

## **A tanulói státuszhelyzet összetettsége**

K. Nagy Emese

A tanórai kooperatív munkaszervezés során a pedagógusok azt tapasztalják, hogy az addig alulmotiváltsággal jellemezhető tanulók egy rövid ideig jól teljesítenek, majd az idő előrehaladtával újra az alulmotiváltság lesz a munkájukra jellemző. Ez a megnyilvánulás a státuszprobléma jelenségével függ össze, amely nem jellembeli vagy egyedi hiányosság, hanem a környezet hatására kialakult állapot. Az írás célja a státuszrendezés egy lehetséges módjának a bemutatása, különös tekintettel a hátrányos helyzetű tanulók tanórai megnyilvánulására.

### **Bevezető gondolatok**

A kooperatív munkaszervezés egyre gyakoribbá válik a tanórákon. A pedagógusok azonban e munkaszervezés esetén is azt tapasztalják, hogy az addig alulmotiváltsággal jellemezhető tanulók egy idő után ezeken a tanórákon is passzívvá válnak. Azt veszik észre, hogy azok, akikkel társaik eddig sem dolgoztak szívesen együtt, továbbra is mellőzötté válnak. Ezek azok a tanulók, akik státuszproblémával küzdenek, akiről társaik úgy gondolják, hogy nem hasznos tagjai a csoportnak, és nem tudnak semmivel hozzájárulni a feladat sikeres megoldásához. A helyzetet a pedagógus azzal próbálja orvosolni, hogy új tanulói csoportot alakít, remélve, hogy ezek a tanulók az új csoportban másképp teljesítenek majd. Egy idő után azonban azt veszi észre, hogy a státuszban fentebb elhelyezkedő tanuló az újonnan alakított csoportban is vezető szerepet tölt be, 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. Írásunk célja annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy ez a passzivitás miért jelenik meg újra és újra, hogyan lehet befolyásolni és változtatni rajta.

### **Az osztály tanulói heterogenitása**

A tanulói populációban fellelhető nagyfokú tudásbeli, kulturális és szociális háttérből adódó heterogenitás jelentős hatással van a tanulók fejlődésére. A kérdés az, hogyan lehet erre a kihívásra magas szintű oktatással válaszolni. A pedagógusok többsége úgy véli, hogy ezt a heterogenitást képtelenség eredményesen kezelni, hiszen a képességbeli eltérés adott, amelyet jelentős mértékben befolyásol a tanulók motiváltsága és magatartása.

A magasabb szociális státuszszelvezettel rendelkező szülő kívánalma, hogy gyermekük olyan osztályba járjon, ahol az őt érő hatások húzóerőként és nem teljesítménycsökkentő tényezőként lépnek fel (Henry és Rickman, 2007; Fejes és Szűcs, 2019). Úgy vélik, hogy a többségében alulszocializált családok gyermekeit befogadó iskola nem képes kezelni (csökkenteni és kompenzálni) a tanulók teljesítményében megmutatkozó erős különbséget, az oktatás színvonala alacsony, és az egyén lemaradása szembetűnő. Az ilyen félelmekből adódó egyik igény a homogén összetételű osztályok létrehozása. A két ellentétes pólusú osztály létének a következménye viszont az önmagát beteljesítő jóslatként értelmezhető Pygmalion-effektus kialakulása lesz. A „gyenge” és „erős” tanulócsoporthok tagjaiban ugyanis tudatosulnak az alacsony és a magas státuszú kategóriák, és a kategóriájuknak megfelelő viselkedést mutatják egy idő után (Feldman és Prohaska, 1979; Cserné, 1991; K. Nagy, 2007; Boser, Wilhelm és Hanna, 2014;).

A homogén osztályok létrehozásával ellentétben vannak, akik azt vallják, hogy a képességbeli heterogenitás pozitív jelenség, amelynek ha felismerik és kihasználják előnyeiket, az minden tanuló előrehaladását szolgálja, a gyengébb képességűekét éppen úgy, mint az erősebbekét. Az ilyen szervezés, a tudás gyarapítása mellett, a gyerekek társas viselkedésformálásának 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 útjában áll a társadalmi mobilitásnak (Csoma, 2004, OECD 2018; Kertesi, 2018; Ercse, 2019).

A homogenitás megszüntetése és a heterogén osztályok létrehozása azonban 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 sikeresebb társaiktól problémamegközelítési módot, feladatmegoldási stratégiát tanulhatnak. Ugyanakkor a heterogén csoportban érvényesülhet a gyengébbek segítségével adódó sajátos kooperáció, amely a tudásban és szociális készségek fejlesztésében – mindkét pólus tekintetében – jótékony hatású (Henry és Rickman, 2007; Cohen és Lotan, 2014; K. Nagy, 2007, 2012, 2015). A kutatások azt támasztják alá, hogy a heterogén csoportban az alacsonyabb szín-

ten teljesítő tanulók számára jobban érvényesülnek a kihívások, mint a(z) alacsony szintű) homogén összetételűben (Loránd, 2004; Boliver és Swift, 2011), ezért azok a stratégiák, amelyek képesség szerint különítik el a tanulókat egymástól, ellenkező hatást érnek el, megosztják a tanulói populációt. Sőt az úgynevezett „jó képességű”, akár tagozatos osztályokban a státuszprobléma szintén létező jelenséggé válik. A probléma megoldásra vár, amelyet az alábbiakban, a státuszhelyzet kezelését befolyásoló tényezők elemzésén keresztül mutatunk be.

## **A baráti kapcsolat és a tantárgyi státuszhelyzet kapcsolata**

Bár a szociológusok tisztában vannak a kisebbséghez tartozás hatásával a státuszhelyzetre, az adott tantárgy szempontjából kialakult státuszrangsor meghatározása nem tartozik vizsgálódásuk körébe. Cohen és Lotan (1997) voltak azok a kutatók, akik komolyabb érdeklődést mutattak a tanulók között kialakult – elsősorban az adott tantárgy szempontjából fontos – státuszhelyzet hatásának a vizsgálata iránt, de figyelmük ráirányult a tanórán kívüli (baráti) státusz hatásának beazonosítására is.

A tanulmányi munka és a baráti kapcsolatok szempontjából kialakult státuszrangsor pozitív, illetve negatív irányban is befolyásolhatja a tanulók teljesítményét. Cohen, Lotan és Catanzarite (1988) vizsgálatai szerint az általános iskola 6. évfolyamáig a tanulmányi és a baráti státuszhelyzet pozitívan viszonyul egymáshoz, vagyis akik magasabb tanulmányi státusszal rendelkeznek, azok barátként is népszerűbbek. Felsőbb osztályokban ez a helyzet megfordul, és az adott tantárgy tekintetében kialakult státuszhelyzet a baráti státusztól független lesz, vagyis a tanuló tantárgyhoz kapcsolódó státusza gyenge befolyásoló erővel bír a baráti kapcsolatokra. Megállapításuk, hogy az évfolyam emelkedésével kevés olyan tanuló van, aki mindkét tekintetben (tanulmányi és baráti) magas státusszal rendelkezik. A kutatók arra is rámutatnak, hogy státuszkezelés nélkül alig van arra példa, hogy a fenti két tekintetben magas státuszú tanuló a fenti két tekintetben megegyező alacsony státuszúval kapcsolatba lépjen.

A tanulmányi és a baráti státusz kapcsolatának a lazaságából vagy hiányából az következik, hogy a tantárgy tekintetében a motiváltságot, így az ismeretsajátítást meghatározó státuszhelyzetet a pedagógus okos munkájával befolyásolni képes, sőt úgy tűnik, hogy tartósan csak ő képes ezt megtenni (Cohen és Lotan 2014; K. Nagy 2007, 2012, 2015). Egy adott tantárgyhoz társuló, a képességbeli eltérések miatt kialakult státuszhelyzetet a pedagógus képes megváltoztatni a tanulók egymással szembeni kompetenciaelvárásának a módosításával azáltal, hogy olyan feladatot jelöl ki, amelyen keresztül lehetőséget ad a tanulók hozzáértésének, kompetenciájának, többféle képességének a felszín-

re hozására. Ez a változás a tantárgyhoz való hozzáállást, az alulmotiváltság megszűnését eredményezi. A probléma megoldását segítő módszer a tanulói státuszkezelést lehetővé tevő Komplex Instrukciós Program.

## **Komplex Instrukciós Program mint státuszkezelő módszer**

A Komplex Instrukciós Program (továbbiakban KIP; K. Nagy, 2005; 2007, 2012, 2015, K. Nagy és mtsai., 2018) elsősorban tudásban és másodsorban szocializáltságban heterogén összetételű tanulói csoportotok 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.** K. Nagy vizsgálatai (2007, 2012, 2015) arra mutatnak rá, hogy a tanulók tanórai státusz helyzetében pozitív változás akkor következik be, ha minden pedagógus tantárgya tekintetében 10-20% gyakorisággal szervezi a KIP-nek megfelelően a tanóráját. Ez a gyakoriság pozitív hatással bír a tanulók ismeretelsajátítására, motiváltságára és a többi 80-90% „hagyományos”, azaz a nem KIP szerint szervezett tanórára.

## **A státusz helyzetet befolyásoló tényezők**

A továbbiakban a feladatok összetettsége és a pedagógus értékelési technikája, a tanulók által betöltött tanórai szerepek és követett szabályok, valamint az eltérő nemhez tartozás hatását vizsgáljuk mint státuszpozíciót és tanulmányi teljesítményt befolyásoló tényezőket.

### ***A feladatok komplexitása és a pedagógus értékelési technikája***

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 kiscso-

portokban dolgoznak, és minden egyes csoportnak olyan tanulók a tagjai, akik képességben és tudásban eltérő szinten állnak, és e heterogenitás miatt a csoportokat a státuszhelyzet sokfélesége jellemzi. A feladatok összetettsége lehetőséget nyújt a tanulóknak arra, hogy saját erősségeiknek, intelligenciájuknak megfelelően vegyenek részt a feladatok megoldásában, amely öndifferenciálás során mindenki talál olyan részfeladatot, amellyel hozzá tud járulni a csoportmunka sikeres teljesítéséhez.

A pedagógus elsősorban a tanulmányi és másodsorban a közösségen belüli státuszrangsort a feladatokkal, valamint értékelési és jutalmazási technikájával pozitív irányban képes befolyásolni. A diákok tanórai sikerességéhez eltérő intellektuális képességet igénylő feladatot jelöl ki, lehetőséget adva a tanulók számára többféle tehetségük, intelligenciájuk, illetve problémamegoldási stratégiáik bemutatására. Arra is lehetőséget adnak, hogy a tanulók erősségeiket továbbfejleszthessék, és újakra is szert tegyenek. Azzal, hogy a feladatokat inkább többdimenzióssá, mintsem egydimenzióssá (kizárólag alapvető [olvasás, írás, számolás] tanulási készségeket igénylővé) teszik, a pedagógusok nemcsak a tanulási folyamatot és feladatot definiálják újra, hanem az osztály hagyományos szociális szerkezetének a kialakulására is befolyásoló erővel bírnak. A többdimenziós, többféle képességet igénylő feladatok több tanulónak adnak lehetőséget arra, hogy „okosnak”, kompetensnek mutakozzanak. A többféle képesség felhasználását magukba foglaló csoportfeladatok egy további célt is szolgálnak: ha a feladatok többdimenziósak, összetettek, akkor több tanulót vonzanak be a feladatmegoldásba, több utat nyitnak meg a feladathoz való hozzáféréshez, és több lehetőséget adnak az eltérő képességek megmutatására.

A többféle képesség felhasználását igénylő, nyitott végű, innovatív gondolkodásra serkentő feladatok változatos eszközöket és módszereket, magasabb szintű tanulói autonómiát, öndifferenciálást és több egyéni feladatvégzést feltételeznek. A képességek széles skálája felhasználásának az igénye többoldalúvá teszi a tanulók teljesítményének az összehasonlítását, így a társak az egyes tanulók teljesítményét nem másokhoz, hanem önmagához képest ítélik meg (*Rosenholtz–Simpson, 1984*). Az ilyen óra jellemzője a feladatok színessége, valamint a tanulói önállóság és innováció magas szintje. Teljesítménybefolyásoló tényező, hogy a pedagógus az értékelés fő módszereként nem a versenyztető osztályozást, hanem a tanulók pozitív teljesítményét kiemelő értékelést alkalmazza.

A kutatók azt tapasztalták, hogy a Komplex (KIP) órákon a diákok saját képességi szintjükre vonatkozó önértékelése kisebb szóródást mutat a hagyományos tanórán tapasztaltaknál. A gardneri intelligenciák sokféleségét igénylő feladatokat alkalmazó munka során a legtöbb tanuló átlagosnak vagy átlag feletlinek értékeli magát, amelynek következtében az önértékelések szóródása kisebb,

és ezen önértékelések alapján a státuszhelyzetek közelebb állnak egymáshoz. Ezzel szemben a frontális osztálymunkát végző osztályokban nagyobb a tanulók között a távolság, a társak képességeiről adott értékelés nagyobb szóródást mutat, nagyobb az egyetértés a rangsorokat illetően, és önbesorolásuk is sokkal jobban egyezik a társaik és a pedagógus által sugallt besorolással (Rosenholtz és Rosenholtz, 1981; Simpson, 1981). Márpedig ez a rangsorról kialakult vélemény a tanulók többségének a tanórai motiváltságára negatív hatással van.

Szoros összefüggés mutatható ki aközött, ahogyan a pedagógus a tanulói csoportokat kialakítja és a tanulókat értékeli, valamint aközött, ahogy a képességek közötti eltérések alapján a laza (a tanulmányi teljesítményre pozitív hatással bíró) státuszbeli rangsor kialakul. A tanár által kijelölt feladatok és azok értékelése (a tanulók felé küldött pozitív megerősítés) járul hozzá ahhoz, hogy a tanulók egymást a képességek többdimenziójú skáláján helyezik el (Simpson, 1981), amelynek egyik segítőtje, hogy amikor a tanulók a képességek széles skálájának felhasználását igénylő feladatokat (vö. Gardner többszörösintelligencia-elmélete, 2003) kapnak, lehetőséget kapnak egymás teljesítményének az elismerésére is.

### ***A tanulók által betöltött tanórai szerepek és követett szabályok***

Ahhoz, hogy egy tanuló esetében sikeres státuszkezelés jöjjön létre, egyrészt komplex, többféle képesség, intelligencia felhasználását lehető tevő feladatokat kell összeállítani, másrészt viszont szükség van a státuszkezelő tanulói szerepek betöltésére és a Komplex Instrukciós Programhoz tartozó tanórai szabályok betartására. A KIP szerint szervezett órán a tanulók közötti együttműködést segítő szerepek és szabályok alkalmazása következtében a pedagógusnak alkalma adódik a jó teljesítmények kiemelésére és ezzel a státuszhelyzet kezelésére. A szabályok/normák<sup>1</sup> és szerepek<sup>2</sup> olyan helyzetet teremtenek, amely-

---

1 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!”

2 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”

ben a diákok értik és megtanulják a velük szemben támasztott elvárásokat, és képesek pedagógusi felügyelet nélkül közösen dolgozni. Azok a szabályok/normák, amelyeket a diákok az együttműködés során sajátítanak el, egész viselkedéssorozatot indítanak el, olyanokat aktiválnak, amelyek egy szokásos/hagyományos óra keretében nem nyilvánulnak meg. Ha az együttműködés harmonikus, a pedagógus feladatainak egy részét maguk a diákok végzik el. A tanulóra bízott feladat a tanulói szerep betöltése, amely autoritást biztosít neki. A szabályok megfelelő kombinációjával és a „kistanár/irányító” szerepével a diákokat felhatalmazzuk arra, hogy ellenőrzést gyakoroljanak egymás viselkedése felett. Amennyiben egy tanuló a „kistanár/irányító” szerepet tölti be, az aktivitás erőteljesebben jelentkezik. A tanuló teljesítményére (elsősorban beszédgyakoriságára) ez a szerep hat a legerőteljesebben, amely hatás szignifikánsan pozitív (K. Nagy, 2007). A KIP-ben követelmény a szerepeknek a tanulók közötti rotációja, amelynek célja, hogy mindenki betölthesse a státusznövelő „kistanár” (középiskolában „csoportvezető”) szerepét.

A közös munka státuszemelő erővel bír, amelynek eredményeként a tanulók viselkedése, egymás elfogadása és együttműködése javul, sőt észrevehető javulás áll be a baráti kapcsolatokban is (Cohen, Lotan és Catanzarite, 1988).

### ***Az eltérő nemhez tartozás***

Korábban Lockheed, Harris és Nemceff, (1983), később Cohen és Lotan (1997) is úgy vélték, hogy a gyerekek iskolai teljesítményére befolyással van az ellentétes nemhez tartozás. A vizsgálatok során a kutatók bizonyos mértékű, de nem lényeges különbséget vettek észre a lányok és a fiúk teljesítménye között akkor, amikor a tanulók tanulmányi státuszukat tekintve heterogén csoportban dolgoztak, bár a fiúknak a feladatvégzés közbeni beszélgetése ekkor is szignifikánsan magasabb volt (7,70 eset adott megfigyelési időintervallum alatt) a hátrányos helyzetű társaikhoz képest (6,69 eset) ( $t = 1,68$ ,  $p < 0,05$ ). Ezzel ellentétben, amikor alacsony és magas státuszú csoportokat különítettek el, azt tapasztalták, hogy a fiúk mind az alacsony, mind a magas státuszú csoportban nagyobb aktivitást mutattak a lányoknál a feladatok megoldásában. A vizsgálatokból azt is megtudtuk, hogy azok közül a fiúk közül, akik nagyobb aktivitást mutattak mind a magas, mind az alacsony státuszú gyerekeket magukba foglaló csoportban, senki nem volt hátrányos helyzetű.

Ebből következtethető, hogy amennyiben a tanuló alacsony státuszú mind baráti kapcsolataiban, mind a tanulásában, akkor ha fiú és/vagy nem tartozik kisebbséghez, és/vagy nem hátrányos helyzetű, magasabb helyet foglal el a státuszrangsorban. A lányok csoportjába tartozás, illetve a kisebbségi hovatar-

zás státuszcsökkentő. Következésképpen az a tanuló, aki a legtöbbet szenved a státuszproblémától, olyan kisebbséghez tartozó lány, aki se nem népszerű, se nem jó tanuló. A státuszkezelésen át nem esett tantárgyak (elsősorban reál-tantárgyak) tanóráján működő csoportokban, ahol az elvárt kompetenciákat elsősorban a fiúknak és a nem hátrányos helyzetű tanulóknak tulajdonítják, ott a nem, a hátrányos helyzethez és a kisebbséghez tartozás erősen teljesítmény-befolyásoló tényező, háttérbe szorítva a tantárgyi tudást és a baráti státuszt. Ebből az állapotból kitörni a jelenleg „hagyományos” oktatással lehetetlenség.

Összességében elmondható, hogy a hátrányos helyzet és a nemhez való tartozás teljesítménybefolyásoló tényező: a magas státuszú, nem hátrányos helyzetű fiúk a tanórán jobban teljesítenek társaiknál. Az is észrevehető, hogy az alacsony státuszú tanulók között a fiúk aktívabbak, mint a lányok, valamint a nem hátrányos helyzetű tanulók aktívabbak, mint a hátrányos helyzetű társaik. Amennyiben egy tanuló magas tantárgyhoz kapcsolódó vagy baráti státusszal rendelkezik, úgy az eltérő nemhez, a hátrányos helyzetű csoporthoz vagy kisebbséghez tartozás már nem játszik szerepet. Ezt a pozíciót azonban ki kell vívnia a tanulónak, amelyhez a pedagógus segítsége, okos munkája szükséges.

## **A státuszhelyzet megnyilvánulása és kezelése**

A tanulói képességekben heterogén osztályteremben mindenki számára egyértelmű, hogy a tanulók között kialakult, a tantárgyhoz kötődő rangsorban ki van felül, és ki helyezkedik el alul. Ha a pedagógus ezt a sorrendet státuszkezeléssel nem változtatja meg, akkor a tanulók között a képességek tekintetében mind felfelé, mind lefelé eltérő igények fogalmazódnak meg a feladatmegoldás tekintetében (Berger és mtsai., 1977; Humphreys és Berger, 1981). A kialakult állapot azt is maga után vonja, hogy a státuszban alul elhelyezkedő tanulókat a csoportban a társaik nem engedik közel a képességeiknek megfelelő feladatok elvégzéséhez, ami visszaszorítja őket a teljesítményükben.

A pedagógus feladata ezt a sorrendet megváltoztatni és a tanulókat kompetenciákkal felruházni. Ő az, aki tudatosítja a tanulóknak, hogy nincs olyan, aki mindenhez egyformán ért, és mindenkinek van olyan tulajdonsága, melyben erősebb. Ha a többféle képesség felhasználását igénylő feladatok segítségével a pedagógus beavatkozása sikeres, akkor a tanulók magukat és egymást is ezekkel az új státuszjellemzőkkel ruházzák fel, amely pozitív hatással lesz a feladat teljesítésére (Cohen és Lotan 2014; K. Nagy 2007, 2012, 2015).



## ***Az alacsony státuszú tanulók beszédgyakorlása***

A tanuló egyéni megnyilvánulásának a mérése egyéni tanulói teljesítmény megfigyelését segítő mérőlap segítségével történik. A mérési eredmények lehetőséget adnak a magas, a közepes és az alacsony státuszú tanulók beazonosítására, amelyek közül a beszédgyakorláshoz 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 beszédgyakorlás mértékének „kikényszerítése” a feladatok összetettségén, többféle képesség felhasználásának az igényén keresztül történik. 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 beszédgyakorlása között, amely vizsgálati szempontok között a korreláció 0,165 ( $p = 0,06$ ). A tény, hogy a magasabb státuszú tanulók többet beszélnek a tananyagról, azt a feltételezést vonja maga után, hogy az a tanuló, aki többet beszél a tananyagról, az többet is tanul.

A pedagógus státuszkezelésének a gyakorlása szignifikánsan pozitív hatással van az alacsony státuszú gyerekek tevékenységére, azaz azokban az osztályokban, ahol a pedagógusok státuszkezelése gyakoribb (minden tantárgyból minden pedagógus a tanítási órák legalább 10%-ában alkalmazza), ott az alacsony státuszú gyerekek többet beszéltek a csoporton belül. A tanulók közötti interakció, a beszéd fontos kívánalma a státuszkezelésnek, mert ez teszi lehetővé a társak számára, hogy felismerjék az alacsony státuszú tanulók kompetenciáit.

## **A státusznövelő „kistanár/irányító” szerep**

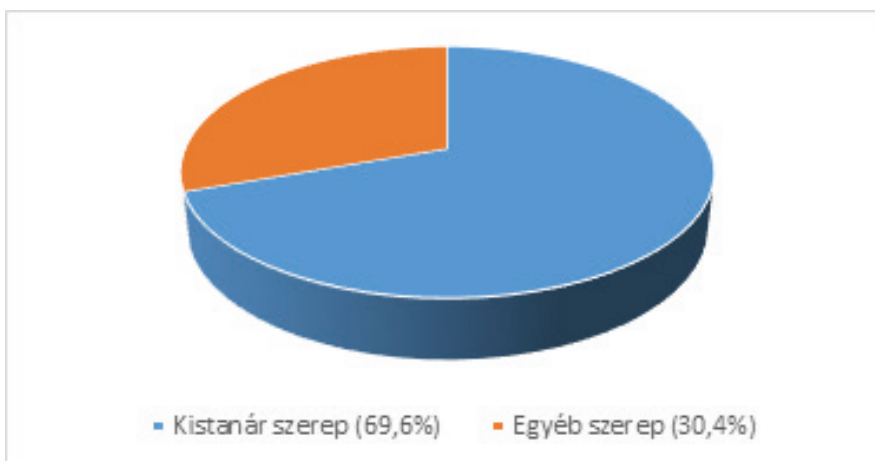
Az alábbiakban, egy korábbi vizsgálatra alapozva (K. Nagy, 2007) azt mutatjuk be, hogy a „kistanár/irányító” szerep milyen hatással van ezen tanulói szerepet betöltő alacsony státuszú gyerekek szereplésére.

Szereplés alatt értünk valamennyi beszélgetéstevékenységet, vagyis a segítségadást és segítségkérést, a kistanári szerephez kötődő beszélgetést, a feladattal és a nem a feladattal kapcsolatos beszélgetést (1. számú melléklet).

A szereplésváltozót úgy hoztuk létre, hogy átlagos tevékenységértéket számoltunk (tevékenységek számainak összegét elosztottuk a szempontok számával). Értelemszerűen csak a KIP elveinek megfelelő, csoportmunkában részt vevő gyerekek esetében végeztük vizsgálatainkat.

- Első lépésként az alacsony státuszú „kistanárok” tevékenységének gyakoriságát hasonlítottuk össze az alacsony státuszú egyéb szerepet betöltő gyerekek tevékenységének gyakoriságával.

Méréseink alapján az alacsony státuszú „kistanárok” szereplésének gyakorisága a vizsgált 3 perces időintervallum alatt 1,19, míg ugyanez a vizsgált tevékenység a nem kistanár alacsony státuszú gyerekeknél 0,52, vagyis ha egy (alacsony státuszú) tanuló irányító szerepet tölt be, akkor szereplésének gyakorisága 2,29-szeresére, azaz több mint duplájára emelkedik. Az eredmény azt feltételezi (sig = 0), hogy a „kistanár” szerep pozitív hatással van az alacsony státuszú gyerekek szereplésének gyakoriságára (1. ábra)



1. ábra: A „kistanár” és az egyéb szerepet betöltő alacsony státuszú tanulók szereplésének gyakorisága és százalékos megoszlása

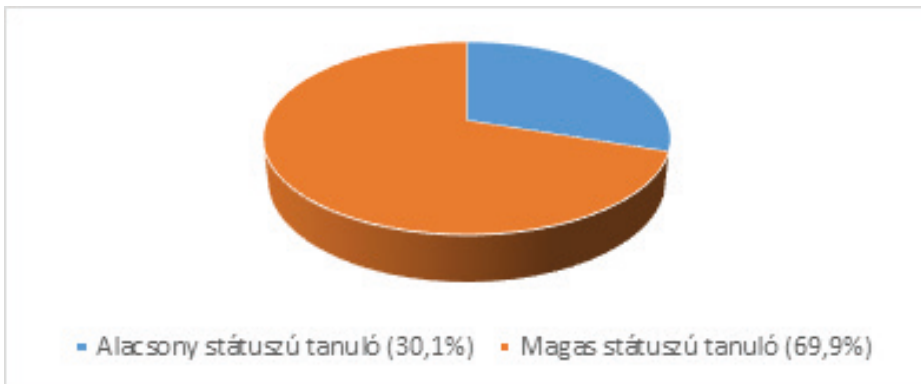
- Azt is vizsgáltuk, hogy a „kistanár” szerep gyakoribb munkavégzést von-e maga után, mint az egyéb szerep. A tevékenységek elemzése során mind az alacsony, mind a magas státuszú megfigyelt tanulók esetében összehasonlítást végeztünk az összes megfigyelt – értelemszerűen a KIP szerint tanított – gyerek között. A mérés során a tevékenység meglétét és nem a minőségét vizsgáltuk.

Az eredmények azt mutatják, hogy a „kistanár” szerepet betöltő gyerekek társaikkal végzett munkája gyakoriságának átlaga 3,97, a nem kistanároké

pedig 3,92, amelyből arra következtetünk, hogy a csoportmunka során a tanulók közel egyenlő arányban vesznek részt a feladatmegoldásban, a közös munkában, amely végső soron a csoportmunka – és egyúttal a státuszkezelés – egyik célja.

- Következő lépésben a magas és az alacsony státuszú tanulók segítségadási gyakoriságát hasonlítottuk össze.

A mérések során (független t-próbával vizsgálva  $\text{signifikancia} = 0,037$ ) azt az eredményt kaptuk, hogy az alacsony státuszú „kistanárok” segítségadási tevékenységének átlaga 0,25, míg a magas státuszúaké 0,58, vagyis 2,32-szeres az eltérés. Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy a magas státuszú – feltételezhetően jobb tanulmányi eredménnyel rendelkező – tanulókat többször kérik a segítségadásra, illetve ők maguk is nagyobb késztetést éreznek e tevékenység végzésére, szem előtt tartva a KIP egyik alapelvét, amely szerint „köteles vagy segítséget adni annak, aki kéri” (2. ábra).



**2. ábra: A „kistanár” segítségadásának gyakorisága és százalékos megoszlása a csoportmunka során**

- Szerettünk volna arra is választ kapni, vajon az alacsony státuszú „kistanár” többször kér-e segítséget, mint a magas státuszú, ugyanezt a szerepet betöltő tanuló.

A kérdésre nem tudunk választ adni, mivel a két státuszcsoporthoz a segítségkérés tevékenységben nem volt különbség, illetve nem történt ilyen értelemben lejegyzés: a tevékenységforma az alacsony státuszú kistanároknál egyszer sem, a magas státuszú kistanároknál egyszer fordult elő.

Bár a tanulói szerepek rotációjának követelménye azt is jelenti, hogy a „kistanár” szerepet minden tanuló azonos gyakorisággal teljesíti, függetlenül státuszától és ismereteinek szintjétől, feltételezhető, hogy a „kistanár” sze-

rep bizonyos magasabb státuszt és a státuszhoz kapcsolódó magatartásformát von maga után a betöltés pillanatában, amely betöltött szerepben a tanuló eleget akar tenni a szerepelvárásnak, és amely körülmény valószínűleg magasabb teljesítményre ösztönzi őt.

Miután megvizsgáltuk, hogy a „kistanár” szerep milyen hatással van a szerepet betöltő alacsony és magas státuszú gyerekek szereplésére, kíváncsiak voltunk arra, hogy az egyéb szerepet birtokló tanulók a vezető szerephez képest milyen viselkedésformát mutatnak.

- Ennek megfelelően először arra kerestük a választ, hogy az egyéb szerepet betöltő tanulóknál milyen mértékben jelentkezik a segítségkérés tevékenység. Vizsgálatunkban az egyéb szerepet betöltő tanulók segítségkérési gyakoriságát hasonlítottuk össze a „kistanár” ilyen irányú tevékenységével.

A mérés során szignifikáns összefüggést találtunk a két tanulói csoport tevékenysége között (szignifikancia = 0,02). A „kistanárok” esetében a segítségkérés átlaga 0,024, aránya 2,3%, míg a más szerepet betöltők között 0,35 gyakorisággal, 26,8%-ban fordul elő a tevékenység. Ez ismét az előző pontban leírt feltételezést vonja maga után, azzal a kiegészítéssel, hogy az egyéb szerepet betöltő tanulók élnek a „jogod van bárkitől segítséget kérni” alapelv lehetőségével.

Érdekes eredmény volt, hogy „kistanárként” szerepelni pozitív hatású az alacsony státuszú gyerekek szereplésére. Bár a koefficiens adat nem egészen éri el a statisztikai szignifikanciát, ez volt a potenciális alternatív kezelés első ténye. A „kistanár” vezető szerepet jelent. Megmondani másoknak, hogy mit tegyenek, fontos szerepet játszik a csoporton belüli együttműködésben (Berger, Wagner és Zelditch, 1985). A beszéd mértéke, folyékonyága, a hangszín, a nézés információt szolgáltat arról, hogy mi társul a szerephez. A csoport tagjai ezeket a kompetencia jeleiként vagy a magasabb státusz velejárójaként értékelik. Így a csoport tagjai azt a következtetést vonják le, hogy az alacsony státuszú tanulók „kistanár” szerepe illeszkedik a feladathoz, mely a siker záloga. Ha ez történik, akkor a „kistanár” szerep lesz az alacsony státuszú tanulók kompetenciaelvárásának a növelője.

**A kutatás relevanciája.** A megfigyelések és a tanulók magas számának ellenére az 58 elemű mintán alapuló regresszió az eredmény megbízhatóságát megalapozza. Az adatok birtokában képesek voltunk helyesen felbecsülni a kistanári tevékenységnek a tanulói státuszra kifejtett hatását.

## **Az alacsony státuszú tanulók kezelése**

Státuszkezelés alatt a tanulók között kialakult rangsor megváltoztatását, az alacsony státuszúak pozíciójának az emelését, az erősebbek és a gyengébbek közötti különbség csökkentését értjük, mindezt úgy, hogy az erősek továbbra is jó, illetve kiemelkedő teljesítményt mutatnak fel. A tanórán kialakult státusz helyzet kezelésének fontossága abban rejlik, hogy minél magasabb státuszú egy tanuló, annál inkább bekapcsolódik a feladat megoldásában, annál gyakoribb a feladattal kapcsolat beszélgetése, és ennek következtében annál többet tanul (Cohen és Lotan 1997; K. Nagy 2007). A tantárgy szempontjából kialakult és a tanuló teljesítménye által befolyásolt státusz helyzetet pozitív visszajelzéssel emelni lehet, amely jelzés érkezhetsz a pedagógustól és a társaktól is. A dicséret teljesítményemelő erővel bír. Entwisle és Webster (1974) azt állapították meg, hogy az a tanuló, aki pozitív értékelést kap a pedagógustól vagy társaitól, magasabb önértékeléssel rendelkezik. Ehhez azonban olyan feladatok szükségesek, amelyek lehetővé teszik a tanulók többféle intelligenciájának, képességének a felhasználását.

Sikeresnek akkor tekintünk egy kezelést, ha mind az alacsony státuszú tanuló, mind társai elfogadják a pedagógusnak mint legmagasabb státuszú személynek az értékelését a tanuló jó teljesítményére vonatkozóan. Eredményeképpen a tanuló státuszában megerősödik, és az újonnan kialakult státusz helyzet a tanuló teljesítményére pozitív hatással bír (Berger, Rosenholtz és Zelditch, 1980; Webster és Foschi, 1988). Arra azonban ügyelni kell, hogy ez a pozitív visszajelzés minden esetben jogos és hiteles, ezáltal mindenki számára elfogadott legyen.

## **Következtetés**

Írásunk a tanulói státuszkezelés bemutatását célozta meg, különös tekintettel a hátrányos helyzetű tanulók tanórai megnyilvánulására. Elemeztük a feladatok összetettségének és a pedagógus értékelési technikájának, a tanulók által betöltött tanórai szerepeknek és követett szabályoknak, valamint az eltérő nemhez tartozásnak a hatását mint státuszpozíciót és tanulmányi teljesítményt befolyásoló tényezőket. Kitértünk az alacsony státuszú tanulók beszédgyakoriságára, és kiemelt figyelmet fordítottunk a „kistanár/irányító” szerepnek az alacsony státuszú tanuló tanórai megnyilvánulására kifejtett hatás szempontjából.

Fontos megállapításunk, hogy a tanulók feladathoz kapcsolódó beszélgetése korrelációt mutat a tanulók státuszával: a magas státusz helyzetűek többet, az alacsonyabbak kevesebbet beszélnek és tevékenykednek, ami hatással van

tanórai sikerességükre. Azok az alacsony státuszú tanulók, akik jó teljesítményükért pozitív megerősítést kapnak, nagyobb erőfeszítést tesznek, és sikerebbek lesznek a tanórán.

Fontosnak tartjuk megjegyezni azonban, hogy a státuszprobléma egy állandóan jelenlévő, ismétlődő jelenség, amely folyamatos „kezelést” igényel.

## Felhasznált irodalom

- Berger, J. B., Fisek, M. H., Norman, R. Z. és Zelditch, M. Jr. (1977): *Status characteristics and social interaction: An expectation-states approach*. New York: Elsevier.
- Berger, J. B., Rozenholtz, S. J. és Zelditch, M. (1980): Status organizing processes. *Annual Review of Sociology*. 6 479–508.
- Berger, J. B., Wagner, D. G. és Zelditch, M. Jr. (1985): Introduction: Expectation states theory: Review and assessment. In: Berger, J. B. és Zelditch, M. Jr. (eds.): *Status, rewards and influence*. San Francisco: Jossey-Bass. 1-72.
- Boliver, V. és Swift, A. (2011): Do comprehensive schools reduce social mobility? *The British Journal of Sociology*. 62. 1. sz., 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. és Lotan, R. A. (1997): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. Teachers College Press.
- Cohen, E. G. és Lotan, R. A. (2014): *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms*. Teachers College Press.
- Cohen, E. G., Lotan, R. A. és Catanzarite, L. (1990): Treating status problems in the cooperative classrooms. In: SHARAN, S. (ed.): *Cooperative learning: Theory and Research*. Praeger, New York, 203–229.
- Cserné Ádermann Gizella (1991): Az önmagát beteljesítő jóslat (Pygmalion-hatás) pedagógiai vizsgálata. In: Kósáné Ormai Vera (szerk.): *A pedagógus. Neveléslélektan. V. Szöveggyűjtemény*. Budapest. 162-173.
- Csoma Gyula (2004): A kívánatos műveltség dilemmái a közoktatásban. *Educatio*. 2. sz. 247-266.
- Ercse Krisztina (2019). Az egyházi fenntartású iskolák és a szelekció, szegregáció kapcsolata. *Iskolakultúra*, 29. 7). sz. 50–72.
- Entwisle, D. és Webster, M. Jr. (1974): Raising children's expectations for their own performance. A classroom application. In: Berger, J., Conner, T. L.

- és Fisek, M. H. (eds.): *Expectation states theory: A theoretical research program*. Cambridge, MA: Winthrop. 211–243.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2019): Egyházi iskolák és oktatási szegregáció – előszó. *Iskolakultúra*. **29**. 7. sz. 3–7.
- Feldman, R. S. és Prohaska, T. (1979): The student as Pygmalion: Effect of Student's expectancy on the teacher. *Journal of Educational Psychology*. **71**. 4. sz. 485–493.
- 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. sz.
- Humphreys, P. és Berger, J. (1981): Theoretical consequences of the status characteristic formulation. *American Journal of Sociology*. **86**. 953–983.
- K. Nagy Emese (2005): A társas interakció mint tudásgyarapító tényező a heterogén osztályokban. *Iskolakultúra*. **15**. 5. sz. 16–25.
- K. Nagy Emese (2007): Integrációs modell. A hejőkeresztúri IV. Béla Körzeti Általános Iskola tevékenysége. *Fókusz*. **9**. 1. sz. 36–56.
- K. Nagy Emese (2012): *Több mint csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- K. Nagy, Emese (2015): *KIP Könyv I-II*. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- K. Nagy Emese, Révész László, Revákné Markóczi Ibolya, Sápiné Bényei Rita, Kopp Erika, ... és Lénárd Sándor (2018): *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban tanítási-tanulási stratégia (DFHT)*. Líceum Kiadó, Eger.
- Kertesi Gábor (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.)
- Lockheed, M. E., Harris, A. M. és Nemceff, W. P. (1983): Sex and social influence: Does sex function as a status characteristic in mixed-sex groups of children? *Journal of Educational Psychology*. **75**. 977–888
- Loránd Ferenc (2004): *A komprehenzív iskola breviáriuma*. SuliNova.
- 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.)
- Rosenholtz, S. J. és Simpson, C. (1984): The formation of ability conception: Developmental trend or social construction? *Review of Educational Research*, **54**. 1. sz. 31–63.
- Rosenholtz, S. J. és Rosenholtz, S. H. (1981): Classroom organization and the perception of ability. *Sociology of Education*, **54**. 2. sz. 132–140
- Simpson, C. (1981): Classroom structure and the organization of ability. *Sociology of Education*, **54**. 3. sz. 120–132

- 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.

## Melléklet

1. táblázat: Egyéni tanulói megfigyelőlap frontális osztálymunkához

Tanuló:

Osztály:

Tanár:

Státusz:

Megfigyelő:

	1.perc	2. perc	3. perc
<b>Megfigyelési szempont</b>	az óra 6. és 9. perce között	az óra 11. és 15. perce között	az óra 17. és 21. perce között
<b>Beszéd</b>			
Feladattal kapcsolatosan beszél			
Nem a feladattal kapcsolatos beszélgetést folytat			
<b>Viselkedés</b>			
Önálló munkát végez			
Figyel			
Felnőltre vár			

**Kovácsné dr. Nagy Emese, dékán, egyetemi docens**  
**Eszterházy Károly Egyetem**  
**Pedagógiai Kar**  
**Neveléstudományi Intézet**