



KÖZELKÉP

A kiközösített gyerekek integrálása élménypedagógiai játékokkal

VASZI EMŐKE¹

ABSZTRAKT

A tanulmány központjában olyan gyerekek állnak, akiket a kortársai bántalmaztak már verbálisan, fizikailag és/vagy szociálisan. Az elmúlt három évtizedben az iskolai bántalmazás jelenségének vizsgálata egyre kutatottabb területté vált, amelyeknek egyik kiváltó oka a gyerek-öngyilkosságok számának jelentős növekedése. Ebből kifolyólag számos prevenció és intervenció program kifejlesztése és alkalmazása vált elsődlegessé, amelynek célja csökkenteni e deviáns jelenséget a tanintézményekben. Ezeknek a programoknak, kezdeményezéseknek a megléte elősegíti azt, hogy olyan közösségek alakuljanak ki, amelyekben alacsony számba fordul elő a bántó viselkedésforma. Jelen kutatás során beavatkozási eszközként az élménypedagógiai játékokat választottam. Az általam választott reformpedagógiai módszernek a központjában a szociális kapcsolatok létrejöttének elősegítése, valamint a már meglévőknek szorosabbá tétele válik elsődlegessé. A gyerekek az élménypedagógiai játékok során megtapasztalhatják a flow-t, az egymásra utaltság pozitív hozadékát, valamint a komfortzóna elhagyása során kapott új ismereteket. A tanulmány kísérleti részében bemutatva és értelmezve lesznek a kapott eredmények. Kutatás eszközeként szociometriát választottam, amely demonstrálja az adott osztály kapcsolathálóját. Az előfelméréskor két gyerek (egy lány és egy fiú) nem rendelkezett kölcsönös kapcsolattal, majd a tudatosan irányított élménypedagógiai játék által utófelméréskor az az eredmény volt látható, hogy ezeknek a gyerekek sikerült kölcsönös kapcsolatot létrehoznia.

KULCSSZAVAK: kortársbántalmazás, bántalmazó, bántalmazott, élménypedagógia

ABSTRACT

Integrating excluded children through experiential games

The study focuses on children who have been verbally, physically and/or socially bullying by their peers. In the last three decades, the investigation of the phenomenon of school bullying has become an increasingly researched field, one of the main causes of which is the significant increase in the number of child suicides. As a result, the development and application of numerous prevention and intervention programs became a priority, the aim of which is to reduce this deviant phenomenon in educational institutions. The existence of these programs and initiatives helps to create communities in which hurtful behavior occurs in low numbers. In the course of this research, I chose experiential pedagogic games. In the center of the reform pedagogy method

¹ Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program; e-mail: emokevaszi@gmail.com



KÖZELKÉP

I have chosen, the promotion of the creation of social relations and the strengthening of the existing ones becomes the priority. During experiential pedagogic games, children can experience flow, the positive benefits of interdependence, and the new knowledge they get when leaving their comfort zone. The obtained results will be presented and interpreted in the experimental part of the study. As a research tool, I chose sociometry, which demonstrates the relationship network of the given class. During the pre-survey, two children (a girl and a boy) did not have a mutual relationship, and then, through the consciously guided experiential pedagogic game, the result of the post-survey was that these children managed to establish a mutual relationship.

KEYWORDS: bullying, bully, victim, experiential pedagogic games

Bevezető

Az iskolai bántalmazás jelenségének mélyebb megismerésének és vizsgálásának elsődleges oka belső motivációból fakad. Gyerekként bántalmazva, kiközösítve voltam az osztályomban. Később – a pedagógiai gyakorlatok során – egyre több olyan gyereket véltem felfedezni, akiket valamilyen formában (kicsúfoltak, megverték, kipletykáltak) bántalmaztak. A szubjektív és az objektív percepciók, tapasztalatok által kezdtem el foglalkozni, kutatni a témában. A szakirodalom folyamatos megismerése (Buda 2008, 2009, 2015; Figula 2003, 2019; Nagy et al. 2012; Olweus 1999) arra engedett következtetni, hogy az általam átélt és látott deviáns viselkedésmód egyre kutatottabb témakörre kezd válni hazai és nemzetközi megközelítésben.

A kortárs bántalmazásnak a negatív, bántó megjelenése eddig is tapasztalható volt a tanintézményekben, ám korántsem volt ennyire összetett. Napjainkban a bántalmazási gyakorlatok nem érnek véget a fizikai térben, az áldozat szerepében levő gyereket társai iskolán kívül is, az interneten keresztül is zaklathatják. A zaklatott gyerekek olyan traumákon mennek keresztül, amelyek a bántalmazás ideje alatt is, valamint felnőttkorukban is kihatással lehetnek a szociális kapcsolataikra, az egészségügyi állapotukra és a magukra alkotott képükre (Figula 2019). A jelenség kutatásával bár a '70-es évektől foglalkoznak, negatív kimenetelének súlyossága az elmúlt évtizedekben került fókuszba a társadalom, valamint az iskolai környezet számára.

AZ ISKOLAI BÁNTALMAZÁS FOGALOMKÖRE

Az iskolai zaklatás, erőszak definíciója Dan Olweus nevéhez fűződik, aki a skandináv országokban kutatta elsőként e jelenséget. Az ő meghatározása a következőképpen hangzik: „Az iskolai zaklatás vagy elnyomás általános definíciója véleményem szerint a következő: a diákot elnyomás vagy zaklatás éri akkor, ha ismétlődően és hosszú időn keresztül negatív cselekedetnek teszi ki egy vagy több más diák.” (Olweus 1999: 717). Továbbá hozzátette, hogy ez a deviáns viselkedés tudatosan és szánt szándékkal történik, valamint ezeket a cselekvési folyamatokat agresszív magatartásminták jellemzik (Olweus 1999).



KÖZELKÉP

Figula (2019: 21) tanulmányában az iskolai zaklatás főbb jellemzői közé sorolja azt a nagy jelentőséggel bíró ténytet, miszerint a bántalmazás egy olyan interperszonális kontextusban zajlik, melyben a bántalmazó és bántalmazott között „nincs egyensúly az erőviszonyok tekintetében”.

Buda (2008) tanulmányában kiemeli, hogy a zaklatásnak nincs eredeti, valódi oka, ami miatt az adott gyermek megérdemelné, hogy őt megalázzák, neveltség tárgyává tegyék az osztályban.

Az iskolai léptekben történő bántalmazással foglalkozó kutatók (Buda 2015, Figula 2019) kiemelik, hogy ennek a deviáns jelenségnek a hátterében az agresszív viselkedésnek több megnyilvánulási formája van jelen. Ranschburg (1981: 90) szerint az agresszió egy olyan emberi viselkedésforma, „amelynek indítéka, hogy – nyílt vagy szimbolikus formában – valakinek vagy valaminek kárt, sérelmet vagy fájdalmat okozzon.” Valamint Vekerdy (2011) kiemeli, hogy az agresszió a frusztrációból fakad, továbbá, ha agresszióval találkozik az egyén, ő is azokat a megnyilvánulásokat fogja alkalmazni a frusztrációjának levezetéséhez, amiket a felnőttektől látott.

A magyar nyelvű szakirodalomban az említett iskolában történő jelenséget több kifejezés formájában is megtalálhatjuk: iskolai erőszak, agresszió, bántalmazás, baskodás (Dóczi-Vámos 2017).

AZ ISKOLAI BÁNTALMAZÁS MEGJELENÉSI FORMÁI

Az iskolai zaklatás két formában mutatkozhat meg direkt (közvetlen) és indirekt (közvetett) módon.

A direkt/közvetlen zaklatás akkor jön létre, amikor az „akció nyíltan az áldozat személyére irányul” (Buda 2008: 13), mint például, hogy akarattal neki mennek egy gyereknek, aki úgy esik el, hogy azáltal neveltségessé válik társai előtt, fizikálisan bántalmazzák (hozzá ütnek, összekarmolják, rugdossák stb.) és/vagy megfenyegetik (Csóti 2006).

Indirekt/közvetett bántalmazásról akkor történik, amikor az „áldozatot kiközösítik, és szándékosan zárják ki egy csoportból” (Olweus 1999: 718). Ez a viselkedésforma a következőképpen nyilvánulhat meg: csúfolják, gúnyneveket akasztanak rá, elveszik a dolgait, negatív irányba befolyásolják a szociális kapcsolatait, tehát kiközösítik, valamint az interneten keresztül zaklatják (Buda 2008).

A közvetlen és közvetett zaklatáson belül létezik még egy fajta felosztás, amely által pontosan behatárolható, hogy az adott gyermeknek a bántalmazása melyik csoportba tartozik. Így beszélhetünk verbális, fizikai, szociális és/vagy internetes zaklatásról (cyberbullying).

A verbális zaklatás alatt értünk minden olyan deviáns viselkedésformát, amely a szavak hatalma által valósul meg, tehát a fenyegetés, csúfolás, zsarolás, negatív híresztelések, a barátságok szétrombolásával való riasztás (Nagy – Körmendi – Pataky 2012).



KÖZELKÉP

Fizikai/testi zaklatás alatt értjük azokat a bántalmazásokat, amelyek a kiszemelt gyermeknek fizikális fájdalmat okoznak, azaz a lökdösés, megütés, köpködés, kényszerítés valamire, bezárás, illetve, ha a széket kihúzzák alóla, a tízórainak az elvevése (Buda 2008).

Szociális (kapcsolati) zaklatás a bántalmazott gyermek társas kapcsolataira van negatív hatással, pontosabban az osztályban elfoglalt státuszát akarják rossz irányba változtatni. Ez alatt tehát a kiközösítés, a pletykázás, a levegőnek nézés értendő (Buda 2008).

A technológia rohamos fejlődése által a bántalmazás egy újabb típusáról szükséges ma már beszélni, még pedig az elektronikus zaklatásról, amikor is a bántalmazott gyereket interneten keresztül, különféle bántalmazó, sértő üzenetekkel, képekkel zaklatják (Nagy – Körmendi – Pataky 2012).

AZ ISKOLAI BÁNTALMAZÁS RÉSZTVEVŐI

Egy iskolai bántalmazás során a tanulók három különböző személy szerepébe kerülhetnek: bántalmazó, bántalmazott és szemtanú.

Egy tanuló az ismétlődő negatív, deviáns cselekedetei által válik bántalmazóvá, amely egy másik tanulóra irányul. A zaklató szándéka a középpontban lenni, és mindent úgy tudja megvalósítani, ha egy olyan gyermeket kezd el bántalmazni, aki nem képes magát megvédeni. Ezáltal a társai szemében hatalmi szempontból értékesebbnek véli magát. Figula (2019) írásában a bántalmazó személy demonstrálásakor kiemeli, hogy zaklatóknak nagy mértékben igényük van arra, hogy irányítsák társukat. Továbbá a zaklatót többnyire 2-3 gyerek még körülveszi, akik támogatják őt.

A bántalmazott tanulóra jellemző, hogy csendesebb, szorongóbb, érzékenyebb kortársaihoz képest. Az iskolában kevés barátta rendelkezik, ezáltal magányosabb és magáról alkotott képe negatív jellemvonásokat tartalmaz (Figula 2019). Mihály (2003) tanulmánya mentén a már említett ismérveket kiegészítem azzal, hogy sok esetben az bántalmazó fél attól, hogy nem felel meg másoknak, emiatt magát hibáztatja. Előfordul, hogy úgy érzi, hogy nem tud irányítani, és nem tudja megfelelően kezelni azokat az akadályokat, amellyel találkozik. A szociális kompetenciája hiányos, valamint megfigyelhető, hogy nehezen tudja a kommunikációt fenntartani.

Közvetett módon a zaklatás a bántalmazó és a bántalmazott között jön létre, de az osztály/közösség is jelentős befolyással van egy-egy deviáns jelenség kibontakozásában. Ezen csoport összességét a szakirodalom szemtanúnak nevezi. Ők, akik meg kellene akadályozzanak egy-egy bántalmazási folyamatot, ám sok esetben háttérbe vonulnak, megerősítve a bántalmazó számára, hogy a bántalmazás elfogadott (Figula 2019).



KÖZELKÉP

Tehát a zaklatás egy cselekmény, amelynek tagjai a zaklató, az áldozat és a szemlélő. Ha bármelyik tag hiányzik, nem beszélhetünk zaklatásról. Mindegyik szereplőnek megvan a maga sajátos tulajdonsága, viselkedésformája.

Az iskolai bántalmazás olyan viselkedésnek a sorozata, amely szorosan kapcsolódik a társas kontextushoz, hiszen befolyásoló tényezővé válik az a közösség, ahol az iskolai zaklatás, erőszak kibontakozik (Buda 2009, idézi Dóczy-Vámos 2017).

A zaklatás helyszíne legtöbbször az iskola. Szünetek alatt történik különböző helyeken, mint például: udvaron, illemhelyen, osztályteremben, folyosón, tornateremben, öltözőben. A kutatás során a tanulók csak 3%-a jelezte, hogy tanóra alatt folya a bántalmazás. E kutatásból még az is kiderült, hogy a zaklatás folytatódhat iskolán kívül, pontosabban utcákban, parkokban (Nagy – Körmendi – Pataky 2012).

A HBSC (Health Behaviour in School-Aged Children – Az iskoláskorú gyerekek egészségmagatartása) kutatócsoport által végzett kutatásoknak a 2014-es adatai azt mutatják, hogy az elkövetők/bántalmazók aránya 12,2% és az áldozat szerepében levő gyerekéké pedig 14,2%. A megkérdezettek válasza alapján azt a következtetést lehet levonni, hogy a tanulók többsége nem érintett az iskolai zaklatásban. Ennek oka lehet az, hogy közvetetten nem érintettek, passzív szemlélők, nincs bántalmazás az adott közösségben, illetve nem tudnak róla (Várnai – Zsiros 2014).

A bántalmazás nemzetközi kutatásának eredményei szemléltetése után fontosnak tartom kiemelni – a jelen tanulmány tematikáját illetően – a szociális/kapcsolati zaklatás előfordulási arányainak változásait. Buda (2015) egy terjedelmes írásának egyik szegmensében felvezette, hogy ez a bántalmazási forma miképpen változott az elmúlt években. Az általa összegyűjtött adatok azt demonstrálják, hogy a 2008-ban végzett kutatásában ennek a bántalmazási formának az előfordulási aránya 14% volt, ami a harmadik leggyakoribb zaklatási eseménynek számított. Későbbiekben, egy 2010-es tanulmányában, ez az előfordulási arány 26,2%-ra nőtt. Láthatóvá válik, hogy az évek teltével a gyerekek egyre nagyobb arányban tapasztalják azt, hogy társaik kiközösítik, háttérbe szorítják, nem barátkoznak velük. Ennek a bántalmazási formának az egyik lehetséges növekedési oka az, hogy a felnőttek, tanárok számára nem szembetűnő, nem látható, hiszen a bántalmazók csoportja képes mindezt úgy produkálni, hogy az ne legyen mások számára észrevehető.

Az iskolai bántalmazás megfékezésére, a bántalmazott gyerekek számának csökkentésére prevenció és intervenció programok állnak rendelkezésre. Ezek a kutatások rávilágítanak arra, hogy a bántalmazó, deviáns viselkedésnek milyen súlyos, visszafordíthatatlan következményei lehetnek az egyénre, illetve az egyén szocializációs folyamatára nézve.

Jármi (2019) az egyik kiemelkedő hazai anti-bullying gyakorlatok képviselője. Több prevenció és intervenció program fűződik az ő nevéhez: ENABLE, KIVA és NyugiOvi. 2019-es tanulmányában kitér arra, hogy a hazai kutatók lassan és nehezen fogadták el az a gondolatot, miszerint az iskolai bántalmazás jelen van a magyar tanintézményekben, amely nagy probléma és tenni kell ellene. Továbbá fontos, hogy



KÖZELKÉP

ne csak a bántalmazott gyerekek kerüljenek előtérbe, hanem maga az osztályközösség többi tagja is.

Jelen tanulmányomban az iskolai bántalmazás megelőzésére és csökkentésére az élménypedagógiai játékokat alkalmaztam, amely egy reformpedagógiai módszernek egyik eszköze.

ÉLMÉNYPEDAGÓGIA

A kutatásom beavatkozási részében élménypedagógiai játékokat alkalmaztam. Az élménypedagógia módszertana kiemeli, hogy mindez „olyan aktivitás, mely a természetben és a környezetben keresztül magatartásbefolyásoló, nevelő és személyiségfejlesztő célokkal rendelkezik, és eközben az élményeket teljes értelemben (tehát minden érzékelést, észlelést átfogóan) használja.” (Kispéter – Sövényházy 2009: 58) Az egyén ráésszel folyamatosan arra, hogy milyen különleges csoportban dolgozni, hogy mekkora nagy örömet képes nyújtani az együttműködés, az egymásra utaltság, folyamatosan nő az egyénnek az önbizalma, kitartása, és egyidejűleg sokkal mélyebben megismeri saját magát is és a társait is (Molnár 2013).

Az élménypedagógia főbb jellemzői közé tartozik a szociális kompetencia fejlesztése. A gyerekeknek a játékok során fejlődnek azon képességeik, amelyek segítik őket abban, hogy még jobban képesek legyenek a közös gondolkodásra. Továbbá fejlődés figyelhető meg a kommunikációs készségek, konfliktuskezelési készségek, gyors alkalmazkodó képességek, improvizációs készségek, problémamegoldó és döntési képességek, vezetői készségek területei mentén (Csajka – Csimáné 2019). Változások láthatóak az önismeret, kreativitás, társadalmi és környezeti felelősségtudat terén is. Mindezen tényezők/képességek létrejöttében bontakozik ki, hogy a résztvevőknek lehetőségük adódik a játékok során kilépni a komfortzónájukból, ezáltal megismerni és tágítani a határaikat, amely egy új magatartást, öntudatot, értékrendet von maga után. A heterogén csoportok megléte egy szociális kihívást hoz létre, amely által konfliktusok kialakulása figyelhető meg, de a megfelelő nagyságú csoportok (8-10 fő) ezeket meg is tudják oldani (Csajka – Csimáné 2019).

Fontos elemé válik az élménypedagógia módszertanában a reflexió. A facilitátor, aki segít abban, hogy a gyerekek a játékok, gyakorlatok után értékelni, értelmezni tudják azokat a szituációkat, érzelmeket, amelyeket meg-, illetve átéltek. A facilitátor megteremti az alkalmat arra, hogy mindezeket a helyzeteket a gyerekek megtudják beszélni, ő csak támogatja, biztatja abban, hogy felismerjék a tanulási lehetőségeket, a megoldási módozatokat (Csajka – Csimáné 2019).



KÖZELKÉP

Módszer

A kísérlet célja, hogy az általam összeállított élménypedagógiai játékok mentén megvizsgáljam, hogy a szociális háló peremén levő gyerekek integrálódnak-e az adott csoporthoz, tehát a beavatkozások végére ők is a társas kapcsolatrendszer részesei legyenek.

A kutatásban résztvevő gyerekek II. osztályosok. 25 tagja van ennek a közösségnek, amelyből 14 fiú és 11 lány.

A beavatkozás nyolc alkalmon keresztül tartott, amely négy hetet foglalt magában. Minden héten kétszer avatkoztam be, minden beavatkozás egy tanórai órát vett igénybe, azaz 50 percet. Ebben az 50 percben lehetőség adódott három-négy élménypedagógiai játék eljátszására.

Minden alkalom belül egy-egy játék után beszélgető kört tartottam azért, hogy tudomást szerezzek arról, a gyerekek hogyan érezték magukat, melyek voltak azok a pillanatok a játék során, amikor úgy érezték, hogy közösen tudnak dolgozni társaival anélkül, hogy konfliktus jönne létre, illetve a negatív megnyilvánulásokat ugyanolyan fontosnak találtam. A beszélgetések során a gyerekek elmondhatták egymásnak, hogy mi zavarja őket egy-egy csoportmunka alatt, erre majd közös megoldást találtak. Többször biztattam a gyerekeket arra, hogy mindenkinek a véleménye számít és mindenkit meghallgatunk. Néhány játéknál fontos volt többször elhangoztatnom, hogy nem azon van a hangsúly, hogy melyik csapat nyer, hanem azon, hogy ahogyan összedolgoznak, figyelnek és segítik egymást. Illetve a feltett kérdéseim alapján megfigyeltem azt is, hogy kik azok a gyerekek, akiknek kihívást jelentett az általam megadott személlyel/csoporttal dolgozni, azaz megtudhattam, hogy kik voltak azok, akik egy-egy játék során kiléptek a komfortzónájukból.

Továbbá fontosnak tartom megemlíteni, hogy a csoport- és páralakítások tudatosan történtek a beavatkozásaim során. A gyerekek cetli húzás, számolás vagy általam kijelölt gyerekek szerint csoportosultak. Ez annak tudatában történt, hogy a gyerekeknek lehetőséget adjak arra, hogy olyan társukkal is interakcióba kerüljenek, akivel minimális a szociális viszonyuk a szociogram alapján.

A kísérlet mérőeszközeként a szociometriát választotta, hiszen ezáltal körvonalazódik a gyerekek társas kapcsolatrendszere, a szociális háló peremén levő gyerekek száma megmutatkozik.

A méréskor a gyerekek három rokonszenvet feltételező kérdésre kellett választ adjanak:

- Ki az a három személy az osztályból, akit meghívnál a szülinapodra?
- Ha kirándulni mennétek, ki lenne az a három osztálytársad, aki mellé ülnél a buszban?
- Ha volna egy titkod, ki lenne az a három személy az osztályból, akinek elmondanád?



KÖZELKÉP

A kérdések feltétele és a válaszok begyűjtése után következett a szociometriai mátrix elkészítése. Az adatokat egy Excel táblázatba vezettem be. A mátrix kölcsönösségi táblázatból áll. A kölcsönösségi táblázat függőleges és vízszintes oszlopába be kellett írnom a diákok monogramját, míg a négyzetekbe annak/azoknak a kérdéseknek a számát, ahol mind a két gyermek egymást választotta egy adott kérdésen belül. A deklarált kapcsolat segítségével megtudhattam, hogy az adott gyermek hány osztálytársával tartja a kapcsolatot. Az adatok bevitele után körvonalazódott, hogy a választott osztályban hány gyerek rendelkezik kölcsönös kapcsolattal.

A táblázat után elkészítettem az osztály szociogramját, amely egy képet mutat arról, hogy kik azok a gyerekek, akik a peremen vannak, tehát hányan vannak közösítő az adott osztályból. A közösségi hálót a következőképpen készítettem el:

- minden gyermeket külön alakzatba írtam, a lányokat háromszögbe, míg a fiúkat körbe, majd a névsorban elfoglalt helyüket írtam a monogramjuk helyett;
- a kölcsönös kapcsolatot egy vonallal kapcsoljuk össze;
- ha két kérdésre mind a két gyermek egymást választotta, akkor kétszálú vonallal kötjük össze;
- ha mind a három kérdésre egymást választották, akkor háromszálú vonallal kapcsoljuk össze.

Miután befejeztem a beavatkozást, szintén ezeket a kérdéseket tettem fel.

Eredmények

A szociometriai adatok feldolgozását Mérei (1996) által leírt számításokkal végeztem el és az eredményeket is az általa leírt átlagértékekhez viszonyítva állapítottam meg. A kísérlet során kapott adatok elemzéséhez a következő mutatót alkalmaztam:

- Az alakzatok (lánc, zárt alakzat, csillag, pár, magányos helyzet) arányai a társas mezőben és a szerkezeti típus meghatározása

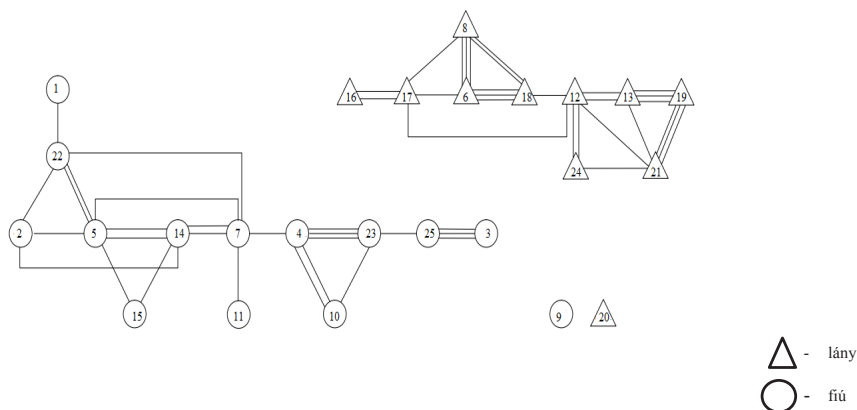
A szociogramon a különböző alakzatok is értelmezéseket kapnak. A szociometrián öt különböző helyzet figyelhető meg:

- csillag: nyitott alakzat, amelynek közepében egy személy van, aki legalább négy személlyel kölcsönös kapcsolatot létesít;
- lánc: nyitott alakzat, amely összeköti a zárt alakzatokat az adott közösség többi tagjával;
- zárt alakzat: ez az alakzat megjelenhet háromszög, illetve négyszög alakban a szociogramon;
- pár: két személy között létesül kölcsönös kapcsolat, de ők nincsenek kapcsolódva a társas mezőhöz;
- magányosak: ezek a személyek a peremen helyezkednek el, azaz semmiféle kapcsolatot nem létesítenek a társas mezővel.

KÖZELKÉP

A II. osztály szociogramja, a társas kapcsolatoknak a hálózata a következőképpen nézett ki (1. ábra).

1. ábra. A csoport szociogramja előméréskor



Forrás: saját szerkesztés

A csoport két nagyobb társas mezőre oszlik, külön társas mezőt képeznek a fiúk és lányok, ami egy természetes jelenség ebben a korban. Mind a két társas mező fő alakzata egy lánc. A fiúk társas mezőjén két zárt alakzat is megjelenik, míg a lányokénál három zárt alakzat figyelhető meg, az egyik zárt alakzaton belül pedig még egy zárt alakzat. Két magányos gyerek található az osztályban. A két gyerek – egy lány és egy fiú –, akik nem rendelkeznek rokonszenvi kapcsolattal, tudatos irányítást alkalmazva vették részt az élménypedagógiai játékokba. A beavatkozás során többször alkalmuk adódott egy-egy tevékenység középpontjába lenniük, számos alkalommal választási, döntési lehetőségük volt. Ezzel a tervezett folyamattal célom volt őket olyan szituációkba helyezni, amikor megtapasztalhatják ők is, hogy milyen egyedi tulajdonságokkal rendelkeznek, valamint az osztály többi tagja is egy másik megvilágításban láthatta őket.

Mindkét mezőben megjelenő láncszerű kapcsolódások arra engednek következtetni, hogy az adott közösségben a hírek hamar eljutnak egymás közt, továbbá a véleményeket sokkal gyorsabban tudják továbbadni egymásnak. Ez a folyamat kétféleképpen is értelmezhető: (1) ha a tanító megkér egy gyereket, hogy egy információt közöljön az osztálytársaival, akkor biztos lehet abban, hogy ez könnyen és gyorsan meg is történik, ellenben (2), ha a gyerek – esetünkben a bántalmazó – közöl negatív, bántó üzeneteket az általa kiszemelt nem szimpatikus társáról, az hasonló, ha nem is teljesen ugyanolyan formában, de el fog terjedni az adott közösségben.

A láncon megjelenő zárt alakzatok (háromszögek és a négyszög) önmagukban egy kisebb csoportot hoznak létre, így a csoport tagjai legtöbb esetben egy vélemé-

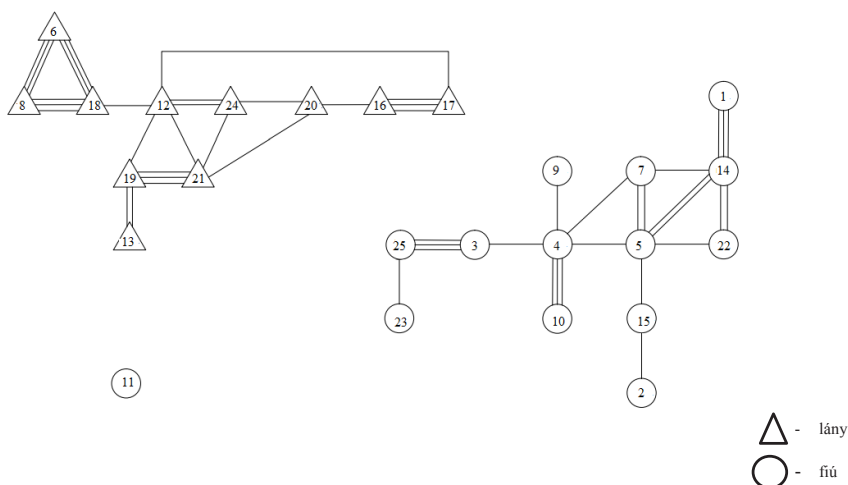
KÖZELKÉP

nyen vannak, majd ez az egységes vélemény jut tovább a láncon. A lánc és a zárt alakzatok aránya is értelmezhető, így tehát elmondható a csoport előmérésének a szociogramjáról, hogy a lánc alakzatban sokkal többen jelen vannak, mint a zárt alakzatokban. Ez a jelenség, csoportalakulás azt mutatja, hogy a hírek, híresztelések, vélemények könnyen terjednek az adott közösségben, így gyorsabban reagálnak a történésekre. A lányok társas mezőjén megfigyelhető egy csillagalakzat, amely adott esetben azt jelenti, hogy a csillag közepén található (21) gyerekre a társai felnéznek, példaértékűnek tartják a viselkedését. Az előfelmérésnek köszönhetően – ismerve a gyerekek társas kapcsolatainak a hálózatát – az élménypedagógiai játékok alkalmazása során tudatosan tudtam azokat a gyerekeket is bevonni egy-egy foglalkozásba, akik az szociogramon középponti szerepbe helyezkedtek el. Az osztály többi tagja valamilyen formában kíváncsiak az ők perspektívájukra, továbbá arra, hogy egy-egy szituációt hogyan kezelnek, milyen érték- és érdekrenddel rendelkeznek. Ez a fajta megközelítés nemcsak a gyerekek számára mérvadó, hanem nekem és az osztálytanítónak is, hiszen így lehetőségünk adódott a csoport mechanizmusára sokkal jobban rálátni.

A csoport előmérésének a szociogramján megfigyelhető, hogy laza szerkezettel rendelkezik, hiszen a lánc alakzat dominál. Kiemelendő, hogy a lányok és a fiúk külön társas mezőben rendeződnek el, ez a 7-8 éves korú gyerekeknél természetes jelenség, a gyerekek szívesebben választanak játszótársnak vele azonos nemű gyereket (Vajda – Kósa 2005).

A gyakorlati rész utolsóként bemutatott és elemzett részét képezi az adott közösség utómérésének a szociogramján (2. ábra) történő változások bemutatása.

2. ábra. A csoport szociogramja utóméréskor



Forrás: saját szerkesztés



KÖZELKÉP

A fiúk és a lányok társas mezője még mindig külön csoportot alkotnak. A fiúknál megfigyelhető, hogy a láncszerű kapcsolódások csökkentek, egy nagyobb zárt alakzat alakult ki a beavatkozások után. A zárt rendszer arra utal, hogy egy szervezett közösségről beszélhetünk, már kialakulóban van egy közös szokásrendszer. Mivel a lánc alakzat nem tűnt el, így még mindig jellemző az adott közösségre a gyors információközlés, a híresztelések. A lányok társas mezőjén a láncszerű kapcsolódás hasonló maradt, két zárt alakzat figyelhető meg, ezek a zárt alakzatok egy-egy háromszöget formálnak. Feltételezhető, hogy a kiscsoportok között rivalizálás jön létre. Az előméréskor megfigyelhető csillag alakzat a beavatkozások során nem tűnt el, tehát az osztály néhány tagja még mindig kiemelkedő személynek tartja ezeket a gyerekeket. Az osztályban egy magányos személy maradt, megfigyelhető, hogy ez a gyerek az előméréskor kapcsolódott a társas mezőhöz, de mivel a beavatkozások során nagyobb hangsúlyt fektettem a peremen levő gyerekekre és ezzel párhuzamosan kevesebbet azokra a tanulókra, akiknek egy kölcsönös kapcsolatuk volt, úgy gondolom, hogy a leválás egyik tényezőjeként ez az ok határozható meg. Az előméréskor a két magányos gyermek kapcsolódott a társas mezőhöz, így sikeresnek titulálom a beavatkozást, hiszen a kiközösített gyerekek (20. és 9.) integrálódtak. Az előméréskor látható laza szerkezet szintén megfigyelhető utóméréskor is, bár egy kisebb tömbszerkezet lett kialakulóban a fiúknál.

A négy héten keresztül tartandó nyolc beavatkozási tevékenység során alkalmazott élménypedagógiai játékok hatékonynak bizonyultak a szegregált gyerekek esetében, hiszen az utómérés eredményei azt mutatják, hogy ez a két gyermek (egy fiú és egy lány) rendelkezik kölcsönös kapcsolattal, kapcsolódnak az osztály társas mezőjéhez.

Összegzés

Az iskolai bántalmazás jelen van különböző mértékben és különböző formában a tanintézményekben (Jármi 2019). A prevenciós és intervenciós programok segítenek abban, hogy a kortársak között levő deviáns viselkedésmódoknak a súlyosabb kibontakozását megelőzzük, valamint csökkenteni tudjuk. Ezeknek a gyakorlati programoknak megléte nemcsak a bántalmazó és bántalmazott gyerekek osztálybeli státuszának a pozitív irányban való megváltozásában segítenek, hanem lehetőséget biztosítanak arra, hogy a szemtanúk – az adott közösség többi tagja – megfelelő lépéseket tudjanak tenni azokban az esetekben, ha bántalmazási folyamatokat érzékelnek.

Jelen tanulmány során a reformpedagógia egyik módszerére, az élménypedagógiai játékokra eset a választásom, mégpedig azért, mert megtapasztalhattam ennek a pedagógiai eszköznek azt a különleges aspektusát, amikor is egy már megszokott



KÖZELKÉP

situációból ki kell lépnem, főképp a társaimra hagyatkozva egy teljesen új helyzetbe kerülve, meg kell oldanom az adott feladatot.

A kísérlet kutatási eszközeként szociometriát alkalmaztam, amely lehetőséget nyújt arra, hogy egy kapcsolatháló-elemzést készíthessek. Az adatok feldolgozása és értelmezése alapján arra lehet következtetni, hogy az élménypedagógiai játékoknak – amelyek a szociális kapcsolatok pozitív alakulását feltételezik – fejlesztő hatásuk volt a gyerekek társas kapcsolataira. Az élménypedagógiai játékok egyik jelentős sajátossága aktiválódott a gyerekek körébe, hiszen kiléptek a komfortzónájukból, ezáltal új ismeretekkel, tapasztalatokkal gyarapodtak.

A beavatkozásokat követően a két kiközösített gyerek, akik az előméréskor a szociális háló peremén voltak, integrálódtak a közösséghez, ellenben szükségszerű megemlíteni, hogy egy gyermek levált a társas kapcsolathálóról. A leválásnak egyik lehetséges oka az lehetett, hogy kevesebb figyelmet fordítottam azokra a gyerekekre, akiknek egy kölcsönös kapcsolatuk volt. A második lehetséges oka a leválásnak nem más, mint az gyerekek szociális kapcsolatainak változása. A szakirodalom kiemeli, hogy 6–10 éves korban akár néhány héten belül megváltoznak, átalakulnak a csoportbeli szerepek (Kollár – Szabó 2004).

A még szorosabb osztályközösségek kialakulásának érdekében, valamint a deviáns viselkedések csökkentésére több élménypedagógiai, vagy ehhez hasonló prevenciós és intervenciós programok fókuszba való kerülését ajánlanám. A gyerekeknek szükségük van olyan tevékenységekre, amelyek segítik őket abban, hogy adekvát módon képesek legyenek elsajátítani a szociális kapcsolatok kialakítását elősegítő készségeket, kompetenciákat.

Az iskolai bántalmazások tudatos csökkentése érdekében nemcsak a pedagógusoknak szükséges az ennek megfelelő kompetenciák elsajátítása, hanem a társadalom többi tagjának is, legyen szülő, valamint az iskolában bármilyen beosztásban levő felnőtt. Napjainkban még inkább elengedhetetlen megtanítani a gyerekeknek, hogy ne csak önmagukat helyezték középpontba, hanem kellő empátiával, együttérzéssel forduljanak társaik felé. Ám ennek elérése érdekében a felnőtt társadalom mintamutatása elengedhetetlen eszköze válik ebben a folyamatban.

Irodalom

- Buda M. (2008): Iskolai erőszak, iskolai zaklatás. *Fordulópont* 41: 11–25.
- Buda M. (2015): *Iskolai zaklatás*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Csajka E. – Csimáné Pozsegovics B. (2019): A szociális kompetenciák fejlesztési lehetőségei az élménypedagógia módszerével hátrányos helyzetű gyerekek körében. *Képzés és gyakorlás* 17(2): 69–82.
- Csóti M. (2006): *A gyermek társas készségeinek fejlesztése*. Pro Die Kiadó, Budapest.



KÖZELKÉP

- Dóczy-Vámos G. (2017): Az iskolai agresszió fogalmi kör – egy lehetséges rendszerezés. *Eötvös Lóránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar*, 4: 68–80.
- Jármí É. (2019): Az iskolai bántalmazás (bullying) megelőzése. *Educatio* 28(3): 528–540.
- Kispéter A. – Sövényházy E. (2008): *Élménypedagógia*. Bába Kiadó, Szeged.
- Kollár K. – Szabó É. (2019): *Pedagógusok pszichológia kézikönyv*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mérei F. (1996): *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mihály I. (2003): Az iskolai terror természetrajza. *Új Pedagógiai Szemle* 9: 75–80.
- Nagy I. – Körömdi A. – Pataky N. (2012): A zaklatás és az osztálylétkör kapcsolata. *Magyar Pedagógia* 112: 129–148.
- Olweus, D. (1999): Az iskolai zaklatás. *Educatio* 4: 717–739.
- Ranschburg J. (1981): *Félelem, harag, agresszió*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Várnai D. – Zsiros E. (2014): Kortársbántalmazás és verekedés. In: Németh Á. – Költő A. (szerk.): *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban*. Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet, Budapest.
- Vajda Zs. – Kósa É. (2005): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Vekerdy T. (2011): *Érzelmi biztonság*. Kulcslyuk Kiadó, Debrecen.