

K. NAGY EMESE

## A TANULÓK STÁTUSZHELYZETE ÉS KEZELÉSE

### Absztrakt

Írásom célja a tanulók osztálytermi sikerességét befolyásoló státuszhelyzettel összefüggő fogalmak áttekintése és a státuszhelyzet kezelése egy lehetséges módjának a bemutatása. Érintem az osztály/tanulói csoport heterogenitását mint a tanuló motiváltságát és sikerességét befolyásoló körülményt. A státuszvizsgálathoz kapcsolódóan beazonosítom a státuszrangsor, státuszjellemvonás fogalmakat és az ezekhez kapcsolódó viselkedésbeli megnyilvánulásokat. Bemutatom a státuszrangsor kezelésére ma az egyik leghatékonyabb eljárást, a Komplex Instrukciós Programot és a hozzá kapcsolódó, a státuszkezelés kiindulási alapjaként szolgáló mérések eredményeit.

A Komplex Instrukciós Program alkalmazása során azt vizsgálom, hogy a pedagógusi, illetve a tanulói tevékenységformák, valamint azok változásai milyen kapcsolatban vannak egymással, és ezek milyen hatást fejtenek ki a tanulók státuszhelyzetére.

**Kulcsszavak:** státusz, státuszhelyzet, hierarchia, heterogenitás

### 1. Bevezető gondolatok

Csoportmunka-szervezés során a pedagógusok gyakran keresik a megoldást arra, hogyan vehetik rá a tanulókat a közös munkára, a harmonikus együttműködésre. Számukra gondot jelentenek azok a tanulók, akiket a társaik nem fogadnak el, akikkel nem szívesen dolgoznak együtt. Problémát jelentenek azok is, akik uralják a csoportot, társaiknak folyamatosan utasításokat adnak, egyedül akarnak mindenben dönteni, és legtöbbször csak magukat tartják kompetensnek a feladatok elvégzésére. Azok a tanulók, akikre társaik nem figyelnek, akik nem vesznek részt a közös munkában, akik a csoporton belül uralkodó szerepet töltenek be, bizonyos szempontból ugyanabba a csoportba tartoznak, vagyis azok közé a tanulók közé, akik státuszproblémával küzdenek. A visszahúzódozókról társaik úgy gondolják, hogy értéktelen tagjai a csoportnak, nem tudnak semmivel hozzájárulni a feladat megoldásához. Míg az uralkodó tanulókról azt tartják, hogy kiválóak,

mindig jó ötleteik vannak, és elsősorban ők kompetensek a csoporton belül a döntéshozatalra. A helyzetet a pedagógus azzal próbálja orvosolni, hogy új tanulói csoportot alakít, remélve, hogy a tanulók az új csoportban másképp fognak egymáshoz viszonyulni. Egy idő után azonban azt veszi észre, hogy a domináns tanuló az új csoportjában is átveszi a vezető szerepet, és a csendes tanuló ott is visszahúzódó marad. A felvázolt eset a státuszprobléma jelensége, amely nem jellembeli vagy egyedi hiányosság, hanem a környezet hatására kialakult állapot. Kezelésére a Komplex Instrukciós Program (a továbbiakban KIP) alkalmazása egy lehetséges megoldás, amely alapvetően a státuszkülönbség csökkentésére, illetve megszüntetésére irányuló metódus. Írásom célja a státuszhelyezettel összefüggő fogalmak áttekintése után a státuszhelyzetkezelés lehetőségének a bemutatása és a figyelem ráirányítása arra, hogy a tanulók teljesítménye tudatos pedagógusi munkával növelhető.

## 2. Az osztály tanulói heterogenitása

A tanulói populációban fellelhető nagyfokú tudásbeli, kulturális és szociális háttérből adódó heterogenitás jelentős hatással van a fiatalok fejlődésére. A kérdés az, hogyan lehet erre a sokszínűsége, kihívásra magas szintű oktatással válaszolni. A pedagógusok többsége úgy véli, hogy ezt a heterogenitást képtelenség eredményesen kezelni, hiszen többé-kevésbé már mindnyájan próbálkoztak – eddig be nem vált – különböző módszerekkel. Bár a nehézséget a tanulók képesség- és tudásbeli eltérése okozza, jelentős szerepet játszik a tanulók motiváltsága és magatartása is.

Sok szülő kívánalma, hogy gyermeke olyan osztályba járjon, ahol az őt érő hatások húzóerőként és nem teljesítménycsökkentő tényezőként lépnek fel (*Henry és Rickman, 2007; Fejes és Szűcs, 2019*). Ezt a feltevést támasztja alá *Illyés (2000)* is, miszerint azok a gyerekek, akik olyan osztályba kerülnek, ahová főleg az alulszocializált családok gyermekei járnak, az osztály teljesítménye általában alacsonyabb, mint azokban, ahol az osztályon belüli heterogenitás nagyobb. A szülők ebből arra következtetnek, hogy a viszonylag homogén, többségében alulszocializált család gyermekeit befogadó iskola nem képes kezelni (csökkenteni és kompenzálni) a tanulók teljesítményében megmutató erős különbséget, az oktatás színvonala alacsony, és az egyén lemaradása szembe-tűnő. Az ilyen félelmekből adódó egyik következtetés és igény a homogén összetételű osztályok létrehozása, ahol a hasonló képességű tanulók, remény szerint, együtt jutnak el a tudás következő szintjére. Az ilyen homogén csoportokban a tanulók közötti különbséget, amely akadályt jelenthet az oktatásban és a tudásbeli gyarapodásban, minimálisra próbálják csökkenteni. A két ellentétes pólusú osztály létrehozásának a következménye

viszont az önmagát beteljesítő jóslatként értelmezhető Pygmalion-effektus kialakulása lesz. Feltételezhetően a legnemesebb szakmai szándékkal kialakított „gyenge” és „erős” tanulócsoportok tagjaiban ugyanis tudatosulnak ezek a kategóriák, és a kategóriájuknak megfelelő viselkedést mutatják egy idő után (Cserné, 1991; K. Nagy, 2007; Boser, Wilhelm és Hanna, 2014). Ezen veszély elkerülésének egyik kívánalma, hogy az oktatáspolitikai határozottan lépjen fel a szegregált oktatás-nevelés ellen, és mind szakmailag, mind anyagilag támogassa a pedagógiai integrációt.

A homogén osztályok létrehozása igényével rendelkezőkkel ellentétben vannak, akik azt vallják, hogy a képességbeli heterogenitás pozitív jelenség, amelynek előnyei, ha felismerik és kihasználják, minden tanuló előrehaladását szolgálják, a gyengébb képességűekét éppen úgy, mint a jókét. Az ilyen szervezés, a tudás gyarapítása mellett, a gyerekek társasviselkedés-tanulásának egyik alapvető feltételét teremti meg. Az osztálytermi heterogenitás szükségességét először Dewey hangsúlyozta (Yates, 1976). Szerinte az iskolai csoportoknak a társadalom miniatűr képét kell tükröznie, olyan közösségeket, ahol a különböző társadalmi osztályok képviselői egyaránt jelen vannak. A tapasztalatok azt mutatják, hogy minél homogénebb az iskola, annál inkább konzerválja a társadalmi egyenlőtlenségeket, és annál inkább útjába áll a társadalmi mobilitásnak (Csoma, 2004, OECD 2018; Kertesi, 2018; Ercse, 2019).

A homogenitás megszüntetése és a heterogén osztályok létrehozása feltételezésünk szerint nem elég a probléma megoldásához. Megfelelő oktatási módszerek alkalmazása és az ezekhez szükséges feltételek biztosítása segíti elő azt, hogy a szintbeli eltérésekből olyan pedagógiai előnyt kovácsoljanak a pedagógusok, amely a tanulók tudásának a gyarapodásához vezet. E koncepció alap gondolata, hogy a szociális interakción és az egyén önállóságán keresztül kell megteremteni a fejlődéshez szükséges feltételeket, vagyis teret kell adni a közös és egyéni munkavégzés harmonikus kapcsolatának a megvalósulásához. A heterogén csoportban a közös feladatmegoldásban a gyengébb tanulók sikerebb társaiktól problémamegközelítési módot, feladatmegoldási stratégiát is tanulhatnak. Ugyanakkor a heterogén csoportban érvényesülhet a gyengébbek segítségével adódó sajátos kooperáció, amely a tudásban és a szociális készségek fejlesztésében – mindkét pólus tekintetében – jótékony hatású (Henry és Rickman, 2007; Cohen és Lotan, 2014; K. Nagy, 2007, 2012, 2015).

Az iskola alapvető célja, hogy a tanulókat felkészítse a plurális társadalomban való hatékony részvételre. A kutatások azt támasztják alá, hogy a heterogén csoportban az alacsonyabb szinten teljesítő tanulók esetében jobban érvényesülnek a kihívások, mint a(z) alacsony szintű) homogén összetételűben (Boliver és Swift, 2011), ezért azok a stratégiák, amelyek képesség szerint különítik el a tanulókat egymástól, ellenkező hatást érnek el, megosztják a tanulói populációt. Ma a magyar iskolák többségében fellelhető

szegregáció egyébként azt az üzenetet közvetíti a tanulóknak, hogy az eltérő csoportok egyenlő részvétele és együttműködése csak elméletileg lehetséges a társadalomban.

### 3. A státuszvizsgálat ismérvei

A státuszvizsgálat segítségével állapítható meg, hogy egy tanuló státuszhelyzete milyen hatással van a csoporttagok közötti viszonyra, a csoporton belüli együttműködésre és a társak egymásra hatására. A státusz beazonosításával érjük el, hogy a pedagógus státuszrendező feladatokon keresztül növelje tanulói iskolai teljesítményét. A státuszvizsgálat során az alábbi jellemző ismérveket azonosítjuk be:

- státuszrangsor,
- státuszjellemvonás,
- viselkedés.

A továbbiakban a státuszrangsort egy *adott tantárgy szempontjából* fennálló sorrendként értelmezem.

#### 3.1. A státuszrangsor jellemzője

A státuszvizsgálat segítségével arra kerestem a választ, hogy a tanulmányi teljesítményt erősen befolyásoló státuszhelyzet milyen hatással van a csoporton belüli együttműködésre és a csoporttagok között létrejött kapcsolatokra (Wilkinson és Fung, 2002; Cohen és Lotan, 2014; K. Nagy, 2007; K. Nagy és mtsai., 2018).

A *státuszrangsor* az osztályhierarchiában elfoglalt hely, azaz a tanulók között kialakult sorrend, amely rangsorban az elfoglalt hely (*státuszhelyzet*) a csoportmunkában való részvételre és a feladat teljesítésére befolyásoló hatással van. Mivel a státuszrangsorban feljebb helyezkedő tanulók aktívabban vesznek részt a tanórai munkában (K. Nagy, 2007), domináns viselkedésük a csoport által teljesítendő feladat kimenetelére erősebb hatást gyakorol, mint a státuszukban gyengébbeké. A helyzetet erősíti, hogy az iskola falai között meglévő, legtöbbször a társadalomból, családból hozott előítéletek (Keresztes-Takács, Lendvai és Kende, 2016) miatt a tanulók többsége számára a hátrányos helyzetű tanulók jelenléte nem fontos, sőt nemkívánatos. Ez a vélekedés tehát nagy valószínűséggel, a státuszrangsorban felül elhelyezkedő csoporttag vagy tagok véleményének a hatása. Minél magasabban helyezkedik el egy tanuló a csoporthierarchiában, azaz minél magasabb a státusza, véleménye annál erősebb befolyásoló hatással van a csoporttagok véleményére és következésképpen a teljesítményére. Hatására a csoporton belüli tekintélyrangsor megerősödik, amelyet megváltoztatni nagyon nehéz. A problémát

súlyosbítja, hogy ugyanez a csoport egy másik tantárgy tekintetében vagy egy másik feladat megoldása közben ugyanezt a stabilizálódott helyzetnek megfelelő rangsort állítja fel, amely egyre szilárdabbá válik. A státuszkezelés célja ennek a rangsornak a befolyásolása, a státuszkülönbségek közelítése, amelyet a pedagógusok hozzáértése pozitív irányba tolhat. Elvárt eredménye minden tanuló tekintetében a képességeknek megfelelő tudásban történő előrehaladás.

### **3.2. Státuszjellemvonás**

A státuszjellemvonás a csoporton belül az egyének sajátos jellemzője. A státuszjellemvonások között

- alacsony és magas státuszpozíciókat;
- diffúz és speciális státuszjellemzőket különböztetünk meg.

A magas és az alacsony státuszpozíciókra jellemző, hogy mindenki úgy véli, hogy jobb a magasabb státuszba tartozni, mint az alacsonyba, valamint hogy a magasabb státusszal rendelkezők felé az elvárás magasabb az alacsonyabb státusszal rendelkezőkével szemben.

A viselkedés diffúz és sajátos státuszjellemvonásaival több szerző foglalkozik, akik közül Webster és Foschi (1988) a státuszhelyzetet befolyásoló hatásokat vizsgálta. Értelmezésükben bizonyos jellemvonásokat (például egy társadalmi csoporthoz vagy nemhez való tartozás) diffúz státuszjellemvonásokként jelölnek, és magasabb vagy alacsonyabb kompetenciaelvárásokat rendelnek hozzájuk. Ilyen általános vélekedés például, hogy a férfiak jobbak matematikából, mint a nők (Eagly és Karau, 2014). A vélekedés gyökere a társadalmi státuszhoz és faji előítélthez hasonlóan a kultúrában rejlik.

A speciális státuszjellemvonások viszont a megszerzett jártassághoz, gyakorlottsághoz kötődnek, amelyek specifikus információt adnak az egyénről, és specifikus elvárásokat fogalmaznak meg a magas és az alacsony státuszban levőkkel szemben. Ilyen specifikus státuszjellemvonás lehet például a számítógéphez való hozzáértés.

### **3.3. Státuszhelyzethez kapcsolódó viselkedés**

A státuszhelyzethez társuló viselkedés a társak által elvárt és a státuszhelyzet által befolyásolt, az adott tantárgy keretén belül kijelölt feladat teljesítését meghatározó megnyilvánulás (Cohen és Lotan, 2014; K. Nagy, 2007; K. Nagy és mtsai., 2018).

A csoporton belüli eltérő viselkedés gyakran a társak feladatokkal szemben támasztott különböző elvárásainak az eredménye, amely magyarázata, hogy a gyerekek az osztályban egymás között egy hierarchikus rangsort állítanak fel, amely rangsorban a hátrányos helyzetű gyerekek döntő többségben alul helyezkednek el. Mivel ezeknek a gyerekeknek az olvasás- és írástudása általában gyenge, és alacsony társadalmi státuszuk miatt

beilleszkedési nehézségeik vannak, ezért a csoport tagjai megfelelő szintű ismereteik ellenére sem tartják őket alkalmasnak a feladatok elvégzésére. Munka során a magasabb státuszú csoporttársak figyelmen kívül hagyják az alacsonyabb helyzetűek erősségeit, és a státuszrangsor alapján engednek nekik teret a szerepléshez, azt feltételezve, hogy csak csekély mértékben vagy egyáltalán nem tudnak hozzájárulni a feladat sikeres megoldásához.

Rosenholtz (1985), majd Smith (2004) vizsgálta az értő olvasást mint státuszhelyzetet befolyásoló tényezőt. Megállapításaik szerint azok a tanulók, akik magasabb olvasási készséggel rendelkeztek, nagyobb hatást gyakoroltak a csoportra, mint a gyenge olvasók. Dembo és McAuliffe (1987) olyan mesterséges helyzetet hoztak létre, amelynek segítségével bebizonyították, hogy a magas státuszú gyerekek nagyobb valószínűséggel válnak a csoporton belül vezetőkké, mint alacsony státuszú társaik.

### 3.3. A státuszrangsor osztályon belüli rendezése

Az iskolában elfoglalt státuszhelyzet befolyásolja a tanulók teljesítményét. A fent említett diffúz státuszjellemzők sok esetben az iskolai státusz erős befolyásolói, ami többek között azt is eredményezi, hogy a hátrányos helyzetű gyerekeknek kevés esélye van a magasabb státusz elérésére. Márpedig a magasabb státuszú tanulókra jellemző, hogy aktívabban, az egész csoport működésére befolyásoló erővel bírnak, a feladat megoldásába erőteljesebben kapcsolódnak be, többet beszélnek, és következőképpen többet gyakorolnak, így tanulnak. Cohen és Lotan (2014) és K. Nagy (2007, 2012, 2015) azonban ehhez azt is hozzáteszi, hogy a tanulók között kialakult tantermi státuszrangsor nagyobb hatással van a tanórai teljesítményre, mint például a kisebbséghez vagy valamilyen hátrányos helyzetű csoporthoz tartozás. A státuszrangsor rendezése tehát teljesítményemelő erővel bír, ami a hazai iskolákban a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók magas aránya miatt rendkívül fontos (Kertesi 2018).

Webster és Foschi (1988) arra a megállapításra jutottak, hogy a tanulócsoporthoz tartozás (kezeletlen) státuszjellemzők (alacsony-magas; diffúz-speciális) birtokában ítélik meg társaik rangsorbeli helyzetét. Cohen (1994) a tanulók között fennálló szimpátiabeli és népszerűségi eltérést szintén a státuszhelyzet befolyásolói között tartja számon. Vizsgálatai azonban azt is kimutatták, hogy amennyiben egy tanuló egy adott tantárgyból jó vagy kiváló teljesítményt mutat fel, akkor az alacsony szocializáltsága a státuszára nem lesz negatív hatással. Ez számunkra azt jelzi, hogy egy tanuló státuszát tanórai teljesítményének a növelésével emelni lehet, amely a státuszprobléma kezelésének az alapfeltétele.

#### 4. A státuszhelyzet kezelése a Komplex Instrukciós Program szerint szervezett órákon (KIP)

A Komplex Instrukciós Program (K. Nagy, 2005; 2007, 2012, 2015, K. Nagy és mtsai., 2018) elsősorban tudásban és másodsorban szocializáltságban heterogén összetételű tanulói csoportok sikeres nevelésére-oktatására alkalmas metódus. Több elemét tekintve megegyezik a kooperatív és kollaboratív csoportmunkával. Nem új stratégia, hanem egy speciális kooperatív tanulási eljárás, amelynek központi eleme a feladatok segítségével a tanulók közötti státuszrangsor kezelése. A kutatások azt támasztják alá (Cohen és Lotan, 2014; K. Nagy, 2007, 2012, 2015), hogy amennyiben az osztályteremben fellelhető, a tanulók között meglévő hierarchikus sorrend nem rendeződik, úgy a tanulók ismeretelsajátítása, ismeretelsajátításának a szintje elmarad a lehetséges mértéktől. A fenti szerzők arra hívják fel a figyelmet, hogy a KIP-et nem a pedagógusok által egyre inkább kedvelt kooperatív technikája miatt, hanem a státuszkezelést, a többféle képesség felhasználását lehetővé tevő megoldása miatt szükséges alkalmazni.

A Komplex Instrukciós Program feladatai összetett képességek, eltérő intelligenciák felhasználását igénylik a teljesítésükhöz (Gardner, 2003; Cohen és Lotan, 2014; K Nagy, 2007; K. Nagy és mtsai., 2018). A tanulók 4-5 fős kiscsoportokban dolgoznak, és minden egyes csoportnak olyan tanulók a tagjai, akik képességben és tudásban eltérő szinten állnak. Az osztály heterogenitása miatt a csoportot a státuszhelyzetek sokfélesége jellemzi. A feladatok összetettsége lehetőséget nyújt a tanulóknak arra, hogy saját erősségeiknek, intelligenciájuknak megfelelően vegyenek részt a feladatok megoldásában. A feladat komplexitása miatt az öndifferenciálás során mindenki talál olyan részfeladatot, amellyel hozzá tud járulni a csoportmunka sikeres teljesítéséhez. A KIP-órán a tanulók közötti együttműködést a tanulói szerepek és szabályok segítik, amelynek következtében a pedagógusnak alkalma adódik a jó teljesítmények kiemelésére és ezzel a státuszhelyzet kezelésére.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> A tanórán, a státuszkezelés szempontjából követendő szabályok:

- „Jogod van a csoporton belüli segítségkérésre bárkitől.”
- „Kötelességed segíteni bárkinek, aki segítségért fordul hozzád.”
- „Segíts másoknak, de ne végezd el helyettük a munkát!”
- „Mindig fejezd be a feladatod!”
- „Munkád végeztével rakj rendet magad után!”
- „Teljesítsd a csoportban a kijelölt szereped!”

A tanórán a tanulók által betöltendő szerepek:

Kötelezően kiosztandó szerep: „Kistanár/irányító” (státusznövelő hatással bír)

Kötelezően kiosztandó szerep: „Beszámoló” (státusznövelő hatással bír)

Segédszerep: „Jegyzetelő/írnok”

Segédszerep: „Anyagfelelős”

Segédszerep: „Digitális eszköz-felelős”

K. Nagy vizsgálatai (2007, 2012, 2015) arra mutatnak rá, hogy a tanulók státuszhelyzetében történő pozitív változás egy iskolában akkor következik be, ha minden pedagógus tantárgya tekintetében 10-20%-os gyakorisággal szervezi a KIP-nek megfelelően a tanóráját. Ez a gyakoriság pozitív hatással bír a tanulók ismeretelsajátítására, motiváltságára és a többi 80-90%-ban „hagyományos”, azaz a nem KIP szerint szervezett tanórára.

A továbbiakban a pedagógusok és a tanulók alábbi tevékenységének az egymásra hatását vizsgálom.

#### *A pedagógus*

- státuszkezelő tevékenysége,
- figyelemfelhívása a tanulók többféle képességére,
- tanulók kompetenciájának az erősítése,
- tanulók munkára motiválása, benne
  - a tanulók közös munkára való ösztönzése,
  - pozitív visszajelzés a tanulók felé,
  - a tanulók figyelmének a felhívása a csoportban betöltött szerepek teljesítésére,
  - a tanulók figyelmének a felhívása a csoportmunka alatt érvényben lévő szabályok követésére,
- irányító tevékenysége.

#### *A tanulók*

- feladattal kapcsolatos beszélgetése és tevékenysége,
- eszközkézelése,
- olvasása és írása,
- feladattal kapcsolatos figyelme,
- tétlensége.

### **4.1. A pedagógusok és a tanulók tevékenységének a kapcsolata**

A fent kívánt sikeres státuszkezelés szükségességének alátámasztásaként feladatomban tekintem a pedagógus és a tanulók tanórai munkája egymásra hatásának a vizsgálatát annak feltérképezése céljából, hogy ez a kapcsolat hogyan járul hozzá a tanulók státuszának az emeléséhez, így a tanórai sikerességükhöz. A következőkben a pedagógus tanulók teljesítményére kifejtett státuszkezelő tevékenységének a megértését segítem a vizsgálati eredmények fontosabb dimenzióinak a bemutatásával.

Vizsgálataim során szignifikáns korrelációs kapcsolatot találtam ( $r = 0,503$ ,  $p = 0,000$ ) a „pedagógus státuszkezelő tevékenysége” és a „tanulók csoporton belüli tevékenységei” között („feladattal kapcsolatos beszélgetés, tevékenység”, „eszközök kezelése”, „olvasás, írás”,



„figyelem”), amely arra utal, hogy a pedagógusok státuszkezelő tevékenysége, motiváló hatása elősegíti a tanulók sikerességét. Az 1. táblázatban a tanulók órai megnyilvánulásainak és a pedagógus státuszkezelésének összefüggéseit mutatom be.

**1. táblázat:**

*A tanulók órai megnyilvánulásainak és a pedagógus státuszkezelésének összefüggése (1)*

Korrelációs kapcsolatok	A tanulók feladattal kapcsolatos beszélgetése és tevékenysége	A tanulók eszközkezelése	A tanulók olvasás- és írás-tevékenysége	Feladattal kapcsolatos figyelem
A pedagógus státuszkezelő tevékenysége	r = 0,423 p** = 0,000	r = 0,455 p** = 0,000	r = 0,419 p** = 0,000	r = 0,305 p** = 0,001

p\*\* szignifikancia < 0,01

A mélyebb elemezhetőség kedvéért megvizsgáltam a státuszkezeléshez hozzátartozó pedagógusi megnyilvánulásokat. Az egyik ilyen megnyilvánulás a tanulók figyelmének a ráirányítása arra, hogy mindenkinek van olyan képessége, amellyel a feladat sikeres megoldásához hozzá tud járulni, és amely végső soron státuszának emelését teszi lehetővé. Ez a tevékenység azt takarja, hogy akkor, amikor a pedagógus az egyes tanulókat arra ösztönzi, hogy saját erős képességüket használják fel a feladat megoldásához, akkor ez a pedagógusi megnyilvánulás, azaz a tanulók megszólítása és erős képességeik megnevezése, serkentőleg hat a tanulók teljesítményére. Az eredményeket a 2. táblázatban foglalom össze.

**2. táblázat:**

*A tanulók órai megnyilvánulásainak és a pedagógus státuszkezelésének összefüggése (2)*

Korrelációs kapcsolatok	A tanulók feladattal kapcsolatos beszélgetése és tevékenysége	A tanulók eszközkezelése	A tanulók olvasás- és írás-tevékenysége	Feladattal kapcsolatos figyelem
A pedagógus többféle képességről beszél	r = 0,327 p** = 0,000	r = 0,323 p** = 0,000	r = 0,360 p** = 0,000	r = 0,195 p* = 0,032

p\* esetén a szignifikanciaszint  $p < 0,05$ ; p\*\* esetén  $< 0,01$

A pedagógus státuszkezelésének fontos eleme a tanulók figyelmének a felhívása kompetenciáik meglétére. Vizsgálataim azt mutatják, hogy a pedagógusnak ez a tevékenysége is pozitív korrelációs kapcsolatot mutat a tanulók tevékenységével, tehát

ennek a pedagógusi tevékenységnek az erősödésével párhuzamosan nő a tanulók pozitív tevékenységformáinak a mennyisége (3. táblázat).

### 3. táblázat:

*A tanulók órai megnyilvánulásainak és a pedagógus státuszkezelésének összefüggése (3)*

Korrelációs kapcsolatok	A tanulók feladattal kapcsolatos beszélgetése és tevékenysége	A tanulók eszközkezelése	A tanulók olvasás- és írás-tevékenysége	Feladattal kapcsolatos figyelem
A pedagógus kompetenciát erősít	$r = 0,348$ $p^{**} = 0,000$	$r = 0,404$ $p^{**} = 0,000$	$r = 0,309$ $p^{**} = 0,000$	$r = 0,292$ $p^{**} = 0,001$

$p^*$  esetén a szignifikanciaszint  $p < 0,05$ ;  $p^{**}$  esetén  $< 0,01$

Megjegyzem, hogy a pedagógusok *státuszkezelése* és a tanulók *negatív tevékenységformái* között nem találtam szignifikáns korrelációs kapcsolatokat.

A pedagógus többi, az ismeretelsajátításra pozitív hatást kifejtő tevékenységét („*közös munkára ösztönzi a tanulókat*”, „*pozitív visszajelzést ad az egyes tanulóknak és a csoportnak*”, „*a tanulók által betöltött tanórai szerepekről és szabályokról beszél*”) szintén vizsgáltam.

A pedagógusnak a *közös munkára ösztönzése* és a *pozitív visszajelzései* között erős korrelációs kapcsolatot találtam ( $r = 0,675$ ,  $p = 0,000$ ). Lineáris regressziót végezve azt mondhatjuk, hogy minél inkább nőnek a pedagógusok munkára motiválási értékei, annál inkább növekednek a tanulók pozitív tevékenységét mérő mutatók értékei, vagyis a pedagógusok motiváló, ösztönző hatása teljesítménynövelő.

A két dimenziót alkotó változók mindegyike között szignifikáns kapcsolatot tudtam kimutatni (4. táblázat).

## 4. táblázat:

A munkára motiválás és a tanulók pozitív tevékenységének összefüggése

Korrelációs kapcsolatok	A tanulók feladattal kapcsolatos beszélgetése és tevékenysége	A tanulók eszközkezelése	A tanulók olvasás- és írás-tevékenysége	Feladattal kapcsolatos figyelem
A pedagógus közös munkára ösztönöz	r = 0,267 p** = 0,003	r = 0,263 p** = 0,004	r = 0,395 p** = 0,000	r = 0,394 p** = 0,000
A pedagógus pozitív visszajelzést ad	r = 0,452 p** = 0,000	r = 0,451 p** = 0,000	r = 0,655 p** = 0,000	r = 0,388 p** = 0,000
A pedagógus a tanulói szerepekről beszél	r = 0,390 p** = 0,000	r = 0,263 p** = 0,004	r = 0,403 p** = 0,000	r = 0,266 p** = 0,000
A pedagógus a szabályokról beszél	r = 0,506 p** = 0,000	r = 0,332 p** = 0,000	r = 0,441 p** = 0,000	r = 0,272 p** = 0,000

szignifikanciaszint p\*\* &lt; 0,01

Látható, hogy viszonylag erős korrelációs kapcsolat van a „*tanulók feladattal kapcsolatos beszélgetése és tevékenysége*”, illetve a „*pedagógus közös munkára ösztönöz*” tevékenysége között, vagyis a pedagógus ezen tevékenysége erős hatással bír a tanulók munkavégzésére. Ugyancsak viszonylag erős korrelációs kapcsolatot figyeltem meg a „*tanulók olvasás- és írástevékenysége*”, illetve a „*pedagógus pozitív visszajelzése*” tevékenységek között. Gyenge, de szignifikánsan kimutatható összefüggést figyelhettem meg a „*pedagógus közös munkára ösztönöz*” és „*a tanulók feladattal kapcsolatos beszélgetése és tevékenysége*”, valamint a „*pedagógus közös munkára ösztönöz*” és a „*tanulók eszközkezelése*” között. Ugyancsak gyenge, de mégis szignifikáns kapcsolatot találtam a „*pedagógus a tanulói szerepekről beszél*” és a „*tanulók eszközkezelése*” tevékenységek között.

A pedagógusi munka megfigyelésének harmadik dimenziója a *pedagógus irányító tevékenységének* mérése. Ez a dimenzió az általam áttekintett szakirodalmakban (Cohen és Lotan, 1997; K. Nagy, 2007) nagy hangsúllyal bír, bár inkább csak a feltételezések szintjén, korrelációs kapcsolatokat más változókkal, dimenziókkal kevés esetben tudtak kimutatni. Elemzésemben negatív korrelációs kapcsolatot találtam a *tanulók olvasás- és írástevékenysége* és a *pedagógusok irányító tevékenysége* között, azaz a *pedagógusok irányító tevékenységének* növekedésével a *tanulók olvasás- és írástevékenysége* bizonyos mértékű csökkenést mutat (5. táblázat).

## 5. táblázat:

*A pedagógus irányító tevékenységének hatása a tanulók olvasás- és írástevékenységére*

Korrelációs kapcsolatok	A pedagógus irányító tevékenysége
A tanulók olvasás- és írástevékenysége	r = -0,221 p* = 0,015

p\* esetén a szignifikancia szint  $p < 0,05$ ; p\*\* esetén  $< 0,01$

A pedagógusnak a 4-5 fős tanulói kiscsoportokban a tanulói szerepeken keresztül átadott irányító szerepe különös jelentőséggel bír. A többféle képesség felhasználását lehetővé tevő feladatok mellett a pedagógus felügyelete, de nem irányító szerepe segíti a tanulók fokozottabb együttműködését, amely felszínre hozza az eltérő képességeket, gondolatok ütköztetését idézi elő, vitákat generál. Tulajdonképpen ez a „konfrontálás” tölti be a központi helyet a tanulók tudásgyarapodásának elősegítésében. A „pedagógus irányító tevékenységének” a csökkenése hozzájárul ahhoz, hogy az általunk fent említett tevékenységformák pozitív hatást fejtsenek ki a tanulók tevékenységeire.

Ugyancsak szignifikáns kapcsolatot találtunk a „pedagógus irányító tevékenysége” és a csoportok negatív tevékenységformái közül a „tétlenség” között. Amennyiben a „pedagógus irányító tevékenysége” és a „tétlenség” kapcsolatát vizsgáljuk, a következőket tapasztaljuk (6. táblázat).

## 6. táblázat:

*A pedagógus irányító tevékenységének hatása a diákok tétlenségére*

Korrelációs kapcsolatok	Tanulók munkáját segíti	Tájékoztat, utasít, meghatároz	Kérdéseket tesz fel
A tanulók tétlensége	r = 0,507 p** = 0,000	r = 0,513 p** = 0,000	r = 0,409 p** = 0,000

a szignifikanciaszint  $p^{**} < 0,01$

A táblázat értékeiből kitűnik, hogy a hagyományos pedagógusi tevékenységformák (a tanulók munkájába való beavatkozás, az utasítás és kérdésekkel való „megzavarás”) növekszik a gyermekek tétlenségét.

## 4.2. A tanuló egyéni státusz helyzetének beazonosítása

A pedagógus és a tanulói csoportok tevékenységének a mérése mellett lehetőség van a tanulók egyéni megnyilvánulásának a mérésére, amelynek eszköze az egyéni tanulói teljesítmény megfigyelését segítő mérőlap. A mérési eredmények lehetőséget adnak

a magas, a közepes és az alacsony státuszú tanulók beazonosítására, amelyek közül a beszédgyakorisághoz kapcsolódó megállapításunkat emeljük ki. A tanuló beszédére irányuló tevékenységeket az alábbi területeken mértük:

A tanuló

- segítséget ad,
- segítséget kér,
- kistanár/irányító szerepet gyakorol,
- a feladattal kapcsolatban beszél,
- nem a feladattal kapcsolatban beszél.

A magas státuszú tanulók beszédmértéke 4,27 a vizsgált időintervallum (5 \* 3 perces időtartamok a csoportmunka során) alatt, míg az alacsony státuszúaké 3,66. Ezek az értékek azt jelzik, hogy egyenes arányosság mutatható ki a tanuló státusza és a beszédgyakoriság között, amely vizsgálati szempontok között a korreláció 0.165 (p = 0,06). A következtetés tehát az, hogy minél magasabb egy tanuló státusza, annál többet beszél a tananyagról, amely azt a feltételezést is maga után vonja, hogy ha egy tanuló többet beszél a tananyagról, az többet is tanul.

A csoport egésze (lásd korábbi fejezet) és benne a tanulók egyéni tevékenységének a mérése arra enged következtetni, hogy amennyiben a pedagógus képes irányító szerepe átadására, úgy mind az alacsony, mind a magas státuszú gyerekek többet beszélnek, amely a tudásgyarapodás szempontjából fontos tényező.

## 5. Összegzés, következtetés

Írásom célja a tanulók osztálytermi sikerességét befolyásoló státuszhelyzettel összefüggő fogalmak áttekintése és a státuszhelyzet kezelése egy lehetséges módjának a bemutatása volt. Érintettem az osztály/tanulói csoport heterogenitását mint a tanuló motiváltságát és sikerességét befolyásoló körülményt. A státuszvizsgálathoz kapcsolódóan beazonosítottam a státuszrangsor, státuszjellemvonás fogalmakat és az ezekhez kapcsolódó viselkedésbeli megnyilvánulásokat. Bemutattam a státuszrangsor kezelésére ma az egyik leghatékonyabb eljárást, a Komplex Instrukciós Programot és a hozzá kapcsolódó, a státuszkezelés kiindulási alapjaként szolgáló mérések eredményeit.

A Komplex Instrukciós Program alkalmazása során azt vizsgáltam, hogy a pedagógusi, illetve tanulói tevékenységformák, valamint azok változásai milyen kapcsolatban vannak egymással, és ezek milyen hatást fejtenek ki a tanulók státuszhelyzetére.

Megállapításaim:

A tanulók pozitív tanórai tevékenységét a pedagógusok tudatos „státuszkezelő”, illetve „munkára motiváló tevékenysége” jelentősen segítheti.

A pedagógusok irányító szerepe „a tanulók munkájának segítése” és az „irányítás (utasítás, tájékoztatás, meghatározás)” tevékenységek gyakoriságában mutatkozik meg. A pedagógus irányító szerepének átadása leginkább abban nyilvánult meg, hogy a módszer alkalmazásának az előrehaladásával csökken, illetve elmarad a ma az iskolák többségét uraló „hagyományos”, státuszkezelésre nem figyelő, pedagógusi órai tevékenység.

A *tanulók közötti együttműködés* mértékére a „*tanulók feladattal kapcsolatos beszélgetése*” tevékenység gyakoriságából következtethettem, amely a közös munkát és a vitákat, feladatmegbeszéléseket foglalja magában.

A „*munkára ösztönzés*” pedagógusi tevékenység növekedésével csökken „*a gyerekek várakozása a felnőtre*”, azaz a „*tétlenség*”.

Szignifikáns eredmények mutatják, hogy a „*pedagógusok irányító tevékenysége*” növekedésével nő a gyerekek tétlensége, amelyből arra következtethetünk, hogy a merev, hagyományos pedagógusi tevékenységek leépítése, új motivációs formák kidolgozása szükséges ahhoz, hogy a diákok közötti együttműködést, így a tanórai aktivitást és tanulást növelni tudjuk. Az általam ajánlott Komplex Instrukciós Program egyik alappilléret pedig éppen ezek a tevékenységformák képezik.

## Irodalom

- Boliver, V. és Swift, A. (2011). Do comprehensive school reduce social mobility? *The British Journal of Sociology*, 62(1), 89–110.
- Boser, U., Wilhelm, M. és Hanna, R. (2014). The Power of the Pygmalion Effect: Teachers' Expectations Strongly Predict College Completion. *Center for American Progress*. Letöltve: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED564606.pdf> (2019. 08. 09.)
- Cohen, E. G. (1994). *Designing group-work: Strategies for heterogeneous classrooms*. Teacher College Press.
- Cohen, E. G. és Lotan, R. A. (1997). *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. Teachers College Press.
- Cohen, E. G. és Lotan, A. R. (2014). *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms*. Teachers College Press
- Cserné Ádermann G. (1991). Az önmagát beteljesítő jóslat (Pygmalion-hatás) pedagógiai vizsgálata. In: Kósáné O. V. (szerk.): *A pedagógus. Neveléslélektan. V. Szöveggyűjtemény*. Budapest. 162–173.

- Csoma Gy. (2004). A kívánatos műveltség dilemmái a közoktatásban. *Educatio*, 2, 247–266.
- Dembo, M. H. és McAuliffe, T. J. (1987). Effects of perceived ability and grade status on social interaction and influence in cooperative groups. *Journal of Educational Psychology*, 79, 415–423. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.4.415>
- Eagly, A. H. és Karau, S. J. (1991). Gender and the emergence of leaders: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 685–710. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.5.685>
- Fejes J. B. és Szűcs N. (2019). Egyházi iskolák és oktatási szegregáció – előszó. *Iskolakultúra*, 29(7), 3–7. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.7.3>
- Gardner, H. (2003). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York. Basic Books.
- Henry, G. T. és Rickman, D. K. (2007). Do peers influence children's skill development in preschool? *Economics of Education Review*, 26(1). <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.09.006>
- Illyés S. (2000). Rendszerfunkciók és hátrányos helyzet. In: Hoffmann Rózsa (szerk.): *A közoktatás szerepe a hátrány, kudarc, leszakadás megelőzésében leküzdésében*. OM-OKT.
- K. Nagy E. (2005). A társas interakció mint tudásgyarapító tényező a heterogén osztályokban. *Iskolakultúra*, 15(5), 16–25.
- K. Nagy E. (2007). Integrációs modell. A hejőkeresztúri IV. Béla Körzeti Általános Iskola tevékenysége. *Fókusz*, 9(1), 36–56.
- K. Nagy E. (2012). *Több mint csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- K. Nagy, E. (2015). *KIP Könyv I-II*. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- K. Nagy E., Révész L., Revákné Markóczi I., Sápiné Bényei R., Kopp E., ... és Lénárd S. (2018). *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoporthoz tanítási-tanulási stratégia (DFHT)*. Líceum Kiadó Eger.
- Keresztes-Takács O., Lendvai L. és Kende A. (2016). *Romaellenes előítéletek Magyarországon: Politikai orientációtól, nemzeti identitástól és demográfiai változóktól független nyílt elutasítás*. Letöltés: <https://akademiai.com/doi/abs/10.1556/0016.2016.71.4.2> (2019. 08. 09.) <https://doi.org/10.1556/0016.2016.71.4.2>
- Kertesi G. (2018). *Roma gyerekek szegregációja a közoktatásban*. Letöltés: [https://168ora.hu/data/cikkek/151/1519/cikk-151977/Kertesi\\_szegregacio\\_eloadas\\_2018\\_majus.pdf](https://168ora.hu/data/cikkek/151/1519/cikk-151977/Kertesi_szegregacio_eloadas_2018_majus.pdf) (2019. 08. 09.)
- OECD (2018). *A broken social Elevator? How to promote Social Mobility*. Letöltés: <https://www.oecd.org/social/soc/Social-mobility-2018-Overview-MainFindings.pdf> (2019. 08. 09.) <https://doi.org/10.1787/9789264301085-en>

- 
- Ridgeway, C. L. (2014). Why Status Matters for Inequality. *American Sociological Review*, 79(1), 1–16. <https://doi.org/10.1177/0003122413515997>
- Rosenholtz, S. J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education*, 93(3), 352–388. <https://doi.org/10.1086/443805>
- Smith, F. (2004). *Understanding reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, New Jersey.
- Stuart Wells, A., Fox, L. és Cordova-Cobo, D. (2016). *How racially diverse schools and classrooms can benefit all students*. The Century Foundation Letöltés: [https://tcf.org/assets/downloads/HowRaciallyDiverse\\_AmyStuartWells.pdf](https://tcf.org/assets/downloads/HowRaciallyDiverse_AmyStuartWells.pdf) (2019. 08. 08.)
- Yates, A. (1976). Csoportképzési eljárások az iskolában. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat Könyvkiadó. Budapest. 543–575.
- Webster, M. Jr. és Foschi, M. (1988). Overview of status generalization. In: Webster, M. és Foschi, M. (eds.) *Status generalization: New theory and research*. Stanford University Press. 1–20.
- Wilkinson, I. A. G. és Fung, I. Y. Y. (2002). Small-Group Composition and Peer Effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 425–447. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00014-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00014-4)

**Név:** K. Nagy Emese

**Munkahely:** Eszterházy Károly Egyetem

**Beosztás/foglalkozás:** egyetemi docens, dékán

**e-mail:** nagy.emese@uni-eszterhazy.hu

**Szakmai bemutatkozás:** Dr. habil. K. Nagy Emese agrármérnök (DATE), mérnök tanár (GATE), angol nyelvtanár (ME), a neveléstudomány habilitált doktora – Ph.D (DE). Kutatási területe: a tanulók között kialakult státusz helyzet kezelése. Az Eszterházy Károly Egyetem Pedagógiai Karának dékánja és a Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola intézményvezetője. Oktatási szakértőként szakterülete a tanügyigazgatás. Munkája során szerepet vállal a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásában, a tehetséggondozásban és a tanártovábbképzésben. A Komplex Instrukciós Program szakmai vezetője ([www.komplexinstrukcio.hu](http://www.komplexinstrukcio.hu)).