozzáállásuk is főként ebben az időszakban esik át jelentős változáson. 8-9 éves korra tehető a tanulás, mint társadalmi követelmény (Kiss, 1966).

2.2. A pedagógus szerepe

Az oktatási intézményekben különböző követelményekkel találja szemben magát a gyermek, amelyekre adott reakciója, viselkedése, s természetesen a tanulmányi eredményei alapján minősítik, s az elvárthoz viszonyítják. Mindez nyilvánvalóan kihat önmagával, illetve a környezetében lévő emberekkel való kapcsolatára. Ha a tanulók megfelelnek, eleget tesznek az elvárásoknak, amelyek folyamatosan növekednek, megtörténik az iskola értékrendszerével való azonosulás, s sikerélményekkel gazdagodva haladhatnak tovább a próbatételek és lehetőségek iskolájának erdejében (B. Aczél, és mtsai., 1985). Mi történik viszont akkor, ha nem sikerül minden adandó helyzetben megfelelni? Nagy valószínűséggel konfliktushelyzet fog létrejönni. Döntő szerepe van ilyen esetekben a pedagógusnak. Az, hogy be tudja-e

azonosítani a kialakult állapot komponenseit, átlátja-e a helyzet szerkezetét, felépítését, valamint képes-e a biztonságot nyújtó, kiegyensúlyozott légkört (újra) megteremteni, nagyon jelentőségteljes, hiszen egy nem megoldott, lecsillapított konfliktus a teljes fejlődési folyamatban, az önértékelésben és a társadalmi beilleszkedésben is képes fennakadást okozni (B. Aczél, és mtsai., 1985). Ha a gyermek elutasító viselkedést produkál, talán az átlagosnál is nagyobb szüksége van a környezetből érkező támogatásra, amely elsősorban megérteti vele, hogy a viselkedésének megvan a maga oka, érthető és bizonyos jellemvonások, mint a féltékenység, a néha túlzott bátorság nem bűn. A nevelő személy az új, „magasabb rendű” fogalmak elsajátításában is segíthet diákjának, amely az egyre ügyesebb kommunikációt idézi majd elő (N. Kollár & Szabó, 2004). A jól működő pedagógus-diák kapcsolat e tekintetben is igen nagy horderejű (B. Aczél, és mtsai., 1985). Ez a kapcsolat elsősorban munkakapcsolat, amely a tananyag elsajátítását igyekszik megvalósítani, nem szabad viszont elfelejteni az iskola másik funkcióját, amelynek középpontjában a személyiségformálás áll (Hegedűs, 1997). A pedagógusok reakciói rendkívüli módon befolyásolják a tanulók önmagukkal szembeni elvárásait is, s ez a későbbi munkábaállás során szerzett tapasztalataikra is hatással lehet (Giddens, 2003). Akárcsak bármilyen más kapcsolatban, úgy itt is létfontosságú a már korábban említett, zavartalan kommunikáció, amely magába foglalja a mindkét oldalról érkező visszajelzéseket, s elutasítja az egyoldalú döntéshozást, véleménynyilvánítást (Hegedűs, 1997). Nagyon meghatározó, hogy milyen módon közelíti meg a helyük megtalálásán fáradozó, felnőttektől biztonságot és támaszt váró tanulóit a tanító még az ismerkedés ideje alatt, az iskolai élet kezdetén. Igen sokat számít a szabályok, elvárások, nevelői elképzelések megfelelő tálalása, érvényesítése, annak módja, valamint követésüknek, betartásuknak körülmekintő, következetes ellenőrzése, s a tanulók elért eredményeinek átlátható, hiteles, konkrét szempontokat követő értékelése a későbbi összhang, csapatmunka és az új élethelyzetekben való minél hamarabbi, könnyebbi kiismerésének szemszögéből (Járó, 2015).

Ha a gyerekek szeretik az iskolát, jó kedvvel járnak oda nap mint nap, erősen megkönnyíti a tanulási folyamatot, a közös munkát. Ám ahhoz, hogy ők érdeklődést mutassanak, a pedagógusnak is ezt az érzést kell közvetítenie, mint sok minden másban, ebben is mintául kell szolgáljon. Nagyon sokszor a gyermek iskolától való féltelmét a felnőttek generálják az aggodalmaskodásaikkal, amelyeket csemetéik szavak nélkül is érzékelnek. Hasznos ezekről beszélgetni, valamint éreztetni azt, hogy a gyermeket az érzelmeivel együtt komolyan vesszük. Biztosítsuk őket affelől, hogy hozzánk bármivel fordulhatnak (Lakatos, és mtsai., 2016). Tehát, a pedagógus jelenlétével biztonságot,

támogatást, elfogadást, de mindezek mellett tartást, határozottságot kell közvetítsen a gyermekek egészséges fejlődése érdekében.

2.3. Az osztályközösség jellemzői

A páros kapcsolatoknál jobban kutatott, s sokkal alaposabban feltérképezett az a befolyás, amelyet egy csoport gyakorol annak résztvevőire (Mérei, 2006). Életünk folyamán igen sokféle társas alakzatokhoz tartozunk, e tekintetben viszonylag bonyolult és nehezen áttekinthető kapcsolati rendszerben vagyunk jelen, amelyekben az adott társas mezőhöz tartozó kötődéseink vannak, ezek a mezők viszont sok esetben kizárólag általunk érintkeznek. Ezen csoportok alatt érthetjük a családot, amelynek tagjai vagyunk, a munkahelyet, esetleg tanfolyamokat, vagy egy másik intézményes alakzatot: az osztályközösséget. Ha ezekben a közösségekben létrejött kapcsolatok elemzésre kerülnek, megmutatkozik a nem homogén jelleg. Ezen intézményes kereteken belül spontán barátságok, klikkek születnek meg egy hálózatot alkotva, ahol a csoporttagok különböző hatást gyakorolnak egymásra (Mérei, 2006).

Napjainkban már sokan tudomásul vették, hogy egy csoport nem csupán néhány személy összessége, hanem annál sokkal több. Önálló célokkal, felépítéssel rendelkezik, valamint egyedi kapcsolatai más csoportokkal is összekötik (Lewin, 1975). A társas tevékenységek alatt alakul, formálódik a tanulók osztályon belüli státusza. Az osztályon belül egy diák több szerepben is jelen lehet, de többnyire ezek közül egy lesz a legmeghatározóbb, a „főszerep”. Egy tanulók körében végzett felmérést alapul véve a következő szerepek azonosíthatók be: hangadók, diákképviselők, szervezők, neveltetők, elismertek, szakértők, művészetkedvelők, sportolók, üzleti érzékűek, ügyeskezők, kapcsolatépítők, szorgalmasak, műveltek, valamint helykeresők, tartózkodók, kívülállók (Járó, 2015). Az iskolában töltött napok dinamikája, valamint részben a tanulási folyamat is függ a kialakult kapcsolatoktól: az osztálytársak között kialakult versengéstől vagy együttműködéstől. Korábbi kutatások (K. Nagy, 2015) szerint az osztályon belüli státuszrangsor rossz hatást gyakorol azoknak a tanulóknak a viselkedésére és teljesítményére, akik alacsony státuszúak. Azok a tanulók, akik a tanulmányi rangsorban magas helyett foglalnak el, sokkal többet beszélnek egy csoportmunka alatt, mint azok a társaik, akiknek elhelyezkedése a rangsorban alacsony. A véleményükkel szemben is sokkal elfogadóbbak, nyitottabbak a társaik, így ők jobban érvényesülnek a csoportban. Ez nem azt jelenti, hogy az alacsony státuszú tanulók kevésbé lennének hozzáértőek, s nem rendelkeznek tudással,

pusztán csak nincs lehetőségük megmutatni magukat, s képességeiket, így sokszor ki is maradnak a csoportmunkából. Azokban az osztályokban pedig, amelyek kulturálisan és nyelvtanilag is igen sokszínűek, komoly tudásbeli egyenlőtlenségek is kialakulhatnak a tanulók státuszkülönbségeinek okán.

Az osztályközösségek az első iskolai napjuktól egészen az utolsóig egy „többszakaszos”, fejlődést biztosító ösvényen mennek át. Az első periódus középpontjában az ismerkedés, az új környezetben való hely és társak megtalálása és a megfelelés, ún. „fészekrakás” áll. A második szakaszban az osztály önmeghatározása valósul meg, amely során a sok közös, a maga konfliktusait megélt élmény, tanulás, játék és munka következményeként kialakulnak a csoport együttes szokásai, cselekvési formái, értékrendje, viszonyrendszere. A következő fázisban az értékviszonyok átrendeződésére lehet számítani. Az addig kialakult, biztosnak vélt szokások, szerepek, kapcsolatok fellazulnak s új megállapodások köttetnek, amelyeknek a lefolyása nem fájdalom, s ütközésmentes. Az utolsó, vagyis a negyedik ciklusban az összetartozás örömeinek egy újabb változata tör felszínre. Abban a formátumban az utolsó együtt töltött év jelentőségének a tudatosulása hatással van a tanulókra, ezáltal a viszonyok is rendeződnek, a versengések helyét többnyire az elfogadóbb hozzáállás, a közösen eltöltött idő megbecsülése veszi át (Járó, 2015). Ezek igen fontos információk egy tanítónő számára, hiszen tudni, hogy a tanulóink éppen milyen periódusban tartanak, s azoknak melyek a jellemzőik, a nevelés, fejlesztés szempontjából elengedhetetlen.

2.4. A Lépésről lépésre alternatív oktatási programban rejlő lehetőségek

Az alternatív iskolai intézmények kivirágzásának fő indokát a szabadság és az együttműködés útján megvalósuló nevelés, valamint a különbségek csökkentése iránti vágy képezte. Ma már ennek számos példájával szembesülhetünk a különféle alternatívákkal működő iskolák nevelési gyakorlatain keresztül, amelyeknek uralkodó perspektívája szerint a gyermekek igazi személyiségéhez vezető út csak és kizárólag a tekintélyelvű oktatási forma megszakításával nyílhat meg a pedagógusok előtt (Németh & Ehrenhard, 1999). Tehát, egy új, a megszokottól eltérő, ám annál hatékonyabb út kitaposása volt a cél.

A Lépésről lépésre vagy Step by Step program is egy az alternatív oktatási módszerek közül, egy hagyományostól eltérő személyiségközpontú út, amely igyekszik a tanulók életkori sajátosságaihoz a lehető legmegfelelőbb alkalmazkodni, gyermekbarát nevelő környezetet biztosítani differenciálással, különböző szervezési és értékelési módokat használva, ám

ugyanazokat a tantervi előírásokat megtartva (Becze, 2010). Ez a fajta oktatás a gyermekkor egy olyan életszakasszá szeretné varázsolni, amely nem a felnőttlétet készíti elő, hanem zavartalan, idilli, mosolygós pillanatokkal teli, de mindenekelőtt önálló. Az ismeretek elsajátításában minden gyereknek nem megszokott, egyéni lehetőségeket nyújt a felfedező tanulási módszer keretein belül, amely által az életről, világunkról való tanulás csupa kaland lehet számukra (Németh & Ehrenhard, 1999). Ebben a programban a frontális munka, amely alatt a kommunikáció nagyon gyakran egyoldalúvá válik, minimálisra csökken, s a helyét az interakción alapuló, alkotó csoportmunka veszi át. A gyermekek együttműködését mindig nagyon fontosnak és értéknek gondolták, amelynek kibontakozására a közösen végzett munka során, aholis nem csak együtt, hanem egymástól is tanulhatnak, sokkal nagyobb esély van.

A gyerekek a napjukat reggeli találkozóval kezdik, amelyet a hagyományon oktatásban látotthoz hasonlóan szerveződő minileckék követnek, s az ott hallottakat mélyíthetik el, fedezhetik fel minden oldalról a műhelymunkák során, amelyben a csoportmunka megvalósul. Az együttes munka első lépése a feladatok kijelölése, a pontos munka érthető magyarázata, leosztása. A feladatok megoldásának szakaszában a diákok önálló válaszok után kutatnak, ám a teremben jelen lévő két pedagógus segítheti, szabályozhatja a tanulási folyamatot. A munka befejeztével pedig elengedhetetlen az eredmények, a bejárt út és a felfedezések bemutatása, kiértékelése (Németh & Ehrenhard, 1999). Ezt lehetővé is teszi a 8 órás napi program.

A Lépésről lépésre alternatív oktatási program, a hagyományos rendszertől eltérően, a szülőket sokkal határozottabban bevonja a nevelői munkafolyamatokba, ezáltal méginkább lehetővé téve a gyermekek fejlődését szolgáló együttműködést (Becze, 2010). Lehetőségük adódhat egy napot eltölteni diákként a tanteremben, hogy betekintést nyerjenek gyermekeik tanulási folyamatába, valamint minden tanítási hét utolsó napján egy szülői levél formájában kapnak értesítést a tanultakról tantárgyakra leosztva. Ez mind az együttműködést igyekszik teljesebbé tenni, amely elengedhetetlen eszköz a célok megvalósításához ebben a programban. A gyermekek önálló és csoportmunkák általi felfedezésre készítése, valamint a hosszú napi program számos olyan dolgot előidézhet egy osztályközösségben, ami a javukat szolgálja, többek között mélyebb kötődést, egymás sokoldalú megismerését. Természetesen az adott osztály tanítóitól is függ, mennyire aknázzák ki a program lehetőségeit, hiszen szokták mondani: a pedagógus maga a módszer.

3. Társas kapcsolatok fejlesztése közösségépítő foglalkozások által az iskolában

3.1. A kutatás célja

Mindig is nagyon foglalkoztattak a lenyűgöző és egyben igen csak rejtelmes világunkon belüli kapcsolatok, legyen szó rólunk, emberekről, állatokról, növényekről, vagy akár természeti elemekről, jelenségekről is. Választott szakmámon belül sincs ez másképp. Érdeklődve figyeltem, s figyelem a mai napig pedagógustársaimat, ahogyan egymással vagy a gyerekekkel kommunikálnak, ahogyan egymáshoz viszonyulnak, a szavakat, kifejezéseket, amelyeket használnak, s hogy mennyire engedik közel magukat a másikhoz. A szülőkkel való kapcsolattartás, s annak ápolása is egy felettébb érdekfeszítő téma számomra.

Az élet úgy alakította, hogy egy nagy létszámú Step by Step alternatív oktatási formával működő harmadik osztályos tanulói körébe csöppentem, immár nem óralátogató tanítójelölt, hanem az osztály tanítónőjeként egy teljes tanévig. Az ott töltött idő által sokkal nagyobb rálátásom nyílt egy osztályközösség kapcsolati hálóinak szerveződésére, s azt észleltem, hogy a felkészültségem koránt sem bizonyult elegendőnek. Talán mert, ahogy minden gyerek más, s mást hoz magával képzeletbeli puttonyában, úgy a kialakuló konfliktusok is különbözőek. Az osztály tanulói erős egyéniségek voltak, ami sok olyan helyzetet eredményezett, amikor egy összetűzésből nehezen sikerült a másik nézőpontját megértő, együttműködő útra lépni. A minden nap jelen levő kisebb-nagyobb összetűzések, úgy fizikai, mint szóbeli bántalmazások aggodalommal és hatalmas szomorúsággal töltöttek el, ennek következtében feléledt bennem a cselekvés iránti vágy, valamit tenni akartam a gyermekek szociális kapcsolatainak javítása érdekében. A kialakult helyzeteket mindig megbeszéltük, kielemeztük a gyerekekkel, viszont valami új módszer bevonásának szükségét éreztem.

3.2. Kutatási kérdések

Mind a liceumi, mind pedig az egyetemi éveim alatt zajló pedagógiai gyakorlatok során szemügyre vehettem több olyan csoportot, közösséget, ahol egy, vagy akár több

gyermek is egyedül játszik, viszonylag kevés közte és társai között az interakció. Ennek nyilvánvalóan rengeteg oka lehet, ahogyan a csoportösszetételek is végtelenül sokszínűek. Mégis azt gondolom, bármi is álljon egy ilyen állapot hátterében, mi, pedagógusok, erősen arra törekszünk, hogy minden gyermek biztonságban, szeretetben, s jól érezze magát azon a helyen, ahol a napjai részét tölti el. A gyermekeket egymás elfogadására, segítésére, megértésére, támogatására, illetve empátiára igyekszünk nevelni, természetesen az életkori sajátosságaik figyelembevételével. Így egy olyan óvodai/iskolai környezetet létrehozva, ahol a fejlődés minden egyes ajtaja tárva-nyitva áll, s ahol a szülők nyugodtan hagyják csemetéiket. A vizsgált osztályban is az imént körülírtához hasonló helyzet állt fenn, aminek pozitív irányba való alakítása egy igen nagy célom volt.

Kíváncsi voltam arra, hogy az ön- és társismereti játékokra építő foglalkozásaim elősegíthetik-e a magányos, kissé elveszett gyermekek barátokra találását, kisebb csoportokba való bevonódását. Abban bíztam, hogy azoknak a gyerekeknek is felkelthetik az érdeklődését, akik nem annyira kommunikatívak, mint az átlag, s kerülnek azokat a játékokat, feladatokat, tanórai helyzeteket, ahol az egész osztály előtt kell szerepelni, bizonyos munkák eredményéről beszámolni. Ha pedig sikerül őket megnyílásra készítenem, vajon lesz-e olyan tanuló vagy egy kisebb, osztályon belüli csoport, akik felfedeznek valami olyat ezekben a tanulóknak, amit addig nem sikerült? Elgondolkodtam azon, hogy mennyire tudja majd ez a foglalkozássorozat új kapcsolódások megszületését biztosítani.

Az izgalmas játékok, gyakorlatok lehetőséget biztosítanak különféle képességek megcsillogtatására is, s a gyermekek egymás gondolataiba, lelkébe való mélyebb betekintésére. Elgondolkodtam azon, hogy vajon mi történik akkor, ha egy nagyon szoros baráti kapcsolatban lévő páros egyik tagja felfedezni vél valami különlegeset, valami közöset egy másik társában, akivel addig nem igazán került közeli kapcsolatba. Megszületik egy háromtagú barátság? Esetleg újabb páros alakul ki, s valaki magára marad? Különösen foglalkoztat, miként rendeződhetnek már meglévő, erős viszonyok új barátjelöltek feltűnése esetén.

Minden osztályközösségben kialakul egy státuszrangsor egy adott népcsoporthoz/társadalmi osztályhoz való tartozás, a szókincs, a nem, a tanulmányban elért eredmény, a népszerűség vagy egyéb speciális jellemzők hatására. Felmerült bennem a kérdés, hogy a már meglévő státuszrangsor, a gyermekek egymásról kialakított véleménye változhat-e a részben társismereti játékokra építő foglalkozások hatására.

A kutatói munkám megvalósítása alatt, az osztályt az a váratlan meglepetés és öröm érte, hogy egy új tanulót fogadhattunk a létszámot tekintve már amúgy sem szűkkörű

közösségünkbe. Ez az esemény, úgy éreztem, a kutatásomnak egy újabb ösvényét nyitja meg előttem. Új céllal, kérdésekkel gazdagította az addigi elképzeléseimet. Többek között lehetőségem nyílik megtapasztalni az ideiglenes osztályom nyitottságát, valamint egy új környezetbe érkező gyermek helykeresésének, kibontakozásának, beilleszkedésének menetét, útját-módját, s hogy az, a már meglévő kapcsolati hálókat miként, milyen mértékben, s irányban fogja befolyásolni.

A gyermekek közötti viszonyrendszert szociometriai teszttel tártam fel három alkalommal, amelyekből egy a kezdeti állapot, egy a természetes csoportformálódás, s egy a pedagógiai beavatkozás utáni kapcsolati háló állásának feltérképezését szolgálja. A megfogalmazott kutatási kérdéseimet a gyermekek által kitöltött szociometriai kérdőívek alapján megalkotott szociogramokkal, kölcsönösségi és kohéziós indexszel, sűrűségi mutatókkal, az eloszlási és a viszonzott kapcsolatok mutatójával fogom megválaszolni, hipotéziseimet igazolni, esetlegesen cáfolni.

Dolgozatom további részében e három kérdésre igyekszem kielégítő választ találni:

1. Az ön- és társismereti játékokra építő foglalkozások eredményezhetik-e a magára maradt tanulók társra találását, valamint elősegíthetik-e egy új osztálytárs kibontakozását, az addig ismeretlen közösségben való helyének mihamarabbi megtalálását?
2. A gyermekek kreativitásának, különféle képességeik felszínre hozásának is lehetőséget biztosító játékos feladatok befolyásolhatják-e a már meglévő, stabil, kölcsönös kapcsolatokat? Ha igen, milyen irányba? Hogyan rendeződnek át a kapcsolati hálók?
3. A pedagógiai beavatkozás átalakítja-e az osztályközösség státuszrangsorát?

3.3. Hipotézisek

Kutatásom kezdetén a következő három hipotézis fogalmazódott meg bennem:

1. Az ön- és társismereti játékokra építő foglalkozások által olyan gyermekeknek is sikerülhet baráti kapcsolatokat kialakítani, akik mindaddig magányosan, többnyire egyedül birkóztak meg iskolai mindennapjaikkal, valamint az új osztálytárs beilleszkedésének folyamata is gördülékenyebb lesz, és felgyorsul a közösségen belüli helyének megtalálása.

2. Azok a kísérleti beavatkozások, amelyeknek célja egy közösségen belüli kapcsolatok fejlesztése a már meglévő, kölcsönösségen alapuló kapcsolatok átrendeződését is lehetővé teszik.
3. Figyelembe véve, hogy a kísérletben résztvevő gyermekek napi 8 órában közösen tanulnak, egyéni és csoportmunkákban egyaránt részt vesznek, s immáron negyedik éve élvezhetik egymás társaságát, többnyire már tisztában vannak közösségük tagjainak adottságaival, képességeivel. Így azt feltételezem, hogy a részben társismeretet fejlesztő foglalkozások az osztályban meglévő státuszrangsorot nem fogják számottevően befolyásolni.

3.4. A kutatás résztvevői

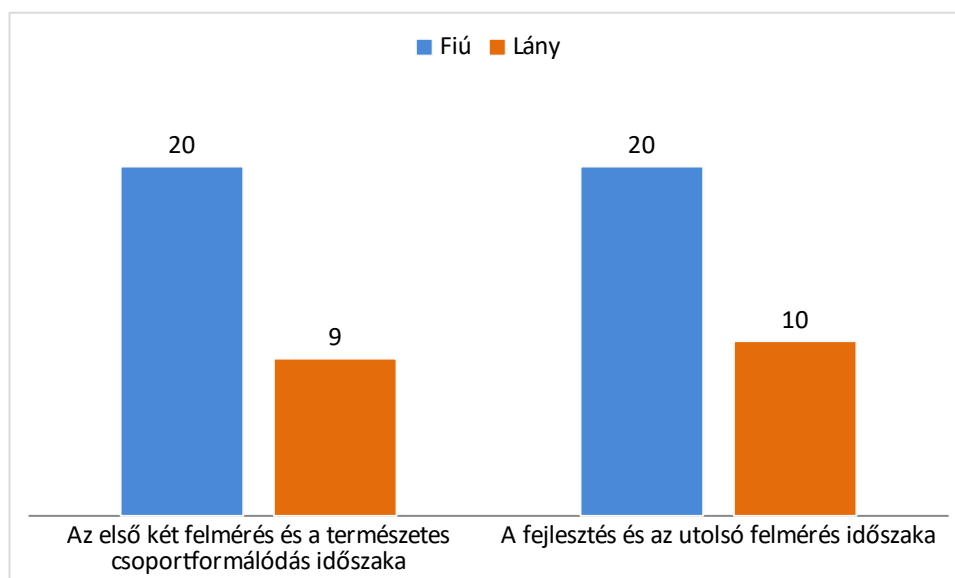
Pedagógiai kutatásomat egy Bihar megyében található Step by Step alternatív oktatási programmal működő elemi osztályokkal rendelkező, magyar tanítási nyelvű városi iskolában valósítottam meg. Az itt tanuló gyermekek a program hosszúságának okán, sokkal több közös élménnyel gazdagodhatnak, mint a hagyományos oktatásban részesülő társaik, s a tananyag színesebbé és tapasztalatszerzésben bőségessé tételére is nagyobb a lehetőség.

Az iskolában minden évben két Step by Step osztályt indítanak, így jelenleg tíz ilyen osztállyal rendelkezik az iskola, s összesen 20 tanítónő vezeti a kisebb-nagyobb csapatokat „lépésről lépésre”, amelyek közül jómagam is egy voltam az elmúlt tanév erejéig. Kutatási munkám résztvevői az említett iskola két III. Step by Step alternatívával működő osztálya közül az egyik, ahová 9 és 10 éves gyermekek járnak. Egyik gyermek sem él fogyatékkal vagy bármilyen más rendellenességgel, zavarral, viszont jelen van néhány ételérzékenység: laktóz- és gluténérzékenység, cukorbetegség, valamint ezeknek az együttese.

A kutatásban résztvevő diákok száma az elejétől a végéig megegyezett az osztály létszámával. A terv a kezdetektől fogva az volt, hogy mindenkit bevonjak, hiszen osztályszinten szerettem volna változást elérni. Amikor elkezdtem tanítani őket, az osztályba 29 tanuló járt, amelyek közül 20 fiú és 9 lány, ám ez az új tanuló megérkezésével minimálisan megváltozott.

Az új gyermek egy leány volt, aki Amerikából érkezett haza a családjával. Magyar származású szülei munkájuk miatt döntöttek évekkal ezelőtt a kiköltözés mellett, ám az életük úgy alakult, hogy Romániában látták a folytatást. Tanulmányait eddig angol nyelven végezte a kislány, a magyar nyelvet pusztán csak a beszéd szintjén sajátította el. Írni és olvasni

anyanyelvén nem igazán volt képes, tudása ezen a területen néhány betű felismerésében, összeolvasásában kimerül, amelyet részben az angol nyelven megtanultak alapoztak meg. Így az általam megtervezett pedagógiai beavatkozástól kezdődően a kutatásom résztvevőinek a száma harmincra nőtt, amelynek a nemek közötti eloszlását az alábbi 1. ábra szemlélteti.



1. ábra. Az osztály fejlesztés előtti és utáni létszámának nemek közötti eloszlása

Úgy gondoltam, hogy a kislány érkezésével a pedagógiai beavatkozás és az azt követő felmérés egy új céllal gazdagodik: elősegítheti a gyermek kibontakozását, a közösségben való helyének megtalálását, végezetül pedig képet kapok az általa kialakított kapcsolatokról is. Ennek fényében, az ön- és társismereti játékokra épülő foglalkozásokon ő is ugyanúgy részt vett, mint a kortársai.

3.5. Kutatási stratégia

A munkám egy pedagógiai program hatásvizsgálata, amelyet két fázisból állítottam össze. Az első fázis egy felméréssel kezdődött, aminek az volt a célja, hogy egy képet kapjak az osztály státuszrangsoráról, kapcsolati hálójáról. Ezt követte a természetes csoportformálódás időszaka, majd ennek végén egy újabb felmérés, amely megmutatta a változásokat egy átlagos tanítási időszakban. A második fázisban sor került egy három alkalomból álló kísérleti beavatkozásra, valamint a harmadik és egyben az utolsó felmérésre, az elért eredmények feltérképezésének céljából.

A kutatásomban jelenlévő változók betöltött funkciójuk alapján két csoportra oszthatóak: függő és független. Függő változóiként azt határoztam meg, amit bizonyos módszerekkel felmérni és befolyásolni szeretnék, tehát a gyermekek között lévő kapcsolatok minőségét, rendszerét. Független változók alatt azokat a befolyásoló tényezőket értjük, amelyek a függő változó(k)ra valamilyen hatást gyakorolnak, s ezáltal változást idéznek elő. Kutatásomban a pedagógiai beavatkozás tartozik ebbe a csoportba, ami által a gyermekek ön- és társismereteit, szociális kapcsolataikat szeretném pozitív irányba befolyásolni. Értelmszerűen egy osztály élete, mindennapjai nem biztosítanak steril kísérleti terepet egy kutatásnak. Mind a természetes csoportformálódás időszakában, mind a kísérleti beavatkozás folytatásának idején számos olyan nem tervezett, nem dokumentált hatás érte a gyerekeket, amelyek befolyásolták a kapcsolati háló alakulását.

A három felmérés a tanulók kapcsolatrendszerére vonatkozott, így a többszemponútú szociometria módszerét alkalmaztam, amelyet részletesen be is fogok mutatni.

Az első szociometria felmérés kitöltésére ősz végén került sor, novemberben. A kérdőív által kaptam egy képet a harmadik osztály aktuális viszonyainak hálójáról, a kapcsolatok erősségének mértékéről, amely a kisebb-nagyobb csoportosulásokra, azoknak minőségére, összetételére is rávilágított. A felmérés a céljának eleget tett, s ezt követte egy olyan időszak, amikor nem történt az átlagos oktatási folyamatok megvalósításán kívüli, a kutatásom függő változóját célzó beavatkozás. Természetes csoportformálódás következett, ami alatt a kapcsolatok a mindennapokban meglévő környezeti tényezők általi alakulása értendő, gondolok itt az iskolai élet jellemzőire, a tanítási-tanulási folyamatra, a pedagógusok beszédére, attitűdjére, tanórákon használt módszerekre, eszközökre, a gyermekek délutáni programjaiknak a meglétére, esetleges változásaira, a családi háttér minőségére, az otthon uralkodó légkörre, s a rokon viszonyok rendszerére. A második felmérés egy teljes hónap elteltével valósult meg, amelynek célja az volt, hogy szemügyre vegyem, miként változnak a viszonyaik. Ez egy igen fontos viszonyítási pontként szolgált számomra a beavatkozást követő állapotfelméréskor. Január 17-én, hétfőn már a második félévi munkánkat kezdtük meg. Ezen a héten került sor a kísérleti beavatkozás első alkalmára, amely egy délutáni időszak keretein belül valósult meg, s 3 órát tartott. A foglalkozásokat igyekeztem egyenletesen felosztani az elkövetkezendő egy hónapban, így a második alkalom a következő, vagyis január utolsó hetének a végén zajlott le, amely szintén 3 délutáni órát ölelt fel. Február első hetében átélhettük a közös foglalkozás örömét harmadszorra is, ami egyben az utolsó 3 órás kísérleti beavatkozást jelentette, hiszen a következő héten, február derekán az utolsó szociometria felmérés kitöltésére került sor, amely a változások bizonyítékeként szolgált.

Minden egyes foglalkozásnak megvolt a mega témaköre, így az első a külső és belső félelmeink, illetve motivációink játékos módon történő beazonosításával telt, míg a második önmagunk, a környezetünkkel való kapcsolataink, s egymás megértésére alapult. Az utolsó alkalom egymás tulajdonságainak, képességeinek megkeresésének, kiemelésének, valamint a hálaadásnak adott helyet.

3.6. A kutatás során alkalmazott módszer

Kutatásom lényeges része egy felmérési módszeren alapszik, melynek neve: szociometria. Ez a felmérés egy olyan módszer, amely a tanulók sajátos társas viszonyrendszerét tárja fel, s ennek segítségével a teljes közösség, csoport vagy osztály jellemzőit, illetve kapcsolatrendszerét, annak formálódását, változásait képes megvizsgálni (Falus, és mtsai., 2000). Azoknak a kapcsolatoknak a vizsgálatával foglalatosskodik, amelyek érzelmi indíttatásból kötöttek, s amelyek a közösségen belüli viszonyok, viszonyrendszerek alakulását erőteljesen befolyásolják (Falus, és mtsai., 2000).

A tanulók személyes kapcsolatainak feltárásához szükséges információk beszerzéséhez két utunk van. Az egyik a diákok meghatározott cselekedeteinek és magatartásuknak a megfigyelésében, vizsgálatában merül ki, amíg a másik lehetőség a választási helyzetbe való sodrás, ahol is társaik közül kell, megadott szempont szerint kiválasszanak meghatározott számú személyeket a teremből. Elengedhetetlen, hogy a kitöltéskor mindannyian jelen és egy helyen legyenek, hiszen „nem laboratóriumi egységet vizsgálunk, hanem reális, létező konglomerátumot” (Mérei, 2006, p.51). A körülmények a kérdések eldöntésének helyzeti háttérére emlékeztetik a tanulókat, így a helyszín igen fontos a választások hitelességének szempontjából, ám ezen kívül azoknak a jelenléte, akik között választani lehet szintén nélkülözhetetlen (Mérei, 2006). Hasznos, ha előtte megkérjük őket, hogy hunyják le a szemüket, s az osztálynévsort felidézve, gondoljanak néhány másodperc erejéig minden egyes osztálytársukra, a választások realitásának fokozásáért (Falus, és mtsai., 2000). Továbbá, fontos a csend megtartása, s a pedagógus válaszkész hozzáállása.

A szociometriai kérdőívek általi adatgyűjtés során a leggyakrabban megjelenő kérdések az alábbiak: „1. Kivel szeretnél egy padban ülni? 2. Kivel szeretnél együtt dolgozni? Kivel szeretnél egy sátorba kerülni a kiránduláson?” (Falus, és mtsai., 2000, old.: 213) Falus(2000) meghatároz különféle kritériumokat, amelyek fajtájuk szerint csoportokat alkotnak. Minden kérdés egy adott kritériumhoz tartozik, hiszen a felvázolt élethelyzet kivált egy választási indokot. Ez az indok lesz a tanulók választásának a kritériuma. A kérdések

megfogalmazásakor arra kell törekedni, hogy minél nagyobb lehetőséget nyújtsanak az erős, hosszabb távú kapcsolatok feltárására, s ne csak pillanatnyi helyzetek legyenek felvázolva, amelyre a válasz nem igényel olyan kapcsolati jelenlétet, amely erős természetű. Negatív jellegű, vagyis ún. „nem választós” kérdéseket Falus (2000) meglátásai szerint kifejezetten kerülni kell, hiszen ellenkező hatást érhetünk el velük, mármint a kapcsolatok negatív irányba terelődhetnek. A gyermekek beszélgethetnek arról, ki melyik nevet írta adott kérdésekhez. Választáskor felerősödhet egy-egy kellemetlen érzélem, amelynek a másokkal való megosztása ezt fokozottabban elősegíti. Példa: Te se hívnád meg őt a születésnapodra? Én sem. Nagyon fontos etikai szempont a válaszok titkosítása.

Korábban, a kutatásom elméleti szakaszánál, már tettem említést a módszer kidolgozójáról, megalkotójáról, aki nem más, mint J.L. Moreno. Fontos megjegyezni, hogy a mai szociometriai felmérési módszerek már jelentősen meghaladják azt az eredeti változatot, amely a megjelenésének idejében volt használatban. Az első változat csakis olyan kérdéseket tartalmazott, amelyekre rokonszenv alapján kellett választani (Falus, és mtsai., 2000). Lévén, hogy az egész csoport rendszeréről, felépítéséről szeretnénk kapni fontos adatokat, a kérdőívek sokoldalúbbá tétele, kiszínezése elengedhetetlennek bizonyult. Kutatásomban azért is alkalmaztam a többszemponút szociometriát, mert a rokonszenvi kérdések mellett a funkcióválasztások is fontosak voltak.

3.7. Kutatási eszközök

A kutatási munkám során mindhárom felmérés esetében többszemponút szociometriai kérdőívet alkalmaztam (lásd 1. Melléklet), amelyeken az első kitöltést követően végrehajtottam némi változtatást. A teszt felépítését a Falus (2000) könyvében megjelent 8 kérdést tartalmazó mintára alapoztam, amely az ihletet adta, ezekből kiindulva felépítettem a sajátom kis rendszerét, kibővítve még néhány alponttal az osztály nagy létszámára és sokszínűségére való tekintettel.

Szociometriai kérdőívem mindegyike 14 kérdést tartalmaz, amelyeket 6 csoportra osztottam a kritériumai szerint: rokonszenvi, igazságosság, rátermettség/ hozzáértés, képességek/ tulajdonságok, népszerűség és személyes bizalom.

A rokonszenvet vizsgáló kérdések csoportjába a következő kérdések tartoznak:

1. Kik a legjobb barátaid az osztályban?
2. Kivel szeretnél egy szobában aludni egy osztálykiránduláson?

3. Kivel fogsz a 4. osztály befejezése után is kapcsolatot tartani?

12. Kiket hívnál meg a születésnap ünnepségedre?

Az igazságosságot alapjául vevő kérdések halmazába pusztán csak két kérdés sorolható, mégpedig a következők:

4. Ha két osztálytársad ellentétbe (konfliktusba) kerülne, ki tudna igazságosan rendet tenni közöttük?

6. Ki az osztály legőszintébb diákja?

A harmadik kérdéscsoport a rátermettséget/ hozzáértést vette figyelembe, amelyhez két kérdés tartozik:

7. Ha a tanító néninek ki kell mennie a teremből, ki a legalkalmasabb a helyettesítésére?

10. Az osztálytársaid közül, ki tudna a legjobban megszervezni egy kirándulást?

Negyedik kategóriám a közösségben elfoglalt kedvező pozícióra, a népszerűségre, az érvényesülésre vonatkozik. Egyetlen kérdés kapcsolódik ide, mégpedig a 8-as sorszámu:

8. Szerinted, ki az, akit a tanulók közül a legjobban szeretnek?

Egyéni tulajdonságokra, képességekre, készségekre, adottságokra vonatkozik az ötödik csoportban helyet foglaló három kérdés:

5. Ki a legviccesebb az osztályban?

9. Ki a legjobb tanuló az osztályban?

11. Ki a legjobb sportoló az osztályban?

Az utolsó, vagyis a hatodik halmazba azokat a kérdéseket gyűjtöttem össze kérdőívemből, amelyek a bizalom meglétét feltételezik. Ezekből két darab létezik, amelyek egyúttal a teszt utolsó kérdéseiként is funkcionálnak:

13. Titkaidat melyik osztálytársaddal osztanád meg?

14. Ha valamire szükséged lenne, kitől kérnél kölcsön?

Az adatfeldolgozáshoz Excel táblázatot használtam.

3.8. A közösségépítő foglalkozások bemutatása

Az ön- és társismereti játékokra építő foglalkozásaim mintájául, mint már korábban említettem, a rezilienciát fejlesztő képzésen látott, megtapasztalt fantasztikus feladatok és gyakorlatok szolgáltak elsőképpen. Ezek mellett használtam még D. Kósa Vilma és mtsai. *Add tovább!* című rengeteg drámajátékot tartalmazó művét, valamint egy angol munkacsoport

(bizonyos „Kingston Friends Workshop group”) által kiadott, magyar nyelvre fordított *Így is lehet!* című problémamegoldást segítő játékokat és gyakorlatokat tartalmazó gyűjteményét. A fejlesztő foglalkozásokat három alkalomra osztottam fel, ezeknek mindegyike legalább 3 órát tartott, tekintve, hogy több szituációs, illetve élménymegosztós játékot tartalmaznak. Mutasd be röviden itt a 3 témát, miért ezeket, miért így egymás után...

Jelezd, hogy itt röviden bemutatod a 3 foglalkozást, és a mellékletben megtalálhatók a részletes játékleírások.

3.8.1. Első foglalkozás: Félelmek és motiváció

Az első alkalom témája a félelem és a motiváció volt. E köré épült az aznapi foglalkozás, amely az osztály átrendezésével kezdődött, ez nyújtotta számunkra a körbeülés lehetőségét. Ezt mindegyik foglalkozásnál megtartottuk, ha csak a soron következő játék/feladat menete mást nem követelt meg.

Először egy képzeletbeli hajóútra indultunk. Egy nehéz, tanulással, fejtöréssel töltött délelőtt után mindenkire ráfért egy kis lazítás. Imitáltuk a szelet, a napsütést, a vihart, egy jéghegy megjelenését, a tengeren való hullámozást. Itt a gyermekek ötleteit is szívesen fogadtam, s át is adtam kicsit az irányítást. Ezt az „utasokkal” való beszélgetés követte, amely arról szólt, hogy milyen hajóval kell útnak indulnunk a tengeren való biztos átjutás érdekében. Megkérdeztem őket, hogy mitől függ egy hajó erőssége. Volt egy hajószakértő diák az osztályban, aki készségesen válaszolt minden egyes kérdésre, de a társai is igyekeztek véleményüknek hangot adni. Megállapításokat tettünk a hajó szerkezetére, az építőanyagok tartósságának fontosságára vonatkozóan, s arról is beszéltünk, hogy az sem mellékes, milyen a hajóskapitány. Mindig nagyon igyekeztem odafigyelni arra, hogy senki ne maradjon ki a beszélni kívánczók jelentkezők sorából.

Egy izgalmas játék következett, amelynek címe Mocsári szörny. Valakit kiválasztottunk szörnynek, a többiek pedig túrázó emberek voltak, akikre a mocsárban lakó élőlény vadászik. Akit a szörny elkap, megdermed, s széttett lábakkal megáll, viszont a szabadon járó barátok segíthetnek neki a lába közötti átkúszással, ami olvasztó hatású. Többször eljátszottunk szerepeket cserélgetve, majd miután mindenki elmondta, milyen érzés volt mocsári szörnynek, menekülőnek, megmentettnek, segítőnek, csakis önös érdekeket vallónak lenni, a valóságba próbáltuk meg áthelyezni a történetet. Nem üldöz-e szörny minket a mindennapokban is, esetleg egy román felmérő képében? Erős bólogatásokat láttam.

Megfogalmaztunk a játék által olyan eseményeket, személyeket is akár, vagy bármilyen más tényezőt, amely félelmet, aggodást vagy örömet, felüdülést, nyugalmat vált ki. Mindenki kapott egy kártyát, amire leírhatta, mi az a 3 dolog, ami aggodalommal tölti el, ami lemeríti, s melyik az a 3, ami feltölti, energiát ad neki. Ezeket a papírocskákat a táblán lévő „energiamérlegen” helyeztük el.

Egy csoportmunka következett, véletlenszerű csoportalakítással, amelynek célja a hajóval történő utazás plakátra vetése volt, megjelenítve rajta az előbb megnevezett pozitív és a negatív befolyásoló tényezőket úgy, hogy az erős hajóra kerüljenek fel rajz, vagy írás formájában a jó dolgok, amik erőt adnak, s a hajó köré a nehezen átkelhető, viharos és (jelenleg) veszélyes vizekre azok a dolgok, amik elvehetik az energiánkat. A munka alatt rajzfelelősöket, színezőket, csend- és rendfelelősöket, szóvivőket jelöltünk ki. Csodálatos és kreatív munkák születtek.

Ezt követően a csoportmunkák bemutatására került sor. Egymás munkáinak értékelésére kértem fel a gyermekeket, ami gördülékenyen ment. Az első csapat bemutatóiból aztán megalakult egy zsűri. Nagyon élvezték a feladatot, s velük együtt mindannyian, hiszen mindenki elmondhatta saját meglátását. Sok gyermek tudott nagyon találékony, részleteket is feltáró és reális építő jellegű kritikákat megfogalmazni. A napot színesen zártuk. Ismét körbeültünk, majd minden gyermek választott szín alapján egy olyan tárgyat a közvetlen környezetéből, amely jellemzi az aktuális hangulatát.

Úgy gondolom, sikeres volt szimbólumként a hajót bevinni a tevékenységbe. A gyerekek azonosulni tudtak a hajóút helyzetével, a szemünk becsukása, s a hangok imitálása tovább fokozta az élményt. Az azt követő beszélgetések során azt láttam rajtuk, hogy értik a szimulálás és a valós, mindennapi próbatételek közötti összefüggéseket. A csoportos feladat során is ez tükröződött, ahol papíron nem csak a kért elemek szerepeltek, hanem saját kiegészítések is (a nehézségek következtében a tengerben úszó halraj szétszóródott, a fajok összekeveredtek, s a bemutatáskor a köztük lévő konfliktusokra is kitértek). Lehengerlő volt számomra egyes gyerekek a mindennapi közös életünkre való rálátása. A legtöbb feladat beszélgetéssel jár, kitárulkozással, hiszen ez teszi eredményessé, sikeressé a közösen foglalkozásokat, ám ez időigényes. Közel 30 gyermekkel kissé fáradtságos ennek megvalósítása. Azt láttam rajtuk, hogy a társaik felének meghallgatása után már fogyott a türelmük, figyelmük egyaránt, s a tiszteletet sem adták meg egymásnak úgy, ahogy kellett volna. Nem volt könnyű folyamatosan fenntartani ilyen esetekben a rendet, csendet, s a megértő, barátságos környezetet.

3.8.2. Második foglalkozás: Én és a környezetem

Itt is kezdőd egy témafelvezetéssel, esetleg h. miért tartottad fontosnak, miért ezeket a játékokat válogattad össze.

A második ön- és társismeretet fejlesztő találkozásunk egy Feszülj! – Lazulj! nevezetű játékkal indult, amely a következőképpen zajlott: A gyermekek lazán, a térben szétszóródva elhelyezkedtek, majd utasításokat hallhattak tőlem. Megneveztem egy adott tárgyat, s mindenki azzá vált (pl. léggömb, hóember, csomagok), s el kellett játszania az adott tárgy szétesését. Ha hólabdát kértem tőlük, annak elolvadását, s az ott maradt tócsát.

A második játék a minket körülvevő tárgyakkal való kapcsolatunkon alapszik. Ismét ki kellett választani egy tárgyat a környezetünkből, amelyeket egy széken helyet foglalva meg kellett szólaltatni. A nevünkben kellett bemutatkozzon, elmondva a legfontosabb tudnivalókat.

A tükörjáték ellentéte következett, amely nagyon jó kiindulópontként szolgál a soron következő gyakorlat szempontjából. Amikor nem vagyunk összhangban a másikkal, feszültség, esetleg konfliktus alakulhat ki közöttünk. Ezt szemlélteti a Tükörjáték ellentéte, amikor is két gyermek egymással szemben áll, az egyikük pedig egy mozdulatot mutat be, de a vele szemben lévő nem ugyanazt végzi el, hanem a szöges ellentétét.

Egy vita felidézésére kértem a gyermekeket, amely lehet közel- vagy a régmúltból is, figyelve, s kiemelve az akkori érzelmi állapotukat. A konfliktushelyzetek bemutatására került sor, kitérve a gondolatokra, a mostani véleményükre az akkori vitáról. Ez rövid elmesélés útján történt. Majd ezekből a vitahelyzetekből kiindulva, erre alapozva én-üzeneteket fogalmaztunk meg, a konfliktusok eljátszásával. Elsőként a valós, kissé elfajult helyzeteket adtuk elő, majd közös megbeszélés útján történő átfogalmazásokat követően eljátszottunk egy jobb befejezést, ahol az érintett felek érzései, vágyai, nézőpontjai megnyilvánulnak kifejezően, s meghallgató fülekre találnak (lásd 4. Melléklet).

A tevékenységeket egy Szívritmus játékkal zártuk, amely egységünk, közösségünk érzetének erősítését szolgálta.

A nap sikerét az én-üzenetekkel való foglalkozás adta, amitől őszintén szólva kicsit tartottam. Félttem, hogy nehezükre esik majd annak megértése, ám az elképzeléseimet felülmúlták. Értették, hogy mi az üzenetek célja, s a szerepjátékok során is igyekeztek alkalmazni a saját szavaikkal, kifejezőeszközeikkel. Kedvükre vált a viták eljátszása, a különféle (testvér, barát, felnőtt...) szerepek bőrébe bújás. Olyannyira, hogy a végére sem értünk, már érdeklődtek a következő ilyen feladat iránt.

3.8.3. Harmadik foglalkozás: Tulajdonságaink, képességeink, hála

Az utolsó alkalom a tulajdonságok és képességek téma köré rendeződött, amelynek végén, mintegy lezárás, a hálát igyekeztem erősíteni a gyermekek lelkében erre fókuszáló gyakorlattal, feladattal. A találkozás masszázssal kezdődött, még hozzá igen kellemes Mozart dallamokra. Hármás csapatokat alkottunk, tetszés szerint. Egy tanuló a két lábán állva testét előredöntötte, a két oldalsó pedig harmonikusan, egyszerre mozogva masszírozta. A szerepek felcserélődtek néhány perc után.

Keresek egy gyereket... vagy a Halló, halló... című játék a tanulók tulajdonságainak kiemelését vette alapul, hiszen nem csak én telefonáltam bizonyos gyerekeknek, hanem ők is egymásnak. Az elhangzott képességek alapján ismerték fel egymást. Aki úgy gondolta, hogy rá érvényes a kijelentés, felállhatott.

A háláról beszélgettünk, s néhány példa felsorolása után az asztaloknál foglaltunk helyet, ahol hála-lufikat kezükben tartó gyermekeket színeztünk, s mindegyik luftballonba egy szó vagy egy rajz került arról, amiért hálát adhat az adott gyermek. (lásd 3. Melléklet) Minden gyermek bemutatta saját munkáját egy Hálakör formájában.

A testi érintések fontosságának átélése következett az Ez egy kézszorítás, ez egy ölelés című játék által, amely során körben állunk, s két különálló mozdulatsor indul el egy személytől, a kör két irányában, s mindegyik vissza kell érjen eredeti kiindulási pontjára. A feladat nagy koncentrációt, figyelmet igényel önmagunkkal, s társainkkal szemben is.

Adok-kapok rejtett, egymásnak címzett üzenetekkel közeledtünk a nap végéhez. Mindenki húzott egy nevet, s annak valami bátorító mondatot, akár kis szöveget kellett megfogalmazzon, ami az adott gyermek energiamérlegének a pozitív tartályába landolhatna.

Végezetül pedig a foglalkozásokkal kapcsolatosan megkezdett mondatok (pl. Akkor voltam ez idő alatt a legboldogabb, amikor.../ Az elmúlt 3 foglalkozáson megtanultam azt, hogy / rájöttem arra, hogy) befejezésével zártuk az utolsó alkalmat, amelyek reflexióként szolgálnak számomra, s a gyermekek számára is.

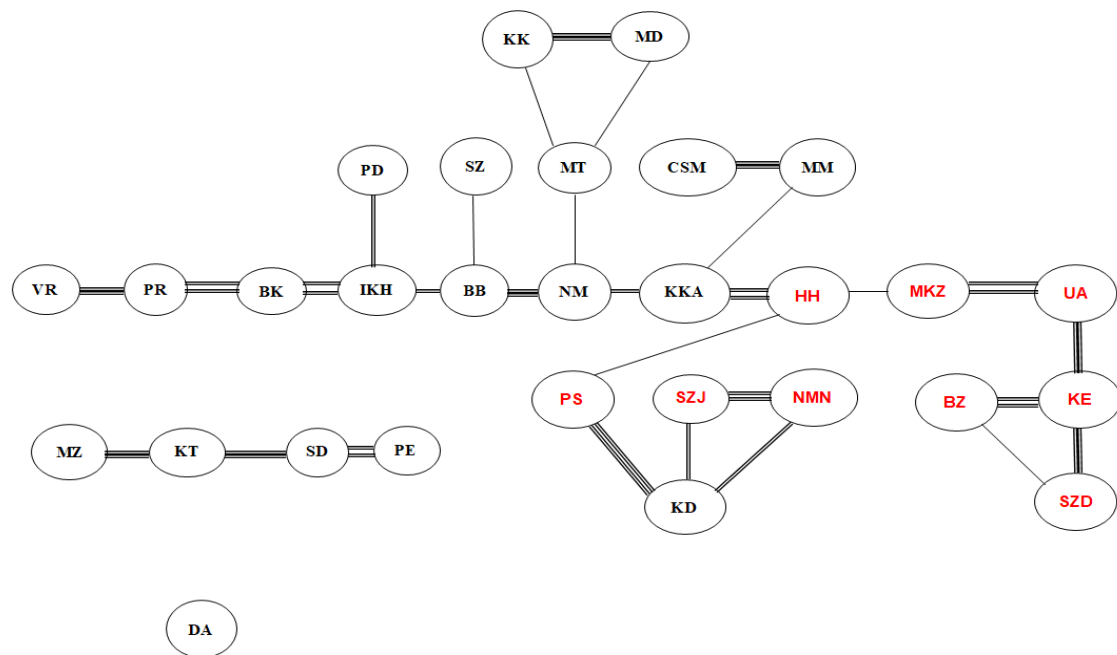
Úgy gondolom a terveimet lényegében sikerült megvalósítanom. A gyermekek egy-egy gyakorlat során még az elvárásaimat is fölülmúlták kreativitásuk, saját egyéniségük, s egyediségük hozzáátételével. Nagyon büszke és elégedett voltam. Ez az érzés talán az első találkozásunk után volt a legerőteljesebb, megleptek a csodás munkájukkal, s a minden kincsnél többet érő, értékes gondolataikkal. A megvalósítás eredményességét a gyerekek érdeklődése, cselekvési vágya fokozta. Ha ki kellene emeljek egy részt, az a Mocsári szörny című játék lenne, amelynek a valóságba való átültetése számomra is meghökkentő volt a képzés elején, s

megfigyeltem, hogy a gyerekeknek is átjöttek az általa közvetített érdekes információk. Az első alkalommal, s azt követően is többen használták a külső negatív tényezők megnevezésekor a „szörnyem” kifejezést. Ez egy pozitív visszajelzés volt számomra, hiszen nem csak láttak, hallottak, cselekedtek, hanem alkalmazták is a foglalkozások során tanultakat. A gyermekek hozzáállása a kezdetektől fogva kielégítő volt. Érdeklődve fogadták a feladatokat, örültek a változatosságnak, a körbeüléseket különösen élvezték, s sok gyakorlatot követően hangzott el szájukból a kérdés: „Ilyen lesz még?”. Néha, amikor hiányosságot éreztem, a foglalkozás után látott vidám arcok, s az előbbi, valamint ahhoz hasonló kérdések hallatán én is kivirultam, s megnyugvást találtam. Azt éreztem, volt értelme, még ha nem is volt tökéletes minden. Végül is, nem is a tökéletesség volt a cél, hanem a fejlődés. Nem csak a gyerekek, hanem én is sokat kaptam ezektől az alkalmaktól.

3.7. Az adatok elemzése

A beavatkozást megelőzően elvégeztem az akkor még 29 gyermekből álló osztályközösségen belül egy szociometria tesztet, amelynek ábrázolása a 2. ábrán látható. Elsőként a rokonszenvi kritériumokra alapozó kérdéseiket vezetem fel egy excel táblázatba, ahol a szükséges számítások elvégzésére volt lehetőség. A felrajzolt szociogramokon kis körökben lévő monogramok azonosítják be a tanulókat, fekete írással jelöltem a fiúkat, pirossal pedig a lányokat. A kapcsolat erősségét az összekötő vonalak száma jelzi az ábrán.

Az ábrán megfigyelhető a gyermekek kapcsolatrendszere, ahol megjelennek szoros, gyenge és közepes erősségű kapcsolatok egyaránt. Az első, ami talán a legszembetűnőbb, az egy fiúgyermeknek a kirekedése, monogramja: DB. Ő egy olyan tanuló, aki elég sokszor zavarja meg órák alatt a többiek koncentrációját, az osztály két tanítónőjével szemben is igen sokat megenged magának, egy bizonyos határt átlépve. Került már összetűzésbe több diákkal, ám hosszan tartó rossz viszonya senkivel nincs. Tapasztalataim szerint, a jelenlétében nem érzik magukat önfeledtnak a többiek, pusztán csak egy-egy poén erejéig kerülnek kapcsolatba vele. A gyermeknek ügyes, érdekes gondolatai, meglátásai vannak. A viselkedése viszont kifogásolható és sok társa számára is kellemetlen, így eddig szoros és mély kapcsolata nem igazán alakult ki más diákokkal az osztályon belül.

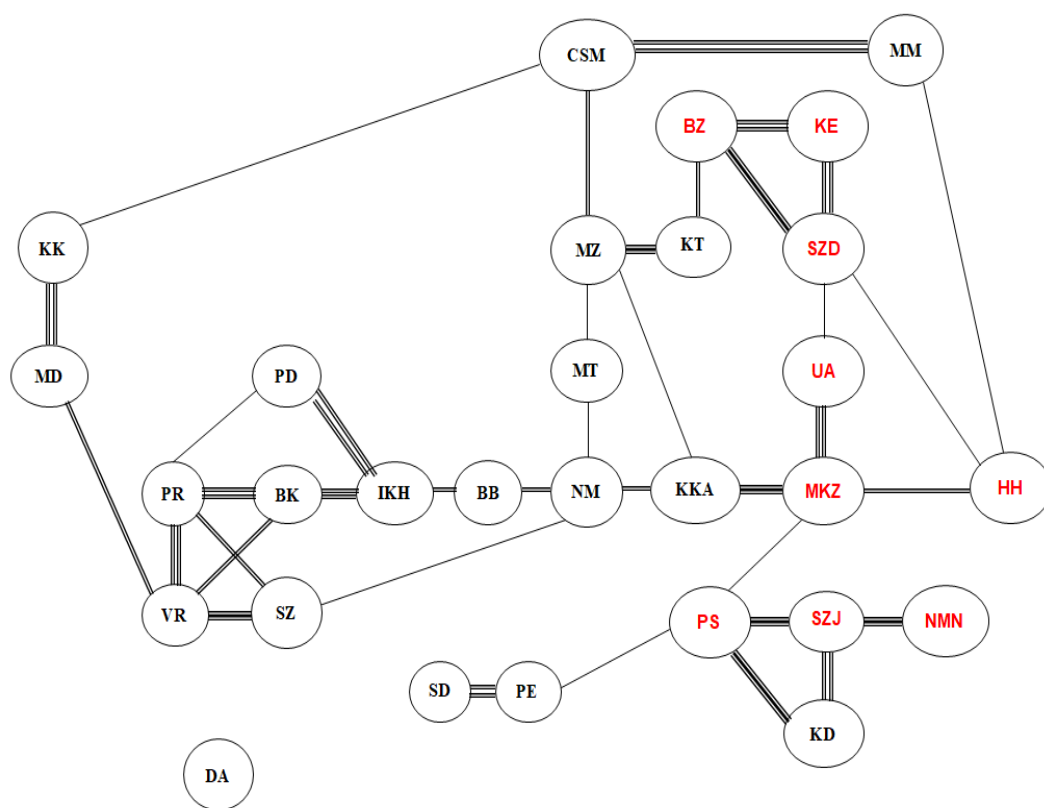


2. ábra – Az első felmérés szociogramja

Megfigyelhető, kik azok a tanulók, akik egy kisebb lánc tagjai, s kik azok, akik a peremen helyezkednek el. Nincs centrum, ami a csoport legalább negyedét magába foglalná egy zárt alakzatban. Csak kezdemények vannak: a háromszögek. Adatelemzéskor megfigyeltem, hogy a legtöbb választás azokra a gyerekekre esett, akik a tanulmányi eredményeik alapján kiemelkedőek. Ide tartozik BZ, BB és NM. Utóbbi kettő a lánc középpontjában helyezkedik el, s igazi mókamesterei az osztályközösségnek, ami szintén egy oka a közösségben elfoglalt helyeiknek.

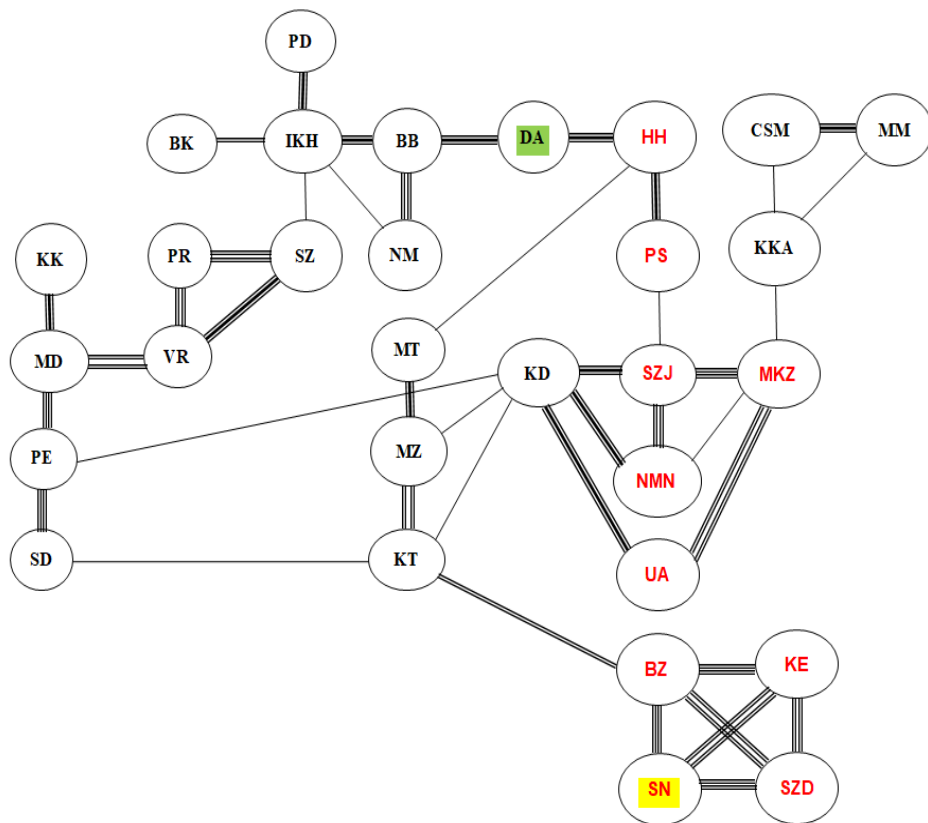
A 3. ábrán látható a természetes csoportformálódást követően megkapott hálózat, kevesebb tanuló helyezkedik el a peremen az első kitöltéshez képest, ám ez annak is betudható, hogy a második tesztben 3 választási lehetőségük volt a tanulóknak. Az arányok viszont nem változtak, még mindig a köztes helyzetben lévők száma a legmagasabb. Itt mindenneképp meg kell említeni, hogy van egy nagy összefüggő tömb, és egy ehhez lazán kapcsolódó másik csoport. A zárt tömbben viszont nincs nagyon sok kölcsönös kapcsolat. Megfigyelhető viszont az is, hogy DA, aki a magára maradt fiúgyermek, mostanra sem tudott egy diákhöz sem kapcsolódni. Neki volt néhány választása, akárcsak az első felmérésnél, ami a szociogramokon nem jelölhető, ám egyik sem talált viszonzásra. Azok a tanulók, akik az első felmérés alkalmával a legtöbb választást kapták, még mindig a középpontban helyezkednek el: egy lány (BZ) és két fiú (NM, BB). BZ-nek lett egy új kapcsolódása KT-vel, ez viszont betudható a második felmérésnél megjelent harmadik választási lehetőségnek is.

NM és BB helyzete lényegében változatlan, hiszen még mindig egymás mellett, többszörös választással, s a közösség középpontjában vannak.



3. ábra – A természetes csoportformálódást követő időszakban megvalósított felmérés szociogramja

A harmadik felmérés számottevően átalakította a kapcsolatok rendszerét, ahogy azt a 4. ábra is mutatja. A négyszeresen kölcsönös kapcsolatok száma megnőtt, a peremen elhelyezkedők száma pedig a nullára csökkent. A kirekedt fiú (DA) két, háromszorosan kölcsönös kapcsolatra tett szert. Éppen azzal a fiúval alakult ki szoros kapcsolata, aki egy vezéregyénisége az osztálynak (BB). Közös pontként, összekötő szálként jelölhető meg az ő kapcsolatukban a humor. Ennek felfedezését segítette elő a játékos foglalkozássorozat, amiben a humornak is igen nagy szerepe volt. Az új leány egy nagyon erős zárt négyzethez tartozik, ahonnan csak egy kislánynak van külső kapcsolata valakivel.



4. ábra – A pedagógiai beavatkozást követő felmérés szociogramja

Az utolsó felmérés alkalmával a leggyakoribb választások megoszlottak. Az a három tanuló, akik az előző két felmérés során a legmagasabb, s a többiekét messze túlhaladó pontszámokat érték el a beavatkozást követő felmérésnél alacsonyabb értékeket mutatnak, s helyet kapott még néhány diák a népszerűek körében. KD, MZ és SZJ értékei is közel állnak az addig legtöbb választást begyűjtő gyerekekéhez. Ez rávilágít arra, hogy az osztály státuszrangsora valamelyest átrendeződött, hiszen más gyermekek tulajdonságai, képességei is figyelmet kaptak. A kérdőív kitöltése során már nem csak az a bizonyos három tanuló kapta a legtöbb választást.

3.8. Következtetések, összegzések

3.8.1. Következtetések levonása a hipotézisek mentén

Az első hipotézisem első része, miszerint az ön- és társismereti játékokra építő foglalkozások által olyan gyermekeknek is sikerülhet baráti kapcsolatokat kialakítani, akik mindaddig magányosan, többnyire egyedül birkóztak meg iskolai mindennapjaikkal, beigazolódott. Egy teljes féléven át figyeltem azt a kisfiút, akinek nem sikerült szorosabb viszonyt kialakítania társaival, ám a fejlesztésen való megnyilvánulásai felkeltették mások őszinte érdeklődését, s azóta az illető fiú kevésbé agresszív. Azt vettem észre, hogy a gyerekek sokkal jobban nyitnak olyan társaik felé is, akikkel mindaddig kevés kapcsolódásuk volt.

Az első feltevésem második része szerint, megkönnyítik egy új osztálytárs beilleszkedésének folyamatát, elősegíthetik kibontakozását, képességeinek megvillogtatását és a közösségen belüli helyének mihamarabbi megtalálását, részben beigazolódott, részben nem. Azt tapasztaltam, hogy pozitívan befolyásolták a kislány beilleszkedési folyamatait a tevékenységek, viszont az új lány igen ügyes, kreatív lélek, s úgy gondolom a fejlesztések nélkül is megtalálta volna a helyét. Talán az elmúlt időszak ezt a folyamatot felgyorsította.

Második hipotézisem a már meglévő kapcsolatok folyamatos alakulására vonatkozott. A foglalkozásokat követően, tehát a gyermekek kreativitásának, különféle képességeik felszínre hozásának is lehetőséget biztosító játékos feladatok igenis befolyásolják a már meglévő, stabil, bizalmi kapcsolatokat. Viszont azt is fontos megjegyezni, hogy a nagyon erős, bizalmi kapcsolatok nem szakadtak szét. Jó példa erre az új gyermek integrálódása egy erős hármas barátságba, ami ezáltal 6 erős szálát hozott létre. Személyes tapasztalataim szerint, a kis csapat erősebb, vidámabb és összetartóbb, mint azelőtt.

Harmadik hipotézisemben megfogalmaztam azt a meglátásomat, hogy a gyermekek sok együtt töltött idejének, valamint az órák alatti foglalkozásoknak, a szünetek pillanatainak, s a számos iskolán kívüli programoknak köszönhetően, tisztában vannak egymás adottságaival, s egy ön- és társismereti játékokra építő foglalkozásnak sorozata nem fogja a már meglévő státuszrangsort szignifikánsan befolyásolni. Az eredmények viszont erre részben rácaféltak, mivel a felmérések azt mutatták, hogy a gyermekek egyre változatosabban jelölnek meg személyeket ugyanazoknál a kérdéseknél. A pontszámok rávilágítottak arra a tényre, hogy igenis okozhatnak még egymásnak meglepetést négy éve ismeretségben levő tanulók is,

ami a személyiségüket illeti. A foglalkozásoknak köszönhetően pedig sokkal bátrabbá váltak önmaguk megmutatásában.

Az 1-es számú táblázatban szereplő adatok és értékek sok szempontot tartalmaznak. A sűrűségi index mutatja meg a résztvevők, valamint a kölcsönös kapcsolatok számát, a kölcsönös kapcsolatok hányadosa pedig rávilágít arra, hogy átlagosan hány kapcsolat jut egy kitöltőre. A kölcsönösségi index a kapcsolattal rendelkezők számát veti össze az összes résztvevővel, százalékos formában mutatja meg a kölcsönös kapcsolattal rendelkezők arányát. A kohéziós index azt mutatja meg, hogy hány százaléka valósult meg a lehetséges kapcsolatokból. Jól látható, hogy az itt megjelenő értékek nem érik el az átlagot. A viszonzott kapcsolatok mutatója, ahogyan a neve is adja magát, a kitöltők kölcsönös választáson alapuló kapcsolatait tárja fel százalékos formában. Ezek alapján az első felmérés idején elmondható volt erről a közösségről az, hogy a többség, ami alatt ebben a magas létszámú osztályban igen sok tanuló értendő, rendelkezik baráti kapcsolatokkal, viszont azok sok esetben zártak. Van egy lánc, amelynek bizonyos tagjai kapcsolódnak másokhoz is, de ők sok esetben kisebb zárt csoportok vagy egy olyan gyermek, akinek más kapcsolata nincs is. A táblázat számadatok formájában is szemlélteti, hogy az osztály legnagyobb része középen helyezkedik el, nem is túl népszerű, s túl kevés kölcsönös kapcsolattal sem rendelkezik, 3 tanuló van a középpontban, s a peremen 9.

	Átlag	I.felmérés	II.felmérés	III.felmérés
Sűrűségi index	1,26	1	1,41	1,4
Kölcsönösségi index	91-95 %	96,55 %	97 %	100 %
Csoportkohéziós index (29-31 főnél)	8,91	9,11	20,2	19,31
Viszonzott kapcsolatok mutatója (4.oszt.)	58,31	25,78	24,48	23,93
Csoportléggör mutatója (ált.isk.)	2,95 : 3,5	1,92 : 6,67	2,88 : 2,62	2,92 : 2,82
Jelentőségindex	19,69	13,79	17,24	20

1. táblázat – A három felmérés értékeinek összehasonlítása

Ha összehasonlítjuk a három felmérés eredményét, láthatjuk, hogy a peremen lévők száma a beavatkozás végére nullázódik. A centrum és a köztes értékek viszont igen magasan vannak az átlaghoz képest a második és harmadik felmérés eredményeinél. Ez az osztály nagy létszámának is betudható. Az utolsó táblázatnál megfigyelhetjük, hogy a centrum értékei az

előző felméréshez képest magasabbak, hiszen a peremen lévő tanuló, akinek senkivel sem volt viszonzott kapcsolata egy erős csoporthoz kapcsolódott.

	Centrum	köztes	perem
CM -mutató (átlag)	20	50	30
I. felmérés	10,34	58,62	31,03
II.felmérés	24,14	72,41	3,45
III.felmérés	34,48	68,97	0

2. táblázat – A felmérések mutatói

A hipotézisek javarészt beigazolódtak. Történtek változások, ám tekintve, hogy az osztály már néhány együtt töltött évet maguk mögött tud, valamint a Lépésről lépésre alternatív oktatási program által nyújtott lehetőségek számos csoport- és egyéni munkát kínáltak, ezek nem voltak olyan nagy horderejűek, ám mindenképpen hasznosak és pozitívak, a gyerekek javát szolgálók.

3.8.2. Összegzés

Örülök, hogy a saját osztályommal valósíthattam meg kutatásommal kapcsolatos elképzeléseimet, hiszen ez által olyan részletekbe menő (és nem csak) dolgok tárultak fel a szemem előtt, amit, óralátogató hallgatóként nem valószínű, hogy észreveszek, hiszen nem töltöttem volna el napjaim legnagyobb részét az érintett gyermekek körében. Például két tanuló közötti kapcsolat a szociogram szerint megromlott, viszont tudom, hogy az egyik gyermek nagyon sokat hiányzott betegség miatt, így számomra egyértelművé válik a társas kapcsolatainak minőségében bekövetezett hiány.

Én egy olyan embernek tartom magam, aki nem tesz elhamarkodott kijelentéseket. Szeretem a dolgokat minden lehetséges oldalról felmérni, megvilágítani. Kutatói munkám során sem történt ez másképp, így bizonyos változásokat a fejlesztés mellett érő hatásoknak is

be tudok, viszont a fölött sem tekinthetek el, amit elért. A magányos kisfiú kapcsolati hálóba való bevonása számomra egy hatalmas sikerélmény.

Az eredmények alapján, tehát, kijelenthetem, hogy nagyon hasznos és fellendítő hatású az új módszerek bevonása az iskolai hétköznapiakba. A gyermekeknek, a változatosan felfedezett tananyag mellett, igényük van a folyamatos újításokra.

Kutatásomat tovább folytatva egy kontrollcsoportot is bevonnék a foglalkozásokba, s összevetném a Lépésről lépésre és a hagyományos oktatási programban résztvevő tanulók eredményeit. Továbbá, több foglalkozási órát tartanék, amelyeket sokkal szívesebb módon állítanék össze, akár a helyszíneként sem csak és kizárólag az osztálytermet jelölném meg, szívesen eltöltenék egy kellemes délutánt velük a szabadban, egy tisztáson, akár egy parkban.

Szakirodalom

-
Arisztotelész. (1994). *Politika*. Gondolat Kiadó.

Aronson, E. (2001). *A társas lény*. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft.

B. Aczél, A., Hanák, K., Hüvös, É., Kalmár, E., Királyné, D., Kósáné, O., & et al. (1985). *Pszichológia nevelőknek. Szocializációs zavarok - beilleszkedési nehézségek*. Tankönyvkiadó.

Bábosik, I., & Torgyik, J. (2009). *Az iskola szocializációs funkciói*. Eötvös József Könyvkiadó.

Becze, O. (2010). *"Lépésről lépésre" egy pedagógiai innováció nyomában*. Budapesti Corvinus Egyetem.

Cole, M., & Cole, S. (1997). *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó.

Csepeli, G. (2014). *Szociálpszichológia mindenkiben*. Budapest: Kossuth Kiadó Zrt.

D. Kósa, V., Dr. Előd, N., Juhász, M., Kovács, A., & Pintér, R. (2003). *Add tovább! - Drámajátékok 1. osztályosoknak*. Veszprém: Candy Kiadó.

Donders, C. P. (2020). *Reziliencia. Hogyan fejlesszük lelki ellenálló képességünket, és előzzük meg a kiégést?* Budapest: Harmat Kiadó.

Falus, I., Tóthné, K., Bábosik, I., Szabolcs, É., Nádas, M., Réthy, E., . . . Nahalka, I. (2000). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

Giddens, A. (2003). *Szociológia*. Budapest: Osiris Kiadó.

Hegedűs, T. (1997). *Pszichológia*. Budapest: Aula Kiadó Kft.

Járó, K. (2015). *Osztálytükör*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Kingston, F. (1995). *Így is lehet! - Problémamegoldást segítő játékok és gyakorlatok kézikönyve*. Szolnok: ENCORE Magyar Konfliktuspedagógiai Alapítvány.

Kiss, T. (1966). *Életkorok pszichológiája*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Lakatos, K., Dr. Torday, J., Rády, E., Gombos, K., Szilágyi, J., Sikné, K. E., & et al. (2016). *Iskolába készülök. Minden, amit az iskolára való felkészülésről tudni kell*. Debrecen: Graph-Art Kft.

Lewin, K. (1975). *Csoportdinamika*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

- Mérei, F. (2006). *Közösségek rejtett hálózata*. Budapest: Osiris Kiadó Kft.
- Mérei, F., & Binét, Á. (2006). *Gyermeklélektan*. Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- N. Kollár, K., & Szabó, É. (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó Kft.
- Németh, A., & Ehrenhard, S. (1999). *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Piaget, J. (1978). *Szimbólumképzés a gyermekkorban - utánczás, játék és álm, a kép és ábrázolás*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Piaget, J. (1978). *Szimbólumképzés a gyermekkorban - UTÁNCZÁS, JÁTÉK ÉS ÁLM; A KÉP ÉS ÁBRÁZOLÁS*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Szent Biblia*. (1991). Budapest: Magyar Biblia-Tanács.
- Vajda, Z., & Kósa, É. (2005). *Neveléslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó Kft.

Mellékletek

1. Melléklet: A szociometriai kérdőívek

Kérdőív (1. változat)

NÉV: _____

1. Kik a legjobb barátaid az osztályban?

1. _____ 2. _____

2. Kivel szeretnél egy szobában aludni egy osztálykiránduláson?

1. _____ 2. _____

3. Kivel fogsz a 4. osztály befejezése után is kapcsolatot tartani?

1. _____ 2. _____

4. Ha két osztálytársad ellentétbe kerülne, ki tudna igazságosan rendet tenni közöttük?

1. _____ 2. _____

5. Ki a legviccesebb az osztályban?

1. _____ 2. _____

6. Ki az osztály legőszintébb diákja?

1. _____ 2. _____

7. Ha a tanító néninek ki kell mennie a teremből, ki a legalkalmasabb a helyettesítésére?

1. _____ 2. _____

8. Ki az, akit a tanulók közül a legjobban szeretnek?

1. _____ 2. _____

9. Ki a legjobb tanuló az osztályban?

1. _____ 2. _____

10. Az osztálytársaid közül, ki tudna a legjobban megszervezni egy kirándulást?

1. _____ 2. _____

11. Ki a legjobb sportoló az osztályban?

1. _____ 2. _____

12. Kiket hívnál meg a születési ünnepségedre?

1. _____ 2. _____

13. Titkaidat melyik osztálytársaddal osztanád meg?

1. _____ 2. _____

14. Ha valamire szükséged lenne, kitől kérnél kölcsön?

1. _____ 2. _____

Kérdőív

(2. és 3. változat)

NÉV: _____

1. Kik a legjobb barátok az osztályban?

I. _____ II. _____ III. _____

2. Kivel szeretnél egy szobában aludni egy osztálykiránduláson?

I. _____ II. _____ III. _____

3. Kivel fogsz a 4. osztály befejezése után is kapcsolatot tartani?

I. _____ II. _____ III. _____

4. Ha két osztálytársad ellentétbe (vitába) kerülne, ki tudna igazságosan rendet tenni közöttük?

I. _____ II. _____ III. _____

5. Ki a legviccesebb az osztályban?

I. _____ II. _____ III. _____

6. Ki az osztály legőszintébb diákja?

I. _____ II. _____ III. _____

7. Ha a tanító néninek ki kell mennie a teremből, ki a legalkalmasabb a helyettesítésére?

I. _____ II. _____ III. _____

8. Ki az, akit a tanulók közül a legjobban szeretnek?

I. _____ II. _____ III. _____

9. Ki a legjobb tanuló az osztályban?

I. _____ II. _____ III. _____

10. Az osztálytársaid közül, ki tudna a legjobban megszervezni egy kirándulást?

I. _____ II. _____ III. _____

11. Ki a legjobb sportoló az osztályban?

I. _____ II. _____ III. _____

12. Kiket hívnál meg a születési ünnepségedre?

I. _____ II. _____ III. _____

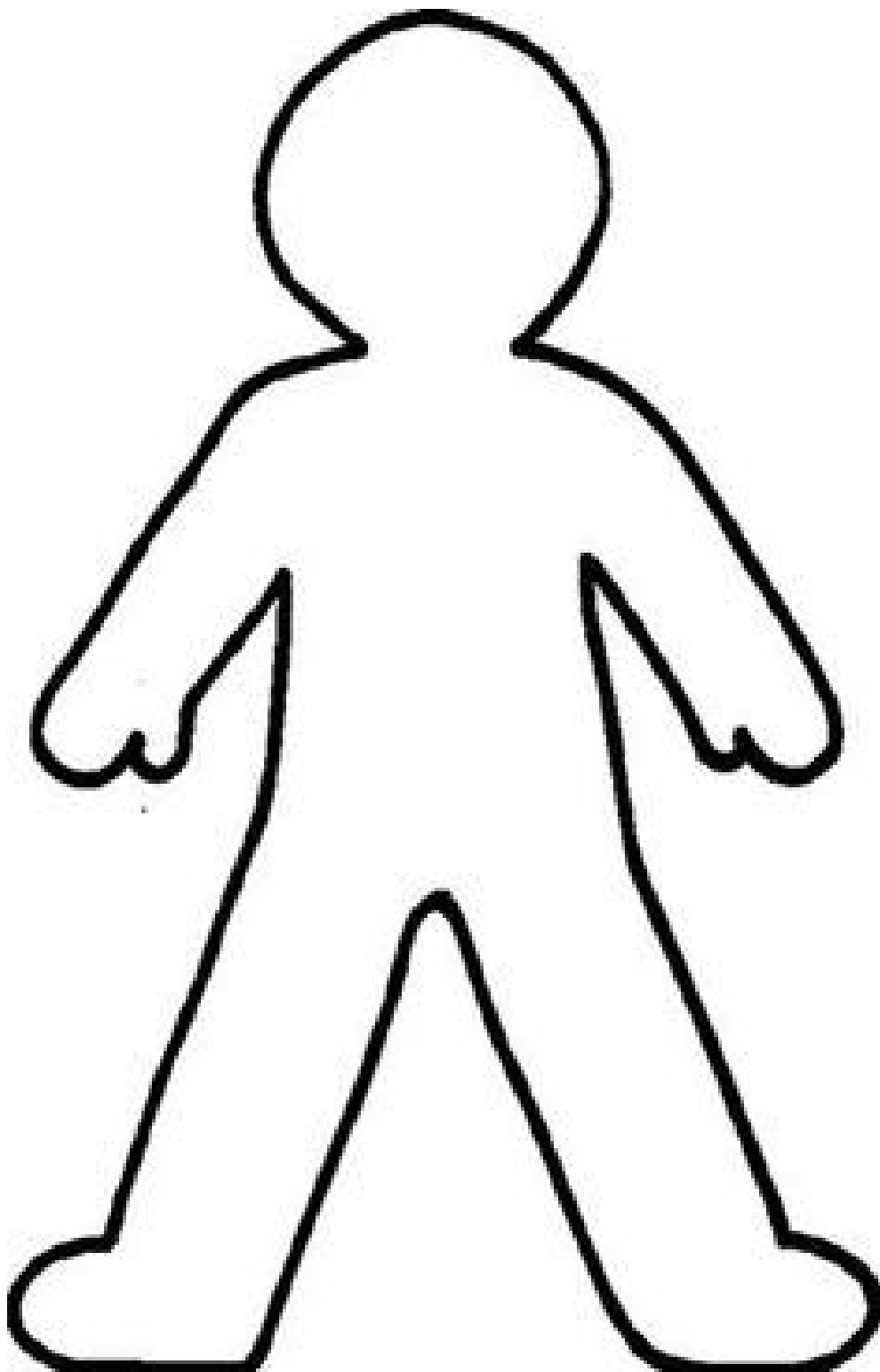
13. Titkaidat melyik osztálytársaddal osztanád meg?

I. _____ II. _____ III. _____

14. Ha valamire szükséged lenne, kitől kérnél kölcsön?

I. _____ II. _____ III. _____

2. Melléklet: Érzelmek emberi testen való megjelölése – ember alakrajz



3. Melléklet: Hálaadás luftballonokban (fiú, lány)





4. Melléklet: Én-üzenetek helyzetgyakorlatokkal

Jamie Walker

Első körben játsszuk el a szituációs kártyákon lévő szituációkat. Hogyan folytatódik? Mit mond, hogy reagál a mondatra a jelenet másik szereplője? (Elég valószínű, hogy agresszív vagy passzív válaszokat kapunk.)

A második körben arra kérjük a gyerekeket, hogy alakítsák át a szituációs kártyán lévő mondatot én-üzenetté. Nézzük meg, most mi a másik szereplő reakciója. Beszéljük meg a jelenetek közötti különbségeket.

Az én-üzenet a következőket tartalmazza:

- a) *Amikor... történik.... (a másik zavaró viselkedése)*
- b) *úgy érzem, hogy (egy érzés megnevezés)*
- c) *mivel..... (a viselkedés rám tett hatása)*

Szituációk:

- A. *szituáció: Szünetben A rálép B lábára, és B így reagál: "Mit csinálsz, te hülye?"*
- B. *szituáció: Lánytestvér a fiúnak: "Ez nem lehet igaz! Te idióta! Felfaltad az összes süteményt!"*
- C. *szituáció: Tanár a diáknak: "Már megint nem figyeltél, és most fogalmad sincs, mit kellene tenned!"*
- D. *szituáció: egyik gyerek rángatja a másik kezében lévő játékot: "Add már ide! Nem is úgy kell vele játszani! Most én jövök!"*

5. Melléklet

ÖSSZESEN:						JELENTŐSÉGÉRTÉK	
R..	I.	Sz. h.	N.	K. / T.	B.	Ö.	FUNKCIÓ
8	0	0	0	0	4	12	0
10	14	5	14	2	11	56	21
9	21	17	8	31	6	92	69
6	0	2	0	5	0	13	7
0	0	3	1	2	0	6	5
8	4	12	0	6	3	33	22
14	3	4	1	12	7	41	19
8	0	3	1	12	3	27	15
8	3	1	0	0	4	16	4
12	11	6	1	5	3	38	22
10	4	3	2	5	4	28	12

8	1	0	0	0	3	12	1
5	2	1	0	5	2	15	8
6	5	5	2	1	5	24	11
3	4	5	5	1	6	24	10
5	1	0	0	1	4	11	2
10	5	5	2	10	4	36	20
20	21	22	11	35	10	119	78
6	7	3	1	4	4	25	14
7	2	0	0	1	2	12	3
6	0	1	0	3	3	13	4
3	0	0	1	4	2	10	4
5	1	2	0	2	4	14	5
1	1	0	0	9	1	12	10
7	1	1	1	0	6	16	2
8	1	5	1	2	5	22	8
11	3	4	3	1	5	27	8
11	0	5	0	1	3	20	6
8	1	1	2	0	2	14	2
223	116	116	57	160	116	788	1353
7,689655172	4	4	1,965517241	5,517241379	4	27,17241379	46,65517241
1,922413793							6,665024631
					Elsődleges jeletőségérték	54,34482759	
					Másodlagos jeletőségérték	40,75862069	
					JELENTŐSÉGIND EX	13,79310345	

6. Melléklet

ÖSSZESE N:						JELENTŐSÉGÉ RTÉK	
R.	I.	Sz. h.	N.	K. / T.	B.	Ö.	FUNKCI Ó
12	1	2	0	3	4	22	6
13	15	12	10	2	12	64	29
11	15	24	13	40	3	106	79
10	1	3	0	5	3	22	9
0	1	3	0	0	0	4	4
10	2	11	0	3	3	29	16
15	5	13	6	17	9	65	35
11	1	2	1	12	3	30	15

8	4	2	2	2	5	23	8
20	12	12	5	15	12	76	39
12	2	2	1	9	2	28	13
6	1	1	0	0	3	11	2
6	1	4	3	2	2	18	7
15	4	10	7	5	13	54	19
17	6	7	2	4	12	48	17
8	1	0	0	8	3	20	9
17	3	4	3	21	6	54	28
21	12	31	16	44	9	133	87
7	7	6	1	5	9	35	18
13	1	0	0	3	7	24	4
13	1	1	0	5	8	28	7
5	1	0	0	0	2	8	1
8	1	3	0	2	2	16	6
8	1	2	0	14	1	26	17
5	1	0	0	0	5	11	1
18	6	5	7	5	11	52	16
14	3	5	3	1	7	33	9
16	1	5	1	4	6	33	10
16	1	0	0	20	6	43	21
335	111	170	81	251	168	1116	532
11,55172 414	3,827586 207	5,862068 966	2,793103 448	8,655172 414	5,793103448	38,48275862	18,34482 759
2,887931 034							2,620689 655
					Elsődleges jelentőségérték	76,96551724	
					Másodlagos jelentőségérték	57,72413793	
					JELENTŐSÉGI INDEX	17,24137931	

7. Melléklet

ÖSSZESEN:						JELENTŐSÉGÉRTÉK	
R.	I.	Sz. h.	N.	K. / T.	B.	Ö.	FUNKCIÓ
2	2	0	0	4	1	9	6
14	26	9	13	4	15	81	39
15	9	21	6	38	4	93	68
8	2	4	0	11	4	29	17
6	0	3	0	2	3	14	5
9	4	12	0	2	3	30	18
15	4	8	4	20	5	56	32

10	2	2	4	17	6	41	21
14	13		3	5	7	42	18
17	13	16	2	15	6	69	44
11	2	1	2	5	1	22	8
3	0	0	0	1	5	9	1
8	2	1	1	3	4	19	6
14	3	3	2	1	6	29	7
12	16	12	8	6	14	68	34
27	3	3	2	12	5	52	18
13	0	2	1	6	6	28	8
13	10	23	10	31	4	91	64
9	14	4	3	2	3	35	20
12	3	2	1	4	4	26	9
18	4	5	2	5	11	45	14
3	0	1	0	5	2	11	6
6	1	3	0	0	2	12	4
10	4	5	2	20	4	45	29
13	3	5	5	6	6	38	14
8	3	1	1	1	7	21	5
19	10	10	3	10	7	59	30
16	12	3	5	1	12	49	16
9	2	2	2	0	4	19	4
17	2	3	1	23		46	28
351	169	164	83	260	161	1188	593
11,7	5,633333 333	5,466666 667	2,766666 667	8,666666 667	5,366666667	39,6	19,76666 667
2,925							2,823809 524
					Elsődleges jeletőségérték	79,2	
					Másodlagos jeletőségérték	59,4	
					JELENTŐSÉGI INDEX	20	