

Birta-Székely Noémi, Paulik Paula

## Alternatív értékelési módszerek használatának hatásvizsgálata a csoportkohézióra

A klasszikusnak nevezett értékelési módszerek és eszközök mellett javasolt az alternatív változatok használata, hiszen segítségükkel lehetővé válik a magatartási területre vonatkozó célkitűzések nyomon követése. Az értékelés nem szűkül le a tanulók ismeretanyagának felmérésére, hanem követi a képességek, motivációk, attitűdök alakulását is.

A korszerű pedagógiai elmélet és gyakorlat a tanulók kompetenciáinak fejlesztésére irányul, amelyhez alkalmazkodnia kell a pedagógiai értékelésnek is. A képességek és a magatartás változásának értékelésekor sikeresen alkalmazhatjuk az alternatív értékelési módszereket, technikákat.

A tanulmány olyan újszerű alternatív értékelési módszerek és eszközök hatását vizsgálja, amelyek a kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem *Alternatív módszerek az óvodában és az elemi oktatásban* mesterszak műhelyében születtek. A kutatás alapvető célja a különböző alternatív értékelési eszközök csoportkohézióra gyakorolt hatásának vizsgálata. A kidolgozott módszereket és eszközöket – noha alkalmasak egyéni értékelésre is – a csoport értékelésére alkalmaztuk, hisz a közösség, amelybe a gyermek beletartozik nagy hatással lehet az egyéni fejlődésre (De Wisscher, 2001; Forgács, 2007; Mérei, 1989; Carper, 2012; Muzafér, 2015).

Az alternatív módszerek tanulóközpontúak. Az értékelés alapja nemcsak a tantárgyi teljesítmény, hanem magában foglalja a társas helyzetben tanúsított magatartást, viselkedést is. Az értékelés a csoport teljesítményére vonatkozik, fontos eleme, hogy az egyes csoportok teljesítménye összeadódik az osztály összteljesítményévé, ami a csoportok közti ellenérdekeltség helyett az osztályközösséget erősíti (Birta-Székely, 2010).

A tanulók komplex képzési-önképzési folyamatában olyan célkitűzéseket is találunk, melyek csak holisztikusan értékelhetőek. Ezért is van szükség olyan értékelési módszerekre, melyek nemcsak a teljesítményt értékelik. Dikli (2003) szerint háromféle értékelési módszert kell megemlíteni: a hiteles/formális értékelést, a teljesítmény alapú értékelést és a konstruktív értékelést. Mindhárom értékelési típus nagyon fontos, azért is jó alkalmazni őket, mivel általuk a gyermek egy színes, változatos, jól átlátható értékelést kap önmagáról, s ez a jövőben a jobb eredmények elérésében segíti (Dikli, 2003).

Az alternatív iskolák értékelési gyakorlata jó példákkal szolgál a másfajta értékelési módszerekre és eszközökre. A Waldorf pedagógia gyakorlatában a számonkérés és az értékelés is sajátos formában történik. A hagyományos iskolákkal ellentétben itt nincs bukás vagy rossz osztályzat, a gyerekek *szöveges értékelést* kapnak tanítójuktól arról, ho-

gyan haladnak a fejlődés folyamatában, és az értékelés az eredményekre, valamint a hiányosságokra is rámutat. Mindezek mellett útmutatást ad a továbblépéshez, fejlődéshez, ami igen fontos a gyermekek szempontjából. A tanítók a belső motiváció megteremtésével próbálják fenntartani a gyerekek érdeklődését, úgy nevelnek, hogy a gyerekek ne azért tanuljanak, hogy jó jegyet kapjanak, hanem azért, mert a világ, amelyben élnek, érdekes. Olyan hatást akarnak gyakorolni a gyermekekre, amely által folyamatos vágy él bennük a világ megismerésére. A Waldorf pedagógia koncepciója szerint a külső motivációs elemek mellőzésével elkerülhető a szorongás, az egészséges személyiségfejlődést károsító versenyhelyzet, valamint a negatív énkép kialakulása, tehát így a munka stresszmentes légkörben folyhat. A gyerekek a saját tempójukban fejlődnek, így toleranciát és szociális érzékenységet is tanulnak. A Waldorf-pedagógusok minden gyermek számára készítenek egy személyre szabott anyagot, amit *bizonyítványversnek és -rajznak* neveznek. Ez egy szép, színes papírra kézzel írt bizonyítványvers. Egyénre szabottan készül a vers és a rajz, erősségeiket és képességeiket ragadja meg metaforák segítségével. A gyerekek könnyen azonosulnak ezekkel a versekkel, rajzokkal, érzik, hogy róluk szólnak. Foglalkoznak vele, megjegyzik a szöveget, a következő tanévben pedig rendszeresen elmondják a többieknek, s így indirekt módon újra és újra emlékezhetnek a saját erősségeikre (Vekerdy, 2005).

A Montessori pedagógiában folyamatosan értékelik a gyermekek magatartását, tevékenységeit, velük együtt örülnek sikereiknek. Az egyes gyermek teljesítményét saját adottságaihoz és előző teljesítményéhez hasonlítják, mérik, és ennek alapján értékelik. A dicséret napi szinten megjelenik, többször is, hiszen ez jól esik a gyermeknek, viszont arra is odafigyelnek, hogy a gyermek érzelmi életének és személyiségfejlődésének kedvezzen. A magatartási hibákra is rámutatnak, de hangvételükből, metakommunikációjukból a gyermekeknek meg kell érezniük a jóindulatot és a szeretetet. A szöveges értékelés képes mindhárom értékelési funkciót betölteni:

- az értékelés a gyerekekért, a gyerekeknek szóljon;
- alakítsa a helyes önértékelést, segítse a reális önismeretet, nyitott legyen, így ne ítéletet alkosson, hanem tükröt tartson;
- a gyerek lehessen aktív részese a saját fejlődésének, a szülő és a pedagógus közösen gondolkodhasson a gyermek fejlődéséről (Csonka, 2004).

A szöveges értékelést jól fogadják a gyerekek, persze csak abban az esetben, ha tisztában vannak a követelményekkel. Fontos a pozitív visszajelzés a szöveges értékelés során, mivel az érzelmi visszajelzés feltöltődést is biztosít, megmarad emlétkben és bármikor újraolvasható. A gyermek önmagához képest mért fejlődését állítja a középpontba. Az értékelés pillanatnyi állapotot rögzít, nyitottságot mutat a gyermek és fejlődése iránt. A személyre szabott differenciált értékelés azért is ösztönző hatású, mert a tanuló megtapasztalhatja a tanítónak az ő személyére irányuló figyelmét, pozitív, biztató hozzáállását. A szöveges értékelés, mivel a gyermek sokféle tevékenységére, megnyilvánulására reagál, felszínre hoz olyan értékeket is, amelyek nem kifejezetten a tanulási teljesítményt érintik, de a teljes személyiségfejlődés szempontjából fontosak. Mindezek segítségével a közösség értékrendje is szilárdabbá válik, könnyebb a beilleszkedés a rosszabb tanulmá-

nyi eredményű gyerekeknek is, hiszen elismertté válnak más típusú pozitív értékeik, tulajdonságaik, teljesítményeik is (Csonka, 2004).

A Step by step irányzat mappákat használ, amelyek nagyon fontos szerepet játszanak a gyermekek értékelésében. Meg kell említenünk a *gyűjtőmappát*, ezt a gyermek és a tanító a munkák tárolására használja. A *bemutató mappába* a reprezentatív, befejezett munkák kapnak helyet, időnként hazaviszi a gyermek, a szülővel történő közös átnézésre. Az *értékelő mappa* tartalmazza a tanító gyermekre vonatkozó feljegyzéseit, az értékelő feladatlapokat, a legjobban sikerült munkák másolatait. Ezekben minden anyag dátummal van ellátva. A mappa tartalmával kapcsolatos kérdések rámutatnak azokra a válaszokra, amelyek a pedagógus számára fontosak, arra például, hogy mi jó a gyermeknek, melyek azok a képességek, amelyeket az adott munka fejlesztett, ez a munka milyen mértékben fejlesztette a tudását. Ezekon kívül azokra is, amelyek a gyermek számára értékes információk, például, hogy létezik más mód a feladat megoldására, jól oldotta meg az adott feladatlapot, illetve arra mutat rá, hogy mit kellene tennie azért, hogy jobb eredményt érjen el (Vekerdy, 2001).

Kirikakaya (2011) az alternatív értékelési módszerek tanulási attitűdre és iskolai sikerre gyakorolt hatását vizsgálta, és szintén pozitív eredményeket kapott. A kreatív értékelési eszközök kidolgozása nem újkeletű – az alternatív iskolák sajátja, hogy sajátos módszereket dolgoznak ki az értékeléshez. Ilyen a budapesti Lauder Javne *töprengő* füzete, a Rogers iskola *írásos szöveges értékelése*, a Gyermek Ház alternatív alapozó program *fejlődési beszámolója* (Csonka, 2004) vagy a visegrádi erdei iskola *kristályrendszere* stb.

### **Bizonyítvány-mese, értékelő újság, diafilm és poszter**

A következő alternatív értékelési módszerek – a bizonyítványmese, a diafilm, az értékelőújság és a plakát – olyan újszerű, továbbgondolt értékelési eszközök, melyeket a BBTE *Alternatív módszerek az óvodában és elemi osztályokban* mesterszakon tanuló hallgatók fejlesztettek ki.

A *bizonyítvány-mese*, akárcsak a Waldorf-bizonyítványvers, metaforikusan fogalmazza meg az egyénre vagy a csoportra vonatkozó tulajdonságokat, eredményeket. A bizonyítványmesének akkor van hatása, ha a gyermek vagy gyermekcsoport felismeri önmagát benne. Ezért feltételezi a gyermek, illetve a csoport alapos ismeretét, a jellemző tulajdonságokat, az elért eredményeket. Írói tehetséget is igényel, hiszen a forma adott, de a szöveg megírása – a szöveges értékeléshez hasonlóan – szövegalkotói képességet igényel a pedagógus részéről. Főként szummatív célzattal, szakaszará értékelésként ajánljuk.

Az *értékelő újság* esetében a forma adja az értékelés sajátos jellegét, hiszen saját eredményeiről újságban olvasni különleges élményt jelent a tanulók számára. Itt főként szerkesztői képességek szükségesek a pedagógus részéről, de kreativitás is, hogy olyan harmonikusan tudja összeállítani a képeket és a szövegeket, hogy azok pozitívan hassanak. Alkalmazása szintén szummatív célzattal javasolt.

A *diafilm* esetében is elsősorban a vizuális elemek ragadják meg az olvasót, hiszen a képkockák egymásutánisága, valamint a képi elemek használata nagyon beszédes lehet.

Minden képkocka egy-egy értékelési területre tér ki, a legjellemzőbb eredmények és tulajdonságok kerülnek rá kulcsfogalmak formájában.

A *bizonyítvány-plakát* abban tér el a diafilmtől, hogy nem kisebb kockákon, hanem egy nagy papírfelületen helyezük el a szöveget és a képeket. A pedagógus kreativitására ebben az esetben is szükség van, hiszen nem mindegy, milyen formában jeleníti meg ezeket a plakáton.

### **Alternatív értékelési módszerek használatának hatásvizsgálata a csoportkohézióra**

Kutatásunk célja az alternatív eszközök csoportkohézióra gyakorolt hatása hatékonyságának vizsgálata egy általános iskolás tanulócsoporthoz. További fontos cél, hogy mind a pedagógussal, mind a gyerekekkel megismertessük az említett, a hagyományostól eltérő gyermekközpontú értékelési formákat.

Feltételezzük, hogy az alternatív értékelési eszközök jelentősen javítják a kutatásban részt vevő tanulók csoportkohézióját, hatással lesznek a kirekesztett tanulóakra, így azok – az értékelést követően – előnyösebb pozíciót fognak elfoglalni a csoportban.

#### *A kutatás módszerei és eljárásai, a résztvevők*

A kutatás résztvevői a szilágypíri általános iskola előkészítő osztályos tanulói. A csoport kiválasztása előtt elbeszélgettünk az intézményben dolgozó pedagógusokkal az osztályközösség összetartásáról. Célunk ugyanis az volt, hogy olyan osztálycsoporttal dolgozzunk, amely kevésbé összetartó, így a kutatás végén jelentős eredményeket, változásokat kapjunk. Az előkészítő osztályt a program prevenciók hatásának szem előtt tartásával választottuk.

A kutatásban összesen 12 gyermek vett részt: hat lány és hat fiú. A résztvevők életkora hat-hét év közötti (átlagéletkor 7,25 év).

*1. táblázat: A kísérleti csoport létszáma, átlagéletkora és nemi megoszlása*

Változók	N	Életkor(M)	Nemi megoszlás
Kísérleti csoport	12	7,25	50% fiú 50% lány

### **Eszközök**

Kutatásunk során pre- és poszttesztként egyaránt a szociometriát használjuk. A szociometria a csoport szerkezetének vizsgálatát foglalja magába, kérdőívek és interjúk alapján. Ezzel a módszerrel feltérképezhető a kapcsolatok rendszere, az egyes tagoknak a csoportban elfoglalt szociális státusza. A szociometria alkalmazása által értelmezhető támpontot kapunk egyrészt a csoporttagok hálózati pozíciójáról, másrészt a vizsgált társas alakzatról mint közösségről, a csoportról mint társas egységről is. A vizsgálatnak be kell mutatnia a társas mező reális viszonyait, a hierarchiát, a funkció jellegű szerveződést, a feladatokból és az együttes döntésekből adódó kapcsolatokat. Továbbá információt kell adnia az indítékekről, a társas szinten megnyilvánuló motivációkról, a kötődé-

sekről és választásokról. A szociometriai mutatók az eredmények értelmezhetőségét segítik. A következő szerkezeti mutatók segítenek jellemezni a csoport alapstruktúráját: a centrális mutató, a társas mezőre jellemző mutató, a kohéziós mutatók, a szerkezeti típus a többi mutató alapján. A centrális mutató százalékban kifejezi a csoportszerkezet központjának és a peremnek a viszonyát. Központnak tekinthető az a személy, akinek a kapcsolati köre a zárt alakzatban eléri a csoport egynegyedét. A társas mezőre jellemző alakzatok arányai alapján ezek a következők lehetnek: zárt alakzat, lánc, csillag, pár, magányos helyzet. A kohéziós mutatók kölcsönösségi indexe azt jelzi, hogy a csoport hány százalékának van kölcsönös kapcsolata. A sűrűségi index azt mutatja, hogy a csoporton belül hány kölcsönös kapcsolat esik egy személyre. A csoportkohéziós index jelzi, hogy a lehetséges kölcsönös kapcsolatok hány százaléka realizálódott. A viszonyozottság a deklarált kapcsolatok kölcsönösségét mutatja. A szerkezeti típus a szociogram és a többi mutató alapján a következő lehet: halmazszerkezet, laza, egyközpontú, széles peremű, tömbszerkezet, többközpontú szerkezet (Méri, 2006).

A szociometriai felmérési technikája rendkívül egyszerű. Nem laboratóriumi vizsgálat, hanem reális és létező egységet vizsgáló eljárás. A szociometriai vizsgálatot valós feltételek között kell elvégezni, lehetőleg azon a helyen, ahol a közösség él. A mi esetünkben – mivel iskolai osztályt vizsgálunk – a helyszín csakis az osztályterem lehet. Ennek az a célja, hogy a körülmények emlékeztessék a vizsgált személyeket választásaik helyzeti hátterére, és felidézzék azokat az emlékeket, amelyek fontos szerepet játszanak a hiteles választás motivációjában. Az is egyik fontos feltétele a valós helyzetnek, hogy mindazok a személyek jelen legyenek, akik között választani lehet. A vizsgált közösség tagjai valóságos helyzetben felelnek szubjektív kérdésekre, rokonszenvi vagy ellenszenvi választással (Kollár, 2004).

### **Kutatási design**

A vizsgálati design kvázi kísérlet, természetes módon kialakult csoportokat vizsgálunk, tehát ez azt jelenti, hogy nem lehet teljes kontrollt gyakorolni a kísérleti személyek kiválasztása és csoportba sorolása felett. A kvázi kísérlet is azonban eleget tesz a kísérleti módszerek kritériumainak, mivel itt is van beavatkozás, független változó, amelynek hatása valamilyen függő változón mérhető. A kvázi kísérletek nagy része alkalmazott jellegű kutatás, amely mindig természetes környezetben zajlik. A kvázi kísérlet során a beavatkozást elő-, illetve utóteszt követi, amelyet a kontrollcsoportban is elvégzünk (Szokolszky, 2004). A kutatás függő változója az osztály csoportkohéziója, míg a független változók az alternatív értékelési módszerek.

A kísérletnek ez a fajtája csupán egy csoportra terjed ki, azaz önkontrollos kísérlet. Kiindulási pontként a csoport helyzetét elemezzük és rögzítjük a kutatót érdeklő szempontból. A kísérlet során minden egyéb feltételt rögzítve működésbe hozzuk azt a tényezőt – a független változót –, amelynek hatását vizsgálni akarjuk. Az önkontrollos kísérlet célja az, hogy minél több olyan külső tényezőtől megszabaduljunk, amelyek a mintaelemek értékét befolyásolhatják. Ezért olyan összetartozó értékpárokat hasonlítunk össze, melyek között különbséget legfőként az alkalmazott módszer, a beavatkozás okoz-

hat. Azt vizsgáljuk, hogy az önkontrollos kísérlet során szignifikáns-e a különbség az előzetes és utófelmérés eredményei között (Szokolszky, 2004).

### Eljárás

A kutatást azzal kezdtük, hogy a szociometriai kérdőív segítségével felmértük a csoportunkat, minden egyes gyereknek feltettünk 10 kérdést. A vizsgálat során figyelembe vettük a vizsgált minta életkori sajátosságait, és a kérdéseket ennek alapján állítottuk össze. Igyekeztünk úgy megfogalmazni a kérdéseket, hogy azok a gyermekek számára érthetőek legyenek. A kérdőív után következett 12 alkalom/beavatkozás, amely minél színesebb, játékos tevékenységek használatára fektette a hangsúlyt. Szerkezetileg ezek az alkalmak úgy voltak megszervezve, hogy a harmadik, a hatodik, a kilencedik és a tizenkettedik alkalommal az említett alternatív – csoportos – értékelési formák is alkalmazásra kerültek. Az értékeléses beavatkozások közötti alkalmak az adott hónap jellemzőit szem előtt tartó népi gyermekjátékokra, valamint olyan játékos tevékenységekre épültek, amelyek jó hatással voltak a csoport együttműködésére, összetartozására. A legelső alkalom azzal kezdődött, hogy az osztályközösség tagjai közösen egy nevet (Pacsirták) választottak maguknak. A közös névválasztással a későbbiekben a csoportos tevékenységekben való együttműködést, az egymáshoz való tartozás érzését igyekeztünk ösztönözni.

Az alkalmak egyórásak voltak, ezeken közösen tanultunk énekeket, versikéket, majd az osztályteremben vagy az udvaron népi gyermekjátékokat játszottunk (Benkő, Prezsmér, 2015). A játékok által a hagyományörzésre fektettünk nagy hangsúlyt, ugyanakkor a személyiségfejlődés, a kooperáció, a gyermekek csoportba való beilleszkedésének segítése, a csoportkohézió erősítése, az együttműködési képesség, a verbális, illetve nonverbális kommunikációs képességek fejlesztése, az empátia erősítése, valamint a társak megismerésének és elfogadásának a fejlesztése is hangsúlyos volt.

A kutatás harmadik, azaz utolsó fázisában – az előméréshez képest történt változások megfigyelése érdekében – megismételtük a szociometriai kérdőíves felmérést.

2. táblázat: A tizenkét alkalmas beavatkozás

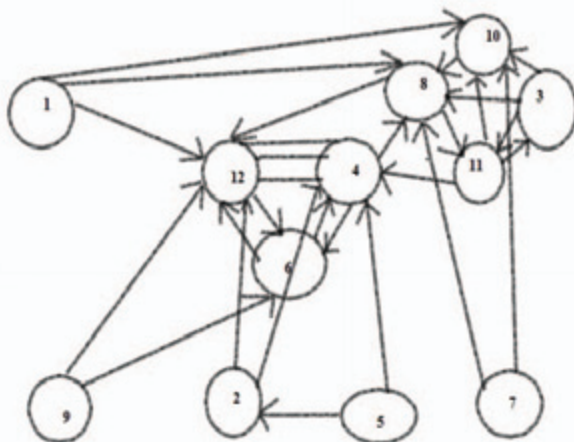
Alkalom- Időtartam	Célok	Tartalom	Eszközök
Első alkalom	A népijáték-ismeret bővítése	<b>Böjti játékok és dalok</b>	Mondókák Versikék Népi dalok
Második alkalom	A tanultak egységesítése, rögzítése	<b>Böjti játékok, dalok</b>	Népi dalok Versek Tojás Festék
Harmadik alkalom	Csoportkohézió fejlesztése	<b>Bizonyítványmese</b>	

Alkalmom- Időtartam	Célok	Tartalom	Eszközök
Negyedik alkalom	Ritmuskészség és a mozgáskoordináció fejlesztése	<b>Mondókák megtanulása</b>	Mondókák
Ötödik alkalom	Közösségfejlesztés	<b>Éneklés, játék</b>	
Hatodik alkalom	Csoportkohézió fejlesztése	<b>Diafilm</b>	
Hetedik alkalom	A résztvevők verbális és logikai képességeinek fejlesztése.	<b>Barkochba</b>	Képkártyák
Nyolcadik alkalom	A résztvevők vizuális és verbális képességeinek fejlesztése.	<b>„A mi házunk”</b>	A3-as papír Filctollak Színes ceruzák
Kilencedik alkalom	Csoportkohézió fejlesztése	<b>Plakát</b>	
Tizedik alkalom	Motiváció kialakítása. Kreativitás és a verbális, logikai képességek fejlesztése.	<b>Mozaik</b>	Képkártyák
Tizenegyedik alkalom	A szociális megismerés és az empátia képességének fejlesztése.	<b>Tükör</b>	A4-es papír Tollak Ollók terítő
Tizenkettedik alkalom	Csoportkohézió fejlesztése	<b>Újság</b>	

### Az eredmények bemutatása

Az előmérés eredményei alapján a deklarált kapcsolatok száma az 1-es, 3-as, 4-es és 11-es számú gyerekeknél a legnagyobb, hiszen a rokonszenvi kérdéseknél ők nemcsak egy személyt jelöltek be, hanem majdnem minden rokonszenvi kérdésnél más-más személyt (1. ábra, 4. táblázat). A táblázatból a kölcsönös választások száma is látszik. Esetünkben kiemelkedő a 4-es, a 6-os és a 12-es tanuló, hiszen őket az általuk jelöltek is megjelölték, így esetükben beszélhetünk kölcsönös kapcsolatokról. Tanulócsoportunk kapcsolati rendszerét szociogrammal (1. ábra) szemléltetjük. Középen szépen kirajzódik egy háromszög, ahol a kölcsönös választásokat is látjuk, majd ezt követi egy zárt négyzet, lentebb egy különálló pár, majd a perem szélén a többi tanuló, akik ugyan választottak, de társaik közül senki sem választotta őket.

A választások alapján kialakult alakzatok jól jelzik a hálózati rokonszenvi kapcsolatokat. A csillagalakzat jól mozgósítható, szervezett közösségre utaló jel, viszont a sok zárt alakzat arra utal, hogy több kis csoport van az osztályban, s így a párok között rivalizálás léphet fel. Páros kapcsolat csak egy van, s ez arra utal, hogy a csoporttagok inkább a feladat felé orientálódnak. Mindezek mellett meg kell figyelni a külső peremen lévő tanulókat is, az osztály létszámához képest nagy a magányosok száma, ami figyelmeztető jel, és cselekedni kell azért, hogy ez változzon.



1. ábra: Az előmérés eredményei alapján elkészült szociogram

A CM-centrális marginális mutató százalékban fejezi ki a csoportszerkezet-központhoz kapcsolódó, de nem zárt alakzatban lévők arányát. A mi esetünkben a CM-mutató: 3–5–4, százalékban kifejezve: 25–40–35%. Ez eltérő a CM-mutató átlagértékéhez (20–50–30). A sűrűségi mutató a kölcsönös kapcsolatok számának és a csoporttagok számának a hányadosa. Ez azt fejezi ki, hogy egy személyre hány kölcsönös kapcsolat jut. Az 1-es érték mellett minden tagra átlagosan egy kölcsönös kapcsolat jut, tehát minden személynek két kapcsolata van. A mutató átlagértéke 0,96, az átlagövezet 0,9-től 1,1-ig terjed. Stabil közösségekben ez a mutató 1 fölött van. A mi esetünkben ez az érték 0,66, ami arra utal, hogy a közösség valószínűleg laza, bizonytalan. Vigyáznunk kell, ha ez az érték még kisebb lesz, akkor az alakzatunk nem is tekinthető közösségnek, és klikk-képződés valószínűsíthető. A csoportkohézió megállapításának érdekében először is meg kell határozni a kölcsönösségi indexet. Az egyik kohéziós mutató a kölcsönösségi index, mely azt mutatja, hogy a csoportban lévő személyek hány százalékának van kölcsönös kapcsolata. Minél nagyobb ez a mutató, annál kevesebb a magányosok száma. Átlagértéke 85–90%. A mi esetünkben ez az érték: 41,6%, tehát az átlaghoz képest nagyon alacsony, vagyis a kohézió aggasztóan laza, együttes teljesítményre nehezen mozgósítható a csoport. A csoportkohéziós index átlagértéke 10–13 között van,



nálunk ez 8, ami arra utal, hogy csoportunk kohéziós indexe átlagon aluli. A viszonzott kapcsolatok átlagértéke 40–50%, a mi értékünk 30%. A deklarált kapcsolatok száma tehát kicsi, ez jelezhet működési hibát, ám egy alakuló csoportnál (a mi előkészítő osztályos csoportunk ennek tekinthető) viszont természetes. A kohéziós mutatók és az alakzatok arányításának segítségével általános képet kaphatunk a szociogramról mint a társas mező hálózatáról. A mi esetünkben elmondható, hogy a csoport szerkezeti típusa halmazszerkezet, a társas tér nem strukturált, a kölcsönösségi index és a sűrűségi mutató átlag alatti.

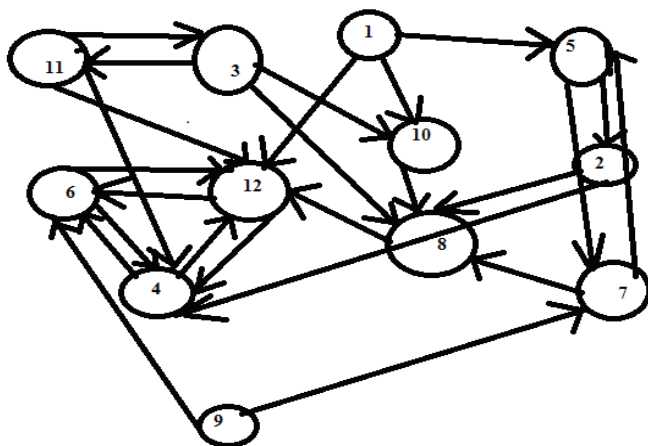
4. táblázat: Az előmérésben kapott eredmények összesítése

Mutatók, szempontok	Előkészítő osztály	Eredmény
CM mutató	25–40–35%	átlagtól eltérő
Kölcsönösségi index	41,6%	átlagon aluli
Sűrűségi index	0,66	átlagon aluli, bizonytalan
Kohéziós index	8%	átlagon aluli
Koherencia	30%	átlagon aluli, működési hiba
Csop. szerk. típusa	halmazszerkezet, laza struktúra	-
Perifériára szorultak	4–5	-
Centrális helyzetűek	7	-

A kölcsönösségi táblázat (5. táblázat) alapján megállapíthatjuk, hogy az 1-es illetve 9-es tanulót az utómérésben felhasznált kérdőívben sem választotta senki egyetlen rokonszenvi kérdésben sem. Ez arra a utal, hogy ezek a gyermekek a beavatkozás hatására sem kerültek előnyösebb helyzetbe, pozíciójuk semmit sem változott. Fontosnak tartjuk azonban azt, hogy az 5-ös, illetve a 7-es tanulók helyzete változott, mivel őket már választották az utómérésben. Az előmérésben őket sem jelölte meg senki egyetlen rokonszenvi kérdés kapcsán sem. Kapcsolat alakult ki az 5-ös és 7-es tanuló között, egy rokonszenvi kérdésben ugyanis kölcsönösen egymást választották. Ez a magányos tanulók számának csökkenését is jelzi. Az utómérés során kapott eredményekben a 12-es, a 8-as és a 4-es tanulók pozíciója nem változott, még mindig ők azok, akiket a legtöbben választottak társaik. A 4-es, a 9-es és a 11-es tanulók deklarált kapcsolatainak a száma a legnagyobb, vagyis a rokonszenvi kérdéseknél ők nemcsak egy személyt jelöltek be, hanem majdnem minden rokonszenvi kérdésnél más-más személyt. A kölcsönös választások száma is igen fontos. Az utómérésben kapott válaszok esetén kiemelkedő a 4-es, a 6-os és a 12-es tanuló. Itt viszont nincs változás, hiszen az előmérés során is ők voltak azok,

akiknek a legtöbb kölcsönös kapcsolatuk volt. Ez arra enged következtetni, hogy a gyermekek közötti érzelmi kapcsolat változott, társaik szerint viszont nem változott meg pozíciójuk a közösségi tulajdonságra, illetve népszerűsége vonatkozó kérdéseknél. Amint az a táblázatban látszik, történtek változások. Érdeemes megfigyelni, hogy az 5-ös és 7-es tanuló neve elhangzott a rokonszenvi kérdések megválaszolása során, ami előmérésben még nem így volt, hiszen egyetlen társuk sem jelölte meg őket a négy rokonszenvi kérdésre adott válaszában.

2. ábra: Az utómérés eredményei alapján elkészült szociogram



A szociogram (2. ábra.) tanulócsoporthoz utómérésben adott válaszaik alapján megrajzolt kapcsolati rendszerét szemlélteti. Megfigyelhetünk egy háromszöget, ahol kölcsönös választások is megmutatkoznak, majd egy zárt négyzetet is. A peremen két tanuló helyezkedik el, a 9-es és az 1-es. Ők az előmérés során is ugyanezt a pozíciót foglalták el. A kutatásunk során az előméréshez képest kapcsolat alakult ki a 7-es, illetve az 5-ös tanuló között. Előméréskor ők is a peremen helyezkedtek el, a magányosok kategóriájába tartoztak. Mindezek mellett meg kell figyelni a külső peremen lévő tanulókat is: az osztály létszámához képest csökkent a magányosok száma, ez már egy jó jel, viszont számon kell tartani és cselekedni azért, hogy pozitív irányba változzon.

5. táblázat: Az utómérésben kapott eredmények összesítése

Mutatók, szempontok	Előkészítő osztály	Eredmény
CM mutató	30–50–20%	átlagtól eltérő
Kölcsönösségi index	55%	átlagon aluli
Sűrűségi index	0,76	átlagon aluli
Kohéziós index	9%	átlagon aluli

Mutatók, szempontok	Előkészítő osztály	Eredmény
Koherencia	35%	átlagon aluli
Csop. szerk. típusa	halmazszerkezet, tömb-szerkezet	-
Perifériára szorultak	2–3	<b>Csökken a magányosak száma</b>
Centrális helyzetűek	7–8	-

Az utómérés szerint a CM-mutató 4–6–2 (30–50–20%). Ez is eltér a CM-mutató átlagértékétől (20–50–30). Ez a változás azzal magyarázható, hogy csökkent a magányosok száma. A sűrűségi mutató értéke 0,76, ami arra utal, hogy a közösség még nem teljesen összetartó, értéke átlagon aluli, viszont kis mértékben nőtt. Ez annak is köszönhető, hogy a korábban magányosok száma (4) a felére csökkent. A sűrűségi mutató azért is nőtt meg, mert két személy kölcsönösen választotta egymást egy rokonszenvi kérdésben. Ezáltal megnőtt a tanulócsoport kölcsönös választásainak a száma. A csoportkohézió kölcsönösségi indexének értéke 55%, ami még mindig kisebb, mint az átlag, vagyis azt mutatja, hogy a kohézió laza, a csoport nehezen mozgósítható együttes teljesítményre. A csoportkohéziós index is alacsony (9), még mindig átlagon aluli, viszont az említett két tanulónak köszönhetően növekedett az értéke. A viszonzott kapcsolatok utómérési értéke 35% (a 40–50%-os átlagértékhez viszonyítva. Csoportunk szerkezeti típusa halmazszerkezet, a társas tér nem strukturált, a kölcsönösségi index és a sűrűségi mutató átlag alatti.

### **Következtetések, javaslatok**

Kutatásunk részben igazolta hipotézisünket. A csoportkohézió nem növekedett, viszont a beavatkozás pozitív hatással volt a kirekesztett tanulókra, ezeknek a száma csökkent. A csoportkohézió alacsony értéke azzal magyarázható, hogy csoportunk tagjai csak egy éve járnak iskolába, s még nem volt elegendő alkalmuk az összeszokásra, az együttműködés kialakítására, egymás megismerésére.

A pedagógusnak elsősorban a kölcsönös kapcsolattal nem rendelkező, perifériára szoruló tanulók helyzetét érdemes átgondolnia, és fel kell tárnia előnytelen pozíciójuk okait. A helyzet javítása érdekében a diákok elfogadó-befogadó képességét lehetne fejleszteni. Az értékelési eszközök fejlesztése is további lehetőségeket rejt, egyénre és csoportra szabottan egyaránt.

### **Szakirodalom**

Benkő Éva, Prezsmer Boglárka (2015): *Népi gyermekjátékok*. Háromszék Vármegyei Kiadó, Sepsiszentgyörgy.

Birta-Székely Noémi (2010): *A pedagógia alapjától az oktatás elméletéig*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.

- Carper, K. J. (2012): *Effect of alternative assessments on behavior of students in a secondary art classroom*. Opus: Research & Creativity at IPFW.
- Csonka Csabáné (2004): *Szöveges értékelés*. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Dikli, S. (2003). Assessment at a distance: Traditional vs. Alternative Assessments. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. Volume 2 Issue 3 Article 2.
- Forgács József (2007): *A társas érintkezés pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Kirikkkaya, E.B. (2011). *The effect of using alternative assessment activities on students' success and attitudes in science and technoloz course*. Educational Sciences: Theory & Practice – 11. 2.
- Kollár Katalin (2004): A társas kapcsolatok személyközi vonzalom és a csoport folyamatok. In: N. Kollár, Katalin, Szabó Éva. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mérei Ferenc (1989): *Társ és csoport*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mérei Ferenc (2006): *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Muzafer, S. (2015): *Group conflict and co-operation. Their Social Psychology*. Psychology Press. Taylor and Francis Group, London.
- Stiggins, R.J., Arter, J.A., Chappuis, J., Chappuis, S. (2007): *Classroom Assessment for Student Learning. Doing it right-using it well*. Pearson Education, New Jersey.
- Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Vekerdy Tamás (2001): *Gyerekek, óvodák, iskolák*. Saxum Kiadó, Budapest.
- Vekerdy Tamás (2005): *Másféle iskolák (Talán: a Waldorf?)*. Saxum Kiadó, Budapest.
- De Wisscher, P. (2001). *Dinamica grupurilor*. Editura Polirom, Iași.