

## HAUR HEZKUNTZAKO GRADUA

2014/2015 ikasturtea

# URTE BIKO GELAKO GATAZKAK: IZAERA ETA ESKU-HARTZEA

**Egilea: Haira Urkijo Goienetxea**

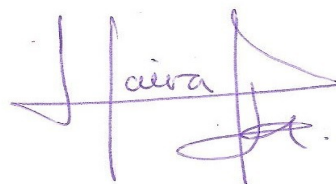
**Zuzendaria: Elena Herrán Izagirre**

**Leioan, 2015eko ekainaren 4n**

ZUZENDARIAREN ONIRITZIA



EGILEAREN ONIRITZIA



# AURKIBIDEA

Sarrera.....	4
1. Esparru teorikoa: Jarrera sozialen jabetzea, muga eta arauen arteko lehia.....	6
1.1. Sarrera.....	6
1.2. Sozializazioaren ohiko definizioa, lehen eta bigarren mailako sozializazioa.....	7
1.3. Azken urtetako familiaren eta haur instituzioaren bilakaera eta egungo egoera: familia eredu berriak eta eskolatzeko goiztiarra.....	8
1.4. Pikler-Lóczy ereduaren printzipioak.....	9
1.5. Pikler-Lóczyren lehen mailako sozializaziorako baldintzak.....	10
1.6. Arauen izaera, funtsa eta azkenik, hierarkia, Pikler-Lóczyren arabera.....	11
2. Esparru enpirikoa: Gatazken ezaugarrietaz ohartzen.....	12
2.1. Helburuak.....	12
2.2. Ikerketaren baldintzak.....	13
2.3. Metodologia.....	14
2.4. Ikerketaren datuak, emaitzak eta ondorioak.....	15
2.4.1. Saio kolektiboan.....	16
2.4.2. Txokoetan.....	19
2.4.3. Batzerakoan.....	21
2.5. Emaitzen eztabaida, ekarpenak eta mugak.....	24
3. Azken ondorioak.....	24
4. Erreferentzia bibliografikoak.....	28
ERANSKINAK	
• ERANSKINA I, Egutegia.....	29
• ERANSKINA II, Egunerokoaren argazkia.....	29
• ERANSKINA III, Fase zientifikoaren 3. astetan zehar gertatutako gatazken taula.....	30
• ERANSKINA IV, Saio kolektiboetan gertatutako gatazken taula.....	30
• ERANSKINA V, Txokoetan gertatutako gatazken taula.....	31
• ERANSKINA VI, Batzerakoan gertatutako gatazken taula.....	32

## URTE BIKO GELAKO GATAZKAK:

### IZAERA ETA ESKU-HARTZEA

Haira Urkijo Goienetxea

UPV/EHU

Ikerketa lan honen helburua urte biko gela batean ematen diren egoera gatazkatsuak eta horietan burutzen diren esku-hartze mota desberdinak aztertzea izan da. Horretarako, bi alditan banandu da ikerketa honen zeregina: fase esploratzailean eta fase zientifikoan, hain zuzen. Lehenengoan, gaiari buruzko hausnarketa teoriko sakon bat gauzatzearekin batera, ikerketaren behaketa esparruak zehaztu dira, hala nola, zer, noiz, non eta nola behatuko den. Orduan, goizeko une gatazkatsuenak behatzea erabaki da; saio kolektiboak, txokoak eta batzeko unea, hain zuzen. Ondoren, fase zientifikoan, hiru esparru horietan behatutako datu guztiak bildu eta hainbat taula eta grafiko eratu dira. Lortutako emaitzen arabera, argi gelditu delarik eskolan biolentzia erabiltzea nahiko ohikoa dela; autoritarismoa, diziplina inposaketa eta boterearen erabilera bortitza. Hori dela eta, batetik garatutako lan enpirikoan eta bestetik Pikler-Lóczy eskolatzeko goiztiarraren hezkuntza-eredu arrakastatsuan oinarritutako hausnarketa egin da, gatazka egoeretan erabili daitezkeen baliabide nahiz esku-hartze mota kalitatezko eta egokiagoak eskaintzeko asmotan.

*Pikler-Lóczy pedagogia, bi urteko umea, hezitzailea eta maisu-maistra, gatazka, esku-hartzea, autonomia, ikerketa.*

El objetivo de este trabajo de investigación, ha sido analizar los conflictos y los diferentes tipos de intervención que se dan en un aula de dos años. Para ello, la tarea de este trabajo de investigación se ha dividido en dos fases: en la fase exploradora y la fase científica, precisamente. En la primera, a la vez de realizar una profunda reflexión teórica sobre el tema, se han concretado los ámbitos de observación de la investigación, es decir, qué, cuándo, dónde y cómo se observará. Entonces, se han decidido observar los momentos más conflictivos de la mañana; la sesión colectiva, los rincones y el momento de recoger. A continuación, en la fase científica, se han recogido todos los datos observados en esos tres ámbitos, y se han creado unas tablas y unos gráficos. Conforme a los resultados obtenidos, queda de manifiesto que el uso de la violencia en la escuela es bastante común; el autoritarismo, la imposición de la disciplina y el uso violento del poder. Por ello, se ha realizado una reflexión basada en el trabajo empírico y en el exitoso modelo educativo de escolarización temprana de Pikler-Lóczy, con el fin de ofrecer recursos y tipos de intervención más adecuados y de calidad a utilizar en situaciones de conflicto.

*Pedagogía Pikler-Lóczy, niñ@ de dos años, educador@ y profesor@, conflicto, intervención, autonomía, investigación.*

The objective of this research has been to analyze the conflicts and the different types of intervention happened in a two-year-old classroom. To do this, the task of this research has been divided into two stages: the explorer stage and the scientific stage, precisely. In the first one, while making a deep theoretical reflection on the topic, there has been specified the observation areas of research, i.e. what, when, where and how will be observed. So it has been decided to observe the most difficult moments in the morning; collective sessions, the corners, and tidying-up time. Then, in the scientific stage, all the data observed in these three areas have been collected and created some tables and graphs. According to the results obtained, it is evident that the use of violence at school is quite common: authoritarianism, imposition of discipline and use of violent power. Therefore, a reflection has been made based on empirical work and the successful educational model for early schooling by Pikler-Lóczy, in order to offer the most appropriate and quality resources and types of intervention to use in conflict situations.

*Pikler-Lóczy pedagogy, two-year-old child, educator and teacher, conflict, intervention, autonomy, research.*

## Sarrera

Zer datorkigu burura umetxo edo ume txiki batzuk elkarrekin jolas sozialean murgildurik behatzean? Oso deigarria egiten da eta sarri askotan primateen portaera gogorarazten du. Izatez, egun ikerketa asko dago ume txiki eta primateen portaera erkatzen duena, eta primateen espezie gehienak, gizakia barne, sozialki antolatutako taldeetan bizitzeagatik dira bereziak. Wallonek (1980a) dioenez, gizarte-ingurunea izaki bizidunaren ezinbesteko osagarria da, bere behar eta gaitasun sentorio-motoreei erantzun behar diena eta, geroago, psikomotorrei. Gizabanakoa heldugabea jaiotzean, bestearen beharra dauka bizirauteko eta hortik ikasiko ditu lehenbiziko adierazpen sozialak: emozioak. Beraz, gizabanakoa soziala da nagusiki, baina ez kanpoko gertakizunen ondorioz, baizik eta barne-behar baten ondorioz, genetikoki hala da (Wallon, 1980c). Testuinguru horretan gizarte harremanak eta pertsonen arteko rola garatu eta elkarrekin bizitzeak, ezinbestean, oinarri emozionala duten gatazkak sortzen ditu. Gure artean ezberdinak izanik, elkarrekin bizi behar dugu, beraz, elkarbizitzan adostasuna bilatu behar izaten dugu; bestea onartuz, arauak jarriz, elkar jasanez... Gainera, Wallonen (1980b) ustez, gizakiak bi muturri egiten dio aurre; alde batetik fisiologiari, beste animalia espeziekin batera organismoaren betebeharrak asetzeko, eta bestetik, kanpoko munduarekin harremanetan jartzeko balio dion aparatu zerebrospinalari, partekatzen ez duen horri hain zuzen. Azken honetan, mugimendu eta zentzumeneren abiapuntutik, pertsonen arteko emozioak sortzen direlarik bereziki. Bere esanetan:

Umearen hazkunde biologikoaren eta bere bizitza psikikoaren sorkuntzaren arteko lotura estu hori, ez da ondoriozko gertakari sinple bat, baizik eta emozioaren izaera bera islatzen du. Horiek horrela, emozioa da gizabanakoa bizitza sozialera lotzen duena, beraz hura funtsezkoa izango da bere bizitza biologikoan, eta lotura hori ez da sekula apurtuko, nahiz eta egoeren edo gauzen irudiak adimentzen diren heinean emozioaren erantzun organikoak ezabatzeko joera izan (Wallon, 1980b, 86 or.).

Beraz, ume txikiari dagokionez, bai familia zein haur eskola giroan bizitako hasierako elkarrekintzen ondorioz lortutako esperientzia, gatazkak barne, sozializazio-baliabide garrantzitsuenetarikoa izango da. Izan ere, testuinguru desberdin horietan ematen diren elkarrekintzak, jokabide lehiakorak -agresiboak zein ez-, edota kideen aldeko jokabideak: negoziazioa, bitartekaritza, txandatzea, zoztatzea eta abar, ikasteko eta garatzeko aukerak ematen dituzte. Wallonek (1980a) dioenez, izaki bizidunaren eta ingurunearen arteko harremana, elkarrekiko transformazioarena da. Gizarteak, ingurune berrien, behar berrien eta bere garapenerako aukerak areagotzen dituzten baliabide berrien presentzian jartzen du gizakia, gizabanakoa gatazka berrien aurrean kokatzen duelarik. Hortaz, ume txikiaren jaiotza-uneko konstituzio biologikoa ez da bere geroko patuaren lege bakarra izango. Bere existentziaren egoera sozialek, hautaketa pertsonala barne, bere efektuak eralda ditzakete. Horiek horrela, ikuskera tradizionalaren aurka eginez, psikismoaren hasierako aldia, kanpoko egoeraren menpe dagoenaren eta berezko gorputzari dagokionaren arteko nahasketa-egoera bat dela dirudi (Wallon, 1980c).

Hori dela eta, zein funtzio dauka taldeak? Funtzio sozializatzaile eta “orekatzaile” bat duela baieztatu daiteke? Dena den, zer ulertu daiteke talde gisa? Familia talde bat al da? Ba ume txikiei dagokienez hein batean bai, familia taldea ohi da, baina haratago doan erakundea litzateke. Izan ere, familiako partaide izateaz gain, gizabanako bakoitzari taldean toki eta rol zehatz bat egokitzen dion harremanean datza honen existentzia. Beraz, talde guztietan bezala, helburu zehatz batzuk ezartzen dituzte, eta zereginen banaketak, kideen arteko erlazioak arautzen ditu, baita honen hierarkia ere beharrezkoa denean. Horiek horrela, talde barruan aginte-, mendekotasun-, sostengu-, ekimen-postuak egon daitezke besteak beste. Baina ez dirudi berezko nagusi bat dagoenik, autoritate berberetatik erabilitako autoritatea, gatazka- eta talde barruko hauste-arrazoia baita. Eskola, ordea, ingurune funtzional bat da, non umeak bere beharrak asetzeko modua aurkitzen hasten den, bere familiako berezkoak izan daitezkeen eratan. Eskola, beraz, ez da talde bat zentzu hertsian esanda, joera aldakorreko taldez osatu daitezkeen ingurunea baizik, haien helburuak bateratu edo kontrajarri daitezkelarik (Wallon, 1980a).

Baina zer dira gatazkak? Egun, ez dira zerbait suntsigarri bezala ikusten, baizik eta gizarte-harremanen berezko ezaugarri moduko prozesu eraikitzaile gisa ikusten dira gero eta gehiago. Arazoa da, proportzio berean, gatazka guztiek bilakaera eraikitzaile edo suntsigarri bat har dezaketela, eta erantzunik gabe edo erantzun desegokia emanaz gero, kaltegarriak ohi dira. Hortaz, eraikitzaileak izan daitezten, garrantzitsuena egoera gatazkatsu horiek onartzea da eta partaideei beraien garapen mailaren arabera baliabide egokiak eskaintzea egoera gatazkatsu horiei aurre egin diezaieten, haien garapen orokorrerako aberasgarriak izan daitezten.

Giza harremanaren une bat badira, zein funtzio betetzen dute, beraz, gatazkak? Neurri handi batean gatazkak funtzio eta balio positibo ugari dituzte; hala nola, interesa eta jakin-mina suspertzen dute, aldaketa pertsonal eta sozialeko eragileak dira, talde- eta pertsona- identitatea ezartzen laguntzen dute, arazoei erantzuteko modu berri eta hobeagoak ikasten laguntzen dute, harreman hobeagoak eta iraunkorragoak eraikitzen, norbanakoa eta bestea hobeto ezagutzen, eta guzti honek aldi berean, etorkizuneko gatazketarako irtenbide positibo berrien garapenari laguntzen dio. Ikuspuntu horretatik, beraz, gatazkak ezinbesteko funtzio sozializatzaile bat dute, une oro egokitzen dihoana hain zuzen.

Eta azkenik, zein izan behar da gatazka sozialaren bilakaera lehen haurtzarotik bere funtzio eraikitzaile eta sozializatzailea bete dezan? Izan ere, berez ez da lortzen... Horregatik, ume txikiaren sozializazio baldintza aproposak argitu ahal izateko, Budapesteko Emmi Pikler Institutuko taldearen esperientzia oso lagungarria ohi da. Pikler-Lóczy pedagogiak 0-3 urteko haurrei buruzko ikuspegi berri bat dakar, hezkuntza goiztiarraren esku-hartze oso zehatzarekin eta frogatuarekin batera. Beraien arabera, gatazkak sozializazioaren alderik emankorrenak izanik.

Ondorioz, lan honen helburu nagusia, urte biko gela batean ematen diren gatazka sozialen behaketa eta ikerketa bat egitea da, hauek, gela eta irakasleen eguneroko bizitzaren parte mamitsuenak direlako. Beraz, lan honek bi atal nagusi izango ditu, hala nola, esparru teorikoa eta enpirikoa. Esparru teorikoari dagokionez, kalitatezko eskolatze goiztiarraren eredu den Pikler-Lóczyk proposatutako jarrera sozialaren jabetze-prozesua aztertuko da. Bestalde, esparru enpirikoari dagokionez, burututako ikerketa-lanaren helburuak, metodologia, emaitzak eta ondorioak sakon azalduko dira. Eta lanaren amaieran, azken ondorio eta hausnarketa garatuko da.

## **1. Esparru teorikoa : Jarrera sozialen jabetzea, mugen eta arauen arteko lehia**

### **1.1. Sarrera**

Espezie ez-gizaki askok, gizakiek bezala, elkarre-bizitza daukate. Baina desberdintasun bat dago gizakien eta animalien artean: beste animalien bizitza senean oinarritzen da ikasketan baino gehiago; gizakiak, aldiz, ikasi egiten ditu jokabide gehienak eta berriak sortzeko gaitasuna du. Gizakiek, beraien senaren hutsuneak bete ahal izateko, kultura sortu behar izan dute, hau da, gauzak nola egin eta egoera bakoitzean nola jokatu erabaki behar izan dute, jakintza belaunaldiz belaunaldi oinordetu eta pilatu delarik. Hein batean, esan daiteke kulturak sena ordezkatu duela.

Baina zer hartzen du bere gain kulturak? Kultura, beste berezitasun batzuen artean, arau multzo bat da, talde bizitzan zer egin daitekeen eta nola esaten duen arauen multzoa, hala nola, gauzak egiteko modu egokia erakusten duena, taldean transmititu eta, hortaz, ikasi egiten dena. Senaren ondorioz, beraz, egoera jakin batzuetan espezie bereko animalia guztiek modu berean jokatzen dute. Gizakien artean, aldiz, aniztasuna da nagusi, gizarteek askotariko arauak sortu dituztelako, eta arauok aldatu egiten direlako garai eta kultura batetik bestera.

Hortaz, gizakiak ez dira gizarteko kide jaiotzen: prozesu luze baten ondorioz, egin egiten dira. Hori dela eta, gizakiak harreman sozial sare konplexu bat barneratu behar du. Familian, eskolan, herrian... nola jardun ikasi behar du. Horregatik, taldean, gizakiak hizkuntza bat ikasten du eta, hizkuntza horren bidez, pentsatu egiten du; gizartean emozio, sentimendu eta ohitura anitzenak mamitzen direlarik. Baina lengoaia ez da gizabanakoen arteko komunikabide bakarra, ezta lehena ere. Haren jarrerak, keinuak, aldamenekoaren aurrean dituen oharkabeko erreakzioak, horietatik sortzen diren ondorioak... gizabanakoen arteko bat-egitea eragiten dute eta bat-egite hori, sozializazio primitiboaren faktore garrantzitsua izan dela dirudi (Wallon, 1980b).

Horiek horrela, Wallonek (1980a) dioenez, taldea ezinbestekoa da umearentzako, ez bakarrik bere ikasketa sozialerako, baizik eta bere nortasunaren garapenerako eta hartatik lortu dezakeen kontzientziarako ere. Izan ere, taldeak esleitzen dion lekua aldakorra da bere izaera eta merituen arabera, bere baitan onartzen dituen zereginen arabera, hartatik jasotzen dituen santzioen arabera...

## 1.2. Sozializazioaren ohiko definizioa, lehen eta bigarren mailako sozializazioa

“La cuestión de las reglas y límites no es una cuestión de disciplina, sino una noción mucho más compleja: la de la socialización” (Tardos eta Vasseur-Paumelle, 1991, 410 or.). Baina zer da sozializazioa? Zein testuingurutan ematen da? Zein baldintzetan? Sozializazioa, pertsona bat bizi den gizartean ondo molda dadin eta arrakasta izan dezan behar diren ohiturak eta tasunak hartzeraren daraman prozesua ohi da. Sozializazioa, gainera, prozesu bikoitza barne-hartzen du; alde batetik, ikasketa prozesua, izan ere, gizabanakoak gizarteko arauak, balioak eta sinesmenak ikasten ditu, eta bestalde, barneratze prozesua, arau eta balio horiek bereak egiten baititu. Hortaz, gizartearen arau horiek bere izaeraren eta kontzientziaren parte izatera igarotzen dira.

Hori kontuan izanda, hezkuntza sozializazio prozesua da eta soziologiaren ikuspegitik hezkuntza bi instituzioen oinarritzko funtzioa da batez ere: familiarena eta eskolarena. Izan ere, familiak eta eskolak gizabanakoa talde sozial baten kulturaren, balioetan eta arauetan murgiltzen dute, hau da, talde baten bizimodura egokitzen dute. Hala ere, sozializazioaren prozesu hau, soziologiaren arabera (Berger eta Luckman, 1983), ez da egun batetik bestera ematen baizik eta bi fasetan ematen da: lehen mailako eta bigarren mailako sozializazioa, hain zuzen.

La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa durante la niñez; por medio de ella el individuo se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad (Berger eta Luckmann, 1983, 164 or.).

Lehen mailako sozializazioa, familiararen baitan ematen da. Testuinguru horretan, umeak bertako arauak eta ohiturak onartzen ikasten du. Ikusten duena imitatu besterik ez du egiten, baina hark ere bere inguruneari eragiten diolarik. Izan ere, sozializazio hau kideen interakzioengatik bereizten da, non kideek elkarri eragiten dioten. Ildo beretik, Tardosek (1991) dioen moduan, mugek “akordioetarako” aukera ematen dute, adiskidetze-bilaketetarako aukera, hots, negoziatuak izaten dira. Horregatik, umeak berak ere gertakarietan eragin dezakeela sentitu dezan, oso garrantzitsua da eztabaidatzeko aukera izatea, arauak negoziatzeko aukera izatea. Baina, orduan, umeak berehala obeditzen ez badu, jarrera hau truke-ahalegin bati dagokio eta ez dagokio, guraso gehienek uste izaten duten moduan, porrot bati. Izan ere, hartu-emanak sozializazioaren parte dira: talde guztietan, pertsonak elkar eragiten diete, elkar moldatu eta onartzen dietelako. Beraz, lehenengo sozializazio honek, umea gainerako komunitateetan -eskolan batik bat- bere tokia aurki dezan prestatzen du (Tardos, 1991).

Esandakoa kontuan hartuta, bigarren mailako sozializazioa eskolan edo bestelako instituzio zein talde sozialetan ematen da. Testuinguru honetan, umea familiakoak ez diren beste heldu zein umeekin harremanetan jartzen da. Hemen, beraz, Tardosen (1991) arabera, arauen onarpena ez da harreman pertsonal afektiboetan oinarritzen. Arauak zorrotzagoak dira, oraingoan ez dira hain banan-banakoak. Izan ere, talde guztiari daude zuzenduak eta gizabanako bakoitzak horiek jasan

behar izaten ditu. Hortaz, ez dute jada negoziatorako malgutasun hori. Hala ere, lehenengo esperientziari esker, hau da, haien malgutasuna mantentzen duten eztabaidatutako eta negoziatutako muga eta arauari esker, umeak taldeko arauak onartuz dihoa. Izan ere, aski heldua dago eta bere Nia behar beste sendoa da. Dena den, horrek ez du esan nahi taldeko arauetikiko borroka zaila izaten ez denik (Tardos, 1991).

### **1.3. Azken urtetako familiaren eta haur instituzioaren bilakaera eta egungo egoera: familia eredu berriak eta eskolatzeko goiztiarra**

Bere garaian Berger eta Luckmanek proposatutako sozializazioa asko aldatu da azken urteotan, bigarren sozializazioa lehenaren garaikidea eginez. Izan ere, bistan da mende aldaketarekin batera, aldaketa sozial ugari ematen ari direla. Iraganera begiraturik gero, 1979 urtean, mugimendu feminista haurtzaindegiak eskatzen hasi zen, eta ondorioz, garai hartan haur eskolak sortuz joan ziren. Geroztik, hezkuntza sistemak eskolatzeko adina jaisten ari da pixkanaka. Izan ere, gaur egungo egoera sozial eta ekonomikoaren eta baita emakumezkoen lanaren ondorioz, gurasoek geroz eta goizago eskolatu behar izaten dituzte haien seme-alabak.

2012-2013 ikasturtean, hain zuzen, Euskal Estatistika Erakundearen ([eu.eustat.eus](http://eu.eustat.eus)) arabera, Euskal Herrian urte bat zuten haurren %44,3a eta bi urteko haurren %92,2a eskolaturik zegoen. Izan ere, arlo publikoan, 1990ko LOGSEren ondorioz urte biko gelak irekitzen hasi ziren eta 2003an Haurreskolak Partzuergoa sortu zen 0-1 eta 1-2 urteko umeaz arduratzeko (Herrán, 2014a). Hori dela eta, lehen haurtzaroak gizakiaren bizitzan duen garrantzia kontuan hartuta, Haur Hezkuntzako lehen zikloan (0-3) eskaintzen den kalitateari buruzko hausnarketa sakona eskatu beharko litzaioke zerbitzu hori eskaintzen duen orori. Izan ere, egungo gizartean nabarmenki ematen ari den egoera honek, behar berri bat sorrarazi du hezkuntza komunitatean. Baina eskolatzeko goiztiar horrek bere nortasun propioa eraiki behar duen arren, hezkuntza-tradizioen herentziak eginkizun hori behar bezala gauzatzea galarazten diote (Herrán, 2014b).

Alde batetik, Haur Hezkuntza (aurrerantzean HH) osoaren eta bereziki lehen zikloaren "lehen-mailaratzeko" ikus daiteke, hau da, hezkuntza eta eskolarizazioa nahasten dira. Lehen Hezkuntzako berezkoak diren gaitasun, helburu, eduki, metodologia eta ebaluazioak HHra eramaten dira; lehenengo 2. ziklora (3-6), eta ondoren, 1. ziklora (0-3), horiek sinplifikatu eta "egokitzen" direlarik. Hortaz, Haur Hezkuntza "eskolatzeko" ari dela esan daiteke. Bestetik, Haur Hezkuntzako geletan ematen ari den beste fenomeno bat hezkuntza-eginkizunaren "infantilizazioa" da (Herrán, 2013). Izan ere, ama eta seme-alabaren arteko harreman afektiboa ardatz nagusia izanik, hezitzaile askok eredu familiarren arabera antolatzen dute 0-3ko taldearekin egin beharrekoa. Umeari zuzentzeko tonua, esate baterako, oso infantila izaten da. Joera hau intuitiboa, afektiboa eta sasi-amatasunekoak izanik (Herrán, 2013). Baina bi egoerak, hots, eduki sinplifikatuak irakasteak zein jarrera umetia erabiltzeko, umea "gauza" bihurtzen dute. Ez da pertsona bezala tratatzen, eta



umea eta helduaren arteko harremana, burutu beharreko helburuen arabera baldintzatua geratzen da biziki.

Era berean, familia eremuan ere aldaketa izugarriak ematen ari dira. Lehenik eta behin ereduak aldatu dira, eta beraiekin, arduren banaketa. Komunikazioaren gizartean, gainera, arauak eta erantzukizunak joan den mendekoak baino askoz ere aldakorragoak dira. Horrenbestez, egungo eskolak, lehenengo sozializazioari dagokien hainbeste ohitura, errutina eta balore jorratu behar ditu, dagokion bigarren mailakoekin batera.

#### **1.4. Pikler-Lóczy ereduaren printzipioak**

Horiek horrela, umea nola heltzen da arau sozialak onartzera? Zeintzuk dira hezitzaileen jarrera ezberdinen ondorioak umearen izaeran? Hauxe da hain zuzen, ume txikien heziketari dagokion gai nagusietako bat: jarrera sozialen jabetzea. Hau korrante pedagogiko desberdinen eztabaida-gaia izan arren, esan bezala, Budapesteko Emmi Pikler Institutuko taldearen esperientzia eta behaketak oinarritzat hartuko dira Haur Hezkuntzaren muga eta arauen inguruan hausnartzeko. Baina horretarako, lehenik eta behin, testuinguraketa gisa aipatu beharra dago bertako pedagogiak funtsezko lau printzipio dituela, hala nola, harremanaren kalitatea, autonomia, kontzientzia eta osasuna (Tardos eta Vasseur-Paumelle, 1991):

1. Helduaren eta umearen arteko kalitatezko harremana, banan-banakoa da eta honek segurtasun afektiboa ahalbidetzen du. Umea, pertsona aktibotzat hartzen da, bere nahi eta beharrak hautatu eta adierazteko gai delarik. Eta eguneroko zaintzetan eratzen da harreman hau: jatorduetan, lo egiteko orduan...
2. Garapen motorra umearen ekimenetik abiatzen da, haren erritmoa errespetatzen delarik eta helduaren esku-hartzerik eman gabe. Jolasari dagokionez ere, helduak segurtasun afektibo hori eskaintzen dio umeari; bere harremanaren bitartez, eta baita bere bilakaerari egokitutako material eta inguru aberats baten bitartez.
3. Jaiotzen den unetik umea bere burua eta ingurua ezagutzen hasten da baina inguruarekiko kontzientzia garatzeko, esate baterako, arauen eta testuinguruaren jabetzarako, ezinbestekoa da ekintzak erregulartasun eta egonkortasun bat izatea. Modu horretan, denbora aurrera joan ahala, umeak ekintza edo egoera horiek aurreikusteko gaitasuna izango du eta, ondorioz, horietan parte hartzeko aukera ere.
4. Oso gertutik aztertzen da umearen osasuna, eta oreka eta garapen integrala, osasun egoera onaren oinarritzat jotzen dira. Ume osasuntsu eta orekatua, beraz, konfiantza osoa du helduarengan, atsegina da baina ez da haren atzetik ibiltzen, gustuko du kideekin jolastea, emozio guztiak ezagutzen ditu, frustrazioa egokiro jasan dezake...

Lau printzipio hauek kontuan hartuz, Lóczyn, helduaren eta umearen artean elkarrizketa luzeak ematen dira maiztasun handiz, sarritan negoziaketa batera eramaten dutenak hain zuzen. Baina horietan, heldua ez da inoiz larritu edo urduritzen, ez du inoiz ahots-tonua igotzen. Gainera, umeak oso lagunartekoak eta lasaiak dira, eta haien artean oso gatazka egoera gutxi ematen dira, inoiz larriak. Hortaz, Tardosek eta Vasseur-Paumellek (1991) dioten moduan, kalitatezko harreman horren ondorioz Lóczyn lortzen den bizikidetzeta, sendoa eta osasuntsua da, eta gizakia den umea sozializazio prozesu eraikitzaile baten bitartez, testuinguruez, mugez, arauz eta abarrez jabetzen da, prozesuak berak umea gizartearen kide aktibo eta sortzaile izatera eramaten duelarik.

### **1.5. Pikler-Lóczyren lehen mailako sozializatorako baldintzak**

Aipatu bezala, gaur egungo egoerari erreparatuz, haur eskolek gero eta adin txikiagoko umeak jasotzen dituzte, baina ume horiek oraindik ez daude bigarren mailako sozializatorako helduak. Beraz, oso goiz eskolatutako umei dagokienez, Tardosek eta Vasseur-Paumellek (1991) haien esperientzian oinarrituz, lehenengo mailako sozializazio prozesua ahalbidetzeko ondorengo hiru baldintzak zehaztu dituzte:

- Ume bakoitzarekin ahalik eta pertsonalen izango den harreman afektibo bat eratzea funtsezkoa izango da. Era berean, harreman hau jarraia izan beharko da, hots, hausturak edota talde aldaketak ekidin beharko dira. Honela, umeak segurtasun sentimendu bat eskuratzea ahalbidetuko baita.
- Umearen pertsonarekiko errespetuzko jarrera bat izatea ezinbestekoa izango da. Izan ere, umeak beharrezkoa du bera denagatik preziatua sentitzea. Lasaitasun eta segurtasun giroa ezinbestekoa zaio, baina jarrera hau lortzeko, oinarritzakoa da presak ekiditea eta umearekin agresiboak izaten saihestea. Gainera, umeari gertatuko denaren berri eman behar zaio une oro, eta bere inguruko gertakarietan nolabaiteko erregulartasun bat lortzen saiatu behar da. Jolasteko eta bere erritmora mugitzeko askatasuna izan behar du, eta bere kabuz erabakiak hartzeko aukerak ere ugaritu egin behar dira, zenbait jolasen, arropen eta abarren artean.
- Umeak muga bati aurre egiten dionean, ezinbestekoa da helduak laguntza-, sostengu- eta ulertze-jarrera bat izatea. Badaki umearentzat zaila dela, beraz, muga bat zehaztuko du, baina zigor batekin inposatu gabe, eta umeari erabakitzeke denbora nahikoa emango dio.

Ildo horretatik jarraituz, erakundeetan nahiz familietan, helduaren eta umearen artean, errespetatu behar den edozein mugaren inguruan gatazka emango dira modu saihestezin batean, esate baterako, *jaten bukatu aurretik mahaitik ez altxatu*. Horregatik, ezinbestekoa izango da ondorengoa gogoan izatea: gatazka horiek arauen jabetze-prozesuaren parte direla.

## 1.6. Arauen izaera, funtsa eta azkenik, hierarkia, Pikler-Lóczyren arabera

Asko dira umeen bizitza antolatzen duten arauak, baina arau guzti horiek ez dute inolaz ere garrantzi bera (Tardos eta Vasseur-Paumelle, 1991). Hortaz, umeak arau bat beste bat baino garrantzitsuagoa dela jakiteko, kasu bakoitzean helduaren erreakzioari erreparatuko dio, eta horrela, arau bakoitzaren garrantzia egiaztatuko du: espaloitik irteten den umeari berehala geldiarazten zaio. Debeku honek, beraz, ez du eztabaidarik onartzen. Aldiz, lurretik ezer ez hartzeko debekuak, hain berehalakoa ez den erreakzio bat eragiten du helduarengan, arriskua aldera ezina baita. Hau guztia kontuan hartuta, Tardos-ek eta Vasseur-Paumellek (1991) arauen hierarkia bat osatu zuten arauak koloreen arabera sailkatuz: arau gorriak, arau arrosak eta orientabide urdinak.

**1. Arau gorriak:** garrantzitsuenak dira, baita bitxienak ere. Ez dira eztabaidagai, segurtasunarekin dutelako zerikusia. Sarritan, umearentzat edota beste ume batentzat arriskutsua den zerbaiti loturik daude, hala nola, indarkeriaz beste ume bat jotzea. Kasu horretan, helduaren jarrera guztiz sendoa da. Umea berehala eta zalantzarik gabe geldiarazten du. Beraz, sendotasun hori existitzen bada, ez da beharrezkoa izango umea zigortzea edo gaitzestea (*txarra zara*). Helduaren indarra eta segurtasuna aski baitira umea ulertarazteko.

**2. Arau arrosak:** ugarienak ohi dira. Hauei esker, sozializazioaren ikaskuntza aktiboa ematen da. Bazkaldu aurretik eskuak garbitzea edo norbait lo dagoenean zaratarik ez ateratzea, esate baterako, arau arrosak dira. Helduarentzat, arau hauek pazientziaren, negoziazioaren, azken lankidetzaren domeinua dira. Izan ere, umea arauak ez betetzera “jolastuko” da, helduaren erreakzioa esperimentatu, egiaztatu eta baita probokatzen arituko baita. Baina azkenean, ez badira indarrez eta beldurrez inposatzen, umea, horiek ikastera eta borondatez onartzera jolastuko da.

**3. Orientabide urdinak:** norbere jarreran, edo gurasoen edo hezitzaileen bizimoduan dute jatorria. Oso modu leunean transmititzen dira eta ez dira iradokitzen arauak bezala. Umeak kontzientzia hartzen du bere ingurunea nola bizi den ikusiz, edo bere aukeraketen aurrean inguruko babesa edo gaitzespena nabariz. Progresiboki bakarrik jatea, autonomiarantz joatea, besteekin adeitsua izatea, jostailuak partekatzea... orientabide urdinen adibideak dira. Esfortzu, itxaropen, proiektu pedagogiko... gisa bizitako orientabide hauek, beraz, bereak egiteko aukera izan behar du umeak. Baina “itxaropen” hauek askotan, era autoritario batean arauak bezala inposatzen dira, eta ez dira derrigorrezkoak, beste era batera egin daitezkeelako.

Dena den, aipatu bezala, batzuetan umea debeku edo arau batzuk ez errespetatzen saiatzen da, eskatu zaion moduan ez egiten, baina zergatik egiten du hori? Arrazoi ugari egon daitezke:

1. Muga bat hausten saiatzen denean, ikusi nahi du helduak nola erantzungo duen.
2. Arau batzuk errespetatzeko zailak dira, haurrari bere gain esfortzu handiak exijitzen diotelako.

Kasu honetan, beraz, denbora nahikoa utzi behar zaio onar dezan.

3. Umeak taldeko arauak ez ditu ezagutzen oraindik; talde edo egoera bat berria izan daiteke berarentzat.
4. Arauak hautsiz, arreta erakarri nahi duen umearen ezinegona izan daiteke beste arrazoi bat.

Horiek horrela, aipatutako arau eta orientabideak hezkuntzaren oinarria irudikatzen dute. Izan ere ume bat heztea, hain zuzen, ez da soilik muga bat barnera dezan uztea; kultura bat, balore batzuk... eskuratzeko aukera ematea da baita ere, eta zeregin horretan umea aktiboa izan beharko da.

Laburbilduz, aipatutako guztia kontuan izanda, argi dago gatazkak norberaren nortasuna eta identitatea eraikitzeke funtsezko elementuak direla. Ingurunearen eta gizabanakoaren arteko elkartruke anitzetatik jaio edo eratortzen dira, eta gizakion artean sortutako mundua eraldatzen eta moldatzen laguntzen dute. Gainera, funtzio eta balio positibo ugari dituzte, betiere gatazka horiek aberasgarritzat jotzen baldin badira eta modu egoki batean bideratzen badira.

## **2. Esparru enpirikoa: Gatazken ezaugarrietaz ohartzen**

Lau urtez Haur Hezkuntzako ikasketak burutu izanak, ikasitakoari buruzko ondorio ugari ateratzeko aukera eman dit. Lan-arloan izandako praktikaldietan zehar, adibidez, kezka desberdinak sortu zaizkit umei zor zaien esku-hartzeen kalitateari buruz, batez ere haien artean gatazkak sortzen diren bakoitzean. Horren harira, azken praktikaldiko egonaldiak eta Gradu Amaierako Lanaren gaia aukeratu behar izateak, gatazkak aztertzeke aukera paregabea eskaini didate. Beraz, kalitatezko hezkuntza eta esku-hartze onenaren bilaketan, ziurtasun eta hutsegite ugari izan ditut. Hala ere, orain arte izandako zalantzei esker eta burututako gogoeta eta autokritikari esker, aurrera egin ahal izan dut esku hartzerakoan edo bitartekari gisa jarduterakoan, betiere hobekuntza baten alde eta nire buruari jarri diodan xedeari tinko jarraituz: umearen garapen emozionala zein kognitiboa kalitatezkoa eta osasuntsua izan dadin ziurtatzea.

### **2.1. Helburuak**

Lan honen xede nagusia urte biko gela batean ematen diren gatazken eta esku-hartzeen ezaugarriak aztertzea eta horien inguruan hausnartzea da. Gehiago zehaztuz, ikerketa lan honen helburu orokorrak hurrengoak lirateke: gelako errealitateaz hausnartu, gatazka egoerak behatu, Pikler-Lóczyren ikuspuntutik horiek aztertu eta gatazken aurrean kalitatezko esku-hartzerako irizpideak zehaztu. Horretarako, gelako gatazken gertatze berarekin batera, asteko zein egunetan eta eguneko zein momentu edo jardueretan gertatzen diren behatzeaz gain, ondorengo aldagaiak zehatz behatu nahi izan dira:

1. Gatazken kokapena. Gatazkak zein txoko edo jardueran gauzatzen diren.
2. Gatazketako partaideak. Zeinen artean gauzatzen diren gatazka gehien, hala nola, bi umeren artean, ume bat baino gehiagoren artean, irakaslea eta umearen artean, etab.

3. Irakaslearen esku hartzea. Zein motatako esku-hartzea ematen dion irakasleak, zein den bere jarrera eta honek nolako eragina duen gatazkaren garapenean eta umeen ondorengo jokabideetan.
4. Konponbidearen lorpena. Guztien intereserako irtenbide egokia lortzen den ala ez, eta irakasleak edo umeak izaten diren konponbide horiek bilatzen dituztenak. Baita ohartzea konponbidearen ondoren zer den gertatzen dena.

## 2.2. Ikerketaren baldintzak

Lan honen izaera ikerketa lan batena izanik, berau egiteko Practicum III-a erabili da. Haur Hezkuntzako beste bi praktikaldiak hiru eta lau urteko geletan gauzatu ondoren, oraingoan bi urteko gela bat behatu nahi izan da hasieratik. Horiek horrela, bi urteko gela batean egoera ezin hobea planteatzen zen gatazken inguruko ikerketa lan hau aurrera eramateko.

Durangoko Eskola publiko batean hiru hilabetez gauzatuko ziren praktikak, eta umeak grabatzeko aukera lortuz gero, aukera ezin hobea izango litzateke gatazken inguruko xehetasun guztiak aztertzeko. Eskola hura Amara Berri Sistema lehenengo pertsonan ezagutzeko asmoz aukeratu zen. Izan ere, aurreko bi praktikaldiak itunpeko eskola tradizional batean eta Ikas-Komunitateen barruko eskola publiko batean gauzatu ondoren, aurtengo praktikaldia beste eskola publiko batean egitea aukeratu zen, batez ere ahalik eta metodologia desberdinenak ezagutzeko eta horien arteko hezkuntza kalitatea konparatu ahal izateko.

Bestalde, ikertu den gelaren ezaugarriei dagokienez, ezinbestekoa da aipatzea bi urteko 13 umek osatzen dutela gela, horietako 6 neska izanik eta 7 mutilak. Hizkuntzari dagokionez gela mistoa da, hau da, ez da gela euskalduna ezta erdalduna ere; bertan atzerritarrak eta durangarrak nahastuta baitaude. Hots, 7 umek guraso euskaldunak dituzte eta beste 6k guraso atzerritarrak, baina ume guztiak bertan jaiotakoak dira. Irakasleari dagokionez, esperientzia zabala du Haur Hezkuntzan, 20 urte inguru daramatza eskola desberdinetan lan egiten eta aurtengo hau bere laugarren urtea da eskola honetan.

Umeei dagokienez, gorputzaren oinarriko gaitasunak menderatzeko ahaleginetan dabiltzate oraindik: beraien mugimenduen oreka, korrika arinak eta jauzi trebeak, esfinterren kontrolerako ahaleginak, autonomo jateko tresnekin ibili eta prozedurak ikasten, etab. Gainera, euren adimena oso lotuta dago egiten duten horrekin: adimen praktikoa deritzona. Era berean, esan daiteke, eskolatu direnetik asko aurreratu dutela arlo desberdinetan, baina ikusgarriena garai honetan, “nia”-ren agertzearekin batera pertsonalitatearen agertzea da. Gainera, kurtsoaren hasieran, talde honetako ume gehienek lehenbiziko aldiz banandu dira haien erreferente afektiboengandik, eta egokitze prozesua batzuentzat beste batzuentzat baino gogorragoa izan bada ere, irakaslearen iritziz orokorrean nahiko ondo joan da.

### 2.3. Metodologia

Praktikaldia 2015eko otsailaren 2tik apirilaren 30era arte iraun du eta lehenengo 4 asteak erabili izan dira hain zuzen ikerketa lan hau aurrera eramateko, hala ere, ikerketa lana 2 fasetan banandu da: fase pasiboa edo esploratzailean (1.astea) eta fase aktiboa edo zientifikoan (hurrengo 3 asteak). Lehenengo astean, gelaren egunerokoaren antolaketa orokorra behatu da; gelako ordutegia, espazio desberdinak, irakaslearen eta umeen arteko harremana, umeen ezaugarriak, etab. Baina batez ere, lehenengo aste hau gatazken inguruko nondik norakoak behatzeko erabili da, hau da, behatu beharreko irizpideak zehazteko batez ere, hurrengo asteetan ikertuko denaren inguruan hausnartzeko; zer behatu, noiz, nola... erabakitzeke, eta hortik abiatuz, taulak nahiz ikerketa eremuak prestatzeko.

Horiek horrela, egutegian (ERANSKINA I) azaltzen den bezala, kolore berdea behaketarako erabiliak izan diren egunak irudikatzeko erabili da, kolore gorria aldiz, behaketa egitea ezinezkoa izan diren egunak irudikatzeko erabili da. Hortaz, datuak biltzea ezinezkoa izan den hiru egun horiek direla eta, martxoko hurrengo bi asteak erabili dira datu horiek biltzeko eta behaketaren hiru asteekin bukatzeko.

Prozedurari dagokionez, hasierako asmoa eguneko momentu zehatz bat aukeratzea zen, gatazka gehien gauzatzen zen momentua hain zuzen, harrera unea, txokoetako jolas unea, jolastordua, jatordua... Ondoren, momentu hori grabatzea zen asmoa, gero grabazio horietan bizitako egoeren xehetasun ia ikustezin guztietaz ohartzeko. Baina baimen arazoak izan ziren grabazioen erabilera okerrengeatik, beraz, eskuz hartu behar izan dira gatazken inguruko ohar guztiak. Orduan, fase zientifikoaren hiru asteetan, goizeko hiru esparru desberdinetan burutu izan da behaketa, hala nola, saio kolektiboan, txokoetan eta batzerakoan. Izan ere, gatazka gehienak goizeko tarte horietan gertatzen ziren, betiere jolastordua eta jatordua alde batera utzita, bertan hiru geletako umeak elkartzen zirelako eta ikerketa egitea zailagoa izango litzatekelako.

Saio kolektiboari dagokionez, gelara sartzerakoan umeak lurrean esertzen dira egunero eta ekintza desberdinen bidez, zerrenda pasa, ipuinak irakurri... umeen arteko harremana zein umea eta helduaren arteko jarduera komunikatiboak burutzen dira (45min). Hortaz, umeek saio hauetan arau sozial batzuk bete behar dituztenez, esate baterako, eserita egon, hitz egiten dagoenari entzun, txandak errespetatu... gatazka ugari sortzen dira bertan. Ondoren, goizeko lehen orduan burutzen diren jarduera horien ostean, jolas liberarako tarte luze bat izaten dute (60min), txoko desberdinetan jolasteko aukera dutelarik, esate baterako, etxe txokoan, jolas motorrerako espazioan, margotegian, etab. Azkenik, jolastu ondoren batzeko ordua heltzen da eta honekin batera gatazkek ematen dira sarritan. Izan ere, erabilitako objektuak bere tokian gorde, gela txukundu eta kortxoan eseri behar izaten dira berriro ere. Jarraian, txiza egin eta jolastokira joateko gailetak edo fruta jaten dute-eta.

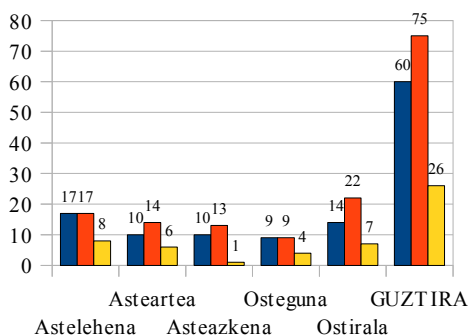
Hortaz, guzti hori kontuan hartuta, eguneroko bat (ERANSKINA II) osatu da, bertan goizetan gertatutakoari buruz ahalik eta xehetasun gehien plazaratuz. Gainera, ahaleginak egin dira ahalik eta ikuspuntu edo begirada zabalena izateko, eta momentu-momentuan idatzi da gelan gertatutako guztia, zehaztasunik ez galtzeko eta gertakariak oroimenaren esku ez uzteko. Tardosek (1998) dioen moduan, oharrak ekintza gertatu bezain azkar hartu behar dira, ahalik eta arinen, denbora luzez utzi ezkeru, burmuinean eraldatzeko arriskua baitago.

Egun bakoitzean, beraz, antolaketa eta zereginen arabera bildu dira gatazken nondik norako guztiak. Horretarako, lehenengo astean, behaketa pasiboan hain zuzen, gatazkek nola pilotzea erabaki zen; jarduera bakoitzean zer ikus zitekeen, batetik bestera jarraitutasunik bazegoen ala ez eta umeen portaeraren baldintzak zeintzuk ziren. Eta behin behaketaren irizpideak argi izan, datuak ordenatu eta pilatuz joan dira. Orduan, egun guztietako datuen frekuentziak atera eta gertatutako baldintzen arabera azterketa egin da. Dena den, analisisia oinarrizkoa izanda ere, joera nagusiak ikustea ahalbidetzen du soilik, eta ondoren ikusiko denez, alde kuantitatiboa eta kualitatiboa txertatzen ditu, gatazken izaera eta ekiditeko argibideren bat emanez.

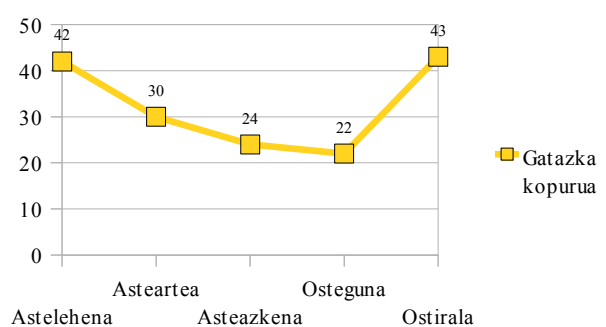
### 2.4. Ikerketaren datuak, emaitzak eta ondorioak

Hiru astetan jasotako datu guztiak bildu (ERANSKINAK III) eta hiru behaketa-esparruen arabera; saio kolektiboa, txokoak eta batzeko ordua, hiru tauletan ordenatu dira (ERANSKINAK IV, V eta VI). Alabaina, gatazken esparru bakoitzari buruzko datuak helburuetan proposatutako aldagaien arabera aztertu direnez: jarduera mota, eragilea, esku-hartze mota eta ebazpena, banan-banan pilatu eta grafiko indibidualetan aurkezten dira. Izan ere, datu kopuru altua dela eta, emaitzen berri grafikoaren bitartez ematea eta bertatik atera daitezkeen ondorioak azaltzea erabaki da. Prozesu honen bitartez, gatazka bakoitzaren izaeraren eta baldintzen hausnarketa sakona egin ahal izan delarik.

Lehenik eta behin, umeen artean gertatzen diren gatazka sozialak behatu nahi izan direla kontuan izanda, oso datu interesgarria da jakitea asteko zein egunetan eta goizeko zein momentutan gertatzen diren gatazka gehien. Hortaz, ondorengo bi grafikoetan (1. Grafikoa eta 2. Grafikoa) asteko egunetan gertatutako gatazka kopurua eta behatu diren 3 esparru desberdinetan gertatutako gatazken konparaketa ikus daiteke:



1. Grafikoa. Hiru esparru desberdinetan gertatutako gatazken konparaketa.



2. Grafikoa. Asteko egunetan gertatutako gatazka kopurua.

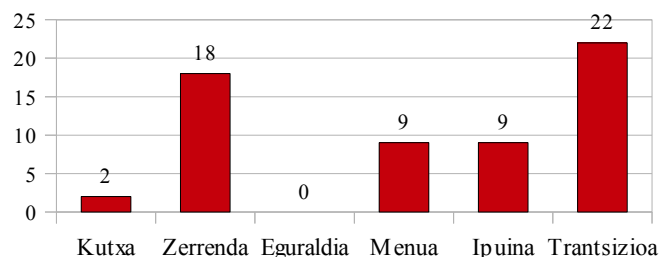
Bi grafiko hauetan ikus daiteekenez, behatutako 3 asteetan, 161 gatazka sozial egon dira guztira. Hauen artean, *txokoetan* (75) izan da gehien gertatu direnak, ondoren *saio kolektiboan* (60), eta gutxien gertatu diren unea *batzerakoan* (26) izan da. Asteko egunari dagokionez, gatazka gehien gertatu diren egunak *astelehena* (42) eta *ostirala* (43) izan dira. Astelehenetik ostiralera gatazka kopurua progresiboki jaisten da, ostiralean, ordea, gatazka kopuruak gora egiten du nabarmen (42-30-24-22-43).

Ondorioztatu daitekeenez, aipatutako gatazken progresioa umeen gogoen ondorio izan daiteke. Astelehenetan, esate baterako, eskolara egokitu behar izaten dira umeak, eta astea aurrera joan ahala, kontuan hartu behar da nekea pilatuz doala, beraz, hau ostiraletan gatazken maiztasuna igotzearen arrazoiatariko bat izan daiteke. Gainera, nahiz eta bi urteko umeak oraindik denboraren kontzeptua erabat barneratuta ez izan, ostiraletan badakite edo sumatzen dute behintzat jai izango dutela hurrengo egunetan, eta horrek ere umeen urduritasun maila igotzen du, hau bigarren arrazoa bihurtuz. Hortaz, jasotako datuen baitan denboraren eragina argi dagoenez, honela ulertu daitezke arrazoi biak; batetik erritmoaren apurketa bezala, hots, gertatu eta berehala egokitu behar izatea, eta bigarrena aldaketa datorrela aurreratzearen ondorio bezala.

### **2.4.1 Saio kolektiboan**

#### **2.4.1.1. Saio kolektiboan: jardueraren arabera**

**Emaizak:**



3. Grafikoa. Saio kolektiboan n: jardueraren arabera

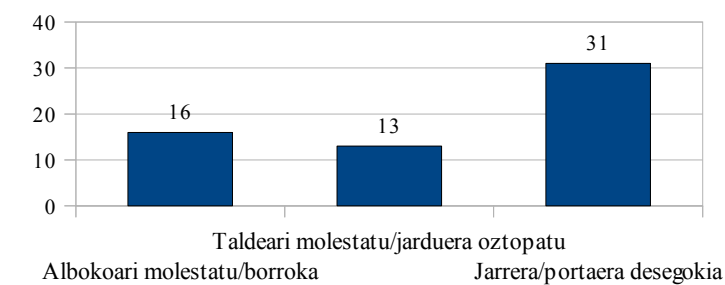
**Ondorioak:** Saio kolektiboaren kasuan, ekintza batetik bestera igarotzean ematen den trantsizioa oso aztergai interesgarria izan da. Izan ere, bi urteko umeak irakasleak proposatzen dituen ekintzei adi egoteko, esfortzu handia egin behar izaten dute, eta irakasleak bere aldetik ere, ume guztien arreta lortzeko eta hura mantentzeko lan handia egiten du. Gainera, gatazken kopuruagatik ondorioztatu daitekeenez, 40 minutu irauten duten saio hauek luzeegiak egiten dira ume gehienentzat. Lehenengo jardueran, hots, kutxaren berrikusketan, umeak etxetik ekarritako gauzak: jostailuak, ipuinak, arropa osagarriak... irakaslearen gidaritzapean ikusten eta aztertzen dituzte. Izugarri gustuko duten ekintza izanik, oso adi egoten dira irakasleak kutxatik atera eta aztertzen duenari, hortaz, honetan ia ez dira gatazkarik gertatzen. Ondoren, makinistak, hots, egun horretako ume arduradunak, zerrenda pasatzen du, baina denbora nahikoa behar izaten du horman itsatsitako umeen argazkiak ezagutu eta ia etorri diren ala ez galdetzeko. Gainera, oso ahots tonu



baxuan galdetzen die gainerakoei eta hauek haien izena entzuteko zain egoteak nahiko aspertzen ditu, eta arreta galtzen dute. Beraz, argi dago bi urterekin nahiko zaila dela makinistarena ondo eramatea eta gertutasunarekin baino ez direla geratzen. Zer esanik ez, gelakideen ia erdiaren ama hizkuntza atzerriko hizkuntza bat denean, eta irakasleak dioenaren herena baino ulertzen ez dutenean. Honek, beraz, bi urteko gelako makinistaren erabilpenaren egokitasunaz hausnartzera animatu beharko luke. Jarraian, eguraldiaren (1 min) eta eguneko menuaren (5 min) errebasoari ekiten diote. Azken honetan, irakasleak jaki desberdinen argazkiak erakusten ditu eta umeak hauen izenak asmatzen saiatzen dira. Ekintza hau egunero planteatzen du berdin irakasleak, horregatik umeak askotan deskonektatu egiten dute eta albokoarekin hizketan edo molestatzen hasten dira. Baina irakasleak ekintza berbera beste modu batean planteatu duen egunetan, gatazka kopurua nabarmen jaitsi da. Ondorioz, esan daiteke zenbat eta aldaera gehiago antolatu gai edo ekintza berberaren inguruan, orduan eta entretenigarriagoa izaten dela umearentzat, arreta mantentzea errazagoa bilakatuz eta hortaz, gatazka kopurua modu esanguratsuan jaitsiz.

#### 2.4.1.2. Saio kolektiboan: eragileen arabera

##### **Emaitzak:**



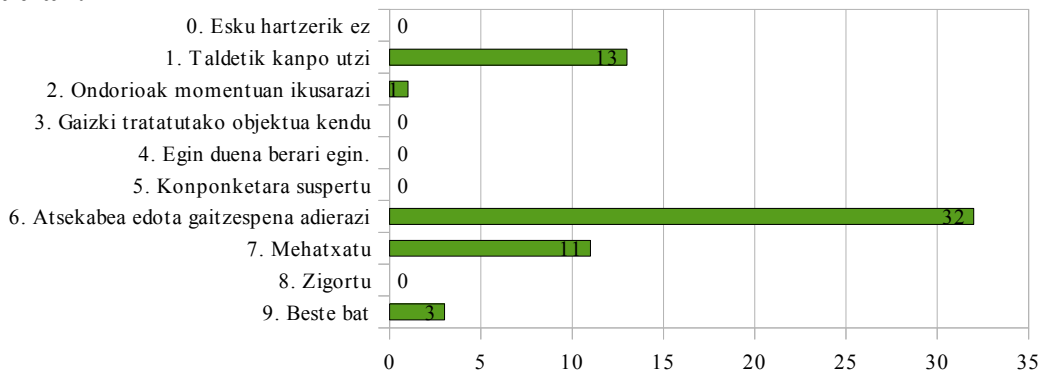
4. Grafikoa. Saio kolektiboan: eragileen arabera

**Ondorioak:** Esan bezala, umeentzat denbora luzez eserita mantentzea oso zaila izaten da, eta are gehiago bi urtekoentzat. Horregatik, gatazka gehienak jarrera desagokiaren ondorioz sortu dira, hau da, irakasleari entzuten eta jardueran parte hartzen egon beharrean, beste edozertara egoteagatik, hala nola, zapatak kentzen, lokarri, kremlera edo botoiekin jolasten... Dena den, jarrera desagoki horiek gehienetan ez dute zuzenean jarduera oztopatu, ezta gainontzekoei kalte egin ere. Hala ere, irakasleak arreta deitu eta jardueren haria jarraitzera bultzatzen ditu. Izan ere, irakasleak oharkabeko jarrera horiek mozten ez baldin bazituen, egoerak okerrera egiten zuen, hasierako lasaitasun eta errespetu girora bueltatzea gero eta zailagoa bihurtuz. Umeak behin eta berriro zenbiltzaten irakasleak jarritako mugekin jolasten, neurtzen ea noraino utziko zituen, egoera jasangaitza bihurtu arte, hau da, gatazka txikia izatetik handiagoa bilakatu arte. Orduan, hori gertatuz gero, irakaslearen irtenbide bakarra bihurtzen da, fisikoa zein berbala: indarra, oihuak, keinu arinak eta bat-batekoak, etab. erabiltzea izaten zen. Hortaz, irakasleak hasierako jarrera desagoki hori onartuz gero, umeak grafikoan aipatutako hurrengo bi eragileetara jotzen zuten,

hots, albokoa molestatzera eta, albokoarekin jolasten arituz gero, taldeari molestatzera, hortaz, jarduera oztopatzera. Baina irakasleak normalean hasiera-hasieratik moztu izan ditu jarrera desegoki horiek, beraz, horri esker, grafikoan ikus daitekeen moduan hurrengo gatazkak gutxiagotan eman dira.

### 2.4.1.3. Saio kolektiboan: esku-hartze motak

**Emaidzak:**

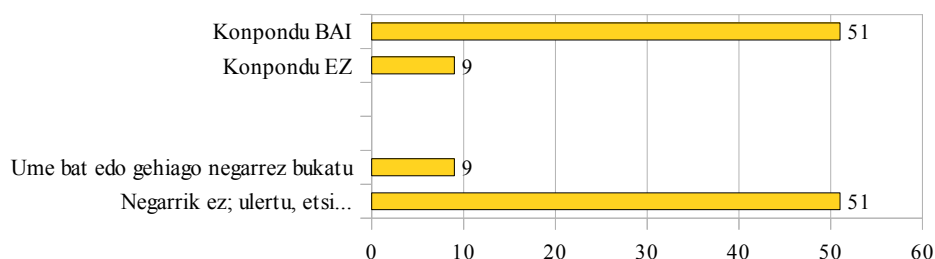


5. Grafikoa. Saio kolektiboan: esku-hartze motak.

**Ondorioak:** Irakasleak 6-7 hilabete daramatza ume hauekin elkarbizitzen eta esan daiteke umeek honezkero ondo baino hobeto ezagutzen dutela irakaslearen lan egiteko modua, baita gelako errutina eta arauak ere. Hori dela eta, gatazka egoeretan, irakasleak askotan ez du zertan azalpen edo esku-hartze gogor edo pisutsurik erabili behar izan. Beraz, umeren batek zerbait desegokia eginez gero, honen izena esatearekin nahikoa izan da askotan umeak bere kabuz jarrera zuzentzeko, hau da, autonomia osoz erabaki hori hartzeko. Izan ere, batzuetan arau baten eratzeko autonomia sustatzeko, atsekabe-adierazpen soil bat eraginkorragoa izaten da beharrezkoa ez den zigor bat baino. Bestetik, irakasleak aurreko esku-hartze mota behin baino gehiagotan erabili badu, ondorengo urratzera igaro izan da, hau da, mehatxura edo taldetik kanpo uztera. Taldetik kanpo uztearen mehatxua, adibidez, askotan balio izan dio baina balio izan ez dion kasuetan, hau da, portaera desegokiak maiz edo luze iraun badu, beste gelara joatearen mehatxua erabili izan du baita, eta behin ume bat beste urte biko gelara eraman izan du ere. Ume honen hurrengo egunetako jarrerak nabarmen hobetu duelarik.

### 2.4.1.4. Saio kolektiboan: ebazpena

**Emaidzak:**



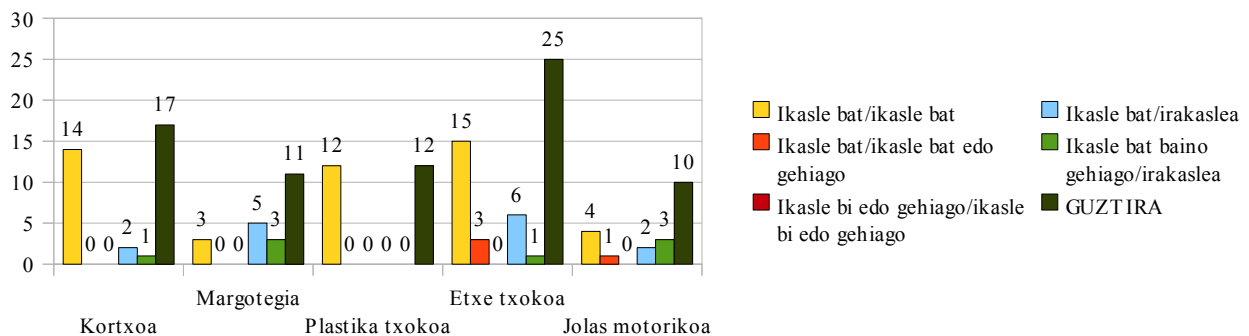
6. Grafikoa. Saio kolektiboan: ebazpena

**Ondorioak:** Saio kolektiboetako gatazka gehienak, guztiak ez esatearren, irakaslearen esku-hartzearen ondorioz konpondu dira. Hala ere, batzuetan esku-hartzea dena delakoa izanda, ez du gatazka guztiz ebatzi. Kasu horietan, bigarren edo hirugarren esku-hartze bat burutu behar izan du. Adibidez, ume batek bere jertseko botoiekin jolasten ibiliz gero, lehendabizi arreta deitzen zion. Orduan, gelditu egiten zen, baina aspertuta jarraitzen zuenez, albokoari molestak hasten zen. Hori ikusita, irakasleak mehatxua erabil zezakeen, baina gatazka jarraituz gero, mehatxua bete eta taldetik kanpo uzten zuen umea, taldetik kanporatutako ume gehienak negarrez bukatuz (13tik 9). Dena den, negarrez bukatu duten kasu guzti horietan, ikasle bakarra izan da kanporatutakoa. Izan ere, irakasleak ume bakar bat kanporatuz gero, ume hori sarritan negarrez bukatzen zuen, baina bi ume kanporatuz gero, horietako inork ez zuen negarrik egiten. Nahiz eta ume sentiberak izan eta negarrez bukatu gehienetan, beste gelakide batekin kanporatuak izatean, indartsuagoak edo babestuagoak sentitzen zirela zirudien, eta ondorioz ez zuten negarrik egiten.

## 2.4.2. Txokoetan

### 2.4.2.1. Txokoetan: jarduera eta partaideen arabera

**Emaitzak:**



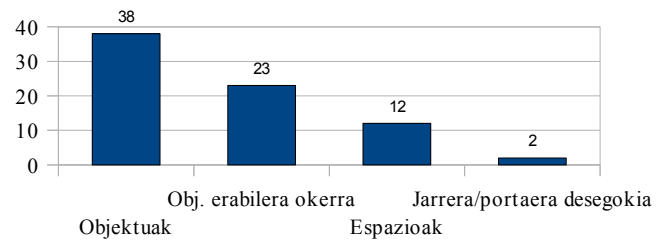
7. Grafikoa. Txokoetan: jarduera eta partaideen arabera.

**Ondorioak:** Grafiko honetan, gatazkek jardueraren arabera sailkatzeaz gain, partaideen arabera ere sailkatu izan da, gatazkek noren artean gertatu diren zehaztuz, partaideei buruzko datu interesgarriak jaso direlako eta horien berri eman nahi izan delako. Hortaz, datu hauen arrazoiak, ugariak eta nahiko anitzak izan daitezke. Hasteko, gelan ez dago material ezta espazio nahikorik adinak agintzen duen bezala, bakoitzak berea izan dezan. Adibidez, nahiz eta gelan 13 ume izan, margotegiak 6 aulki baino ez ditu eta plastika txokoak 4. Gainera, etxe txokoan eta kortxoan dauden jostailu edo material mota bakoitzeko, ale bat besterik ez dago. Hori dela eta, gatazka ohikoenak objektuen eta espazioen jabetzarekin loturikoak izan dira. Bestalde, adin honetako umeak aurre/kontra eginez baieztatzen direnez, hau da, edozerreri buruzko aurkaritza erakusten ohi dutenez, gatazka gehienak ikasle biren artean edo ikasle eta irakaslearen artean gertatu dira. Gainera, umeek ez dute erabilera besterik bilatzen, gauzen jabetza baizik eta jabetza-behar hori sentimendu lehiakorran oinarritzen denez, umeak biolentzia edo maltzurkeriaren

bitartez *bestearena nirea* bihurtzen saiatzen dira, eta eskaintzen zaien eredu, gainera, autoritarioa denez, helburua boterearen aldeko borroka sustatzea da. Bukatzeko, bi urteko umea bere identitatearekin borrokan ibiltze horrek, ikasle bi edo gehiagoren arteko gatazka ezaren arrazoia izan daiteke, baina baita taldearen existentzia, hots, taldearen kontzeptua eta funtzionamendua hiru urterekin ulertzen edo barneratzen hasten direlako ere.

### 2.4.2.2. Txokoetan: eragileen arabera

**Emaizak:**

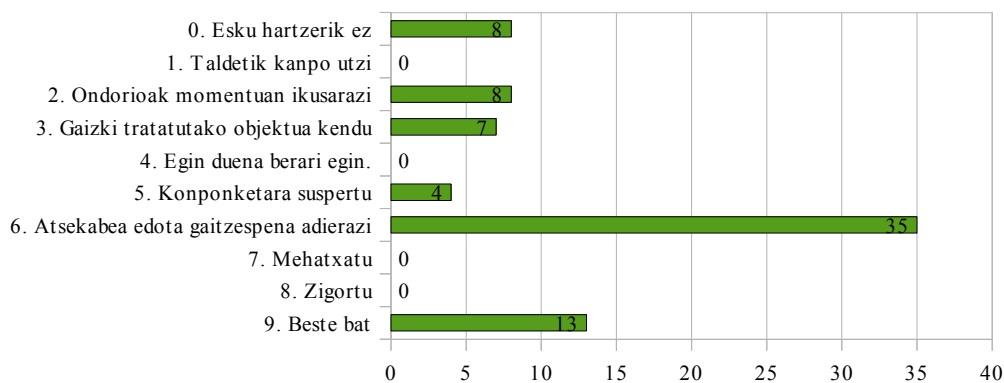


8. Grafikoa. Txokoetan: eragileen arabera.

**Ondorioak:** Aurreko ondorioetan azaldu bezala, datu hauen zergatia gelako baliabide eskasa izan daiteke, baita umeak igarotzen ari diren etapa ere. Gainera, eskoletan zoritxarrez, lehiakortasuna lankidetzara baino gehiago lantzen da askotan. Ondorioz, umei zailago bilakatzen zaie murgilduta dauden lehiakortasun horretatik irtetea. Horregatik, prozesu honetan beharbada etorkizun batean baino gatazka sozial gehiago izaten dituzte.

### 2.4.2.3. Txokoetan: esku-hartze motak

**Emaizak:**



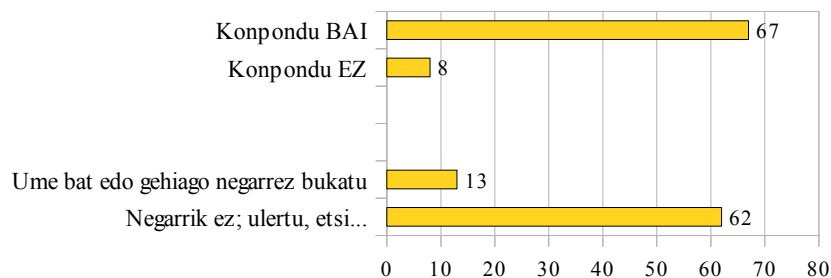
9. Grafikoa. Txokoetan: esku-hartze mota.

**Ondorioak:** Saio kolektiboetan ondorioztatu bezala, umeak irailatik daramatzate irakasle honekin, beraz, ondo ezagutzen dituzte txokoetako eta bertako materialen inguruko arau eta mugak. Hori dela eta, gatazka egoeretan, irakasleak ez du zertan azalpen edo esku-hartze luzerik erabili behar izaten. Beraz, umeren batek objektu bat ez dagokion beste txoko batera eramaten baldin badu, era desegoki batean erabiltzen badu, edo biren artean objektu beragatik borroka sortzen baldin bada, irakasleak umeen izenak aipatzearekin nahikoa izaten da umeek euren kabuz

jarrera zuzentzeko. Dena den, hau ez da gertatzen umeek autonomoki erabaki hori hartzen dutelako, prezioz onartutako araua da eta irakasleari obeditzen diote, besterik ez, euren autonomiaren arabera jokatzuz gero, hori ez litzatekelako suertatuko. Hala ere, askotan hori ez da nahikoa izan, azalpen edo aginduak eman behar izan ditu, eta umeen jarrera desegokia jarraituz gero, objektuak kendu edo konponketara suspertu ditu. Horrez gain, aipatzekoa da gatazka askotan ez dela irakaslearen esku-hartzea beharrezkoa suertatu. Hala ere, hau ez da izan irakasleak denbora eta konfiantza eskaini dielako, beste umeren batekin edo beste eginkizun batean murgilduta ibili delako baizik. Izan ere, irakasleak gatazka guztietan esku-hartzeko joera du, nahiz eta umeen izenak esateko izan bakarrik. Bukatzeko, mehatxua eta zigorrak bezalako esku-hartzerik ez ditu erabili behar izan, beharbada ez delako gatazka larririk suertatu edo mehatxua, esate baterako, jolas garaian ez diolako askotarako balio izan.

#### 2.4.2.4. Txokoetan: ebazpena

##### **Emaitzak:**



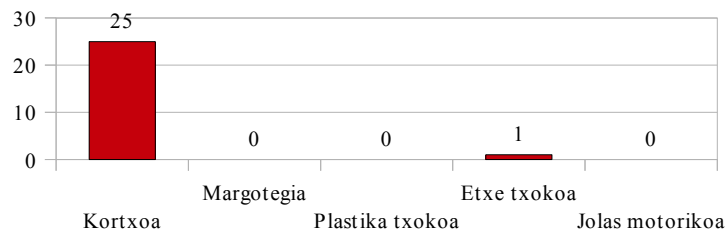
10. Grafikoa. Txokoetan: ebazpena.

**Ondorioak:** Gatazkek berehala konpondu dira gehienetan, baina nola liteke hori? Gehienetan, (Eranskina III) *irakasleak zuzenean esku hartu du* (42), beste askotan *umeek laguntza eskatu dute* (25), batez ere, negar eginez, eta gutxi batzuetan konpondu izan dituzte gatazkek *haien kabuz* (8). Baina horrek ez du esan nahi, inolaz ere, gatazkek irakaslearen esku-hartzeei esker konpondu direnik. Izan ere, esku hartzen zuen batzuetan, bere laguntza ez zen beharrezkoa izaten. Aurreratu egiten zen eta ez zien denbora nahikoa eskaintzen umei haien kabuz konponbide batera heltzeko. Hortaz, datuei erreparatuz, irakaslea salbatzailea eman lezake, baina egia esan, bere esku-hartzea oso gutxitan izan da behar-beharrezkoa; umeren batek arrisku fisiko baten aurrean zegoenean bakarrik. Bestalde, garrantzitsua da gatazkek nola bukatu diren zehaztea. Izan ere, nahiz eta kasu gehienetan konpondu izan, umeak amore eman dutelako izan da, hau da, umeak ez dute irakasleak emandako azalpena edo berak proposatutako konponbidearen zergatia ulertu, eta ez dute beste erremediorik izan amore ematearena baino. Horiek horrela, 13tik 6 gertakarietan negarrez bukatu dute umeak, irakasleak gaizki tratatutako objektua kendu dielako hain zuzen, baina beste 7 kasuetan, irakasleak epailearena egin eta bere ustez irtenbiderik zuzenena ezarri dielako izan da. Esate baterako, bi ume objektu bategatik borrokan ikusi dituenen, nahiz eta ez jakin zer izan den hasieratik gertatu dena, objektua bien eskuetatik kendu eta bati eman dio, bere esperientzia eta aurreiritzien eraginez aukeratutako umeari, bestea negarrez bukatzen zuelarik.

### 2.4.3. Batzerakoan

#### 2.4.3.1. Batzerakoan: jardueraren arabera

**Emaitzak:**

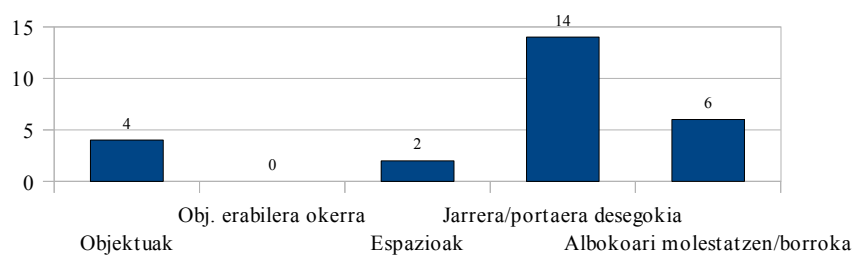


11. Grafikoa. Batzerakoan: jardueraren arabera.

**Ondorioak:** Txokoetan libreki jolastu ondoren, batzeko ordua heltzen da. Orduan, bakoitzak erabilitako objektu edo jostailuak batzeari ekiten dio, ondoren kortxoan esertzen delarik. Hori dela eta, espazio hau da gatazka gehien sortzen den eremua. Izan ere, jolastu ondoren nahiko urduri eta geldiezin egoten dira, eta denbora pixka bat behar izaten dute lasaitzeko. Gainera, beste txokoetako guztia batu ondoren, kortxoan beti gelditzen da jostailuren bat batu barik, bertan umeren batek azken momentura arte itxaroten duelako batzeko, beraz, gainerakoak kortxoan esertzen hasten direnean, askotan bat baino gehiagoren artean saiitzen dira bertako jostailuak batzen, azken gauzak batzeagatik borrokak sortuz. Bestalde, etxe txokoa ere noizean behin iskanbilaren bat gertatzen da batzerakoan. Beharbada, kortxoarekin batera, etxe txokoa delako jostailuak gordetzeko tokia, eta esan bezala, borroka asko sortu izan dira materiala batzeagatik eta ordenaturik uzteagatik.

#### 2.4.3.2. Batzerakoan: eragileak

**Emaitzak:**



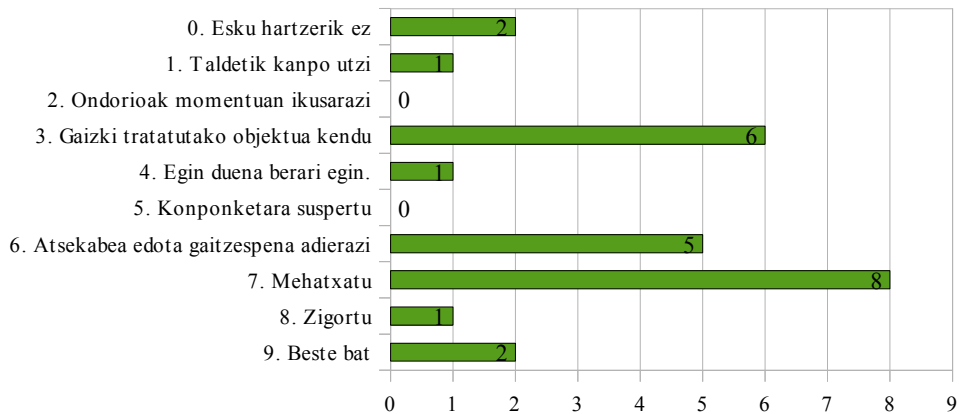
12. Grafikoa. Batzerakoan: eragileak.

**Ondorioak:** Batzerakoan, irakasleak guztiak lasai eseri arte itxaroten du sagarrak eta gailetak banatzeko, baina noizean behin, umeren bat uzten du hamaiketako hori barik; batu ez duelako eta jolasten gelditu delako edo batu ondoren ez delako kortxoan garaiz eseri. Beraz, irakaslea “batu-batu” abesten hasten denean, ume batzuk ziztu bizian batu eta kortxoan esertzen dira, baina gero jarrera desegokia izaten dute bertan. Izan ere, pazientziaz itxaron behar dute gainontzekoak eseri arte, baina jolasten jarraitzeko gogoak dituztenez, albokoari molestatzen edo espazioagatik borrokatzen hasten dira. Gainera, bakoitza nahi duen tokian esertzen da, beraz, batzuetan irakaslearen alboko lekuengatik borrokatzen dira baita. Berriro ere, taldeka maneatzea egon

daitekalarik gatazkaren oinarrian. Bukatzeko, objektuen erabilera okerragatik ez dira gatazkarik eman, baina bai objektuak batzeagatik; bi umek objektu bera batu nahi dutelako edo batek batu nahian dabilelako eta bestea jolastu nahian. Gainera, batzuek irakaslearen onarpen eta mirespena bilatzen dute eta irakaslearen presentzia haiek batu nahi izaten dute guztia.

### 2.4.3.3. Batzerakoan: esku-hartze motak

**Emaitzak:**

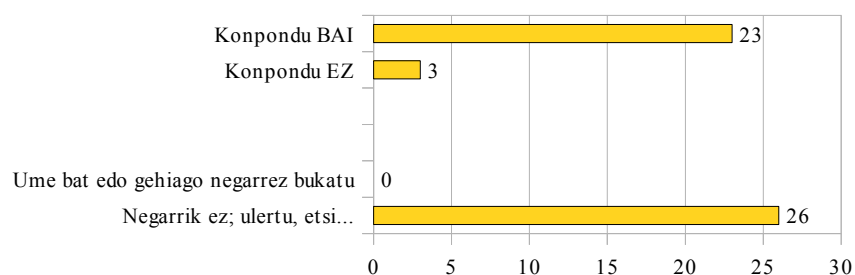


13. Grafikoa. Batzerakoan: esku-hartze motak.

**Ondorioak:** Batzerakoan, irakasleari erosoan egin zaion esku-hartzea mehatxuarena izan da. Izan ere, batu eta kortxoan eseri ondoren, gaitetak eta sagarrak banatzen ditu. Hortaz, soberan dakienez umeentzat hamaiketako sakratua dela, askotan hori erabiltzen du xantai gisa, baita jolastokiarena ere: *ez bazarete formal esertzen ez daukazue gaitetarik ez sagarrak edo formal ez bazaudete gero ez goaz jolastokira*. Horren ostean, gehien erabili dituen esku-hartzeak objektuak eskutik kentzearena edota atsekabea adieraztearena izan dira; batzeko orduan umeak objektuekin jolasten jarraituz gero edo bi umek objektu bera batzeagatik borrokan ibiliz gero, irakaslea hurbildu eta objektua eskuetatik kendu die beratu batzeko. Beharbada, zuzenean esku hartzea irtenbide errazena eta arinena iruditu zaiolako. Bukatzeko, aipatu beharra dago, behin ume bat taldetik kanporatu eta hamaiketako barik utzi duela, kortxoan behin eta berriro albokoak molestatzen zebilelako. Eta beste egun batean, gaitetak banatzen hastear zegoela, ume batek jolasten jarraitzen zuen etxe txokoan, beraz, hamaiketako barik zigortu eta kortxotik kanpo gelditzeko eskatu zion, jada berandu zela azalduz.

### 2.4.3.4. Batzerakoan: ebazpena

**Emaitzak:**



14. Grafikoa. Batzerakoan: ebazpena.

**Ondorioak:** Argi dago umeek ez batzearen edo kortxoan formal ez esertzearen ondorioak aski ezagutzen dituztela, beraz, hori izan daiteke gatazkak momentuan konpontzearen arrazoi nagusia, baita inor negarrez ez bukatzearen arrazoia ere. Adibidez, hamaiketako barik edo taldetik kanporatuta bukatu duten umeak, harrigarria izan arren, ez dute negarrik egin. Haien jokabideek izan zitzaizkion ondorioak ondo baino hobeto ezagutzen zituzten, beraz, irakaslearen erabakia ez zaie bidegabe iruditu eta ziurrenik horregatik ez dute negarrik egin.

## **2.5. Emaizten ekarpenak, eztabaidak eta mugak**

Aipatutako guztia laburbilduz, ikerketa honen bidez argi ikusi da umeen arteko gatazka gehienak txokoetan ematen direla, hau da, libre daudenean agindupean daudenean baino gatazka (gutxi batzuk) gehiago ematen direla. Hala ere, bertatik ezin da ondorioztatu inolaz ere, gatazkak ekiditeko saioak gehiago gidatu behar direnik. Izan ere, txokoetan eman diren ia gatazka guztiak, objektuen eta espazioen jabetzarekin loturiko gatazkak izan dira. Hasieran esan bezala, tximinoen jokaeraren antzera, guztientzako baliabide nahikoa ez egoteagatik sortu dira borroka gehien. Beraz, ez dago dudarik gela honetan gatazken kopuru handi bat saihesteko, espazioa eta materiala, eta ondorioz jarduerak egokitzetik hasi behar direla.

Ildo horretatik, Ormazak (2014) burututako ikerketa aztertuz, berak ere antzeko emaitzak atera zituen, hau da, txokoetan gatazka sozial ugari ikusi zituen. Izan ere, behatutako bost urteko umeak beste umeekin espazio zehatzetan egotera behartuta zeuden, txokoetako taldeak irakasleak erabakitzen zituelarik. Baina, azpimarratu zuenez, noizbehinka irakasleak txoko libreak egiten zituen eta une horietan umeen artean sortzen ziren gatazken kopurua jaitsi egiten zen. Bertatik ondorio hau ateraz: “Pentsa daiteke, eremu horietan gatazka sozialak egotearen arrazoi zati bat metodologiaren arazoa dela” (Ormaza, 2014, 19 or.).

Bestalde, adinarekin zerikusia duten gatazkak ere eman dira, hala nola, pertsonalismoaren etaparen ezaugarri direnak. Izan ere, etapa honen barnean, aurkaritza eta inhibiziozko azpi estadioan kokatzen ohi dira bi urteko umeak (Wallon, 1980c). Hortaz, euren buruaren kontzientzia hartzeko, NI autonomo bat eratzeko, eta euren nortasuna berresteko, bestearen aurka jarri behar izaten dute: ezetza emanez, aginduen kontra eginez... Beraz, nabarmen gelditu da gatazkak norbanakoaren izaeraren eraikitzaileak direla. Izan ere, praktikaldiko hiru hilabeteak aukera eman dute umeak gatazken garapenean duten bilakaera argi eta garbi ikusteko. Azken finean, umeek euren burua erregulatzen eta gatazketatik elkarbizitzarako beharrezkoak diren arau minimo batzuk ulertzen eta barneratzen dihoazela ikusi ahal izan da.

## **3. Azken ondorioak**

Ikerketa lan honetatik ateratako ondorioen artean pertsonalak eta profesionalak egongo lirateke. Pertsonalki, bi urteko gelan ikerketa hau burutzeak, orain arte gatazkari eta honen inguruko esku-hartzeari buruz izandako zalantza pedagogikoei irtenbidea aurkitzeko edo gutxienez gai hau



sakonago ezagutzeko balio izan dit. Horiek horrela, bertan ateratako emaitza eta ondorioak kontutan hartuz, ikertzen jarraitzea da nire asmoa. Etorkizunean, adin desberdinetako umeekin lan egiten duten profesional, guraso eta umeekin beraiekin, ikasitako guztia osatzen eta aberasten joatea, hain zuzen. Ikerketa lan hau burutzeko izandako denbora laburregia izan baita. Gainera, lan hau aurrera eramatea erronka handia izan da, unibertsitatean azken urtera arte ez direlako horrelako ikerketa lanik sustatzen, beraz, gauza berri asko ikasi eta barneratu behar izan dira erronka honi heltzeko. Profesionalki, ordea, metodologiak berak sorturiko gatazkak saihesteko eta irakaslearen esku-hartzeari buruzko gomendio batzuk aurkezteko, azken atal honetan jarraibide batzuk proposatuko dira, betiere Budapesteko Pikler-Lóczy Institutuko aholkuak jarraituz.

Gelan, beste kideekin elkarbizitzean, umeek hainbat jokabide arau ezagutu, errespetatu eta bareratu behar dituzte, honako hau hezitzailearengandik gaitasun berezi bat eskatzen duen zeregin bat izanik. Ildo horretatik, ume txikiak elkarrekin jolasten diren espazio batean borrokak sarritan sortzea, helduaren zereginak huts egin duela adieraziko luke. Beraz, hori gertatu ez dadin, baldintzak aldatu beharko lirateke: talde txikiagoak eginez, bigarren heldua sartuz, material gehiago eta egokiagoa eskainiz, umeen jarduerari jarraitutasuna emanaz eta trantsizio uneak gutxi eta lasaiak izanez... Horrela, beste batek duen zerbait nahi duen umeak, berehala aurkitu dezake ordezkoa, eta materialaren eskaintza oparoa eta egokitua edo eta irakaslearen laguntzarekin, apurka onartzen joan daiteke duen desioari bide luzeagoa ematen.

Gatazken jatorria, zenbait jokaera arauen ezjakintasuna izan daiteke baita ere. Umeak askotan ez daki oraindik kideari nola eskatu diezaiokeen edozein gauza, edo gertatu daiteke era berean, ez ezagutzea erantzun egokirik zerbait eskatzen dion umearentzako edo eskutik jostailu bat kendu dion horrentzako. Kasu horretan, funtsezkoa da helduaren eredia kalitatezkoa izatea, ikerketan ikusi denez, askotan objektuak indarrez kendu diezaiekelako umeei, honela eredu desegoki bat eskainiz.

Horiek horrela, hezitzailea ez bada ohartzen umeen artean gertatzen diren gatazketaz, ikusi ere egiten ez baditu, umeak bakarrik uzten baditu, hauek indarkeriazko jokabide batera ohitzen dira (Tardos, 2014). Kasu hauetan, gazteenak, ahulenak edo pasiboenak, besteen basakeriaren helburu izaten dira. Gainera, «*laissez-faire*» deituriko jarrera horrek benetako utzikeria-sentimendua eragiten dio umeari. Eta hori gutxi balitz, oso zaila da jarrera horri luzaroan eustea, helduak uneren batean egoeraren kontrola berreskuratu behar baitu ezinbestean. Baina ordurako, baliteke indarra, alegia, biolentzia erabiltzera behartuta egotea. Aldiz, umearen gaitasunetan benetan sinesten badu, guztiz sinetsiko du elkarren konfiantzan oinarritutako erlazioa lagungarri izango zaiola umeari honen proposamenak bete ditzan eta azaltzen zaizkion arauak aintzakotzat har ditzan, nahiz eta “aurkaritza-aldiaren” ondorioz, ezin izango diren gatazkak beti saihestu (Falk, 2009).

Beste muturrean, gatazka minimoaren aurreko hezitzailearen berehalako esku-hartzea ohi dago, desegokia izango litzatekeena baita (Tardos, 2014). Izan ere, sarritan eta berehala ematen diren esku-hartzeak, euren kabuz defendatzeko beharra lekatu eta umeak laguntza hori itxarotera ohitzen dute: erraztasun eta maiztasun handiz egiten dute negar, eta arazo minimoaren aurrean heldua bilatzen dute begiradarekin. Gainera, ume hauek desberdin jarduten dira helduaren presentzian daudenean eta bere ikus-eremutik kanpo daudenean.

Horren harira, gatazka egoeretan umeak indar-erlazio desberdinak dituzten kasuetan, ahulena babestu behar da dudarik gabe. Baina kasu horretan ere, komeni da prebenitzea maiztasun handiz esku-hartzea baino. Beraz, zer egin behar du hezitzaileak umeak taldean ondo konpontzeko, elkarbizitzeko arauak ezagutu eta errespetatzeko, eta euren eskubideak modu egokian defendatzeko gai izan daitezen? Etengabe behatzen baldin badu, esate baterako, umeak jolasten dauden bitartean gertatzen den oro behatzen badu, arriskua garaiz ikusi dezake eta gatazka ugarien agerpena saihestu dezake. Gainera, hezitzaileak kontuan izan behar du ezin direla gauza gehiegi debekatu, hala ere, badaude babestu daitezkeen zenbait gauza. Izan ere, jaioberri denetik, ume batek bere inguruan ikasi behar dituen itxaropen eta ohiturak aurkitzen ditu. Horregatik, ezinbestekoa da jolasa eta beharrezkoak diren ohiturak bereiztea (Tardos, 2010). Umearen arreta desbideratzea ere ez da beharrezkoa, ikaskuntza prozesua jarraitzeko denbora nahikoa eskeini behar baitaia.

Ildo beretik, urte t´erdiko umeari gauzak azaldu ahal zaizkion arren, prozesua jaiotzatik hasten da: amaren iletik tira egiten duenean, haginka egiten duenean... Bigarren urtea zailagoa da: umeak arauak onartzen ditu baldin eta heldua presente badago, baina desagertuz gero, ezin die desioei eutsi. Eta hiru urterekin, mugatzeko eta autokontrolatzeko gai izaten da. Ondorioz, Lóczy-ko profesionalek ondorengo esku-hartze prozesua egokiena deritzote:

1. Urrunetik begiratu, egiten ari den eta egin beharko ez lukeen zerbaitengatik arreta deituz.
2. Hurbildu eta hitz egin, era positiboan egin dezakeena azalduz.
3. Umeak egin beharko lukeena adierazteko keinu bat egin.

Azken finean, helduaren jokabidean laguntza, babesa eta ulermena nagusitu behar dira, aldarte negoziatzailea eskainiz, eta denbora emanez, ahal den neurrian, umeak berak har dezan azken erabakia (Tardos eta Vasseur-Paumelle, 1991). Mehatxatu barik, agindu argiak emanez, desatsegina izan barik, eta sozializatzen erakutsiz. Baina aginduekin baino haratago, azalpenak ere eman behar zaizkie umei, EZ-ezko erabilpena ekidinez. Adibidez, ume batek eskua edalontzi batean sartu eta lurrera botatzen duenean, *ikusi duzu zer egin duzun?* esan beharrean, esan diezaioke *eskerrak ez zegoela ezer isurtzeko*.

Bukatzeko, jolas-eremu egokiari dagokionez, honek baldintza ugari ohi ditu: gelaren tamaina, altzariz hornitzeko modua, bertako ume kopurua... Umeek gustura lekualdatu eta mugitu daitezen

egokia al da? Eskaintzen zaizkien aukerak, umeak horietan interesa aurkitu dezaten behar beste anitzak ote dira? Jolasean dauden bitartean, elkarren ondoan hurbiltasun gehiegirekin ez jartzea komeni da. Horrek ez du esan nahi, elkarrekin jolasean ari direnei urruntzeko gomendioa eman behar zaienik. Baina jolasa gatazka bihurtzen bada edo borrokak gertatu daitezkeela aurreikusten bada, gatazka saihesteko, ume bati edo gehiagori jolasteko beste toki bat proposatu ahal zaie (Tardos, 2014). Horrez gain, komenigarria litzateke jolas-eremu edo txoko guztietan ume guztientzako leku nahiz material nahikoa egotea, horrela, jolas-aldian izugarri murriztuko litzatekelako gatazka kopurua. Gainera, jolasten duten bitartean, baztertutako edo botatako jostailuak noizean behin ordenatu behar dira. Izan ere, bazter batetik bestera arrastaka doazen jostailuak, ez dute horiekin jolasteko gogorik pizten. Hortaz, irakasleak berriro ere dagokien kutxetan edo apaletan jarri behar ditu. Umeek ere jostailuak ordenatzen lagundu ditzakete, baina irakaslea ez da horren zain egon behar, ez du iradokizunik eman behar. Era berean, ume batek adibidez jostailu berri bat hartuz gero, hezitzaileak ez du bere jolasa geldiarazi behar aurretik erabilitako guztia batzeko eskatuz (Tardos, 2014).

Bestalde, ez da komeni umei jostailu mota asko eskaintzea, ezta behin eta berriz jostailu berriak ematea. Izan ere, jostailuak ondo ezagutzeko eta horiekin egin ditzaketen gauza guztiak ikertzeko, beharrezkoa omen da gutxienez hilabete bat edo bi. Gainera, bi urteko umei dagokienez, jarduera desberdinen arteko igarobideko malgutasuna bereziki zaintzea beharrezkoa da; umeak jolasean egon beharrean, irakasleari edo batak besteari itzaroten egon ez daitezen. Tardosek (2014, 29 or.) dioenez, “en cuanto al juego de los niños, la primera tarea de la educadora es crear y asegurar condiciones de juego continuo. Solo después podrá ofrecer una ayuda más directa en el juego”. Beraz, ordutegi on batek eta eguneroko zereginen antolakuntza egoki batek, umeek eguneko zatirik handiena jolasean aritzea ahalbidetuko du.

#### **4. Erreferentzia bibliografikoak**

- Berger, P. L. eta Luckmann, T. (1983). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Euskal Estatistika Erakundea. (2014). *Euskal AEko eskolatzeko-tasak, adinaren eta mailaren arabera (%)*. 2012-2013. [Kontsulta: 2015-03-02]. Ikusgarri: [http://eu.eustat.es/ci\\_ci/elementos/ele0002900/tbl0002915\\_e.html#axzz3Zee1Hpbe](http://eu.eustat.es/ci_ci/elementos/ele0002900/tbl0002915_e.html#axzz3Zee1Hpbe)
- Falk, J. (2009). Los fundamentos de la verdadera autonomía. *Infancia*, 116, 22-31.
- Herrán, E. (2013). La Educación Pikler-Lóczy: Cuando educar empieza por cuidar. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2 (3), 37-56.
- Herrán, E., Orejudo, S., Martínez de Morentin, J.I., Ordeñana, B. (2014a). Actitudes docentes y autonomía en Educación Infantil 0-2: Un estudio exploratorio en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). *Revista de Educación*, 365, 150-176.
- Herrán, E. (2014b). Pikler-Lóczy Eredua: zaintzea denean hezkuntzaren abiapuntua. *Tantak*, 26 (2).
- Ormaza, A. (2014). *Ikasgelan gauzatzen diren gatazkak ohartuz*. Leioa: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Tardos, A. eta Vasseur-Paumelle A. (1991). Règles et limites en crèche: acquisitions des attitudes sociales. *Journal de pédiatrie et de puériculture*, 7, 409-415.
- Tardos, A. (1998). El rol de la observación en el trabajo educativo. *La Hamaca*, 9, 73-80.
- Tardos, A. (2010). *El proceso de socialización*. Manuscrito no publicado. Taller Pikler para profesionales. Asociación Pikler-Lóczy de Hungría/Fundación Lóczy por los niños. Budapest. Hungría.
- Tardos, A. (2014). *El adulto y el juego del niño*. Barcelona: Octaedro.
- Wallon, H. (1980a). Los medios, los grupos, y la psicogénesis del niño. In Palacios (ed.), *Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil* (118-128 or.). Madrid: Pablo del Río.
- Wallon, H. (1980b). Lo orgánico y lo social del hombre. In Palacios (ed.), *Psicología del niño, Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil* (81-88 or.). Madrid: Pablo del Río.
- Wallon, H. (1980c). El papel del “otro” en la conciencia del “yo”. In Palacios (ed.), *Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil* (110-117 or.). Madrid: Pablo del Río.

# ERANSKINAK

## ERANSKINA I, Egutegia

OTSAILA				
Astelehena	Asteartea	Asteazkena	Osteguna	Ostirala
9	10	11	12	13
16 JAI	17 JAI	18	19	20
23 PRACTICUM BILERA	24	25	26	27

MARTXOA				
Astelehena	Asteartea	Asteazkena	Osteguna	Ostirala
2	3	4	5	6
9	10	11	12	13

## ERANSKINA II, Egunerokoaren argazkia

June!!! Beje irona

Basera: S. S. sinu, H. H. Han, F. F. F. F. B. B. bilera

○ → guzuzen hurbildu egunetara bira edo abarretara, joko urrutietatik datorri dugu, kaputira etara. ... → negoziareko negoziatzen jarri

Astelehena	Asteartea	Asteazkena	Osteguna	Ostirala
<p>(KOR) Harek, jantzi, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>Elkarri + kutsuak, moldatu, S.V.F-B (manu)</p> <p>Paul + Harek, moldatu, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>Sala, jantzi, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>Paul + Harek, moldatu, S.V.F-B (manu)</p> <p>(TXO) Lortzen + kutsuak, obj, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>Yousuf, obj, ekid. oler, H.V.F-B (manu)</p> <p>Julek + Lortzen, obj, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>Fussi + Lortzen, obj, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>Harek, obj, ekid. oler, S.V.F-B (manu)</p> <p>June, obj, ekid. oler, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>Elkarri, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>Julek + Fussi, obj, H.V.F-B (manu)</p> <p>(Batu): Harek, obj, ekid. oler, S.V.F-B (manu)</p> <p>Yousuf + Fussi, jantzi, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>Elkarri, jantzi, S.V.F-B (ekid.)</p>	<p>(KOR) Harek, jantzi, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>Julek, jantzi, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>(TXO) Lassne + kutsuak, obj, H.V.F-B (manu)</p> <p>Lortzen + kutsuak, obj, H.V.F-B (manu)</p> <p>Yousuf + Julek, obj, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>Fussi + Lassne, obj, H.V.F-B (manu)</p> <p>Fussi + kutsuak, obj, H.V.F-B (ekid.)</p> <p>(Batu): Fussi + Lassne, obj, H.V.F-B (ekid.)</p>	<p>(KOR) Sala, jantzi, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>Lortzen + Paul + Harek, jantzi, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>(TXO) Yousuf + kutsuak, obj, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>Paul + Julek, obj, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>Yousuf + Lortzen, obj, H.V.F-B (manu)</p> <p>Batu: 0.</p> <p>(KOR) June, jantzi, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>June + Lassne, moldatu, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>June + Lassne, moldatu, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>(TXO) Harek, jantzi, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>Lortzen, jantzi, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>Lortzen, jantzi, S.V.F-B (ekid.)</p>	<p>(KOR) Harek, jantzi, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>(TXO) Yousuf + Sala, jantzi, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>obj, ekid. oler.</p> <p>Lortzen, jantzi, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>(KOR) Lassne, jantzi, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>June + Paul, moldatu, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>June + Paul, moldatu, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>(TXO) Julek + Harek, obj, H.V.F-B (manu)</p> <p>Lassne + Julek, obj, H.V.F-B (ekid.)</p> <p>Julek + Lassne, obj, H.V.F-B (ekid.)</p> <p>Manu, obj, ekid. oler, S.V.F-B (manu)</p> <p>Manu, obj, ekid. oler, S.V.F-B (manu)</p> <p>(Batu): Yousuf + Lassne, jantzi, S.V.F-B (ekid.)</p>	<p>(KOR) man + oler, jantzi, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>(TXO) Yousuf + Fussi, obj, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>June + Paul, obj, ekid. oler, S.V.F-B (manu)</p> <p>Harek + Paul, obj, ekid. oler, S.V.F-B (manu)</p> <p>(Batu): Fussi + Lassne, obj, H.V.F-B (manu)</p> <p>(KOR) Yousuf, moldatu, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>Harek + Lassne, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>Yousuf + Lassne, moldatu, S.V.F-B (manu)</p> <p>Lortzen, jantzi, S.V.F-B (manu)</p> <p>(TXO) Lassne, jantzi, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>June + Lassne, obj, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>(Batu): Lassne, jantzi, S.V.F-B (ekid.)</p>
<p>(KOR) Yousuf + Paul, moldatu, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>Harek, jantzi, S.V.F-B (manu)</p> <p>Harek + Lassne, moldatu, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>(TXO) Lassne, jantzi, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>Paul + June, obj, S.V.F-B (manu)</p> <p>(Batu): Lassne, jantzi, H.V.F-B (manu)</p> <p>Lassne, jantzi, H.V.F-B (manu)</p> <p>Lortzen, jantzi, H.V.F-B (manu)</p>	<p>(KOR) June, jantzi, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>Yousuf, moldatu, S.V.F-B (manu)</p> <p>(TXO) Lassne, jantzi, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>June + Lassne, moldatu, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>(TXO) Lassne, jantzi, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>June + Lassne, moldatu, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>(TXO) Lassne, jantzi, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>June + Lassne, moldatu, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>(TXO) Lassne, jantzi, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>June + Lassne, moldatu, S.V.F-B (ekid.)</p>	<p>(KOR) Lassne, jantzi, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>June + Lassne, moldatu, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>(TXO) Lassne, jantzi, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>June + Lassne, moldatu, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>(TXO) Lassne, jantzi, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>June + Lassne, moldatu, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>(TXO) Lassne, jantzi, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>June + Lassne, moldatu, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>(TXO) Lassne, jantzi, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>June + Lassne, moldatu, S.V.F-B (ekid.)</p>	<p>(KOR) Paul + Lassne, moldatu, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>Harek + Paul, moldatu, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>Harek + Paul, moldatu, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>(TXO) Yousuf + Lassne, moldatu, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>Sala + Fussi, jantzi, H.V.F-B (manu)</p> <p>Yousuf + Julek, obj, S.V.F-B (manu)</p> <p>Paul + Lassne, moldatu, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>Julek + Lassne, moldatu, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>Harek + Lassne, moldatu, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>Yousuf + Lassne, moldatu, S.V.F-B (ekid.)</p> <p>(Batu): Lassne, jantzi, S.V.F-B (ekid.)</p>	

PRACTICUM III (June Abarretara) bilera

**ERANSKINA III, Fase zientifikoaren 3 astetan zehar gertatutako gatazken taula**

	Astelehena			Asteartea			Asteazkena			Osteguna			Ostirala			Guztira
	1. astea	2. astea	3. astea	1. astea	2. astea	3. astea	1. astea	2. astea	3. astea	1. astea	2. astea	3. astea	1. astea	2. astea	3. astea	
Saio kolektiboa	6	7	4	2	3	5	2	4	4	1	5	3	4	3	7	60
Txokoak	8	6	3	5	3	6	3	3	7	1	5	3	5	9	8	75
Batu	3	3	2	1	3	2	0	0	1	0	2	2	2	3	2	26
<b>Guztira</b>	<b>42</b>			<b>30</b>			<b>24</b>			<b>22</b>			<b>43</b>			<b>161</b>

**ERANSKINA IV, Saio kolektiboetan gertatutako gatazken taula**

	Ikasle bat / Ikasle bat	Ikasle bat / Ikasle bi edo gehiago	Ikasle bi edo gehiago /ikasle bi edo gehiago	Ikasle bat / irakaslea	Ikasle bat edo gehiago / irakaslea	Guztira	
Gatazka unea	Kutxa	-	-	-	1	1	2
	Zerrenda	4	-	-	8	6	18
	Eguraldia	-	-	-	-	-	0
	Menua	3	-	-	3	3	9
	Ipuina	3	-	-	6	-	9
	Trantsizioa	6	1	-	10	5	22
Gatazkaren eragileak	Albokoari molestatu/borroka	15	1	-	-	-	16
	Taldeari molestatu (jarduera ostopatu)	-	-	-	2	11	13
	Jarrera/portaera desegokia	1	-	-	26	4	31
Parte-hartzaileen sexua	Neskak	3	-	-	15	-	18
	Mutilak	6	1	-	13	4	24
	Neskak eta mutilak	7	-	-	Ezin da	11	18
Gatazkaren ebazpenaren parte-hartzaileak	Irakasleak zuzenean esku hartu	14	-	-	28	15	57
	Umeak laguntza eskatu (esan/negar)	2	1	-	-	-	3
	Umeek haien kabuz	-	-	-	-	-	0

konpondu							
Irakaslearen parte hartze motak	0.Esku hartzerik ez	-	-	-	-	-	<b>0</b>
	1.Taldetik kanpo utzi	6	-	-	5	2	<b>13</b>
	2.Ondorioak momentuan ikusarazi	-	-	-	-	1	<b>1</b>
	3.Gaizki tratatutako objektua kendu	-	-	-	-	-	<b>0</b>
	4.Egin duena berari egin	-	-	-	-	-	<b>0</b>
	5.Konponketara suspertu	-	-	-	-	-	<b>0</b>
	6.Atsekabea edota gaitzezpena adierazi	9	1	-	16	6	<b>32</b>
	7.Mehatxatu	-	-	-	5	6	<b>11</b>
	8.Zigortu	-	-	-	-	-	<b>0</b>
9.Beste bat (azaldu, agindu, justiziazale...)	1	-	-	2	-	<b>3</b>	
Gatazka momentuan konpondu da	Bai	15	1	-	22	13	<b>51</b>
	Ez	1	-	-	6	2	<b>9</b>
Gatazkaren amaiera	Ume bat edo gehiago negarrez	5	-	-	4	-	<b>9</b>
	Negarrik ez; ulertu, etsi...	11	1	-	24	15	<b>51</b>

### ERANSKINA V, Txokoetan gertatutako gatazken taula

		Ikasle bat / Ikasle bat	Ikasle bat / Ikasle bi edo gehiago	Ikasle bi edo gehiago /ikasle bi edo gehiago	Ikasle bat / irakaslea	Ikasle bat edo gehiago / irakaslea	<b>Guztira</b>
Gatazkaren kokapena (espazioak)	Kortxoa	14	-	-	2	1	<b>17</b>
	Margotegia	3	-	-	5	3	<b>11</b>
	Plastika txokoa	12	-	-	-	-	<b>12</b>
	Etxe txokoa	15	3	-	6	1	<b>25</b>
	Jolas motorikoa	4	1	-	2	3	<b>10</b>
Gatazkaren eragileak	Objektuak	35	3	-	-	-	<b>38</b>
	Obj. erabilera okerra	-	-	-	15	8	<b>23</b>
	Espazioak	11	1	-	-	-	<b>12</b>
	Jarrera/portaera desegokia	2	-	-	-	-	<b>2</b>

Parte-hartzaileen sexua	Neskak	7	-	-	5	-	12
	Mutilak	28	1	-	10	3	42
	Neskak eta mutilak	13	3	-	-	5	21
Gatazkaren ebazpenaren parte-hartzaileak	Irakasleak zuzenean esku hartu	17	2	-	15	8	42
	Umeak laguntza eskatu (esan/negar)	24	1	-	-	-	25
	Umeek haien kabuz konpondu	7	1	-	Ezin da	Ezin da	8
Irakaslearen parte hartze motak	0.Esku hartzerik ez	7	1	-	Ezin da	Ezin da	8
	1.Taldetik kanpo utzi	-	-	-	-	-	0
	2.Ondorioak momentuan ikusarazi	4	-	-	2	2	8
	3.Gaizki tratatutako objektua kendu	4	-	-	1	2	7
	4.Egin duena berari egin	-	-	-	-	-	0
	5.Konponketara suspertu	-	-	-	3	1	4
	6.Atsekabea edota gaitzezpena adierazi	23	2	-	7	3	35
	7.Mehatxatu	-	-	-	-	-	0
	8.Zigortu	-	-	-	-	-	0
9.Beste bat (azaldu, agindu, justiziazale...)	10	1	-	2	-	13	
Gatazka momentuan konpondu da	Bai	45	3	-	13	6	67
	Ez	3	1	-	2	2	8
Gatazkaren amaiera	Ume bat edo gehiago negarrez	10	-	-	2	1	13
	Negarrik ez; ulertu, etsi...	38	4	-	13	7	62

## ERANSKINA VI, Batzerakoan gertatutako gatazken taula

		Ikasle bat / Ikasle bat	Ikasle bat / Ikasle bi edo gehiago	Ikasle bi edo gehiago /ikasle bi edo gehiago	Ikasle bat / irakaslea	Ikasle bat edo gehiago / irakaslea	Guztira
Gatazkaren kokapena (espazioak)	Kortxoa	12	-	-	12	1	25
	Margotegia	-	-	-	-	-	0
	Plastika txokoa	-	-	-	-	-	0
	Etxe txokoa	-	-	-	1	-	1



	Jolas motorikoa	-	-	-	-	-	0
Gatazkaren eragileak	Objektuak	4	-	-	-	-	4
	Obj. erabilera okerra	-	-	-	-	-	0
	Espazioak	2	-	-	-	-	2
	Jarrera/portaera desegokia	-	-	-	13	1	14
	Albokoari molestatu/borroka	6	-	-	-	-	6
Parte-hartzaileen sexua	Neskak	1	-	-	8	-	9
	Mutilak	7	-	-	5	1	13
	Neskak eta mutilak	4	-	-	-	-	4
Gatazkaren ebazpenaren parte-hartzaileak	Irakasleak zuzenean esku hartu	7	-	-	13	1	21
	Umeak laguntza eskatu (esan/negar)	3	-	-	-	-	3
	Umeek haien kabuz konpondu	2	-	-	-	-	2
Irakaslearen parte hartze motak	0.Esku hartzerik ez	2	-	-	-	-	2
	1.Taldetik kanpo utzi	-	-	-	1	-	1
	2.Ondorioak momentuan ikusarazi	-	-	-	-	-	0
	3.Gaizki tratatutako objektua kendu	2	-	-	4	-	6
	4.Egin duena berari egin	1	-	-	-	-	1
	5.Konponketara suspertu	-	-	-	-	-	0
	6.Atsekabea edota gaitzezpena adierazi	2	-	-	3	-	5
	7.Mehatxatu	5	-	-	3	-	8
	8.Zigortu	-	-	-	1	-	1
9.Beste bat (azaldu, agindu, justiziazale...)	1	-	-	1	-	2	
Gatazka momentuan konpondu da	Bai	12	-	-	10	1	23
	Ez	-	-	-	3	-	3
Gatazkaren amaiera	Ume bat edo gehiago negarrez	-	-	-	-	-	0
	Negarrik ez; ulertu, etsi...	12	-	-	13	1	26