

**Eszterházy Károly Egyetem  
Neveléstudományi Doktori Iskola**

**Doktori Iskola vezetője:  
Dr. Pukánszky Béla, DSc, egyetemi tanár  
Dr. Bárdos Jenő, DSc, professor emeritus, programigazgató**

**Pálfi Dorina**

---

**A PEDAGÓGUSOK STÁTUSZKEZELÉSI  
KOMPETENCIÁJÁNAK FEJLESZTÉSE**

---

**Doktori (PhD) értekezés**

**Témavezető: Kovácsné dr. habil Nagy Emese**

**Eger, 2021**

# Tartalom

Köszönetnyilvánítás.....	5
1. Bevezetés .....	6
1.1. Problémafelvetés .....	8
1.2. Célok.....	9
2. A kutatási folyamat bemutatása .....	11
3. Az előzménykutatások bemutatása .....	13
3.1. Az első előzménykutatás – Képzői interjú.....	13
3.2. A második előzménykutatás – Képzői kérdőíves felmérés .....	15
3.3. A harmadik előzménykutatás – Képzői nyitott kérdéses vizsgálat .....	17
4. Elméleti háttér.....	21
4.1. Konstruktivizmus .....	22
4.2. Státuszkezelés .....	24
4.3. A státuszkezelés összegzése.....	28
4.4. Komplex Instrukciós Program (KIP).....	29
4.5. A KIP módszert megismertető továbbképzés bemutatása .....	32
4.6. Technology Acceptance Model (TAM) bemutatása .....	34
4.7. Kognitív megközelítéshez kötődő alapfogalmak.....	37
4.8. A pedagógusok döntését befolyásoló tényezők .....	39
4.8.1. Észlelt hasznosság.....	40
4.8.2. Használat észlelt egyszerűsége.....	41
4.8.3. Attitűd.....	42
4.8.4. Önhatékonyság.....	44
4.8.5. Akadályok.....	46
4.8.6. Tényezők rövid definíciói .....	47
4.9. A továbbképzés bemutatása a tényezők tükrében.....	48
4.9.1. Pedagógiai kultúraváltás.....	48
4.9.2. A DFHT státuszkezelő tanítási-tanulási stratégiája – Komplex Instrukciós Program.....	49
4.9.3. A pedagógiai kompetenciák fejlesztésének lehetőségei.....	51
4.9.4. E-learning tanfolyamegység .....	51
4.10. A statisztikai módszerek bemutatása.....	51

4.10.1. PLS – Parciális legkisebb négyzetek módszere .....	51
4.10.2. MGA – Multigroup Analysis .....	53
5. A kutatás céljai és stratégiája .....	54
5.1. A kutatás célja .....	56
5.2. A kutatás stratégiája.....	57
6. A próbamérés.....	58
6.1. A próbamérés célja.....	59
6.2. A próbamérés mintája .....	59
6.3. A próbamérés leírása .....	60
6.4. A próbamérés hipotézisei.....	62
6.5. A próbaméréshez használt mérőeszköz.....	63
6.6. A próbamérés eredményei.....	64
6.7. Következtetések .....	67
6.8. PAM bemutatása .....	68
7. A primer kutatás.....	70
7.1. A primer kutatás célja .....	71
7.2. A primer kutatás mintája.....	72
7.3. A primer kutatás hipotézisei .....	73
7.4. A primer kutatás mérőeszköze.....	74
7.5. A primer kutatás lefolytatása .....	76
7.6. Adatelemzés és az eredmények bemutatása.....	77
7.6.1. A mérőeszköz megbízhatóságának vizsgálata .....	77
7.6.2. PLS-útelemzés eredményei .....	79
7.6.3. A bootstrap eljárás eredményei .....	82
7.6.4. MGA eredményei.....	82
7.7. Az eredmények összegzése .....	87
8. Következtetések .....	88
8.1. Fejlesztési javaslatok .....	89
8.1.1. Hasznosság.....	89
8.1.2. Használat egyszerűsége.....	90
8.1.3. Önhatékonyság .....	91
8.1.4. Attitűd.....	91
9. Összegzés és továbbmutatása .....	93

Felhasznált irodalom .....	94
Jogsabályi háttér .....	101
Online hivatkozások .....	102
Mellékletek.....	103
Ábrajegyzék .....	126
Táblázatjegyzék .....	127

## Köszönetnyilvánítás

A kutatásom eredményes lefolytatásában nyújtott támogatást és segítséget szeretném megköszönni témavezetőmnek, Kovácsné dr. Nagy Emesének. A háttérmunkálatokban, a mérések, interjúk megszervezésében folyamatos konzultációval és tanácsokkal segítette munkámat. Az Ő ösztönzésére kezdtem bele a tudományos munkába, iránymutatásával felfedeztem a tudomány szépségét. Bátorítása, támogatása folyamatos megújulásra, fejlődésre sarkalt és sarkal töretlenül. Szemléletmódjával, gondolkodásával és tudásával példaképként áll előttem. Köszönettel tartozom dr. Falus Iván professzor úrnak, aki kezdetektől kiemelt figyelemmel támogatta a munkámat és segítségéről biztosított. Akár személyesen, akár interneten keresztül számíhattam észrevételeire, amelyeket megfogadva fejlődhettem. Köszönöm dr. Nahalka Istvánnak a kutatásommal kapcsolatban megfogalmazott javaslatait, tanácsait. Köszönöm az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola oktatóinak, hogy lehetőséget kínáltak nekem a kurzusokon és a konferenciákon való részvételre, amelyen keresztül bepillantást nyerhettem a neveléstudomány fejlődésébe, a pedagóguskutatásba.

## 1. Bevezetés

Ma Magyarországon a közoktatási intézmények általános és középiskoláiban megfigyelhető a szegregáció jelensége, amelynek egyik jele, hogy a gyenge szociális háttérrel rendelkező tanulókat elkülönítik, akik ezáltal hátrányos helyzetbe kerülnek. Általános, hogy az alulszocializált, legtöbbször szegény családok gyermekeinek az iskola nem biztosítja a társadalmi felemelkedés lehetőségét, ezért kudarcot, hátrányt szenvednek származásuk miatt. A jelenség következménye, hogy az ország – azáltal, hogy az iskolák képtelenek hatékonyan nevelni, oktatni a hátrányos helyzetű családokból érkező gyerekeket – sok olyan tehetséget veszít el, akik felnőttként hozzájárulhatnának az ország fejlődéséhez (*Nahalka*, 2017, 2016; *Radó*, 2017, 2007).

Még azokban az iskolákban is, ahol együtt nevelik, tanítják a hátrányos és nem hátrányos helyzetű gyerekeket, jelen lehet a szegregáció. Erre példa, hogy két (vagy több), eltérő tudásszintű (pl. nívo és felzárkóztató) osztályt, tanulócsoportot hoznak létre, ahol a felzárkóztató osztály, csoport általában a hátrányos helyzetű tanulók gyűjtőhelye, amely óhatatlanul az esélyek egyenlőtlenségének a létrejöttét vonja maga után (*K. Nagy*, 2016).

Az esélyek egyenlőtlensége (továbbiakban esélyegyenlőtlenség) kialakulásának megértéséhez a tudományos kutatások három értelmezési modellt kínálnak, amelyeket elsősorban *Nahalka István* (2016) tanulmányának felhasználásával mutatok be. Az első értelmezési modell a *deficit-modell*, amely a leginkább jellemző a magyar pedagógiai felfogásra. Ezen elmélet szerint azért alakulnak ki a tanulók között az iskola szempontjából fontos egyenlőtlenségek, mert vannak gyerekek, akik a közoktatásba, szociális háttérük miatt eleve hátrányokkal érkeznek. Kevesebb a hozott tudásuk, rosszabb kommunikációs készségekkel, negatív viselkedési formákkal, az iskola számára nem megfelelő normákkal rendelkeznek. Ezek a deficitek elvezetnek a rosszabb tanulmányi eredményekhez, a fejlődés megrekedéséhez, a korai iskolaelhagyáshoz. Az iskolák orvosolni próbálják ezeket a hátrányokat, felzárkóztató foglalkozásokat szerveznek a „hátrányokkal küzdő” gyerekeknek, mivel azonban általában nincs elegendő humán erőforrás a feladat végrehajtására, az eredmény elmarad.

A második értelmezési elmélet a *szegregáció-modell*. Az esélyegyenlőtlenség kialakulásának magyarázatában ez a modell nem tér el a deficit-modelltől – tehát továbbra is a családjukból az iskolába hátrányokkal érkező gyerekekről van szó –, azonban ez az értelmezés a diákok közötti különbségek mélyülése miatt az iskolarendszert teszi felelőssé. Az elmélet szerint

az iskolai szelekció lényege az, hogy különválasztják a többségi társadalom szempontjából „jó” és a hátrányos helyzetű családok gyerekeit. Eredményeképpen a hátrányos helyzetű gyerekek családi háttérüket, szocializáltságukat tekintve homogén csoportokban tanulnak, viselkedésük tekintetében nincs követhető pozitív minta, a tanulás legtöbbször nem érték, de nincs olyan a környezetükben, aki e tekintetben ösztönzőleg hatna rájuk. Ebben az értelmezésben az esélyegyenlőtlenséget a két társadalmi csoport gyerekeinek az egymástól való elválasztása eredményezi.

A harmadik értelmezési modell a *látens diszkrimináció-modell*, a deficit- és szegregáció-modell kritikájaként jött létre. A látens diszkrimináció-modell szerint a gyerekek nem érkezik hátrányokkal az iskolába, hanem az iskolák működésének rendszere generálja ezeket a különbségeket, ugyanis a közoktatási intézmények a jó (vagy jobb) szociális háttérrel rendelkező gyerekek tudásához, kommunikációs készségéhez, viselkedési formáihoz és normáihoz igazodnak. Azok a gyerekek, akik ettől eltérnek, hátrányba szorulnak, mivel az iskolák nem képesek módszereiket hozzájuk igazítani és ezzel a hátrányaikat lefaragni. A látens diszkrimináció-modell szerint a szociálisan hátrányos helyzetű, gyakran szegény családból jövő gyermekek nem tudnak kevesebbet a világról, hanem más tudással, gyengébb verbális kommunikációs készséggel rendelkeznek, mint a jobb szociális háttérű és tehetősebb családból érkezők, amely hiányosságok leküzdésére a közoktatási intézmények nincsenek felkészülve.

Az esélyegyenlőtlenség csökkentése nehéz feladat, amelyre fel kell készíteni a legtöbbször a deficit- és szegregáció-modell valló pedagógusokat (Nahalka, 2016). Olyan hatékony eljárásokkal, módszerekkel kell megismertetni őket, amelyek a látens diszkrimináció-modell által jelzett különbségek felhasználásával segítenek megteremteni a gyermekeknek a méltányosság<sup>1</sup> elvét előtérbe helyező együttnevelését, amely végső soron a társadalmi mobilitás egyik segítője lehet. Ennek egyik eszköze a tanulói *státuszkezelést* magába foglaló módszeregyüttes alkalmazása. A státuszkezelés olyan pedagógiai eljárás vagy beavatkozás, amelynek célja a tanulók közötti egyenlő vagy közel egyenlő státusból történő interakció kialakítása, amely a feladatokhoz való egyenlő hozzáférést<sup>2</sup> és eredményeképpen minden gyermek számára a fejlődés lehetőségének megteremtését jelenti (K. Nagy és Révész, 2019).

---

<sup>1</sup> Dolgozatom szempontjából, az osztályteremre fókuszálva, a méltányosság alatt azt értjük, hogy minden tanuló számára biztosított a tananyaghoz való egyenlő hozzáférés, hogy minden gyerek megfelelő színvonalú, minőségi oktatást kap, amihez kihívást jelentő, motiváló feladatok állnak a rendelkezésre. A méltányosság jele továbbá, hogy az osztálytársak között egyenlő státusból történő kommunikáció valósul meg.

<sup>2</sup> Az „*egyenlő hozzáférés*” alatt fizikai és intellektuális hozzáférést egyaránt kell érteni. Fizikai hozzáférés azt jelenti, hogy a csoportmunka során a feladat megközelíthető minden tanuló számára, a társak nem rekesztenek ki senkit. Az intellektuális hozzáférhetőség a nyelvi akadályok leküzdését jelenti. Az a tanuló, aki a verbális

## 1.1. Problémafelvetés

A státuszkezelés ismert fogalom, de kevés pedagógus jártas a megvalósításában, amelynek egyik oka az, hogy jelenleg csak pár olyan hazai pedagógusképző intézmény létezik, ahol megfelelően készítik fel a hallgatókat (illetve a hallgatók egy részét) annak alkalmazására. A pedagógusképzés három színtere közül – amelyet *Falus Iván* (2013, 2006) alapképzésre, a közoktatásba belépéskor történő bevezetőképzésre<sup>3</sup> és a gyakorló pedagógusoknak szervezett pedagógus-továbbképzésre bont – a pedagógus-továbbképzés az, amely a leggyorsabban, legdinamikusabban képes reagálni a technológiai fejlődés, a szociális, gazdasági igények hatására megváltozott pedagógiai elvárásokra, kihívásokra, ezáltal azonnali megoldási lehetőségeket kínálhatnak a pedagógusok fejlesztésére (*Nagy, 2004; Mihály, 2005*).

A felsőoktatási intézmények képzései azonban nehézkesen, megkésve illeszkednek a kívánalomhoz. Ezt a kijelentést támasztja alá egy 2016-ban lefolytatott felmérés, ahol a hazai pedagógusképző egyetemek pedagógiai-pszichológiai moduljának tematikáit vizsgáltuk. A feltáró jellegű vizsgálat arra kereste a választ, hogy az öt legnépszerűbb pedagógusképző intézményben mennyire dominál a differenciált oktatására, kooperatív technika alkalmazására, az IKT eszközök használatára való felkészítés<sup>4</sup>. Az eredmények azt jelzik, hogy ezek a tartalmak háttérbe szorulnak a hagyományos, évtizedek óta meglévő kurzusokkal, kurzustartalmakkal szemben (*K. Nagy és Pálfi, 2017*).

Úgy véljük, hogy a pedagógus-továbbképzések azzal, hogy sok gyakorló pedagógust érnek el, jelentős változást hajthatnak végre viszonylag rövid idő alatt. A kérdés az, hogy vajon az ezt segítő hétévenkénti kötelező pedagógus-továbbképzés<sup>5</sup> mennyire hatékony, milyen mértékben járul hozzá egy pedagógus gyakorlati munkájának fejlődéséhez, milyen mértékben befolyásolja, teszi hatékonyabbá a pedagógiai tevékenységét.

Értekezésemben a tanulói státuszkezelés megismerését célzó és ezzel az osztályteremben biztosítandó egyenlő esélyek megteremtését segítő pedagógus-továbbképzés hatékonyságának fejlesztésére illetve a pedagógusok státuszkezelési kompetenciájának

---

kommunikáció tekintetében nehézségekkel küzd, több, részletesebb magyarázathoz jusson, hogy számára is érthetővé váljon a tananyag, a feladat.

<sup>3</sup> A kifejezést Falus Iván (2013) alkalmazza alap-, bevezető és továbbképzés hármában, amelyben a bevezető képzés alatt a pedagógus pályára lévő gyakornokokat érti.

<sup>4</sup> A vizsgált témakörökkel azt kívántuk felmérni, mennyire innovatív az adott felsőoktatási intézmény tematikája.

<sup>5</sup> 277/1997. (XII.22.) kormányrendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről.



fejlesztésére irányuló kutatást mutatom be.<sup>6</sup> Ahogy az egyenlőtlenségek kialakulását magyarázó látens diszkrimináció-modell megértéséhez és az eziránt való elköteleződéshez, úgy a státuszkezeléshez is pedagógiai kultúra- illetve szemléletváltásra van szükség. A ma leginkább adaptívnek tartott tanuláselmélet, a konstruktivizmus szerint a tudás megalkotása minden egyén – legyen az gyermek vagy felnőtt – számára egyedi folyamat, a már meglévő konstrukció továbbépítése (*Nahalka*, 2013, 2002). Ebből a megállapításból kiindulva a továbbképzésnek személyre szabottnak, a pedagógusok szemléletére és gyakorlati tevékenységére hatónak kell lennie.

Kutatásunk jelentősége abban áll, hogy a státuszkezelés megismertetésének hatékonyabbá tételére, következésképpen a pedagógus-továbbképzések differenciálásának dilemmájára keres és kínál megoldási lehetőséget. Emellett aktualitását tekintve azért időszerű a kutatás eredményeinek a közzététele – majd a pedagógusképzésbe és -továbbképzésbe való beforgatása – rendkívül indokolt, mert a jelenleg több száz iskolát és több ezer pedagógust megszólító, az Eszterházy Károly Egyetem által vezetett országos pilot projekt keretében kidolgozott Komplex Alapprogram a képzések tekintetében nehézségekkel küzd, amelynek érzékelhető jele, hogy a képzett pedagógusok többsége a tanulók státuszkezelésének a szükségessége iránt nem mutat kellő nyitott szemléletet. A jelenséget a képzőknek kezelni szükséges.

## 1.2. Célok

A *Problémafelvetés*ben megfogalmazott dilemma – miszerint a státuszkezelés hatékony elsajátításához olyan pedagógus-továbbképzésre van szükség, amely személyre szabott, szemléletváltást képes elérni és a gyakorlati tevékenységre pozitív erővel hat – eredményezte az ebben az értekezésben megjelenő kutatást.

A kutatás célja olyan vizsgálat lefolytatása, amelynek eredményeivel fejleszhető a státuszkezelést megismertető pedagógus-továbbképzés, eredményesebbé válhat a képzők fejlesztő munkája, a státuszkezelés ismereteinek elsajátítása és alkalmazása. Ennek eléréséhez a kutatási folyamat során feltártuk azokat a tényezőket, amelyek befolyásolják a pedagógusok döntését a státuszkezelés elfogadásával, jövőbeli alkalmazásával kapcsolatban. Feltevésünk, hogy amennyiben ismerjük a döntést befolyásoló tényezőket és ezek pedagógusokra gyakorolt

---

<sup>6</sup> A dolgozat megfogalmazásával kapcsolatban tisztázni kell, hogy a kutatási folyamatot egy kutatócsoport végezte, tehát a közös munkára vonatkozó megállapításokat T/1. személyben fogalmazom meg, de a kutatást jelen dolgozatban én mutatom be, ezért az ismertetéssel, leírással kapcsolatos utalásokat E/1. személyben használom.

hatását, úgy ezekre fókuszálva a képző a továbbképzések alkalmával személyre szabott fejlesztést nyújthat, amely a pedagógus tekintetében a státuszkezelés eredményesebb elsajátításához vezethet. Mivel azonban a képzőnek nem áll elegendő idő rendelkezésére és nincs lehetősége ahhoz, hogy a személyre szabott differenciáláshoz, felkészítéshez szükséges minden lényeges attribútumot megszerezzen a képzésen résztvevő pedagógusokról, így az olyan általános és elérhető információk szolgálnak a személyre szabás alapjául, mint amilyen a pedagógus neme, életkora, a képzettsége (tanári vagy tanítói volta) és a munkahelyétől szolgáló iskola városban vagy faluban való elhelyezkedése (iskola településtípusa). A cél annak elérése, hogy a képző ezen információk birtokában, személyre szabottan végezze a tanulói státuszkezeléssel kapcsolatos ismeretek elsajátíttatását.

A következő két fejezet a kutatási folyamat bemutatását (2. *A kutatási folyamat bemutatása*) és az elvégzett előzménykutatások ismertetését (3. *Az előzménykutatások bemutatása*) teszi meg. Ezekre a fejezetekre az elméleti háttér részletes kifejtését megelőzően azért van szükség, hogy a releváns szakirodalom bemutatásakor egyértelműen érthetővé váljanak a kutatás fókuszpontjai.

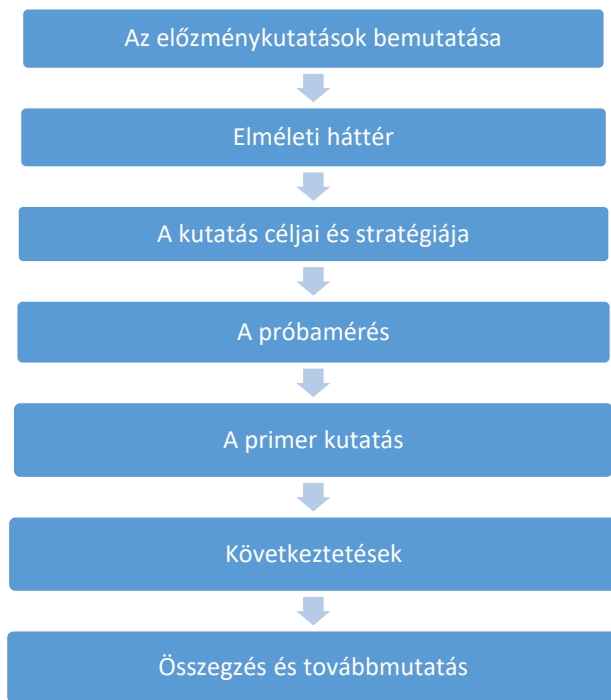
## 2. A kutatási folyamat bemutatása

Az 1.1. alfejezetben megtörtént a kutatásra történő ráhangolás, ami a pedagógusok fejlesztésének kérdéskörét vázolta fel. A pedagógus-továbbképzések előnye, hogy rajtuk keresztül lehetőség nyílik viszonylag késlekedés nélkül reagálni a társadalmi, gazdasági igényekre úgy, hogy a pedagógusok a továbbképzések alkalmával megszerzett új ismereteket a képzést követően rögtön beépítik a pedagógiai munkájukba. Emiatt a képzéseknek jól szervezettnek, szakmailag magas színvonalúaknak, az aktuális problémákra reagálóknak kell lenniük. A fent említett kívánalmakhoz kapcsolódóan, kutatásunk fókuszában annak vizsgálata áll, hogy a képzésen résztvevő pedagógusok hogyan hoznak döntést, milyen döntés hatására jutnak el a megszerzett új ismereteik alkalmazásához.

A kutatásunk *három előzménykutatásból* illetve *próbamérésből* és a *primer kutatásból* áll, amelyeket a következő fejezetekben mutatok be részletesen.<sup>7</sup> Ahhoz, hogy ismertessem a kutatásunk számára releváns szakirodalmat, szükséges az előzménykutatások során feltárt információk bemutatása. Emiatt a további fejezetek a következőképpen épülnek fel:

---

<sup>7</sup> Dolgozatom megfogalmazása azt az elvet követi, hogy, mivel a kutatási folyamatot egy kutatócsoport végezte, végzi, így az erre irányuló közös szakmai munka említése során T/1. személyt alkalmazok, amikor a dolgozat megírására, az ismeretek, információk bemutatására utalok, akkor E/1. személyben fogalmazok, mivel az értekezés megírását én végzem.



*1. ábra: A kutatás bemutatásának felépítése*

### 3. Az előzménykutatások bemutatása

Jelen alfejezetben a primer kutatáshoz szükséges előzménykutatások bemutatását teszem meg, amely eredményeinek megismerése, elemzése vezetett el a primer kutatás elvégzéséhez. Úgy véljük azonban, hogy az előzménykutatások (képzőket megszólaltató interjúk, kérdőíves felmérés és nyitott kérdőíves vizsgálat) túlságosan részletekbe menő bemutatása a dolgozat szempontjából nem indokolt. Ezek kis mintaszámú, informálódási célt szolgáló mérések, rövid összegzőjellegű ismertetésük azonban szükséges a primer kutatás átfogó bemutatása, teljes megértése érdekében.

#### 3.1. Az első előzménykutatás – Képzői interjúk

Az első előzménykutatásként lefolytatott narratív interjúk a státuszkezelés bemutatását végző képzők körében történt. A kikérdezés a képzők informálódási lehetőségeinek feltárására irányult, tehát a cél annak kiderítése volt, hogy egy képző az általa tartott továbbképzés kezdetekor mennyi információval rendelkezik a képzésen résztvevő pedagógusokról.

Az első előzménykutatás mintáját hat képző alkotta. A vizsgálatban szereplő képzők különböző ideje végeznek fejlesztési tevékenységet pedagógusok körében. A megkérdezett képzők két csoportra oszthatók képzői tapasztalatuk alapján. A hat képző közül három több mint tíz éve fejleszt pedagógusokat a státuszkezelés témakörében, három képző pedig kezdőnek mondható: egy-két éve folytatnak képzői tevékenységet.

Az első előzménykutatásunkként lefolytatott kvalitatív vizsgálat során egyéni kikérdezések történtek narratív interjúk formájában. Azért ezt az információgyűjtési módszert választottuk, mert a vizsgálat céljának eléréséhez a képzők tapasztalatainak feltárása, megélt élmények, benyomások megismerésére volt szükségünk, melyhez megszakítás, közbekérdezés nélküli, őszinte megnyilatkozást reméltük a képzők részéről. Az interjúk során a következő kérdések hangoztak el, a kérdező ezeket a kérdéseket tette fel:

- *Egy képző milyen előzetes információkkal rendelkezik a pedagógus-továbbképzésen részt vevő, általa fejlesztendő pedagógusokról?*
- *Kap-e segítséget a pedagógusok megismeréséhez?*
- *Mennyire jelent nehézséget számára a pedagógusok előzetes megismerése, az ebből adódó fejlesztésük?*

Az interjúk során a képzők kétféle képzési helyzetről beszéltek. Egyfelől, amikor a képzőt egy teljes tantestület fejlesztéséhez hívják. Ebben az esetben a képző az intézményvezetőtől vagy a továbbképzést szervező személytől érdeklődhet, informálódhat az általa fejlesztendő pedagógusok összetételéről, előzetes tudásáról. Pusztán önszorgalom és utánajárás, külön szervezés útján szerezhet információkat a pedagógusi tanulócsoportokról, de ez sem nyújt biztos információkat, hisz ebben az esetben csak egy külső személyen keresztül kaphat a képző tájékoztatást a pedagógusokról. Ez a közvetett tájékoztatás csak felszínes segítséget nyújthat a képző számára. Az utánajárása, önszorgalma hatására, amiről biztos információt szerezhet, azok a következő szocio-demográfiai adatok: a *pedagógusok neve, életkora, műveltségi területe* (milyen szakos pedagógus) és – mivel az adott intézménybe hívják, ezért – az iskola területi elhelyezkedése, tehát, hogy *vidéki vagy városi pedagógusokat* fog-e fejleszteni. A másik esetben a képzőt felkérhetik olyan továbbképzés megtartására, amelyre a jelentkezés önkéntes, a pedagógusok nem egy intézményből érkeznek, hanem összevont csoport szerveződik. Ebben a helyzetben a képzőnek semmilyen lehetősége nem adódik a pedagógusok előzetes megismerésére.

A fejlesztendő pedagógusok ismeretének hiányával kapcsolatban a kezdő képzők nehézségekről, szorongásról számoltak be. Számukra az informálódás sem könnyű feladat, hisz nem rendelkeznek olyan kapcsolati hálóval, ami biztosítja a tájékozódást: nem ismerik az intézményvezetőket, szervezeti munkatársakat. Így a továbbképzések első részegységében, már a fejlesztési tevékenység megkezdése alatt szükséges a kellő információt feltárniuk a pedagógusok előzetes ismereteiről, tanulási stratégiáiról, majd ezek ismeretében azonnali döntést kell hozniuk a továbbképzés lefolytatásával kapcsolatban. Ez a döntés – tapasztalatlanságukból adódóan – vagy eredményes vagy kevésbé eredményes<sup>8</sup> továbbképzéshez vezet.

A tapasztalt képzők már megszerzett rutinról számoltak be, mely segít nekik a hatékony és eredményes fejlesztőmunkában annak ellenére, hogy az általuk képzendő pedagógusokról a továbbképzéseket megelőzően pusztán felszínes információkkal rendelkeznek. Ők már ismerik az informálódás lehetőségeit, közvetett vagy közvetlen ismeretséget ápolnak intézményvezetőkkel, továbbképzések szervezéséért felelős illetékesekkel. A tapasztalt képzők

---

<sup>8</sup> Itt eredményesség alatt a fejlesztendő pedagógusok körében megvalósuló – a konstruktivizmus által megfogalmazott – problémamentes tanulás vagy konceptuális váltást értem.

felidéztek, hogy kezdőként számukra is nehézséget jelentett egy-egy pedagógusi tanulócsoporthoz eredményes fejlesztése ismeretük hiányában.

Összefoglalva a vizsgálat eredménye alapján megállapítható, hogy a képzők által megszerezhető információk a következő szocio-demográfiai adatok: a pedagógusok neme, életkora, műveltségi területe (milyen szakos pedagógus) és az iskola területi elhelyezkedése, tehát, hogy vidéki vagy városi pedagógusokat fog-e fejleszteni. Ezekből az adatokból a következő csoportokat hoztuk létre: nő-férfi; 35 évnél fiatalabbak-35 és 50 közöttiek-50 évnél idősebbek; tanár-tanító; vidéki-városi pedagógus.

A konstruktivizmus elmélete szerint a személyre szabott differenciálás elengedhetetlen egy fejlesztendő személy eredményes tanításához, tanulásához. Ahhoz, hogy a pedagógusok eredményes fejlesztése megvalósuljon, szükség van személyre szabott differenciálásra az elsajátítandó tudásegységnek a pedagógusokhoz történő hozzáillesztésére (*Nahalka, 2002*). Problémaként jelentkezik azonban, hogy a képzőknek nincs sem idejük, sem lehetőségük arra, hogy az általuk képzett pedagógusokat olyan mértékben ismerjék meg, amely szükséges lenne képzés során a személyre szabott differenciált képzésükhöz (különös tekintettel az előzetes tudás, a tanulási szokások, a témával kapcsolatos szemlélet, nézetek feltárására). Mivel a cél a hatékony pedagógusképzés megszervezése, így a képző azokra az információkra támaszkodhat, amelyekre lehetőség van a képzés indításáig megszerezni.

### 3.2. A második előzménykutatás – Képzői kérdőíves felmérés

A második előzménykutatás lefolytatásának célja az volt, hogy megismerjük a képzői tapasztalatokat azzal kapcsolatban, hogy az általuk képzett pedagógusok fejlesztésének eredményessége között megfigyelhető-e különbség – az első előzménykutatás során feltárt – nominális változók (nem, életkor, műveltségi terület, iskola településtípusa) alapján<sup>9</sup>. Kimutatható-e a kutatás szempontjából fontos különbség a nominális változók szerint létrehozott csoportok között a státuszkezelésre való felkészítésük szempontjából? Ennek a kérdésnek a megválaszolása jelentette a kiindulópontot a primer kutatás lefolytatásához és adta az előfeltevéseket a kutatási folyamat egészének.

A második előzménykutatás mintáját 15 képző alkotta. A mintavétel tudatos volt, előre meghatározott szempontok szerint zajlott. Olyan képzőket kerestünk fel és vontunk be a

---

<sup>9</sup> Annak oka, hogy a képzők alkotják a kérdőíves felmérés alanyait az, hogy a képzett pedagógusokkal ellentétben ők azok, akik megfelelő háttértudás birtokában, a státuszkezelésre való felkészítésről hozzáértően, átfogóan tudnak nyilatkozni.

felmérésbe, akik az országban a legtöbb státuszkezelésre való felkészítést célzó továbbképzést tartották, legtöbb pedagógust fejlesztettek ebben a témakörében. A mintában szereplő képzők 8-10 éve szereznek tapasztalatokat a státuszkezelésről mint ezt az eljárást alkalmazó gyakorló pedagógusok és mint különböző szervezésű továbbképzéseken fejlesztőmunkát végző képzők. Személyenként átlagosan 30-50 pedagógus-továbbképzést tartottak a státuszkezelés és a státuszkezelést segítő pedagógiai módszer, a KIP témakörében.

A második előzménykutatás célja az volt, hogy a nominális csoportokon belüli esetleges különbségekről szerezzünk információkat. A különbségek a pedagógusok fejlesztésének eredményességére vonatkoznak. Mérőeszközként online kérdőívet alkalmaztunk, amely a következő eldöntendő kérdéseket tartalmazta:

- *Problémamentesebben fejleszthetők-e a státuszkezelés megismertetésekor a nők/férfiak?*
- *Tapasztalható-e eltérés a pedagógusok státuszkezelésre való felkészítésekor életkor alapján?*
- *Tapasztalható-e eltérés a pedagógusok státuszkezelésre való felkészítésekor műveltségi terület alapján?*
- *Tapasztaltak-e ilyen jellegű eltérést vidéki illetve városi iskolában tanító pedagógusok fejlesztése között?*

Ezekre a képzők saját tapasztalataik alapján válaszoltak. Az eldöntendő kérdések az általunk megalkotott csoportok (nő-férfi; 35 évnél fiatalabbak, 35 és 50 közöttiek, 50 évnél idősebbek; tanár-tanító; vidéki-városi pedagógus) fejlesztési eredményessége közötti különbségekre vonatkoztak. A képzőknek minden csoport esetében dönteniük kellett, hogy képzői tevékenységük során tapasztalnak-e különbségeket a csoportokon belül, amikor a pedagógusokat megismertetik a státuszkezelés jelentőségével és alkalmazásával. Másfelől, aki tapasztal ilyen eltérést, az arra is választ adott, hogy a csoporton belül melyik alcsoport esetében könnyebb, problémamentesebb a fejlesztő munka.

A képzői kérdőíves felmérés a következő eredményt hozta:

- *Nemek:* A nemek közötti eltérés eseténben 8 képző a saját fejlesztési munkája során tapasztal eltérést, míg 7 képző szerint nem állapítható meg jelentős különbség a férfi és női pedagógusok státuszkezelésre való felkészítése során. Az a 8 képző, akik eltérést tapasztal férfi és női pedagógusok között, azok mindegyike a nőket jelölte meg, mint könnyebben fejlesztendő pedagógusokat.



- *Életkor*: Az életkor tekintetében 10 képző véleménye alapján nincs különbség a pedagógusok státuszkezelésre való felkészítésekor, 5 képző szerint tapasztalható különbség. Az utóbbiak véleménye megoszlik azzal kapcsolatban, hogy melyik korcsoport fejlesztése problémamentesebb: 3 képző szerint a 35 és 50 év közöttiek, míg egy-egy képző válaszolta azt, hogy a 35 alatti illetve 50 év feletti pedagógusok státuszkezelésre való felkészítése könnyebb.
- *Műveltségi terület*: A képzők többségének az a tapasztalata, hogy a tanítók és tanárok elfogadása között van különbség. 13 képző jelölte ezt a választ és mindegyikük szerint a tanítók elfogadóbbak a státuszkezelés megismerésével, alkalmazásával kapcsolatban.
- *Iskola településtípusa*: A vidéki vagy városi pedagógusok között a képzők nagy része – 15-ből 12-en – nem tapasztal különbségeket a státuszkezelésre való felkészítéssel, ennek elfogadásával kapcsolatban. Az a 3 képző, akik tapasztalnak ilyen eltérést, ők mindegyike szerint a falusi pedagógusokat könnyebb fejleszteni.

Összegzésként megállapítható, hogy a státuszkezelés megismertetésében jártas képzők tapasztalatai alapján életkor és az iskola településtípusa szerint nem mondható ki jelentős különbség a pedagógusok fejlesztésével kapcsolatban. A nemek közötti eltérések tekintetében már megoszlanak a képzői tapasztalatok, míg a tanítók és tanárok közül a képzők szerint a tanítók elfogadóbbak, a státuszkezeléssel szemben befogadóbbak.

Ezek a megállapítások képzői szubjektív tapasztalatokból erednek. Meg kell jegyezni, hogy az itt kapott információkat jelen kutatásunkban használjuk fel, nem célunk ezekből általános következtetéseket levonni. Pusztán az előfeltevéseinkhez nyújtanak segítséget, melyek a hipotézisekben fogalmazódnak meg. Ezek bizonyítása vagy cáfolata valósul meg a primer kutatásunk lefolytatását követően.

### 3.3. A harmadik előzménykutatás – Képzői nyitott kérdéses vizsgálat

A harmadik előzménykutatás célja azoknak a tényezőknek a feltárása volt, amelyek a pedagógusokat befolyásolják a státuszkezelés megismerésével, elfogadásával kapcsolatban.

A mintát ebben az előzménykutatásban is azok a képzők alkották, akik megszólítása a második előzménykutatás során is megtörtént. Ennek oka, hogy ők tekinthetők a legtapasztaltabb képzőknek a státuszkezelés megismertetésében.

A vizsgálat lefolytatását megelőzően tanulmányoztunk egy olyan elfogadási modellt, mely az új felhasználók döntését írja le, értelmezi egy új ismeret elfogadásával, alkalmazásával kapcsolatban. Habár a *Technology Acceptance Modell* (TAM) egy – elsősorban – technológia témakörben alkalmazott elfogadási modell, korábbi kutatások tanulmányozását követően arra a megállapításra jutottunk, hogy sikeresen adaptálható és alkalmazható más tudományterületű kutatásokhoz is.

A TAM széles körben elfogadott és alkalmazott, egy új ismerettel/eszközzel/technológiával szembeni elfogadás mérésére alkalmas modell (részletes bemutatása az 4.6. alfejezetben történik). A TAM az évek során több adaptációban jelent meg a különböző célú kutatásokhoz illeszkedve. Ezekben a változatokban megismert tényezőkből kerültek ki azok, amelyek a primer kutatásunk számára relevánsak, tehát, amelyeket a pedagógusok elfogadását befolyásoló tényezőkként jelöltünk meg. Ezeket fogjuk kutatásunkban vizsgálni.

A tényezők feltárása a következőképpen történt: először a TAM elméleti tanulmányozása megtörtént. A TAM „evolúciójában” megjelenő 27 tényező (listájukat mellékletben közlöm – *Melléklet 1*) közül elsőként kizárásra kerültek azok, amelyek egyértelműen technológia elfogadására vonatkoznak. Ezt követően a fennmaradó tényezőkből kategóriarendszert hoztunk létre, amelyre a válaszok kódolásához volt szükségünk. A képzői tapasztalatok feltárása céljából online kérdőívet használtunk. A nyitott kérdések lehetőséget nyújtottak a képzőknek véleményük hosszabb kifejtésére. A mérőeszközben a következő nyitott kérdéseket használtuk:

- *Tapasztalatai szerint hogyan lehet a státuszkezelést eredményesen MEGISMERTETNI a pedagógusokkal?*
- *Tapasztalatai szerint hogyan lehet a státuszkezelést eredményesen ELFOGADTATNI a pedagógusokkal?*
- *Utókövetések során milyen vélemények érkeznek a pedagógusok felől a státuszkezelés alkalmazásával kapcsolatban?*

A kérdőívek visszaérkezését követően a válaszok kódolása történt, melyhez egy általunk létrehozott kategóriarendszert (*Melléklet 2*) alkalmaztunk. A képzői válaszokban a kategóriarendszerben megjelenő keresőszavakat kerestük meg, melyek az adott kategóriára (tényezőre) utalnak. Az adatok összegzése úgy történt, hogy a TAM-ból megismert tényezők közül azok kerültek kiválasztásra, amelyekről a legtöbb képző említést tett. Nem vettük

számításba, hogy ha az adott tényezőt egy képző többször említette. Arra voltunk kíváncsiak, hogy az általunk kijelölt tényezők közül melyek kerülnek említésre a legtöbb képző válaszaiban.

Az eredményeket a következőkben elsőként egy diagram mutatja be, majd rövid szöveges ismertetés közli:



2. ábra: A képzői nyitott kérdéses vizsgálat eredményeinek összegzése

A képzői válaszokban az Attitűdöt, mint tényezőt említették a legtöbben: 15 képző közül 14 fogalmazott meg erre vonatkozó véleményt. 12 képző említette, hogy fontos a pedagógusok státuszkezelésre való felkészítésében a státuszkezelés Hasznosságának tisztázása, kiemelése. 10 képző fogalmazott meg véleményt arról, hogy a státuszkezelés alkalmazásának nehézsége erős befolyást gyakorol az általuk mentorált pedagógusok vélekedésében és – feltételezhetően ezzel összefüggésben – szintén 10 képző említette, hogy a pedagógusok státuszkezelés alkalmazásával kapcsolatos döntését döntően befolyásolja az, hogy mennyire illeszkedik saját kompetenciájuk a státuszkezelés alkalmazásához. Összegezve a TAM modellekben megjelenő tényezők közül 4 került kijelölésre a képzői válaszok alapján: *Észlelt hasznosság*, *Használat észlelt egyszerűsége*, *Attitűd* és az *Önhatékonyaság*.

A képzői válaszok elemzésekor megfigyeltük, hogy 15 képzőből 11 említést tett bizonyos negatív tényezőkről, melyek a pedagógusokat befolyásolják a státuszkezelés jövőbeli alkalmazásával kapcsolatban. Ezek elsődlegesen az idő- és eszközhiányra illetve a vezetői

támogatás hiányára vonatkoznak. Szükséges megemlíteni, hogy a státuszkezelés alkalmazásának nem feltétele idő, eszköz vagy szakmai támogatás megléte. A státuszkezeléshez nyitott, a gyerekek fejlődését előtérbe helyező szemlélet, elhivatottság szükséges. A képzők tapasztalatai alapján kijelenthető, hogy gyakori a pedagógusok felől érkező elutasító, az új ismeretekkel, módszerekkel szembeni zárkózott hozzáállás.

Mivel azonban a képzők jelentős része megélt ezzel kapcsolatos tapasztalatokat a pedagógusokkal való fejlesztőmunka folyamán, ezért ezt a tényezőt sem hagyhatjuk figyelmen kívül. Ebből kiindulva a megjelölt 4 tényező mellé beemelünk még egyet, melyet összefoglalóan *Akadályok*ként nevezünk el. (A tényezők részletes bemutatását a 4. 8. alfejezetben teszem meg a kutatás elméleti háttérének részeként.)

## 4. Elméleti háttér

A következő fejezetben a kutatásunkhoz szükséges elméleti háttér bemutatása történik. A fejezet célja, hogy összegyűjtse, rendszerezze azokat a témaköröket, elméleteket, amelyeket a kutatás érint. Ezek a következő felépítést követik:

- Az első alfejezet *konstruktivizmus* tanulásméletének bemutatását tűzi ki célul. A mai pedagógiában a konstruktivizmus az a tanulászemplélet, amely a leginkább adaptívnek tekinthető (Nahalka, 2013, 2002; Kimmel, 2007). Ez alapján megállapítható, hogy a tudás megalkotása minden egyén – legyen az gyermek vagy felnőtt – számára egyedi folyamat, a már meglévő konstrukció továbbépítése (Nahalka, 2013, 2002). A pedagógusok eredményesebb fejlődésének eléréséhez – tehát jelen kutatáshoz – elengedhetetlenül szükséges feltárni, hogyan keletkezik a tudás és miben nyújthat segítséget a tanuló személy számára az oktató (legyen az a közoktatásban dolgozó pedagógus vagy a pedagógus-továbbképzéseken fejlesztő képző).
- A következő (második és harmadik) alfejezetek a *státuszkezelés* elméleti hátterét és gyakorlati megvalósításának lehetőségeit ismertetik. A státuszkezelés az a pedagógiai eljárás, amely a méltányos osztálymunka megteremtésén keresztül képes a közoktatási intézményekben, a tantárgyi tudás elsajátítása szempontjából fontos esélyegyenlőtlenség csökkentésére. Jelen kutatás a státuszkezelés megismertetésének fejlesztésére irányul, ezért a státuszkezelés mélyebb bemutatása indokolt és szükséges.
- A negyedik alfejezetben a státuszkezelést elősegítő módszer, a *Komplex Instrukciós Program* (KIP) bemutatását teszem meg. A KIP egy speciális, kötött felépítésű csoportmunkát és egyéni munkát magába foglaló pedagógiai módszer, amely a státuszkezelést segítő elemeivel lehetőséget biztosít a pedagógusnak a méltányosságot megteremtő osztálymunka kialakítására.
- Az ötödik alfejezetben a státuszkezelést és a KIP módszert megismertető *pedagógus-továbbképzés* bemutatása történik. Ezen alfejezetben tárgyalt képzés szerkezeti egységeinek fejlesztését, átstrukturálását eredményezik a kutatásunk eredményei.
- A hatodik alfejezetben egy 1980-as évektől alkalmazott elfogadási modell, a *Technology Acceptance Model* (TAM) ismertetését teszem meg. Ennek a modellnek a '80-as évektől több adaptációja jelent meg az adott kutatásokhoz illeszkedően.

Kutatásunkban a pedagógusok döntését vizsgáljuk, amelyet a státuszkezelés elfogadásával kapcsolatban hoznak meg. A TAM tanulmányozása, tényezőinek feltárása, megismerése fontos elméleti alapot nyújt ahhoz, hogy ennek adaptációját a saját kutatásunkhoz illesszünk.

- A hetedik alfejezetben a pedagógusok státuszkezeléssel kapcsolatos döntését, elfogadását érintő *fogalmak* tisztázása történik. Az attitűd–nézet–tudás kognitív megközelítését tisztázom, emellett ebben az alfejezetben állást foglalunk arról, hogyan kezeli az értekezés ezeket a fogalmakat.
- A nyolcadik alfejezetben a kutatásban vizsgált *tényezők* bemutatása történik. Ezen tényezők alatt a pedagógusok státuszkezelés elfogadásával kapcsolatos döntését befolyásoló tényezőket kell érteni. Ezeket fogjuk vizsgálni a kutatás során és ezek hatását tárjuk fel.
- A kilencedik alfejezetben a már előzőleg ismertetett tényezők tükrében mutatom be a pedagógus-továbbképzést. A következő kérdés megválaszolását teszem meg: A továbbképzés egyes részei melyik tényezőre gyakorolnak hatást?
- A fejezet végén (a tizedik alfejezetben) a kutatás adatainak elemzéséhez használt *statisztikai módszerek* bemutatását teszem meg. Ezek a következők: Partial Least Squares (PLS), Multigroup Analysis (MGA)

#### 4.1. Konstruktivizmus

A konstruktivizmus elméleti háttérének ismerete fontos alap kutatásunk számára a tudás kialakulása, létrejötte, az ehhez kötődő pedagógiai és andragógiai összefüggések miatt. A pedagógusok továbbképzése szempontjából elengedhetetlen ismernünk a konstruktivizmus tudásra és tanulásra vonatkozó elméleteit, hisz a fejlesztés eredményességének egyik kulcsa a következőkben bemutatásra kerülő elméletek és szabályszerűségek. A magyar neveléstudományban elsődlegesen *Nahalka István* írásai mutatják be a konstruktivizmus paradigmájának jelentőségét, így főképp az ő tanulmányit felhasználva ismertetem a konstruktivizmus elméleti háttérét.

A konstruktivizmus egy ismeretelméleti irányzat, amely az ember tanulásának mibenlétére, a tanulás folyamatára, a tudás kialakulására vonatkozik (*Nahalka, 2013, 1997b, 1997a*). Az irányzat előfutárának *Jean Piaget* elmélete tekinthető, aki a gyermekek értelmi

fejlődésének tanulmányozásával korszakalkotó megállapításokat tett a reformpedagógiai mozgalmak és a későbbi neveléstudomány számára. *Piaget* megállapította, hogy a tanulás nem egy passzív befogadás, hanem aktív, mindenki számára egyéni tevékenység. Rávilágított arra, hogy a fejlődés szempontjából nem a nevelő, a tanár áll a tanulás középpontjában, hanem a gyermek. Kimondta a tanulási környezet fontosságát, amely a gyerekek tapasztalatszerzésének folyamatában jelentős szerepet játszik, hisz ők a külvilág hatásaira építik tovább sajátos belső rendszerüket (*Korom, 2005; Nahalka, 2002; Németh és Skiera, 1998; Pukánszky és Németh, 1996*).

A konstruktivizmus számára a tanulás az a folyamat, amely során „*a megismerő ember felépít magában egy világot, amely tapasztalatainak szervezője, befogadója, értelmezője lesz, amely lehetővé teszi, hogy bizonyos előrejelzésekkel éljen a valóságban található dolgok jövőbeli állapotával kapcsolatban, s amely világ nagyon fontos része a cselekvést irányító kognitív masinériának* (*Nahalka, 1997a, 24. o.*). Röviden a tanulás „*a megismerő embert érő információk feldolgozása, értelmezése, rendszerbe való beépítése*” (*Nahalka, 1997a, 24. o.*). A felnőttképzés, vagyis a kutatásunk számára releváns pedagógus-továbbképzés tekintetében jelentős konstruktivista szemlélet első meghatározó elmélete a fent idézett fogalomból kiolvasható szubjektivitás, egyéni jellegű aktivitás. A konstruktivizmus szemben áll az objektivista szemlélettel, miszerint a tudás általános érvényű, átadható, tükör-szerűen leképezhető (*Feketéné Szakos, 2002; Nahalka, 1997a*). Ahogy a gyerekek oktatása során, úgy a felnőttképzés, a pedagógusképzés és –továbbképzés tekintetében is megállapítható, hogy a tudást nem lehet közvetíteni, nincs egy általános érvényű objektív tudás, amely mindenki számára ugyanazzal a jelentéssel bír. Ebből következően felvetődik a dilemma a képzések, továbbképzések differenciálásával kapcsolatban. Az oktatási tartalmak esetében szükséges a differenciálásra való törekvés annak érdekében, hogy a szubjektív tanulási folyamat eredményesen létrejöhön (*Feketéné Szakos, 2002; Nahalka, 2002*).

A tanulás mindenki számára szubjektív folyamat, amely során a tudás saját tapasztalatok, egyéni építkezés eredményeként alakul ki. Ebből következik, hogy aktív tevékenységről van szó. *Nahalka István* fogalmait használva röviden összefoglaljuk, milyen típusai vannak a tanulásnak, milyen eredmények várhatók a tanulási folyamatától. Első lépésként fontos tisztázni, hogy az új információ és a tanuló belső rendszere ellentmondásban áll-e. Amennyiben nem, és a feldolgozás megtörténik, úgy létrejön a *problémamentes tanulás*. Ha nincs ellentmondás, de a feldolgozás nem történik meg, úgy *teljes közömbösség* állapítható meg, nem jön létre tanulás. Abban az esetben, ha van ellentmondás és később a feldolgozás

nem történik meg, akkor az új információ *kizárásáról* beszélhetünk. Ha az új információ nem épül be a tanuló belső rendszerébe, nem illeszkedik hozzá, akkor nem történik meg a „lehorgonyzás”, tehát csak *magolás* valósul meg. *Meghamisításnak* nevezzük azt a tanulástípust, amikor az új információ beépül a tanuló belső rendszerébe, csak ezt az információt a tanuló megváltoztatja, módosít rajta annak érdekében, hogy a belső rendszere és az új információ között ne alakuljon ki ellentét. Az új információ változatlan marad és megtörténik a beépülés, de eközben a belső rendszer nem megfelelően, nem értelmi szinten változik meg. Ezt a helyzetet  *kreatív mentésnek* nevezzük. A legjelentősebb változást eredményező tanulástípus a *fogalmi vagy konceptuális váltás*, amikor a tanulás hatására a belső rendszer radikálisan megváltozik (Nahalka, 2003, 2002, 1997c).

A konstruktivizmus meghatározása és a tanulástípusok ismertetése során említésre került a tanuló belső rendszere. Ez a belső rendszer a meglévő ismeretek rendszere, az előzetes tudás. Mind a gyerekek, mind a felnőttek oktatása során kulcsfontosságú a meglévő ismeretek feltárása, hisz ez lesz az az alap, amelyre a tanuló személy az új információkat felépíti (Nahalka, 2003, 2002, 1997c, 1997b, 1997a; Kimmel, 2007). Az előzetes tudás feltárásának elmulasztása a fejlesztés, az oktatási folyamat eredményességét hiúsíthatja meg. A pedagógus-továbbképzéseknek szem előtt kell tartaniuk az aktív gyakorló pedagógusok előzetes tudását és tapasztalatát, és ennek feltárásával szükséges kialakítani a továbbképzési tartalmat azon eredmény céljából, hogy a pedagógusok saját belső rendszerüket továbbépíthessék.

## 4.2. Státuszkezelés

A státuszkezelés meghatározásához elsőként szükséges az ehhez szorosan hozzátartozó fogalmak (*osztálytermi státusz, státuszjellemző, státuszkülönbség és -probléma*) tisztázása. A következő alfejezetben ezek értelmezését tesszük meg, majd ezt követően a státuszkezelés jelentőségét, alkalmazásának lehetőségeit mutatjuk be.

Az *osztálytermi státusz* egy olyan hierarchikus rendben elfoglalt pozíció, amelyet a diákok (legtöbbször a pedagógustól befolyásolva) saját maguk hoznak létre egymásról alkotott vélekedésük, elvárásuk alapján (Cohen és Lotan, 2014, 1995; K. Nagy, 2015b, 2015a). A közösség minden tagja érzi, hogy kedvezőbb a magasabb pozíciót birtokolni, mint az alacsony. Az alacsony státuszú tanulókat a visszahúzódó viselkedés, kevés kommunikáció, a feladattól való elzárkózás vagy kirekesztés jellemzi. Társaik nem tekintik őket kompetensnek a feladatmegoldás során, véleményüket nem kéri, nem veszik figyelembe és/vagy nem fogadják



el. Ezzel szemben a magas státuszú diákokat társaik elismerik, szinte minden tekintetben kompetensnek tekintik, véleményükre odafigyelnek. Ebből következően a magas státuszt birtokló tanulók sokat beszélnek, domináns viselkedést mutatnak (*Bianchini, 1998; Chizhik és Goodman, 2009; Cohen és Lotan, 1995; K. Nagy, 2015a; K. Nagy és Révész, 2019*).

Az osztálytermi státuszt – tehát hogy melyik tanuló milyen pozíciót foglal el a közösség által létrehozott hierarchikus rangsorban – *státuszjellemzők* befolyásolják. Egy adott népcsoporthoz vagy társadalmi osztályhoz tartozás, a szókincs, a nem, a tanulmányi eredmény, a népszerűség mind olyan szempont, amely meghatározza egy diák státusz helyzetét (*K. Nagy és Révész, 2019*). Bár sok pedagógus vélekedik úgy, hogy a hátrányos helyzet predesztinálja az osztálytermi alacsony státuszt, ezt korábbi kutatások megcáfolták. Bizonyítást nyert az, hogy a tanulmányi eredmény/teljesítmény illetve a népszerűség erősebb státuszjellemzőként működik, mint az etnikai hovatartozás (*Cohen, 1982; Cohen és Lotan, 2014; K. Nagy, 2015a*).

*Státuszprobléma* abban az esetben alakul ki, amikor a magas és alacsony státuszú tanulók fejlődése, tanulásban való előmenetele egyenlőtlené válik (*K. Nagy, 2015a*). A magas státuszú diákok – mivel aktív résztvevői a feladatmegoldásnak és sokat kommunikálnak – kiegyenlített fejlődést mutatnak. Velük ellentétben az alacsony státuszú tanulók kirekesztődnek vagy vonakodnak részt venni a feladatmegoldásban, ezáltal fejlődésük megreked (*Cohen és Lotan, 2014, 1995; K. Nagy, 2015a*). Az alacsony státuszú diákok sok esetben fizikailag is kirekesztődnek a csoport munkájából, amely sok esetben fegyelmezetlen viselkedéshez vezet. A pedagógus az ilyen eseteket olykor tévesen ítéli meg és szidással vagy büntetéssel reagál az alacsony státuszú diák magatartására (*Cohen és Lotan, 2014*). A megfeddés, szankció helyett az ilyen esetekben a pedagógusnak a státuszkezelés eljárását kell alkalmaznia, amely a kialakult státuszkülönbségekből adódó problémát orvosolni képes.

A *státuszkezelés* olyan pedagógiai eljárás vagy beavatkozás, amelynek célja a tanulók közötti egyenlő vagy közel egyenlő interakció kialakítása, amely a feladatokhoz való egyenlő hozzáférést és a fejlődés lehetőségének kiterjesztését eredményezi (*K. Nagy és Révész, 2019*). A státuszkezelés lényege, hogy a pedagógus módosítja az osztályban kialakult státusz helyzetet azáltal, hogy megváltoztatja „*a tanulóknak mind önmagukkal, mind egymással szemben a kompetencia tekintetében támasztott elvárásait*” (*K. Nagy és Révész, 2019, 25. o.*). A státuszkiegyenlítésre két lehetőség különíthető el: egyfelől a különböző képességek bevezetése, tehát az alapkészségeken túl a különböző intelligenciatípusok szem előtt tartása, másfelől az alacsony státuszú tanulók „*kompetenciával való felruházása*” (*K. Nagy és Révész, 2019, 25. o.*). Az első megoldási lehetőséghez az szükséges, hogy a pedagógus szemlélete túlmutasson az

alapkompenciákon (írás – olvasás – számolás), ne ezek alapján hozzon ítéletet a tanulókról (okosok-buták) és hagyja el az ilyen különbségtételt. A többféle képesség<sup>1011</sup> felhasználást igénylő feladatok kijelölésével a pedagógus lehetőséget kínál diákjainak, hogy megmutassák sajátos ügyességüket, erősségüket. Amennyiben az alacsony státuszú diák megmutathatja erősségeit, megismertetheti társaival, hogy miben jó és a pedagógus ezt nyilvános elismeréssel fogadja, úgy az adott diákkal szembeni kompetenciaelvárás módosítható. A másik státuszkezelési lehetőség – miszerint az alacsony státuszú diákokat kompetenciával ruházza fel a pedagógus, amelynek kulcsa szintén a többféle képesség elismerésének a szemlélete, a hozzáértés meglétének a tudatosítása. A pedagógus elismerése ekkor ráirányul az alacsony státuszú tanulóra és ráirányítja a figyelmet arra, hogy az adott diák, képességei birtokában fontos tagja a csoportjának (*Cohen és Lotan, 2014; K. Nagy, 2015a; K. Nagy és Révész, 2019*).

Státuszkezeléskor a pedagógus hiteles, tehát érdem szerinti dicséret segítségével megerősítést ad az alacsony státuszú tanulóknak, kiemeli erősségeiket, hangsúlyozza értékeiket, ezáltal arra készíti a társakat, hogy kompetensebbnek lássák az alacsony státuszú diákok képességeit. A tudatos és megfelelően alkalmazott státuszkezelés hatására az alacsony státuszú tanulók is felfedezik saját maguk erősségeit és ráeszmélnek, hogy értékes a jelenlétük, a munkájuk a csoport tevékenységében (*Cohan és Lotan, 1995; K. Nagy, 2015a, 2014*). A státuszkezelés rendszeres alkalmazásával a státuszkülönbség mérsékelhető, kiegyenlíthető. A magas státuszú diákok felfedezik az alacsony státuszúak erősségeit, majd fokozatosan hozzáférést engednek nekik a feladatok megoldásában, sőt segítségüket is kérik. Emellett fontos, hogy az alacsony státuszú tanuló maga is sikert éljen meg, amelynek hatására kompetensebbnek látja magát és az osztály, csoport értékes tagjaként tartja magát számon. Ennek hatására részt vesz a feladat megoldásában, többet kommunikál a társaival.

A pedagógus kompetenciák fejlesztése szempontjából a státuszkezelés megismerése, elsajátítása és alkalmazása a pedagógusokat képessé teszi arra, hogy minden tanulónak biztosítani tudják azokat a körülményeket, amelyek segítségével saját szintükhöz és készségeikhez képest maximális fejlődést mutathatnak a státuszkülönbségek közelítésével, illetve kiegyenlítésével (*K. Nagy, 2016; Keller és Mártonfi, 2006*). A pedagógusok ezzel az eljárással képessé válnak arra, hogy felhasználva a diákok különböző képességeit,

---

<sup>10</sup> A számos intelligenciaelmélet közül a Komplex Instrukciós Program a gardneri többszörös intelligenciaelméletet alkalmazza. Az értekezésben emiatt jelenik meg a gardneri elmélet és nem kerül említésre más intelligenciaelmélet.

<sup>11</sup> *Howard Gardner* többszörös intelligenciaelmélete alapján az intelligencia nem egységes értelmi képesség. 7 féle intelligenciátípust különít el: logikai-matematikai, nyelvi, zenei, térbeli, testi-kinesztéziás, interperszonális és intraperszonális (*Gardner, 2011; Gardner és Hatch, 1989*)

csökkenthetik az egyenlőtlen esélyeket. Következésképpen a pedagógusok státuszkezelési kompetenciájának fejlesztésével a méltányos osztálytermi munka létrehozásához, kialakításához kerülnek közelebb a pedagógusok.

Kutatásunk a konstruktivista tanuláselmélet szemléletét követi, így a státuszkezelés és a konstruktivizmus kapcsolatának tisztázása szükséges. A konstruktivizmus ismeretelmélete a tudás kialakítását magyarázza. Azt vallja, hogy a tudást nem lehet átadni, ugyanolyan formában és minőségben nem leképezhető a tanuló személy számára. A tudás kialakulása egy személyes folyamat, mely során szubjektív módon jön létre az új tudásegység. Ebből következően a konstruktivizmus támogatja a személyre szabott oktatási módokat, a differenciálást, hisz az egyén számára legoptimálisabb tanulási környezet kialakításában látja a tudás létrejöttének lehetőségét (Nahalka, 2002). A státuszkezelés olyan pedagógiai eljárás, mely az osztálytermi státuszviszonyok alakításával, rendezésével biztosítja a tanulók számára a legoptimálisabb feltételeket a tanuláshoz. Azáltal, hogy a tanulók azonos vagy közel azonos státusból kommunikálnak, tevékenykednek, lehetőség nyílik arra, hogy minden diák számára elérhetővé váljon a megtanulandó tananyag, megismerendő tudásegység (K. Nagy, 2015a). Következésképpen a konstruktivista tanuláselmélet szemléletét és gondolatiságát követi a státuszkezelés.

Hogyan valósítható meg a státuszkezelés a gyakorlatban? A pedagógus első feladata a szociometriai vizsgálat<sup>12</sup> elvégzése, amely – feltételezései mellett – segít a pedagógusnak az alacsony státuszú diákok azonosításában, információt nyújt az osztályközösség összetételéről, a perifériára szorult tanulókról (K. Nagy, 2015a). Ezzel az előzetes tudással a pedagógus tudatosabban szervezheti a tanulók osztálytermi tevékenységét, tudatosabb döntést hozhat a tanulói kiscsoportok kialakításáról. Ezt követően a pedagógus megfigyeli, hogy az alacsony státuszú diákok milyen erősségekkel rendelkeznek, milyen intelligenciatípusba tartoznak.

Ahhoz, hogy a pedagógus alkalmazni tudja a státuszkezelést, szüksége van olyan osztálytermi helyzetek létrehozására, amelyek alkalmat adnak az alacsony státuszú tanulók érdem szerinti, hiteles megerősítésére. Olyan feladatokat jelöl ki, amelyek megoldása során az alacsony státuszú tanulók is megmutathatják ügyességüket, erősségüket. A státuszkezeléskor a pedagógus minden alkalmat felhasznál arra, hogy az osztálytársakban elismerést váltson ki akkor, amikor egy alacsony státuszú tanuló olyan dolgot tesz vagy mond, amely erre érdemes. Ezekre a mozzanatokra kell megerősítéssel reagálnia (K. Nagy, 2015b). Cohen és Lotan a

---

<sup>12</sup> K. Nagy Emese, könyvében megjelentetett szociometriai felmérőlap az osztály szociális összetételének elemzésére alkalmas (Melléklet 3).

tanulók fejlesztésének legmegfelelőbb és leghatékonyabb pedagógiai stratégiájának a nyílt végű, innovatív gondolkodást, többféle képesség felhasználást igénylő feladatok végrehajtását kívánó csoportmunkát tekintik, amely biztosítja az intellektuális és szociális tanulást, fejleszti a kreatív problémamegoldást, javítja a csoportközi kapcsolatokat, növeli a diákok önbizalmát és önértékelési készségét, magában rejt az esélyegyenlőség megteremtésének lehetőségét (Cohen és Lotan, 2014).

Magyarországon az a pedagógiai módszer, amely a státuszkezelés eljárására alapozva segíti a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulócsoportok fejlődését, a Komplex Instrukciós Program (KIP). Az összegzést követően a 4.4. alfejezet célja ennek a módszernek az ismertetése.

### 4.3. A státuszkezelés összegzése

Magyarországon az oktatás súlyos problémájaként jelenik meg, hogy a gyerekek közötti, szociális hátrányokból adódó különbségek a közoktatásba kerülve átörökítődnek, elmélyülnek. A különböző nevelési-oktatási stratégiákat igénylő gyerekek együttnevelése egyre égetőbb kérdés (K. Nagy, 2015a). Amerikában a Stanford Egyetemen E. Cohen és R. Lotan vezetésével került kidolgozásra az a pedagógiai program, mely a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulócsoportok együttnevelésének megoldására szánták. A Complex Instruction Program olyan kooperatív technika, amely az eredetileg spanyol anyanyelvű kisebbség gyermekeinek felzárkóztatását biztosította. Ma a Programot szélesebb körben alkalmazzák, az Egyesült Államok iskolái mellett használják Izraelben és Európa több országában: Belgiumban, Dániában, Olaszországban, Svédországban és Izlandon. A Program 2001-ben Magyarországon is, új innovációként bevezetésre került K. Nagy Emese vezetésével Komplex Instrukciós Program (KIP) néven. Ahogy az amerikai program, úgy a magyarországi módszer középpontjában is a státuszkezelő eljárás áll, mely a diákok közötti, kompetenciáelvárásokból adódó különbségeket kiegyenlíteni képes, amely a méltányos osztálytermi munka megteremtéséhez vezet (K. Nagy, 2015a).

Értelmezésünkben a *méltányosság* megteremtése „a tananyaghoz való egyenlő hozzáférést” (K. Nagy, 2013, 109. o.) jelenti, amely minden tanuló számára biztosítja a saját tudásához, képességéhez és készségéhez mért minőségi oktatást. Ebben a folyamatban a pedagógus olyan összetett, komplex feladatokat jelöl ki a tanulók számára, amelyeken keresztül a diákoknak lehetőségük van képességeik kibontakoztatására, erősségeik megmutatására. Cél,

hogy az elért teljesítmény elismerést váltson ki a társak szemében, amely eredményeképpen a diákok egymást kompetensnek, hozzáértőnek vélik és emiatt, az adott tantárgy tekintetében képesek egymással egyenlő vagy közel egyenlő státuszból kommunikálni, így a feladatot sikeresen teljesíteni (K. Nagy, 2013, 2006; Lotan, 2006).

A közoktatásban általános nézet, hogy azok a diákok, akik az alapkészségekben (írás-olvasás-számolás) jók, őket a pedagógus a „jótanulók” csoportjába sorolja, míg azok, akik ezeknek a készségeknek a tekintetében lemaradást vagy nehézséget mutatnak, ők az iskolai követelmények szűk mezsgyéje szempontjából a „rossztanulók”. A pedagógus feladata a gyerekek figyelmének a ráirányítása arra, hogy a fent említett alapkészségeken kívül több olyan erősség jellemzi az egyént, amely kompetenssé teszi a többféle képesség, intelligencia felhasználását igénylő feladat teljesítésére. A pedagógus a tanulók egymásról alkotott véleményét befolyásolja, ha olyan feladatokat jelöl ki, amelyek megmozgatják, igénylik a diákok eltérő képességeinek a felhasználását, ezzel engedve teret annak, hogy minden tanuló részt vegyen a feladat megoldásában és lehetőséget kapjon erőssége, a feladathoz való hozzáértésének a megmutatására. Azáltal, hogy a pedagógus a jó teljesítményt a társak előtt szóbeli dicsérettel, elismeréssel jutalmazza, befolyásolja a tanulóknak a magukról és egymásról alkotott véleményét (K. Nagy, 2015a, 2013; Melamed, 2011, Lotan, 2006). Eredményeképpen a tanulók az adott tantárgy szempontjából magukat és egymást kompetensnek, hozzáértőnek ítélik meg, amely a tanulók között kialakult státusz helyzet közelítésének vagy kiegyenlítésének egyik jele (K. Nagy, 2015a, 2013, 2012; Cohen, 1994).

A pedagógusnak azt a beavatkozását, amikor a feladatokon keresztül olyan körülményt teremt, hogy a diáknak lehetősége van erősségei megmutatására, és amelyre a pedagógus pozitív visszajelzéssel képes reagálni, státuszkezelésnek nevezzük. Ennek a státuszkezelő beavatkozásnak nyilvánosnak (a többi tanuló előtt elhangzónak), személyre szabottnak és hitelesnek kell lennie.

#### 4.4. Komplex Instrukciós Program (KIP)

A következő alfejezetben a Komplex Instrukciós Program (KIP) azon részeinek, elemeinek bemutatása történik, amelyek hozzáértő alkalmazásával a pedagógusok eredményesen mérsékelhetik a tanulók között kialakult státuszkülönbségeket, ezáltal segítheti az azonos vagy közel azonos státuszból történő interakciót, kommunikációt. Kutatásunkban a pedagógus-

továbbképzésen résztvevő hallgatók a KIP megismerésén keresztül kerülnek kapcsolatba a státuszkezelés fogalmával és megvalósításának a lehetőségével.

A KIP elődje az eredetileg a bevándorlók iskolai lemaradása csökkentésére kifejlesztett *Complex Instruction* Amerikában a kaliforniai Stanford Egyetemen *Cohen* és *Lotan* professzorok vezetésével került kidolgozásra. *K. Nagy Emese* volt az, aki a magyarországi oktatási helyzethez adaptálta, majd innováció eredményeként létrehozta a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoportok kezelésére alkalmas módszert. A KIP bemutatását elsődlegesen *K. Nagy Emese KIP-könyv I-II.* (2015a) és *Több mint csoportmunka* (2012) című könyvei alapján teszem meg.

Az alfejezet elsőként röviden ismerteti a KIP módszer szerint felépülő *tanóra menetét*, amelynek részletes leírása mellékletben jelenik meg (*Melléklet 4*). Ezt követően a KIP *státuszkezelő elemeit* ismertetem, majd elemzem a *pedagógus szerepét*, tevékenységét, amely a KIP szerint szervezett tanórák eredményességének kulcsa.

A mellékletben (*Melléklet 5*) megjelenik egy általam készített, a KIP módszer elveinek megfelelő feladatillusztráció<sup>13</sup>, amelynek szerepeltetését a KIP módszer elveinek könnyebb megértése indokolja.

A KIP „*egy tanórán alkalmazható, az esélyegyenlőség megteremtésének a feladatát vállaló, elsősorban a kooperatív tanulási módszereket előtérbe állító, komplex, alapelvekből és a tanórán alkalmazott szabályokból felépülő rendszer*” (*K. Nagy, 2015a, 142. o.*). Alkalmazásakor a tanóra 45 perce alatt egyszerre valósul meg a csoport- és egyéni munkaszervezés keretében a tudás- és személyiségfejlesztés. A tanóra kötött felépítésű (percekre lebontott felépítését ismertető táblázat *Melléklet 4*-ben jelenik meg). Az órára történő ráhangolást követően a tanulók az óra első felében *csoportmunkában* dolgoznak. Ezek a csoportfeladatok minden esetben nyílt végű, innovatív gondolkodást igénylő, többféle képesség, intelligencia felhasználását igénylő feladatok (erre példa a *Melléklet 5*-ben jelenik meg). Ennek értelmében a nyílt végűség több lehetséges megoldást kínáló feladatok kijelölését jelenti, illetve azt, hogy az alapkészségeken kívül többféle képességet, készséget, intelligenciát<sup>14</sup> mozgósítanak. A tanulók által közösen elkészített csoportfeladatok és az elkészült produktumok bemutatása után, az óra második felében, egyéni munka folyik, amely során a diákok névre szóló, személyre szabott differenciált feladatokon dolgoznak. Az *egyéni*

---

<sup>13</sup> Feladatillusztráció: a tanórán alkalmazott feladatok ismertetése, mely innovatív gondolkodást igénylő, nyitott végű csoportfeladatokból és az ezekhez tartozó, a ráépülés elvét követő, differenciált egyéni feladatokból áll.

<sup>14</sup> Gardneri intelligenciatípusok: logikai-matematikai, nyelvi, zenei, térbeli, testi-kinesztéziás, interperszonális és intraperszonális (*Gardner, 2011; Gardner és Hatch, 1989*)

*feladat* minden esetben az adott tanuló képességéhez, készségeihez és tudásszintjéhez illeszkedő feladat, amelynek elkészítéséhez a diáknak szükséges felhasználnia a csoport által elkészített produktumot. Ez az elv arra ösztönzi a tanulókat, hogy csoportmunkájukat magas szinten teljesítsék, majd az egyéni feladatuk teljesítéséhez felhasználják azt. Az egyéni munkák elkészítését, majd bemutatását követően a pedagógus és a tanulók összegzik, értékelik<sup>15</sup> az órai munkát (K. Nagy, 2015a; 2012).

A KIP a tanulók között kialakult státuszkülönbségek csökkentésére irányuló módszeregyüttes (K. Nagy, 2015a). A *státuszkezelést segítő elemek*: a korábban, a tanóra menetének ismertetése során már bemutatott nyitott végű, innovatív gondolkodást, többféle képesség felhasználását igénylő *csoportfeladatok* illetve az órán, a tanulók által betöltött *szerepek*. A KIP szerint szervezett órákon a diákok csoportokban dolgoznak, együttműködnek, de meghatározott szerepek<sup>16</sup> szerint tevékenykednek (a szerepek feladatköreinek ismertetése a *Melléklet 6*-ben jelenik meg.) A szerepek közül a *Kistanárt* (középfiskolában a megnevezése *Irányító*) emeljük ki, amelynek státusznövelő hatása van. K. Nagy Emese (2015a) által elvégzett vizsgálat kimutatta, hogy a kutatásban részt vett alacsony státuszú diákok szereplése – vagyis kommunikációs tevékenysége – a *Kistanár* szerepben 1,9-szeresére nőtt, vagyis közel megduplázódott az egyéb szerepeket betöltő alacsony státuszú diákokhoz képest. A *Kistanár* feladata, hogy mindenkinek elmagyarázza az elkészítendő feladatot<sup>17</sup>. Kiosztja a munkát és megszervezi a munkavégzést. Szükség esetén ő az, aki a pedagógustól segítséget kér. A szerepkör domináns jelenlétet igényel az adott tanulótól. A *Kistanár* szerep nagyban hozzájárul az alacsony státuszú tanuló kompetencianöveléséhez azáltal, hogy a szerep betöltésével ráirányul a figyelem, irányító, döntéshozó tevékenységet kell végeznie, hisz a szerepet betöltő diáktól ezt várják el a társai. A szerepek a csoporton belül rotálódnak. A pedagógus addig nem változtatja az egyébként szükségszerűen tudásban heterogén tanulói csoport összetételét, amíg minden diák legalább egyszer be nem töltötte a *Kistanár* szerepet. Ez azt eredményezi, hogy az alacsony státuszú diákok is olyan helyzetbe kerülnek, ahol dominánsabb viselkedést várnak el tőlük (K. Nagy, 2015a, 2014, 2012).

A KIP szerint szervezett órák alkalmával a *pedagógus* irányító szerepét átruházza a *Kistanárookra* és a tanóra alatt szervező, moderáló szerepkört tölt be. Azáltal, hogy a tanulói

---

<sup>15</sup> A KIP szerint szervezett órákon soha nem jelenik meg osztályzatokkal történő értékelés. A pedagógus formatív értékelést nyújt, visszajelzést ad a diákoknak a tanóráról.

<sup>16</sup> Alkalmazott szerepek: *Kistanár, Beszámoló, Írmok, Rend-, Csend-, Idő- és Eszközfelelős*

<sup>17</sup> Amennyiben a *Kistanár* nem rendelkezik olyan tudással, amely a csoportfeladat megértéséhez szükséges, úgy az ő feladata az, hogy a csoport tagjainak közös tudását „gyűjtse össze”, mintegy koordinátorként lépjen fel.

szerepeken és a feladatokon keresztül átadja a magyarázó, döntéshozó tevékenységét, a tanulókat a csoportokon belüli együttműködésre ösztönzi, ugyanakkor növeli az egymásra utaltságukat, egymástól való függésüket. A diákok egymás közötti kommunikációja kifejezettebbé válik, ami interperszonális kapcsolatuk erősödéséhez, fejlődéséhez vezet (K. Nagy, 2015a, 2006). A pedagógus visszahúzó viselkedése az irányító szerepből a szervező szerepbe való átlépést jelenti. Figyeli a diákok tevékenységét olyan helyzetek, elhangzott gondolatok, ötletek után kutatva, amikor egy alacsony státuszú diák olyat tesz vagy mond, amelynek kiemelésével pozitívan befolyásolhatja a társai vele szembeni elvárását, megítélését. A pedagógus rövid feljegyzéseket készít a diákok ezen tevékenységéről, megnyilvánulásairól, amelyek segítségével az egész osztály vagy csoport előtt hiteles megerősítést nyújt az alacsony státuszú tanulóknak, ami a diákok közötti státuszkülönbségek közelítését, kiegyenlítését segíti.

A KIP a komplex, többféle képesség felhasználását igénylő, nyitott végű csoportmunka segítségével támogatja a tanulók közötti együttműködést, kezeli a gyerekek közötti erős szociális és tudásbeli heterogenitást, és megoldást kínál az osztályban kialakult státuszkülönbségek mérséklésére, kiegyenlítésére. Ezáltal képes biztosítani a tanulók számára a tananyaghoz való egyenlő hozzáférést és a méltányos oktatás kialakítását (K. Nagy 2015a; K. Nagy és Révész, 2019). A következő alfejezetben a módszernek a megismertetését célzó továbbképzés bemutatása történik.

#### 4.5. A KIP módszert megismertető továbbképzés bemutatása

2018-ban egy oktatási innováció<sup>18</sup> keretein belül K. Nagy Emese és T. Fehér Mária szerzőpáros megalkotta az akkreditált, 30 órás, blended pedagógusképző tanfolyamhoz készült *Differenciált fejlesztés heterogén tanulócsoportokban (DFHT) Képzői kézikönyvet*. A képzés fő fókuszja a KIP módszer megismertetése, ezen keresztül pedig a státuszkezelés ismereteinek az elsajátíttatása a résztvevőkkel. A képzés jellemzője, hogy az osztálytermi tanítási gyakorlatra reflektál, segíti a pedagógusok közötti létrejött szakmai munkát, az önreflexiót. A képzés eredményeként a pedagógusok készséget szereznek a tanulási célok megjelölésében és elérésük megvalósításában. Ezen kívül a képzés rendkívül interaktív, kiscsoportos munkára épül,

---

<sup>18</sup> EFOP-3.1.2-16-2016-00001 azonosítószámú „A Köznevelés Módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából – Komplex Alapprogram bevezetése a köznevelési intézményekben, a pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében” című pályázat.



támogatja az innovatív gondolkodás fejlesztését/fejlődését és mindez külső szakemberek bevonásával történik.

Az alábbiakban a képzés azon részei kerülnek bemutatásra, amely a státuszkezelés megismertetése tekintetében relevánsak, azonban a *Képzői kézikönyvben* foglaltakat, vagyis a teljes továbbképzés tematikus felépítését mellékletben (*Melléklet 7*) mutatom be (*K. Nagy és T. Fehér, 2018*).

A továbbképzés tartalmi egységeinek megnevezései a következők:

- *A pedagógiai kultúraváltás*
- *A DFHT státuszkezelő tanítási-tanulási stratégiája – Komplex Instrukciós Program*
- *A pedagóguskompetenciák fejlesztésének a lehetőségei*
- *E-learning tanfolyamegység*

#### A pedagógiai kultúraváltás (5 óra)

Ebben a tartalmi egységben a problémák azonosítása történik: osztálytermi helyzetek sikerességének, sikertelenségének okait, jellemzőit vitatja meg a képző a pedagógusokkal. Megbeszélésre kerülnek az adott tantestületnek az erősségei és az esetleges fejlesztendő területek. Ezzel a beszélgetéssel a képző a pedagógusok meglévő nézeteit kívánja feltérképezni. Arra törekszik, hogy a pedagógusok vitassák meg saját és egymás nézeteit, és ezeket ütköztessék. A méltányosság (equity) és a státuszkezelés fogalmainak bevezetése már ebben az első tartalmi egységben megtörténik. A képző bemutatja a méltányosság megteremtésének jelentőségét, lehetőségeit.

#### A DFHT státuszkezelő tanítási-tanulási stratégiája – Komplex Instrukciós Program (13 óra)

A továbbképzés második egységében a pedagógusok a differenciált fejlesztésre vonatkozó elméleti alapokat ismerik meg. A képző egy szimulált tanítási óra szervezésével és levezetésével mutatja be a státuszkezelést felhasználó pedagógiai módszert, a KIP-et. A pedagógusok így a diákok szemszögéből tapasztalják meg a módszer hatékonyságát illetve élhetik át és ezen keresztül ismerhetik meg a státuszkezelést. Emellett a pedagógusok képzői segítséggel megtanulják a KIP szerint szervezett tanórán alkalmazott, nyitott végű, a státuszkezelést lehetővé tevő feladatillusztrációk<sup>19</sup> kidolgozását. A továbbképzést mindvégig

---

<sup>19</sup> Feladatillusztráció: a tanórán alkalmazott feladatok ismertetése, amely innovatív gondolkodást igénylő, nyitott végű csoportfeladatokról és az ezekhez tartozó, a ráépülés elvét követő, differenciált egyéni feladatokról áll.

interaktivitás jellemzi, amely abban segíti a pedagógusokat, hogy az elméleti ismereteiket a gyakorlatban is kipróbálhassák.

#### A pedagóguskompetenciák fejlesztésének lehetőségei (2 óra)

Ennek a tanítási egységnek a jelentősége abban áll, hogy a pedagógusok választ kapnak arra a kérdésre, hogy milyen módon, milyen eszközökkel vezethetik be a KIP-et saját intézményükbe, hogyan igazíthatják a tanulást tanulóik igényeihez. Elméleti és gyakorlati tanácsokat kapnak a kezdeti nehézségek leküzdéséhez. Ebben az egységben a képző arra törekszik, hogy pozitív attitűdöt alakítson ki a pedagógusokban, a kezdeti, az új módszer elleni fenntartást és félelmet eloszlassa és a módszer pozitív hatásaira, eredményére helyezze a hangsúlyt.

#### E-learning tanfolyamegység (10 óra)

Ez az online tanulási szakasz a továbbképzésen szerzett új információk megszilárdítását tűzi ki célul, teljesítése a hallgatók ismereteinek a rögzítése céljából elengedhetetlen. A pedagógusoknak lehetőségük van online segédanyagokat, közte teljes tanórákat vagy tanórarészeket megtekinteni, amelyen keresztül megerősítést gyűjthetnek munkájukhoz.

### 4.6. Technology Acceptance Model (TAM) bemutatása

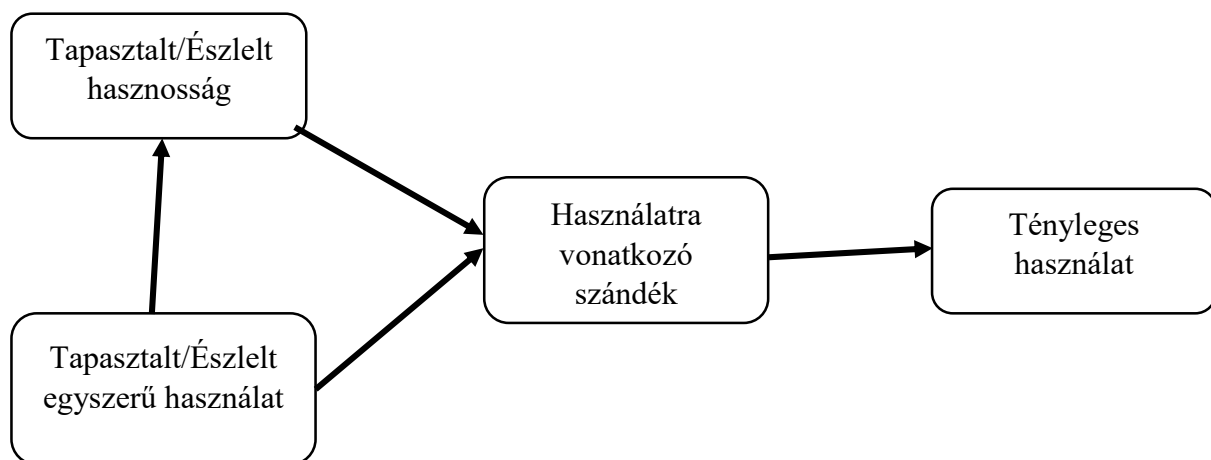
A következő alfejezetben a Technology Acceptance Modelt (TAM) mutatjuk be, amely modell a pedagógusoknak a státuszkezelés alkalmazásával kapcsolatos döntései, a státuszkezelés elfogadása vizsgálatához nyújt segítséget.

A TAM eredetileg egy technológia elfogadást vizsgáló modell, amelyet a kutatók igényeik szerint adaptálhatnak és széles körben alkalmazhatnak a munkájuk során. Az értekezésben megjelenő kutatásban ennek az „elfogadásmodellnek” az adaptációját ismertetem. A kutatás számára ez a modell elméleti fundamentumként szolgál, amely segítséget nyújt a pedagógusok státuszkezeléssel kapcsolatos döntéseinek mélyebb megismeréséhez.

Az elmélet megalapozásának ezen pontján a TAM és a konstruktivizmus kapcsolatának tisztázása szükséges, mivel az egész kutatási folyamat a konstruktivista ismeretelméletet követi. A pedagógiai konstruktivizmus azt hivatott elmagyarázni, hogy az új ismeret hogyan épül be az egyéni már meglévő tudásrendszerébe, míg a TAM egy olyan elfogadási modell, mely azt kívánja bemutatni, vizsgálni, hogy a tudás megkonstruálásához szükséges döntést milyen tényezők befolyásolják (és ezek hogyan hatnak egymásra). Tehát a két elmélet egymást kiegészítve, egymást követve értelmezhető. A TAM segít megérteni, hogyan jut el az egyén

ahhoz, hogy meg akarjon szerezni egy tudásegységet, míg a konstruktivista elmélet megmagyarázza, hogy a tanulni vágyó személy hogyan lesz képes beépíteni az új ismeretet saját meglévő rendszerébe. Az itt kifejtett gondolatmenet indokolja azt, hogy a kutatásunk számára elengedhetetlen mind a két elmélet mély megismerése.

A TAM fejlődését, történeti bemutatását elsődlegesen *Lee, Kozar és Larsen (2003)* valamint *Keszey és Zsukk (2017)* illetve *Nyíró (2011)* átfogó tanulmányai alapján teszem meg. Az 1980-as években kezdtek elterjedni a személyi számítógépek, aminek hatására megjelent az igény a felhasználóknak egy adott technológiával kapcsolatos elfogadásának felmérésére. 1986-ban *Fred D. Davis* állította fel az első technológia elfogadását és használatát vizsgáló modellt a Technology Acceptance Modellt (TAM), amely azóta széles körben ismert és elismert modellé vált. A TAM olyan tényezőkkel, vagyis vizsgálandó területekkel, komponensekkel dolgozik, amelyek megjelölésével és egymásra gyakorolt hatásával magyarázza a felhasználók, egyének elfogadásáról meghozott döntését egy új ismerettel kapcsolatban. A TAM alapja két fontos, egymásra ható tényező kapcsolata: az *Észlelt hasznosság* (Perceived usefulness) és a *Használat észlelt egyszerűsége* (Perceived ease of use).



3. ábra Davis eredeti TAM modellje alapján saját szerkesztésű TAM modell

E két tényező, külső változók hatására együttesen befolyásolja a felhasználók *Használat iránti attitűdjét* (Attitude towards using), ami a *Használati szándékre* (Behavioral intention of use) hat, majd ez vezet a *Tényleges használat*hoz (Actual system use).

Bár alapjában véve mindvégig Davis modellje szolgált alapul a kutatásokhoz, az eltelt évek alatt a különböző témákban elfogadási vizsgálatot végző kutatók módosították, kiegészítették azt. A kiegészítések és módosítások elsődlegesen a modellben megjelenő tényezőket érintették, érintik, illetve ezek egymás közötti kapcsolatát befolyásolják. A TAM modell „evolúciójának” elemzése nem kapcsolódik szervesen a dolgozatomhoz, így annak

részletes bemutatását nem tekintem feladatomnak, dolgozatom arra nem tér ki. Alább ennek összegzését teszem meg.

A TAM 2 modellt 2000-ben dolgozta ki *Venkatesh* és *Davis*. Ez a modell az Észlelt hasznosságot befolyásoló külső tényezőket is megjeleníti, ezek hatását is figyelembe veszi. A TAM 3 modellt *Venkatesh* és *Bala* 2008-ban hozták létre, amely modell a TAM 2-t úgy egészíti ki, hogy a *Használat észlelt egyszerűségére* ható tényezőket is elemzi, ezeket is beemeli a modellbe. Közben, 2003-ban *Venkatesh* és munkatársai a TAM modellt felhasználták és létrehoztak egy egyesített technológia elfogadás és –használatot vizsgáló elméletet. Ez lett a Unified Theory of Acceptance and Use of Technology, vagyis a UTAUT. Ez a modell a használat előrejelzését hivatott kimutatni egy új technológia bevezetésekor. Míg az UTAUT modellt munkahelyi környezetben vizsgált elfogadásra tervezték, addig a módosított UTAUT 2-t (*Venkatesh, Thong* és *Xu*, 2012) hétköznapi, önkéntes használatra szánt technológiák elfogadásának felmérésére dolgozták ki. Ezeken kívül a TAM modellnek még számos változata létezik, de az általunk felsorolt modellek jelentették a nagy mérföldköveket a technológiai elfogadás vizsgálatában.

Az előző bekezdésben számba vett modellekben az aktuális kutatásokhoz illeszkedő tényezők beemelése, ezek egymásra gyakorolt hatása tette ki a TAM modell módosításait. *Lee, Kozar* és *Larsen* (2003) tanulmányukban összegyűjtötték, rendszerezték ezeket a tényezőket, amelyek a következők:

- Önkéntesség
- Relatív előnyök
- Beilleszthetőség
- Összetettség
- Vizsgálhatóság/elemezhetőség
- Kipróbálhatóság
- Arculat (Imázs)
- Önhatékonyság
- Végfelhasználói támogatás
- Objektív használhatóság
- Személyes fejlődőkészség
- Technológiai játékosság
- Szociális jelenlét
- Szociális hatás
- Láthatóság
- Munkarelevancia
- Technológiai attitűd
- Hozzáférhetőség
- Eredmények megjeleníthetősége
- Vezetői támogatás
- Technológiai szorongás
- Észlelt élvezhetőség
- Rendszer
- Könnyítő faktorok
- Előzetes tapasztalatok

Kutatásunk során „*tényezők*” alatt mi is vizsgálati területeket, befolyásoló elemeket értünk. Olyan pszichikai jelenségeket, amelyek a pedagógusokat befolyásolják abban a döntésben, hogy a státuszkezelést a – továbbképzésen tapasztaltak alapján – elfogadják és alkalmazni fogják-e osztálytermi tevékenységükben. A felsorolt tényezők azért jelentősek kutatásunk számára, mert ezekből kerülnek kijelölésre (a harmadik előzménykutatás eredményei alapján) azok a tényezők, amelyeket vizsgálunk a pedagógusok státuszkezeléssel kapcsolatos elfogadásával kapcsolatban.

A következő alfejezetben a pedagógusok szakmai munkáját és a státuszkezelés elfogadását befolyásoló attitűd–nézet–tudás fogalmakat mutatom be.

#### 4.7. Kognitív megközelítéshez kötődő alapfogalmak

A pedagógusok fejlődésének eredményessége érdekében fontos tisztázni, megvizsgálni azokat a jelenségeket, pszichikai képződményeket, amelyek jelenléte, formálódása és formálhatósága befolyással van a pedagógusok szakmai munkájára. Az osztálytermi hatékonyságot befolyásolják a pedagógusok személyiségjegyei, képességei, készségei, pedagógiai döntésüket pedig meghatározzák az *attitűdjük, nézeteik, tudásuk* (Falus, 2003).

A kutatásunkban megjelenő pedagógusfejlesztés számára fontos elméleti fundamentumként jelenik meg az, hogy milyen belső pszichikus képződmények befolyásolják a pedagógusok belső világának, konstrukciójának épülését. A fogalmak tisztázását követően a konstruktivista szemlélet szerinti megállapítások közlése történik. Elsőként az attitűd–nézet–tudás fogalomhármás egyenkénti mögöttes tartalmának ismertetését teszem meg, elsősorban Falus Iván, Kimmel Magdolna és Dudás Margit tanulmányai alapján. Az említett kutatók a felsőoktatásba belépő pedagógushallgatókra vonatkoztatják megállapításaikat, amelyeket a kutatásomban megjelenő pedagógus-továbbképzés számára adaptálok.

Az említett attitűd–nézet–tudás fogalomhármás említése, jelentésük tisztázása azért kap helyet értekezésem ezen pontján, mert ezek a pszichikus jelenségek befolyásoló hatása kutatott és elfogadott elméletek. Megismerésük hasznos tudást biztosít, kutatásunkban azonban ezektől eltávolodva, saját vizsgálat (*harmadik előzménykutatása*) eredményét követve más tényezők (*Észlelt hasznosság, Használat észlelt egyszerűsége, Attitűd és az Önhatékonyság*) befolyásoló hatását vizsgáljuk. Ezen felül a fogalomhármastól való eltávolodást az is indokolja, hogy szemléletmódban kutatásunk a konstruktivista elméletet követi, amely az objektív

tudástartalmat nem értelmezi, márpedig az attitűd-nézet-tudás jelenségek az egyén tudásának objektív, tényeken alapuló tartalma különíti el.

Az *attitűd* fontos szociálpszichológiai fogalom. Az ötvenes években került a pedagóguskutatások középpontjába, amikor a kutatók feltevése még az volt, hogy a pedagógusjelöltek attitűdjének feltárása könnyedén megmutatja, kiből válik megfelelő pedagógus (Falus, 2006, 2001). A kutatások azt állapították meg, hogy az attitűd feltárása, módosítása, sőt meghatározása sem egyszerű. A szakirodalomban legtöbbször idézett definíció Allport (1935) meghatározása: „Az attitűd a tapasztalat révén szerveződött mentális és idegi készenléti állapot, amely irányító vagy dinamikus hatást gyakorol az egyén reagálására mindazon tárgyak és helyzetek irányában, amelyekre az attitűd vonatkozik.” (idézi Budavári-Takács, 2011; Falus, 2001; Halász, Hunyadi és Marton, 1979; Richardson, 1996, Rozgonyi, 2001) A kognitív, mentális folyamatok vizsgálatának elterjedésével felszínre került, hogy az attitűd és a nézet különböző háttértartalmat, különböző kognitív összetevőt birtokol, így megkülönböztetésük szükségessé vált. Mindkét fogalom pszichikai konstrukció, amelyek azonos jellemzője, hogy a tapasztalatokból származnak, nehezen megváltoztathatók és erősen hatnak az adott személy cselekvésére, döntésére (Kimmel, 2007; Falus, 2006; 2001). A különbség az, hogy míg az attitűdök érzelmi, affektív vonatkozásúak, addig a nézetek inkább kognitív jellegűek. Nézet alatt Richardson (1996) a következőt érti: „A nézetek olyan feltételezések, feltevések, propozíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, és amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során” (idézi Dudás, 2007; Kimmel, 2007). Tehát, míg az attitűdöt az egyén érzelmei határozzák meg, addig nézeteit igaznak vélt vagy valós megítélései. A nézetek módosításának, megváltoztatásának nehézsége abból az aspektusból ered, hogy birtoklójuk igaznak véli ezeket, tehát a meglévő nézetrendszer szűrőként működik az új ismerettel való találkozáskor (Dudás, 2007; Falus, 2006; Kimmel, 2007). A megítélések igazságtartalma alapján a nézeteket elkülöníthetjük a tudástól. Calderhead (1996) megállapítása a következő: „Míg a nézeteken általában vélekedést, elkötelezettséget és ideológiákat, addig a tudáson tényszerű, szakszerű cselekvést irányító propozíciókat és értelmezéseket értünk” (idézi Falus, 2006). Tehát ez alapján megállapítható, hogy míg a nézeteket az egyén igaznak véli, de nem biztos ennek igazolt valóságtartalma, addig a tudás ismeretelméleti igazoláson alapszik (Falus, 2006).

A konstruktivizmus a nézetek és a tudás közötti elkülönítést nem teszi meg. Ezenfelül a konstruktivista szemlélet nem értelmez objektív igazságot, mivel azt vallja, hogy amit az egyén belső rendszerébe beépít, az minden esetben szubjektív valóság. Ebből kiindulva

értékezésben mi sem teszünk ilyen különbséget. Az attitűd–nézet–tudás fogalomhármás elméleti ismerete fontos alap és elfogadott elméletek, de a kutatásunkban a konstruktivizmus tanulásméletét követve ezeket nem különítjük el a fentebb megfogalmazott indokok miatt.

#### 4.8. A pedagógusok döntését befolyásoló tényezők

A kutatás során vizsgált, a pedagógusok döntését befolyásoló tényezők feltárásához előzménykutatást végeztünk, amelynek során pedagógus-továbbképzésben dolgozó képzőket kérdeztünk meg a pedagógusok fejlesztésével, fejlesztettségével kapcsolatos tapasztalataikról. A nyitott végű kérdéseken keresztül arra kerestük a választ, hogy a TAM modellekben megjelölt tényezők közül melyek azok, amelyek leginkább adaptívak a kutatásunkhoz, melyek azok a tényezők, amelyek a pedagógusokat befolyásolják egy új ismeret – jelen esetben a státuszkezelés – elfogadásával kapcsolatban.

A felmérés eredményeként megjelölésre kerültek az *Észlelt hasznosság*, az *Használat észlelt egyszerűsége*, az *Attitűd* és az *Önhatékonyság* tényezők, amelyek a kutatás tárgyát adják. Ezeken keresztül fogjuk vizsgálni a pedagógusok státuszkezeléssel kapcsolatos elfogadását abból a célból, hogy – amennyiben ezekre a tényezőkre differenciált módon pozitív hatást gyakorol a képző, úgy – a státuszkezelés szükségességének az elfogadása és technikájának a megismertetése eredményesebbé váljon.

A dolgozat ezen részétől a státuszkezelés jövőbeli alkalmazását befolyásoló tényezők említésekor nagy kezdő betűt és kurzív írásmódot fogunk alkalmazni. Ez a könnyebb érthetőség, átláthatóság szempontjából célszerű, hisz a tényezők ilyen módon való kiemelésével azonnal láthatóvá válik, hogy abban a szövegkörnyezetben az adott tényező említése történik.

Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a képzők többsége említett bizonyos negatív tényezőket, amelyek a pedagógusokat befolyásolják a státuszkezelés elfogadásával és jövőbeli alkalmazásával kapcsolatban. Ezek elsődlegesen az idő- és eszközhiányra, illetve a vezetői támogatás hiányára vonatkoznak. Mint a téma kutatója, mint képző és mint a KIP-et gyakorlatban alkalmazó pedagógus jegyzem meg, hogy a státuszkezelés alkalmazásának nem feltétele az idő, az eszköz vagy a szakmai támogatás megléte. A státuszkezelés erős szemléletbeli váltást igényel a pedagógustól, amely külső segítség nélkül (is) véghezvihető. Mivel azonban a kutatásban résztvevő képzők többsége megélt ezzel kapcsolatos tapasztalatokat a pedagógusokkal való fejlesztőmunkája folyamán, ezért ezt a tényezőt nem hagyhatjuk figyelmen kívül. Ebből kiindulva a megjelölt 4 tényező mellé (*Észlelt hasznosság*,

*Használat észlelt egyszerűsége, Attitűd, Önhatékonyság*) beemeltünk még egyet, amelyet összefoglalóan *Akadályokként* nevezünk el.

A következőkben a kutatásunkban vizsgált tényezők bemutatása történik a szakirodalom és a képzői tapasztalatok összevetése alapján.

#### 4.8.1. Észlelt hasznosság

Hasznosnak akkor ítélnék valamit, ha annak „*használatából haszon, anyagi, erkölcsi, szellemi gyarapodás, előny származik (Bárczi és Ország, letöltés: 2019-10-09)*”. *Walter és Briggs* (2012) a továbbképzések hasznosságának megítélése szempontjából átfogó vizsgálatot végzett, amely 35 kutatás eredményeit foglalja össze. Ezeket összegezve megállapították, hogy a pedagógusok milyen jellegű továbbképzéseket tartanak hasznosnak. Az általuk „jóként” jelölt továbbképzések jellemzői a következők: a tanítási gyakorlatra reflektál, külső szakemberek bevonásával történik, lehetővé teszi a kollégák közötti munkát, az önreflexiót, a pedagógusok is részt vehetnek a tanulási célok megjelölésében, interaktív, kiscsoportos munkára épül és támogatja az innovatív gondolkodás fejlesztését/fejlődését (*Walter és Briggs, 2012*). Ezek a jellemzők, *Kovács* (2015) szerint a pedagógusok módszertani repertoárja fejlesztésének is legoptimálisabb lehetőségei. Itt kívánok visszautalni arra, hogy a felsorolt jellemzők mindegyike megvalósul a státuszkezelés megismertetését célzó KIP továbbképzés esetében.

Az 1986-ban *Davis* által megalkotott és a már bemutatásra került TAM modell egyik legfontosabb tényezője az *Észlelt hasznosság* (Perceived usefulness). Bár az idők folyamán, a technológia elfogadását vizsgáló modell módosult és újabbak jöttek létre, ez a tényező – a *Használat észlelt egyszerűsége* mellett – minden esetben a modellek része maradt. A technológia elfogadásának vizsgálatában, technológiai szövegekörnyezetben az *Észlelt hasznosság* alatt azt értjük, hogy „*az egyén mennyire gondolja, hogy egy adott rendszer használata fokozza saját teljesítményét*” (*Davis, 1989, 320. o. idézi: Keszev és Zsukk, 2017, 39. o.; Fathema, Shannon és Ross, 2015, 212. o.; Fayad és Paper, 2015, 1002. o.; Nyíró, 2011, 91. o.; Holden és Karsh, 2010, 160. o.*). *Davis* (1989, 1986) szerint a *Használat észlelt egyszerűsége* közvetlen hatást gyakorol az *Észlelt hasznosságra* és ezek együttesen hatnak a felhasználók *Attitűdjére*, ami pedig a *Használati szándékot* és a *Tényleges használatot* befolyásolja (*Keszev és Zsukk, 2017*).

Kutatásunkban a képzői válaszok tartalmi elemzésének eredményeként – a képzői tapasztalatok alapján – megállapítható, hogy a pedagógusok számára egy új ismeret elfogadásában fontos szerepet játszik az új ismeret hasznosságának megítélése. Míg a



továbbképzések alkalmával a képzői tapasztalatok megismerése alapján vonható le a hasznosság mértéke, addig az utókövetések, mentorral folytatott szakmai megbeszélések során már a pedagógusok személyes tapasztalatán nyugvó vélemények is feltárhatók. Az előzménykutatásunkban mindkét esetben megtapasztalt *Hasznosságról* érkeztek képzői válaszok. A következőkben ezekből idézek:

- „*Pozitívan hat rájuk (a pedagógusokra), ha őszintén elmondom a tapasztalataimat.*” (egy képző válasza)
- „*Gyakorlati példák és gyakorlati feladatok segítségével mutatom be a státuszkezelést.*”
- „*[...] arról beszélt (a pedagógus a képzőnek), hogy a gyerekek kedvesebbek egymással, amióta a státuszkezelést próbálgatja.*”
- „*Pozitív elmozdulást tapasztaltak a kollégák az alacsony státuszú diákjaik munkavégzésében, tanórai viselkedésében.*”
- Az egyik képző idézte fel az utókövetés alkalmával tapasztaltakat: „*Ragyogó „beszámoló” lett az addig teljesen csendes diákból. [...] A legkevésbé sikeres diákból remek „kistanár” lett, mert kiderült róla, hogy jó szervező.*”
- Egy másik képző idézi az egyik mentorált pedagógusának szavait: „*Könnyebb lett a gyerekeket tanítani.*”

#### 4.8.2. Használat észlelt egyszerűsége

A *Használat észlelt egyszerűsége* (Perceived ease of use) a Davis (1986, 1989) által megalkotott modell egyik – a hasznosság mellett – alaptényezője (az alapmodell ábrája a 2.6. *Technology Acceptance Model (TAM) bemutatása* című alfejezetben látható.) Az általunk tanulmányozott korábbi kutatásokban (Bernschütz és T. Nagy, 2017; T. Nagy és Bernschütz, 2017; Fathema, Shannon és Ross, 2015; Fayad és Paper, 2015; Mashhour és Saleh, 2015; Nyíró, 2011; Holden és Karsh, 2010; Kim és Lee, 2010) a *Használat egyszerűsége* alatt a kutatók annak a fokát értették, ami azt mutatja, hogy „*az egyénnek milyen mértékben van szüksége mentális és fizikai erőfeszítésekre a rendszer használatához*” (Davis, 1986, 26. o. idézi: Keszey és Zsukk, 2017, 39. o.). TAM alapmodellben a *Használat észlelt egyszerűsége* hatást gyakorol az *Észlelt hasznosságra*, majd ezek együttese befolyásolja az egyén használati *Attitűdjén* keresztül a használatra való *Hajlandóságot* és a *Tényleges használatot*. Ezt a kapcsolati modellt az általunk

vizsgált kutatások során a kutatók nem módosították, aktuális vizsgálataikba az ismertetett formában emelték be azt.

A képzők egytértettek abban, hogy a pedagógusoknak a státuszkezelés alkalmazásával kapcsolatos döntését befolyásolja, hogy az újonnan megismert eljárást mennyire tartják kivitelezhetőnek, egyszerűen használhatónak. Itt a képzők válaszai elsődlegesen az utókövetések során tapasztalt pedagógusi beszámolókra, szakmai konzultációkra illetve az általuk végzett óramegfigyelésekre vonatkoznak. A képzés részét képező „utókövetésekkor”, vagyis mentori tanácsadáskor a pedagógusok már tapasztalatokkal rendelkeznek a státuszkezelés alkalmazásának a kivitelezhetőségéről, ennek nehézségéről. A következőkben a *Használat észlelt egyszerűségére* vonatkozó képzői válaszokból idézek:

- *„Kezdetben nehézséget jelent a kollégák számára a megosztott figyelem, a diákok tevékenységének átlátása. Sok esetben fontos információkról maradnak le. Ez elkedvetlenítheti őket a státuszkezelés alkalmazásában.”*
- *„Az első pár óra nehezkesebb, de fejlődést tapasztalok.”*
- *„A pedagógusoknak nehéz a státuszkezelés, mert nehéz számukra kilépni a hagyományos pedagógusszerepből.”*

#### 4.8.3. Attitűd

Az attitűd, mint a pedagógusok gyakorlati tevékenységét, munkáját befolyásoló fontos pszichikai képződmény ismertetése a korábbiakban már megtörtént. Ekkor azonban kifejtésre került, hogy a konstruktivista szemléletet követve az attitűdöt nem az attitűd–nézet–tudás fogalomhármassal keretein belül értelmezzük, hanem az általunk lefolytatott vizsgálat eredményeként megjelenített befolyásoló tényezőként. Ennek indoka, hogy a konstruktivista szemlélet szerint nincs létjogosultsága egy új ismeretegység igazságtartalmának megítélésére, hisz minden új ismeret belső konstrukcióként szubjektív valósággá válik (Nahalka, 2002). Ennek alapján az attitűdöt nem az említett fogalomhármassal részeként értelmezzük, hanem a képzői nyitott kérdéses vizsgálat eredményeként megjelent belső tényezők egyikeként. Jelentésstartalma azonban nem tér el jelentősen. A pszichológiai szakirodalom meghatározása szerint az attitűd *„olyan mentális (kognitív) reprezentáció, mely összegzi egy tárggyal kapcsolatos értékítéleteinket, ezáltal irányítja viselkedésünket, szervezi a világ megismerését. Az attitűd tárgya lehet egy személy, egy csoport, egy fizikai tárgy, de egy elvont eszme is. Az*

*attitűd meghatározza a tárggyal kapcsolatos viselkedésünket (N. Kollár és Szabó, 2004, 592. o.).”*

A kutatásunk számára releváns információt hordoz az attitűd forrásának, összetevőinek, funkcióinak megismerése, a pedagógusok döntését befolyásoló tényezők hatásának vizsgálata céljából. Az attitűdök személyes vagy mások által közvetített tapasztalatokból származnak. Összetevői tekintetében megkülönböztetünk affektív (érzelmi), kognitív (gondolati) és konatív (viselkedéses) összetevőt (Budavári-Takács, 2011; Kiss, 2004; Halász, Hunyadi és Marton, 1979). Az attitűdök sosem állnak önmagukban. „Kavargó gondolatokként, érzésekként” (Kiss, 2004, 370. o.) kell elképzelni őket, amelyek egy tárggyal kapcsolatban megjelennek az egyén belső tartalmában. Amikor az attitűd affektív összetevői jutnak domináns szerephez, akkor előítéletesség jön létre, amikor a kognitív összetevők a hangsúlyosabbak, akkor alakulnak ki a sztereotípiák, a konatív összetevők túlsúlyos jelenléte pedig diszkriminációt eredményez (Budavári-Takács, 2011). Az attitűdök négy funkciója különíthető el: instrumentális (kiegyenlítési vagy utilitárius), énvédő, érték kifejező és ismereti funkció. Az instrumentális funkció a szociális igazodásért felel: egy adott cél vagy jutalmak megszerzésében és egy nem kívánt cél vagy büntetések elkerülésében játszik szerepet. Az énvédő funkcióval az egyén saját énjét védi akár külső akár belső összeütközéstől. Az érték kifejező funkció hat az egyenlőség és mások megítélésére, elfogadására és az egyén centrális értékeinek megerősítéséért felel. Az ismereti funkció segítségével igazodunk el a világ dolgai között (Budavári-Takács, 2011; Kiss, 2004; Katz, 1960).

Az *Attitűd* jelentéstartalmának megismeréséhez a releváns szakirodalom tanulmányozása mellett szükség van a korábban megalkotott TAM modellek illetve a képzői válaszok elemzésére. A TAM modellek alkalmazásakor a témával foglalkozó kutatók (Keszey és Zsukk, 2017; T. Nagy és Bernschütz, 2017; Mashhour és Saleh, 2015; Nyíró, 2011; Holden és Karsh, 2010; Kim és Lee, 2010) az *Attitűd* alatt a pozitív vagy negatív megítélést, érzéseket, hatást értik, amely befolyásolja az adott személy cselekedetét, viselkedését. A tényezők egymásra gyakorolt hatását tekintve Davis (1989; 1986) elmélete szerint az *Attitűdre* közvetlenül ható tényezők az *Észlelt hasznosság* és a *Használat észlelt egyszerűsége*, amelyek együttesen befolyásolják a *Használati szándékot*. Munkatársaival azonban az *Attitűdöt* az általuk megalkotott TAM modellből később kivették, mert kutatásuk alapján az *Attitűd* hatása nem központi, így a módosított modelljükben csak az *Észlelt hasznosság* és a *Használat észlelt egyszerűsége* szerepel. Az *Attitűd* szerepe az adaptált modellekben különböző jelentőséggel és hangsúllyal bír. Ezek felsorolása kutatásunk számára nem releváns.

A képzők tapasztalataiból a következőket emelném ki az *Attitűd* tényezőjéhez:

- „[a továbbképzésen részt vett pedagógusok] nem hisznek a státuszkezelés erejében”
- „*Fontos, hogy azonosulni tudjanak vele [a státuszkezeléssel]*”
- „*A képzések alkalmával kialakított jó hangulat pozitívan hat a pedagógusok megítélésére.*”
- „*Pozitívan állnak hozzá [a státuszkezeléshez]*”
- „*A fejlődés lehetősége pozitívan hat rájuk [a pedagógusokra]*”
- „*Minél több az interaktivitás, annál érdeklődőbbek a kollégák.*”
- „*A pedagógusok hozzáállásában nagyon fontos a képző személyisége.*”
- „*Biztatni kell őket [a pedagógusokat]*”
- „*Nehéz megváltoztatni az előzetes negatív hozzáállást.*”

#### 4.8.4. Önhatékonyság

Az önhatékonyság (vagy más fordításban: énhatékonyság, személyes hatékonyság) szociális tanuláseméleti fogalom, amelynek a pszichológiába való bevezetése *Albert Bandura* (1977) nevéhez köthető. Az általa megalkotott definíció szerint az önhatékonyság a személynek az a meggyőződése, hite, hogy az általa elvégzett tevékenység befolyással van az életére, tehát képes elérni az általa kijelölt teljesítmény szintjét (*Bandura, 1977*). A célok eléréséért való küzdés, cselekvés erősen összefügg a motivációval és – *Zimmerman* (2000) szerint – a tanulással. Azok a tanulók, akik magasabb fokú önhatékonysággal rendelkeznek, nagyobb odafigyeléssel, eltökéltséggel vágnak bele a feladatokba, amelyeket kihívásként élik meg. Ők tanulásuk során motiváltabbak és fejlődésük is intenzívebb (*Zimmerman, 2000*). A kutatásomban a státuszkezelés alkalmazását befolyásoló tényezőként megjelenő *Önhatékonyság* mélyebb megismerése jelentős, mivel ennek fejlesztésére irányuló javaslatok megfogalmazása is céljaink között szerepel. Ezért a következő bekezdésben az önhatékonyságot befolyásoló „*források*”<sup>20</sup> bemutatását teszem meg.

---

<sup>20</sup> *Bandura* (1977) nevezi ezeket a befolyásoló faktorokat „*sources*” forrásoknak.

*Bandura* szerint (1994, 1977) az önhatékonyságot 4 információs forrás befolyásolja:

- a megélt tapasztalatok,
- a vikariáló, behelyettesítő tapasztalatok,
- a szociális, szóbeli meggyőzés és
- a fiziológiai, érzelmi állapot.

A *megélt tapasztalatok* útján erősíthető a leginkább az önhatékonyság, mivel az egyén megéli a maga által elért cél okozta sikert, ami azt eredményezi, hogy még erősebben kezd el hinni önnön teljesítményében, képességeiben. A vágyott cél elérésében való hit kitartóbbá, magabiztosabbá teszi, még akkor is, ha nehézségekkel találja szembe magát az adott tevékenység közben. Ez azonban veszélyekkel is jár: az a személy, aki kezdeti kudarcokat él át, annak az önhatékonysága negatív irányba fejlődhet, redukálhatja azt (*Bandura*, 1994). A *vikariáló* vagy *behelyettesítő tapasztalatok* definíciója – *Bandura* elmélete alapján – a következőképpen olvasható a pszichológiai szakirodalomban: „*Ha a megfigyelő látja a modell viselkedését és a hozzá kapcsolódó jutalmat, akkor a megfigyelő behelyettesíti magát a modell szerepébe, a megerősítést önmagára generalizálja, és emiatt utánozni fogja a modellt* (Csépe, Győri és Ragó, 2007, 360).” Tehát, ha az egyén a vele azonos helyzetben lévők részéről azt tapasztalja, hogy sikereket érnek el az adott tevékenységben, akkor megerősödik benne a hit saját készségeivel kapcsolatban is, elhiszi, hogy ezt ő is képes elérni, megcsinálni azt, amit mások, azok, akik pozitív, lelkesítő példával állnak előtte (*Bandura*, 1994). Az önhatékonyságot befolyásoló harmadik forrás a *szociális* vagy *szóbeli meggyőzés*<sup>21</sup>. Ennek a lényege, hogy az a személy, akit a környezete meggyőz arról, hogy képes elérni a kitűzött célokat, nagyobb kitartással és erősebb motivációval kezd neki a feladatnak, tehát erősebb önhatékonyság jellemzi. Ha azonban a meggyőzést nem követi sikerélmény, úgy az egyén önhatékonysága gyorsan csökken (*Bandura*, 1994, 1977). Ezt szem előtt tartva fontos olyan helyzeteket generálnunk, ahol a megerősíteni kívánt személyt egy adott tevékenységben sikerélményhez juttatjuk, így önhatékonysága maradandóvá/maradandóbbá válik. A negyedik befolyásoló forrás a *fiziológiai, emocionális, érzelmi* állapot. *Bandura* (1994) szerint az önhatékonyságot erősen befolyásolja, hogy az adott személy milyen hangulatban van, hogyan érzi magát. Az az egyén, aki jókedvű, tevékenysége során jól kezeli a stresszt, kontroll alatt tartja azt, az hatékonyabban tekint saját teljesítményére, erősebb az önhatékonysága.

---

<sup>21</sup> *Bandura* az 1977-ben kiadott *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change* című tanulmányában „*verbal persuasion*”, szóbeli, verbális megerősítésként említi a forrást, míg az 1994-ben közzétett *Self-efficacy* című munkájában „*social persuasion*”, társadalmi, szociális megerősítésként nevezi.

Az *Önhatékonyság* pszichológiai vonatkozásának tanulmányozását követően a TAM modellekben, mint tényezőként való jelenlétének megismerése is feladatunk. A technológia elfogadásának vizsgálatához elsőként *Venkatesh* és *Speier* (2000) alkalmazták az *Önhatékonyságot*, mint befolyásoló tényezőt. Az általuk alkalmazott definíció szerint az *Önhatékonyság* az a meggyőződés vagy hit, hogy egy személy képes véghezvinni egy adott tevékenységet.

A képzői válaszok elemzése szintén fontos az *Önhatékonyság* fogalmának megértéséhez. Ezek a képzői válaszok nem pusztán a továbbképzések tapasztalataira vonatkoznak, hanem az utókövetések alkalmával szerveződött szakmai diskurzusokon elhangzott visszajelzésekre is.

- *„A feladatok közös megszerkesztésével fejlődik az önbizalmuk.”*
- *„Amikor megbeszéljük, hogyan tudják bevezetni a saját iskolájukba [a státuszkezelést], akkor lelkesebbé válnak a kollégák.”*
- *„A pedagógusok arról számoltak be, hogy kreatívabbá váltak a nyitott végű feladatok kitalálása folyamán.”*
- *„Kezdetben nem értette [az adott pedagógus], hogy miért nem tudja belevonni mindegyik tanulót a csoportmunkába, de a státuszkezelés alkalmazásával ez sikerült neki.”*
- *„Egyik alkalommal [utókövetés alkalmával] azt mondták a kollégák, hogy a videófelvetelek megnézésekor azt érezték, ezt ők is meg tudják csinálni.”*
- *„Ahol a pedagógus személyisége alapvetően empátikus, ott gyorsabban és könnyebben megy a tudatos státuszkezelés alkalmazása.”*

#### 4.8.5. Akadályok

Az akadályok, mint kifejezés általános használata miatt nem indokolt mélyebb szakirodalmi kutatás, így elsődlegesen a TAM modellek tanulmányozásakor talált egyezésekre és a képzői válaszokra hagyatkozom a jelentéstartalom ismertetésekor. A TAM modellekben megjelenő tényezők közül az *Akadályok*, mint gátló tényező azért kerültek bele a kutatásunkba, mert a képzők többsége említett negatív tényezőt a pedagógusok képzésének eredményességével kapcsolatban. Ezeket a képzők válaszaiból kiemelt idézetek útján ismertetjük.

*A magyar nyelv értelmező szótára* szerint az akadály *„az a körülmény, állapot, helyzet, amely valaminek a véghezvitelét vagy teljesítését, kibontakozását, fejlődését gátolja”* (Bárczi és Ország, letöltés: 2019-10-09). Az *„akadályok”* kifejezést *Fehér és Szakály* (2015) tanulmánya

hatására adaptáltuk. Kutatásukban ez a tényező, mint az internet használatakor észlelt hozzáférési akadályok jelennek meg és vizsgálatuk alapján a felhasználók jövedelmi helyzetére vonatkozó korlátokat értik alatta. Akadályként értelmezhető „*computer anxiety*”, amelynek tényezőként való beemelését tette meg *Montazemi, Cameron és Gupta (1996)*. Kutatásukban a *computer anxiety* jelentéstartalma a számítógépekkel, ezek használatával kapcsolatos szorongás, félelem, aggodalom.

A képzők által felidézett nehézségek, amelyek a pedagógusok részéről érkeznek többségében nem relevánsak a státuszkezelés alkalmazásával. Amiért az *Akadályok* mégis megjelenik a kutatásban és vizsgáljuk, az a konstruktivizmus elméletének szem előtt tartása. Mivel a pedagógusok belső rendszerében – a képzői felmérésünk alapján – jelen vannak ezek az akadályok, ők valós nehézségként, hátráltató tényezőként élik meg. Ezek az akadályok a következők:

- „*A fejlesztendő pedagógusok gyakran említik az időhiányt. Túl elfoglaltak, hogy megismerjék a tanulókat.*”
- „*Időhiány*”
- „*Túl sok a diák egy osztályban*”
- „*Szakmai támogatás hiánya*”
- „*Eszközhiány*”
- „*A diákok folyamatos fegyelmezetlensége*”
- „*Túl sok a tananyag*”

Kutatásunkban az *Akadályok* tényező a fent említett információk alapján nyeri el jelentéstartalmát. Fontos megemlíteni, hogy a képzői felmérés tapasztalata alapján megállapítható, hogy a pedagógusok felől érkező, akadályokként megélt hátráltató tényezők „egyszerűen” csak a státuszkezelés „megnemértéséből” erednek.

#### 4.8.6. Tényezők rövid definíciói

Célszerű összegezni a tényezőkről szerzett ismereteket és ezek alapján rövid definícióval ellátni őket abból a célból, hogy egyértelművé váljon, hogy a kutatásban milyen háttérjelentést tulajdonítunk nekik. Ezek a következők:

- *Észlelt hasznosság*: A pedagógusoknak azzal kapcsolatos gondolata, vélekedése, hogy a státuszkezelés milyen mértékben hoz eredményt az általuk tanított diákok viselkedésében, tanulmányi előmenetelében, milyen előnyökkel jár az alkalmazása.

- *Használat észlelt egyszerűsége:* A pedagógusok azzal kapcsolatos vélekedése, ítélete hogy a státuszkezelés mennyire könnyen vagy nehezen kivitelezhető az osztálytermi munkájuk során.
- *Attitűd:* A pedagógusok státuszkezeléssel kapcsolatos hozzáállása, viszonyulása, pozitív vagy negatív megítélése.
- *Önhatékonyság:* A pedagógusok azzal kapcsolatos gondolata, vélekedése, hogy mennyire képesek eredményesen, hatékonyan kezelni a diákjaik között kialakult státuszkülönbségeket.
- *Akadályok:* A pedagógusok által megélt, vélt negatív benyomás/inger, amely a státuszkezelés alkalmazásának lehetőségét csökkenti.

#### 4.9. A továbbképzés bemutatása a tényezők tükrében

A továbbképzés egységeinek, részegységeinek vizsgálata során a *Hasznosságra*, a *Használat egyszerűségére*, az *Attitűdre* és az *Önhatékonyságra* kerestem reflexiót. Az *Akadályok*, mint negatív, hátráltató tényező értelemszerűen nem jelenik meg a továbbképzés folyamán, ezekről a képzők/mentorok az „utókövetések” alkalmával folytatott pedagógusi véleményekből értesülnek. A korábbiakban már említésre került ezeknek nem releváns mivolta, de – a konstruktivizmus elméletét követve – hatásukat vizsgáljuk a pedagógusok által valós nehézségként megélt tényező miatt.

A tényezőkre való hatás előtérbe helyezése miatt mutatjuk be ismételtén a státuszkezelést megismertető továbbképzést. Kutatásunk számára azért jelentős ezeknek az egységeknek a megismerése a tényezők szempontjára, mert ezekre való fókusz jelenti azt a fejlesztést, amely a státuszkezelés ismereteinek eredményesebb közvetítéséhez vezethet. Az alfejezet felépítése a *Képzői kézikönyvben* (K. Nagy és T. Fehér, 2018) megjelenő tematikai egységek szerkezetét követi.

##### 4.9.1. Pedagógiai kultúraváltás

A továbbképzés első részegysége során a képző az ismerkedés keretein belül a pedagógusok véleményét hozza felszínre az iskolákban tapasztalt, tantermen belüli problémák, sikerek, sikertelenségek kimondatásával. Ennek célja a pedagógusok meglévő nézeteinek feltárása és a szakmai diskurzussal a pedagógusok *Attitűdjére* kíván hatni.



Az ismerkedést követően bevezető beszélgetés következik, amely során a képző az osztálytermi méltányosság/egyenlő esélyek megteremtéséről, a státuszkezelés alkalmazásáról tart ismertetőt. A képzői segédanyag tanulmányozását követően megállapítható, hogy ez az egység a *Hasznosság* tényezőjét erősíti, mivel a képző által bemutatott power point tudományos megalapozást nyújt a státuszkezelés jelentőségéről.

A következőkben a képző szimulált tanítási órát szervez a pedagógusok aktív részvételével. A szimulált óra alkalmával a képző a KIP módszert alkalmazza, amely a státuszkezelés megvalósítására alkalmas pedagógiai módszer (a KIP részletes bemutatása a 2.8. alfejezetben jelenik meg.) A szimulált óra alatt a pedagógusok diákként, a gyerekek szemszögéből tapasztalják meg a KIP módszert, következésképpen a státuszkezelést. A szimulált óra tanulóként való átélése során a pedagógusok az eljárás *Hasznosságát* tapasztalhatják meg illetve erősen hat az *Attitűdjükre*. Ebben a helyzetben a *Használat egyszerűségének* megtapasztalásáról még nem beszélhetünk, hisz ekkor a pedagógusok a státuszkezelést megélik, átélik, de nem alkalmazzák.

Ebben a tematikai részegységben utolsó részként nevelési szituációs játékon<sup>22</sup> vesznek részt a pedagógusok. Ilyen jellegű nevelési játék több esetben jelenik meg a továbbképzés folyamán. Ennek jelentősége, hogy a pedagógusok megtanulják, hogyan érzékenyítsék diákjaikat, hogyan vezessék rá őket a hatékony együttműködésre, csoportmunkára. A státuszkezelést támogató nevelési játékok diákként való megismerése, majd ezután a tapasztalatoknak a szakmai diskurzus keretein belül történő megbeszélése erősíti a pedagógusok *Attitűdjét* a státuszkezelés jelentőségével kapcsolatban.

#### 4.9.2. A DFHT státuszkezelő tanítási-tanulási stratégiája – Komplex Instrukciós Program

A második tematikai egység fókuszja a státuszkezelés megismertetése. A képző egy rövid ismertetővel indít, amely a tudásban heterogén osztály „kezeléséről”, fejlesztéséről szól. Ez gyökeresen nem tartozik a státuszkezelés megismertetéséhez, de a pedagógusok szemléletének formálásában jelentős szerepe van. A következő részegységben ismételtlen egy, a státuszkezelést segítő nevelési szituációs játék jelenik meg, amelynek jelentőségét fentebb már említettük. A harmadik részegység ismételtlen frontális előadás, amely során különböző oktatásszervezési módokat mutat be a képző.

---

<sup>22</sup> Fontosnak tartom megjegyezni, hogy a fent említett, a tanulókkal megtanítandó, eljátszandó játékok a státuszkezelést segítik, mivel a csoportdinamika, a tanulók egymás felé mutatott elfogadására, toleranciára nevelnek.

A negyedik részegység a tanulói státuszkezelő óra (KIP) elemzése. A továbbképzésnek ez a részegysége azért fontos, mert ekkor találkoznak a pedagógusok a státuszkezeléssel pedagógusként, tehát már nem, mint tanulók élik át a státuszkezelést, hanem mint felhasználók tanulják meg ennek az alkalmazási lehetőségeit. A státuszkezelés (részletes bemutatása a 2.7. alfejezetben jelenik meg) megvalósításához szükség van nyitott végű, innovatív gondolkodást igénylő, többféle intelligencia felhasználását lehetővé tevő feladatokra. Ezek azért szükségesek, hogy a pedagógusnak lehetősége legyen a sokféle erősséggel, képességgel, készséggel bíró tanulói csoporton belül az alacsony státuszú diákok képességeinek a kibontakoztatására és eredményeképpen érdem szerinti dicséretére. A képzés során a pedagógusok a KIP követelménye szerint összeállított feladatillusztrációkat kapnak, amelyek célja a KIP kötelező elemeinek beazonosítása és a státuszkezelést nem segítő elemek korrigálása. Ez a tevékenység a tényezők közül a *Használat egyszerűségére* hat.

A következő részegységben feladatillusztrációk szerkesztése történik. Ekkor már a pedagógusok saját maguk próbálnak nyitott végű csoportfeladatokat és ezekhez illeszkedő egyéni feladatokat kitalálni. A tanult elvek érvényesítésével létrehozott, a státuszkezelést lehetővé tevő, innovatív gondolkodást igénylő feladatok az *Önhatékonyságukat* erősíti.

Ezt követően ismételten érzékenyítő nevelési játékot mutat be a képző, majd „szükség szerint” újbóli szimulált órát szervez. Ennek a szükségességéről a képző a továbbképzés folyamán dönt, amennyiben úgy ítéli meg, hogy a státuszkezelő tevékenység ismerveinek az elsajátítása megerősítésre szorul. A primer kutatásunk eredményei alapján ezzel kapcsolatos javallatokat is célunk megfogalmazni, ezzel segítve, hogy a képző tudatosabban szervezhesse a munkáját.

A következőkben ismételten a KIP elveinek megfelelő feladatok szerkesztésének gyakorlására kéri a képző a pedagógusokat, akik kis csoportokba szerveződve, egymást segítve, együtt dolgoznak. Ez a részegység a pedagógusok *Önhatékonyságára* hat.

Ezek után, egy nevelési szituációs játékot követően, a pedagógusok a KIP bevezetésének lépéseivel ismerkednek meg, arra keresve a választ, hogyan lehet elkezdni a tanultak alkalmazását az osztálytermi környezetben. A tevékenység a *Használat egyszerűségére* hat.

A tematikai egység egy nevelési játék megismerésével, majd megvitatásával zárul.

#### 4.9.3. A pedagógiai kompetenciák fejlesztésének lehetőségei

Ez a tematikai egység két részből áll. Az elsőben a képző a pozitív megerősítés jelentőségéről indít beszélgetést a pedagógusokkal. *Attitűdjüket* formálja és a státuszkezelés *Hasznosságát* erősíti azáltal, hogy diskurzust indít el a státuszkezelésről a tanulók sikeressége, az alulmotiváltság megszüntetése, a magatartás rendezése tükrében. Ebben a részegységben a képző saját tapasztalatait és a státuszkezelést már alkalmazó kollégák véleményét mutatja be a pedagógusoknak, amely során ismételten a státuszkezelés hasznossága és az attitűd kerül megerősítésre.

Az egység zárásaként az e-learning tananyagegységre való előkészület történik meg, ahol a pedagógusok számára iránymutatást ad az online önfejlesztéshez.

#### 4.9.4. E-learning tanfolyamegység

Ez a tematikus egység a státuszkezelés elsajátításának eredményességében jelentős szerepet játszik. A képzés ezen része elsősorban az ismeretek rögzítésére, megerősítésére és ismétlésére szolgál. Ehhez a továbbképzésen részt vett pedagógusok hozzáférést kapnak egy online felülethez, amely lehetőséget kínál a pedagógusoknak az *Önhatékonyságuk* erősítésére. Ezen a felületen ötleteket találnak nyitott végű csoportfeladatokra, innovatív gondolkodást igénylő feladatillusztrációkra, emellett státuszkezelésről videófelveteleket nézhetnek meg és a tanórai megfigyelőlapok alkalmazásával tudatos önfejlesztést valósíthatnak meg, amelynek segítségével az *Önhatékonyság* mellett a *Használat egyszerűsége* tényezője is erősödik.

### 4.10. A statisztikai módszerek bemutatása

A következő alfejezetben a kutatásunk során alkalmazott statisztikai módszerek bemutatását teszem meg. Elsőként a PLS útelemzést, amely a tényezők közötti kapcsolatok erősségét hivatott feltárni, majd az MGA módszert, amely több csoport közötti különbségek vizsgálatára alkalmas.

Ez az elméleti rész korábbi kutatások eredményeire, illetve *Kazár Klára* (2016, 2014) munkáira épül, ez utóbbi szerző fogalomrendszerét követi.

#### 4.10.1. PLS – Parciális legkisebb négyzetek módszere

A próbamérés és a primer kutatásunk során PLS (Partial Least Square – Parciális legkisebb négyzetek módszere) útelemzést alkalmazunk. A PLS útelemzés egy második generációs adatelemzési technika, amely a látens változós modellezések során alkalmazott SEM

(Structural Equation Modelling – Strukturális egyenletek modellje) részének tekinthető (Kazár 2014; Gefen, Straub és Boudreau, 2000). Mivel az értekezésemben bemutatott kutatásban megjelenő fogalmakat, jellemzőik miatt közvetlenül nem lehetséges mérni, ezért vizsgálatomhoz olyan, közvetlenül mérhető, úgynevezett manifeszt változókra van szükség, amelyek segítségével a látens változók vizsgálhatóvá válnak (Kazár, 2016, 2014). Kutatásunkban ezek a látens változók a státuszkezelés jövőbeli alkalmazását befolyásoló tényezők (*Észlelt hasznosság, Használat észlelt egyszerűsége, Attitűd, Önhatékonyság, Akadályok*). Mivel ezeket közvetlen módon nem lehetséges mérni, így manifeszt változókat hívunk segítségül, amelyek tulajdonképpen a méréshez használt kérdőív állításai.

A PLS útmodell formailag két egységre tagolható: *belső* és *külső* modellre. A belső modell vizsgálja a közvetlenül nem megfigyelhető látens változók közötti kapcsolatot, míg a külső modell a manifeszt változók kapcsolatát írja le (Henseler és Ringle, 2009). A belső modellt a látens változók alkotják, a PLS ezek kapcsolatát méri. A SEM látens változók esetében megkülönböztet *függő* (endogén) és *független* (exogén) változókat. A függő változók célváltozók, és más függő változókkal kapcsolatban magyarázó változóként is megjelenhetnek. Mivel a látens változók közötti utak csak egy irányúak lehetnek, ezért a független változók magyarázó változóként jelennek meg.

A külső modell esetében említést kell tenni a manifeszt változók (vagy más néven indikátorok) és a látens változók közötti kapcsolatok irányáról. Ez alapján két típus különíthető el: *reflektív* és *formatív* modell. A reflektív modell esetében a kapcsolat a látens változóból indul ki és az indikátor felé mutat, vagyis az indikátor a látens változó okán jön létre (Henseler és Ringle, 2009; Kazár, 2016). A formatív mérési modellekben az indikátorokból indul ki a kapcsolat a látens változók felé, ami azt jelenti, hogy ebben az esetben az indikátorok a látens változók mögötti okokat fejezik ki (Henseler és Ringle, 2009; Kazár, 2016).

A látens változók egymásra gyakorolt hatását vizsgálva megkülönböztetünk *direkt* és *indirekt* hatást (Henseler és Ringle, 2009). A közvetlen – direkt – hatások az útegyütthetők alapján, közvetlenül vizsgálhatók. A közvetett – indirekt – hatások esetében az érintett utak nem az adott látens változó egyedüli hatását mutatják, hanem az indirekt útegyütthetők összegeként értendők (Székelyi és Barna, 2003).

Annak indoklása, hogy miért a PLS módszer alkalmazása mellett döntöttünk a többi útelemzést végző statisztikai eljárás helyett az, hogy a PLS útelemzés a legeredményesebben alkalmazható relatív alacsony mintaszám esetén is. Wold (1989), Chin and Newsted (1999) bizonyítja, hogy nagyon alacsony 20-30 fős minták esetében is megbízható adatokat közöl.

Emellett a PLS útmodell kiválóan alkalmazható feltáró jellegű kutatások esetén, illetve egy új modell összefüggéseinek tesztelésére (*Henseler és Ringle, 2009*).

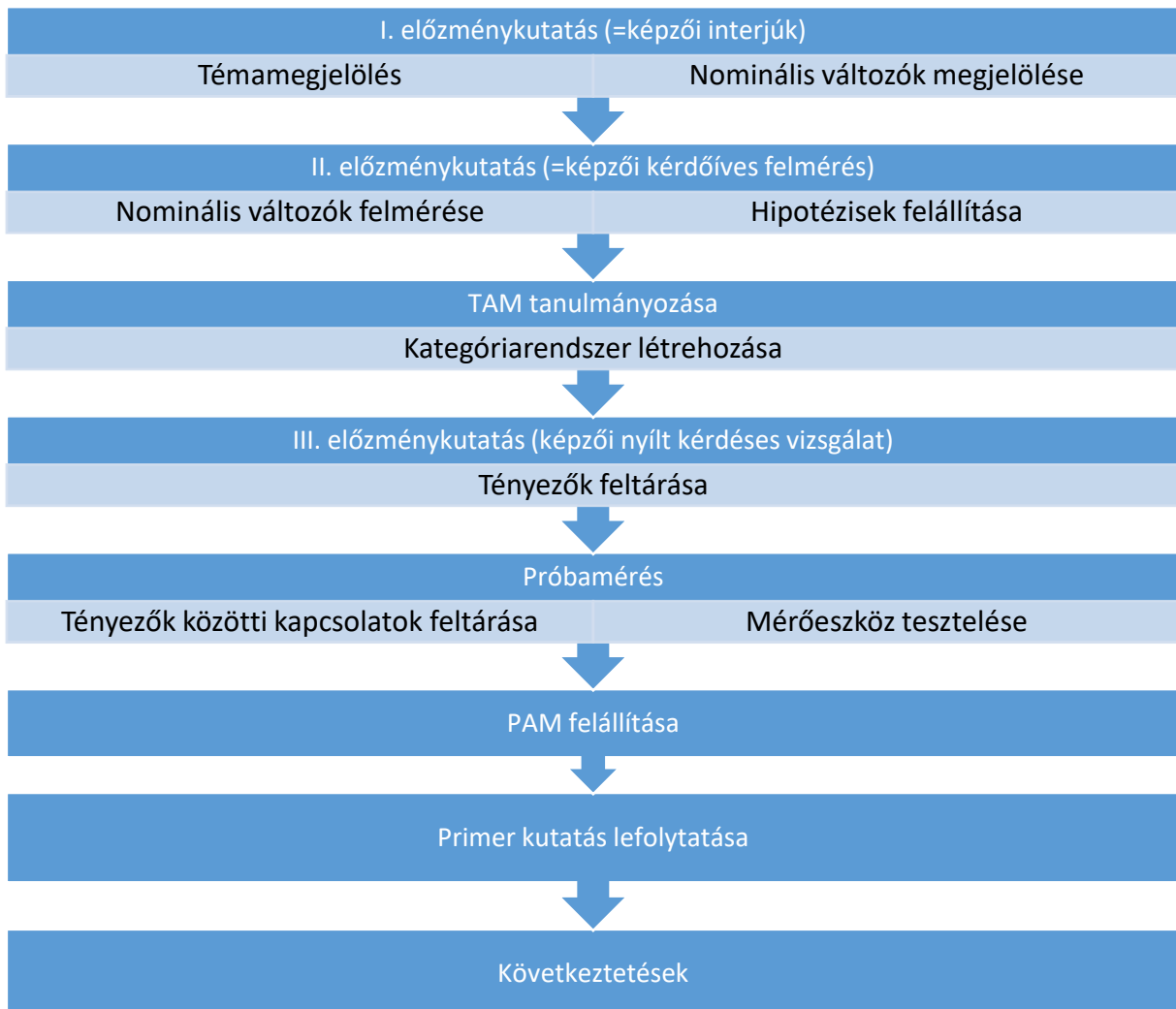
#### 4.10.2. MGA – Multigroup Analysis

Kutatásunkban a státuszkezelés jövőbeli alkalmazását befolyásoló tényezők vizsgálata történik a pedagógusok körében. A vizsgálandó tényezőket előzménykutatás keretein belül tártuk fel. A közöttük megjelenő hatások, utak erősségét mérjük a PLS útelemzéssel. A MGA módszer többsoportos elemzés, amely egy (vagy több) szempont szerint kialakított csoportok közötti különbségek vizsgálatára szolgál.

A PLS útelemzés alkalmazása során lehetőség van a belső modell vizsgálatát több csoporton elvégezni, a PLS-MGA (Multigroup Analysis) módszer segítségével. A PLS-MGA használata során az alap mintát egy előre meghatározott feltételrendszer (pl.: életkor, nem, tudományterület) alapján két almintára osztjuk, majd a két almintát összehasonlítása a bootstrap eljárás során kapott bootstrap minták felhasználásával történik. A PLS-MGA alkalmazása során jellemzően a két alcsoport útegyütthatóinak az összehasonlítása történik. (*Sarstedt, Henseler és Ringle, 2011; Henseler és Ringle, 2009*).

## 5. A kutatás céljai és stratégiája

A kutatási folyamat több fontos állomásból áll, amelynek logikai felépítését az alábbiakban elsőként egy folyamatábrán mutatok be, majd rövid magyarázószövegben ismertetek. A következőkben bemutatásra kerülő kutatási folyamat egy átfogó képet ad az általunk elvégzett kutatási tevékenységről és könnyebb megértést illetve rálátást biztosít a végző célokra és a kutatásunk jelentőségére. A folyamatábrát még két helyen (a 6. illetve a 7. fejezet elején) közlöm. Ennek indoka a könnyebb átláthatóság, annak azonnali megértése, hogy a kutatási folyamat mely pontján tart az ismertetés.



4. ábra: Folyamatábra

A 3. fejezetben már bemutatásra kerülő előzménykutatások az értekezés ezen pontján röviden, emlékeztetőként jelennek meg.

Az első előzménykutatás a státuszkezelés megismertetését célzó továbbképzést lebonyolító *képzők* körében végzett narratív interjúk (*képzői interjúk*) voltak. A vizsgálat a képzők által fejlesztett pedagógusokról megszerezhető előzetes ismereteik feltárására vonatkozik. Ennek a vizsgálatnak a célja, hogy feltárjuk azokat a szocio-demográfiai adatokat (*nominális változókat*), amelyeket egy képző megtudhat az általa képzett pedagógusokról. A primer kutatásunkban a nominális változók alapján létrehozott csoportok közötti a pedagógusok döntésére vonatkozó moderáló hatását vizsgáljuk.

Ezt követően elvégeztük a második előzménykutatást, amely a státuszkezelést megismertető képzők kérdőíves felmérése (*képzői kérdőíves felmérés*) volt. A kérdőív a képzők tapasztalatait tárja fel azzal kapcsolatban, hogy az általuk képzett pedagógusok fejlesztésének eredményessége között megfigyelhető-e különbség a nominális változók alapján. Ezekre a kérdésekre megkapott válaszokra alapozva fogalmaztuk meg – releváns szakirodalom hiányában – a primer kutatás hipotéziseit.

Ezt követően elméleti munka következett. A Technology Acceptance Modell (továbbiakban: *TAM*) tanulmányozását tettük meg. Ez az elfogadási modell elsősorban technológiai elfogadásra vonatkozik, de korábbi kutatások alapján megállapítható, hogy saját kutatási környezetre adaptálható. A TAM modellek tanulmányozásának célja, hogy feltárjuk a korábbi kutatásokban megjelenő tényezőket, amelyekből megjelölésre kerül az általunk vizsgált tényezők listája. Létrehoztuk a harmadik előzménykutatásunkhoz használt *kategóriarendszert* (Melléklet 2), melyet a képzők válaszainak kódolásához használtunk.

A harmadik előzménykutatás a státuszkezelést megismertető képzők tapasztalatainak felderítése online kérdőívben megjelenő nyitott kérdések felhasználásával (*képzői nyílt kérdéses vizsgálat*) történt. Ennek a vizsgálatnak a célja, hogy a számunkra *releváns tényezők* megjelölésre kerüljenek. Ez azért jelentős, mert ezen tényezők hatásának vizsgálata történik majd a primer kutatásban.

Ezen a ponton már ismerjük azokat a tényezőket, amelyek a pedagógusokat befolyásolják a státuszkezelés jövőbeli alkalmazásával kapcsolatban. Amiről azonban nincs információnk, az a tényezők közötti szignifikáns kapcsolatok erőssége. Pedig a tényezők hatásának vizsgálatokor az egymásra gyakorolt hatás felmérése is szükséges. Ennek felderítése céljából *próbamérést* végzünk, amelynek részletes ismertetése a 6. fejezetben jelenik meg. A próbamérés alkalmával célunk a primer kutatásunkra szánt mérőeszköz – az általunk szerkesztett kérdőív – tesztelése, esetleges gyengeségeinek kiderítése, illetve a kapott adatok elemzésekor a tényezők közötti szignifikáns kapcsolat feltárása.

A kapott információkkal az adaptált elfogadás modellünk felállítható. Ezt a modellt úgy nevezzük el, hogy Pedagogical Acceptance Model (továbbiakban: PAM). A PAM felállításának jelentősége, hogy ennek alapján történik a primer kutatásunk adatelemzése, a tényezők közötti szignifikáns kapcsolat feltárásával ezek hatásának mértéke elemezhetővé válik.

Ezt követően történik a primer kutatás lefolytatása, melynek részletes bemutatását a 7. fejezetben teszem meg. Az eddig feltárt adatok, információk segítségével lefolytatható a primer kutatás, amely a pedagógusok státuszkezelés alkalmazásával kapcsolatos döntését, emellett a nominális változók moderáló szerepét hivatott mélyebben elemezni.

Az adatok elemzését követően a *következtetések* megfogalmazása történik, amely során a képzők számára fejlesztési javaslatokat nyújtunk a státuszkezelés megismertetésével kapcsolatban.

A kutatásunk lefolytatásának logikai felépítése után a célok, majd a stratégia tisztázása történik.

### 5.1. A kutatás célja

A primer kutatásunk célja a státuszkezelést fókuszba állító képzésen átesett pedagógusok döntéshozatalának vizsgálata a státuszkezelés jövőbeli alkalmazásával kapcsolatban. A célok eléréséhez az alábbi tevékenységeket kell elvégezni:

- *kvantitatív mérési módszerrel felmérni a pedagógusoknak a státuszkezelés felé mutatott hajlandóságát;*
- *a mintában szereplő pedagógusok státuszkezelés alkalmazásával kapcsolatos döntését befolyásoló tényezők egymásra gyakorolt hatásának vizsgálata;*
- *a továbbképzéseket megelőzően elérhető nominális adatok szerinti különbségek kimutatása, a pedagógusok döntésére gyakorolt moderáló hatásuk vizsgálat;*
- *a kutatási eredmények alapján a státuszkezelést megismertető továbbképzés számára fejlesztési javaslatok megfogalmazása.*

Mint fentebb jeleztem, a kutatás elsődleges célja a pedagógusok döntéseit befolyásoló tényezők megismerése. E kérdéshez kapcsolódóan azt mutatom be, hogyan lehet eredményesebbé, hatékonyabbá tenni a képzést, azaz a pedagógusok fejlesztését. Célunk a státuszkezelés



megismertetését célzó továbbképzés hatékonyságának a növelése és annak a képzésen részt vevő pedagógusokhoz való igazítása, ezen belül pedig az egyénre szabása.

Nem célunk a státuszkezelés létjogosultságának bizonyítása és nem tekintjük célnak a státuszkezelést megismertető továbbképzés minőségének megítélését, bírálatát sem. Célunk, hogy megvizsgáljuk, mi befolyásolja a pedagógusokat a státuszkezelés ismerveinek a sikeres elsajátításában, azoknak a jövőbeli alkalmazásában. Hangsúlyt fektetünk a kutatás eredményeinek az elemzésére és fejlesztési javaslatot fogalmazunk meg a státuszkezelést megismertető továbbképzés részére, amely javaslat nem a továbbképzés tartalmának módosítását jelenti, hanem bizonyos tartalmi részeinek hangsúlyosabbá tételét.

## 5.2. A kutatás stratégiája

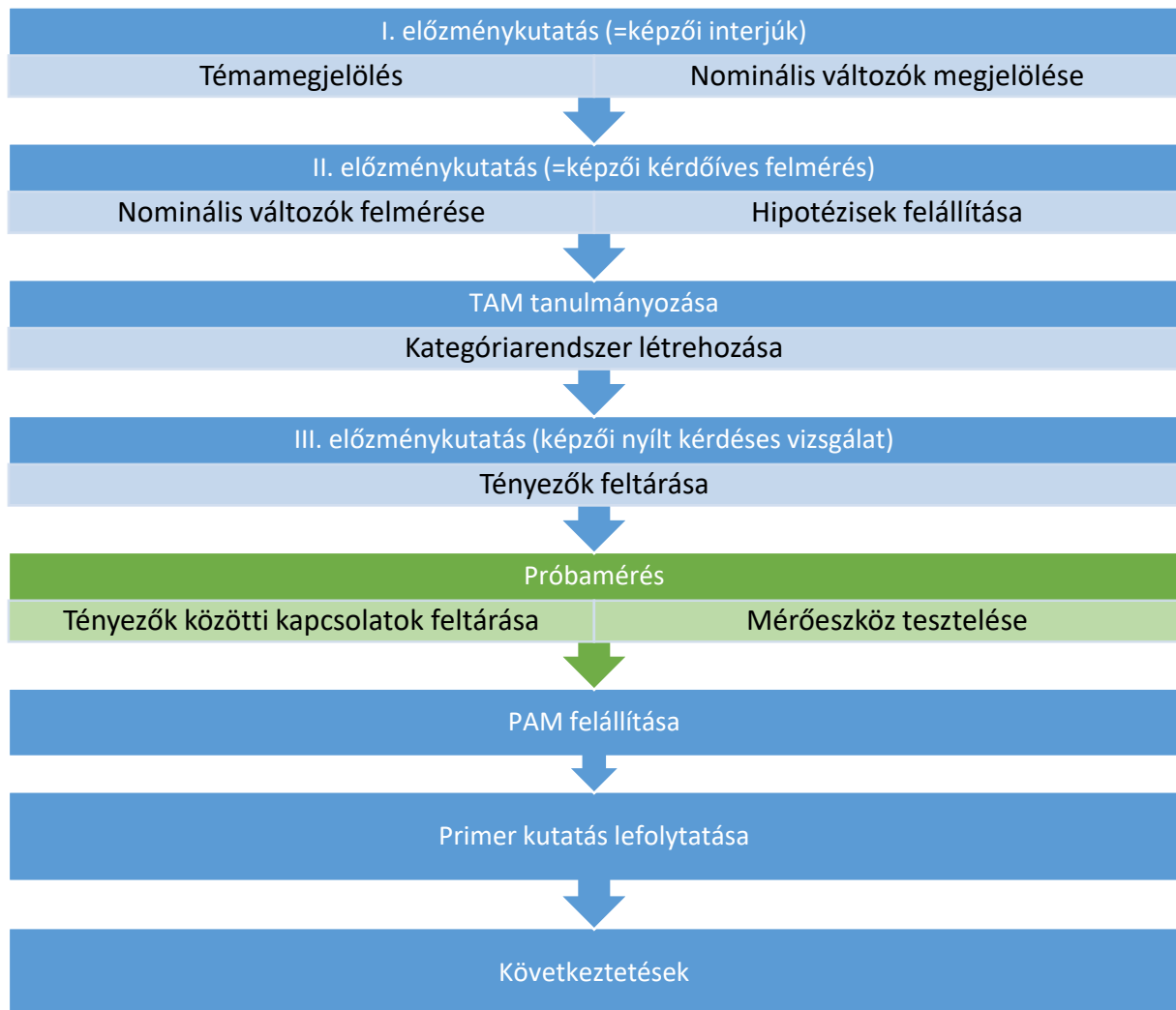
Kutatásunk induktív kutatási stratégiát követ, tehát a pedagógiai valóságból, jelen esetben a státuszkezeléssel kapcsolatos pedagógusi véleményekből, tapasztalatokból indul ki. A pedagógusi válaszokból szerzett információk segítségével összefüggésfeltáró kutatást végzünk, amely a státuszkezelés megítélését befolyásoló tényezők (*Észlelt hasznosság, Használat észlelt egyszerűsége, Attitűd, Önhatékonyság, Akadályok*) hatására és a pedagógusok szocio-demográfiai adatok (*nem, életkor, műveltségi terület, iskola településtípusa*) alapján létrehozott csoportok (*férfi-nő; 35 évnél fiatalabbak-35 és 50 közöttiek-50 évnél idősebbek; tanár-tanító; vidéki iskolában tanító pedagógus, városi iskolában tanító pedagógus*) közötti összefüggésekre irányul.

A hipotézisek megfogalmazása azért problematikus, mert korábbi kutatások, megfogalmazott elmélet ebben a témában még nem született, nincsen információnk a státuszkezelés eredményesebb megismertetését befolyásoló tényezők hatásáról, ezeknek a szocio-demográfiai adatokkal való összevetéséről. A szakirodalom feltárása során csak olyan kutatásokkal találkoztam, amelyek elsődlegesen a gyerekek, diákok oldaláról vizsgálja az eljárást. Ezidáig nem folytattak kutatást a státuszkezelés megismertetéséről, a státuszkezelésre való felkészítés optimalizálásáról.

A fentieket szem előtt tartva a hipotézisek megfogalmazásától mégsem akartunk eltekinteni, így ezeket – ahogy *Falus Iván* megállapítása szerint szerepel a *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe* című szakirodalomban (2004) – saját „gyakorlati tapasztalatunk” alapján fogalmaztuk meg.

Előfeltevéseink külön, a próbamérés és a primer kutatás bemutatásakor jelennek meg.

## 6. A próbamérés



5. ábra Folyamatábra - próbamérés megjelölése

A primer kutatás fő célja, hogy megismertük a pedagógusok státuszkezelés alkalmazásáról való döntését befolyásoló tényezőit és ezek domináns szerepét, egymásra hatását, fejlesztésük eredményesebbé tétele érdekében. Ennek a célnak az eléréséhez előzménykutatásokat kellett elvégeznünk. Minden előzménykutatás egy plusz információval járult hozzá a primer kutatásunk lefolytatásához. A kutatásunk eddigi folyamatában *képzői interjúkon* keresztül feltártuk, hogy egy képző milyen információkat milyen módon szerezhet a pedagógus-továbbképzéseket megelőzően az általa fejlesztendő pedagógusokról. Ez a feltáró jellegű vizsgálat a kutatásunk témájának megjelöléséhez nyújtott információkat. A következőben a státuszkezelést megismertető továbbképzések *képzői* között végeztünk *kérdőíves felmérést*, amely a továbbképzések előtt megszerezhető adatokra (nominális változókra) vonatkoztak. A harmadik előzménykutatás során *nyílt kérdéses vizsgálat* során tártuk fel a képzők tapasztalatait

a pedagógusokat befolyásoló tényezőkről. Ennek a vizsgálatnak az eredménye hozta a primer kutatásunk során alkalmazásra kerülő látens változókat. A kutatásunk ezen szakaszában elérkeztünk a *próbamérés* elvégzéséhez. A következő fejezetben ennek a részletes bemutatása történik.

### 6.1. A próbamérés célja

A képzői nyílt kérdéses vizsgálat lefolytatásával feltártuk a primer kutatásunk során alkalmazandó tényezőket (látens változókat). A primer kutatásunk felmérésében ezeknek a tényezőknek a domináns szerepét, egymásra gyakorolt hatását fogjuk vizsgálni. Ahhoz, hogy ezt megtehessek, szükség van a tényezők közötti szignifikáns kapcsolatok feltárására. Olyan modell felállítását tesszük meg az eredmények elemzésével, amely a tényezőket és a közöttük lévő szignifikáns kapcsolatokat ismerteti, és ez alapján a primer kutatásunk adatainak elemzését elvégezhetjük. Ezt a modellt fogjuk PAM-nak (Pedagogical Acceptance Model-nek) nevezni, amely a TAM mintájára, pedagógiai környezethez innovált elfogadási modell lesz.

A fentiekből kiindulva a próbamérés célja a következőképp fogalmazható meg:

- *A próbamérés célja egy olyan modell felállítása, amely a pedagógusok döntését befolyásoló tényezőinek kapcsolatrendszerét ismerteti.*

Emellett az elsődleges cél mellett elengedhetetlen, hogy egy nagymintás vizsgálat előtt az általunk alkotott mérőeszköz kipróbálásra kerüljön, így ennek „tesztelése”, tapasztalatok megfogalmazása is célként nevezhető meg. Ennek érdekében a kérdőív kitöltését követően a válaszadóktól véleményt is kérünk a kérdőívről („*Fontos számunkra a véleménye, így ha bármilyen gondolata vagy észrevétele támadt a kérdőívvel, a kérdőív tartalmával kapcsolatban, itt megoszthatja velünk.*”).

### 6.2. A próbamérés mintája

A próbaméréshez olyan pedagógusokat szólítottunk meg online kérdőív segítségével, akik a KIP módszert intézményi szinten ismerték meg egy 30 órás pedagógus-továbbképzés keretein belül. A megszólított 205 pedagógus közül 169-en adtak releváns<sup>23</sup> válaszokat a kérdőívünkre,

---

<sup>23</sup> Nem releváns válaszadás alatt azt értjük, hogy voltak olyan válaszadók, akik minden állításra 1-es értéket adtak. Ezeket a válaszokat kizártuk a vizsgálatból. Emellett kizárásra kerültek azok a kitöltött kérdőívek is, amelyek esetében az első kérdésre – miszerint részt vett-e KIP képzésen – adott válasz nemleges.

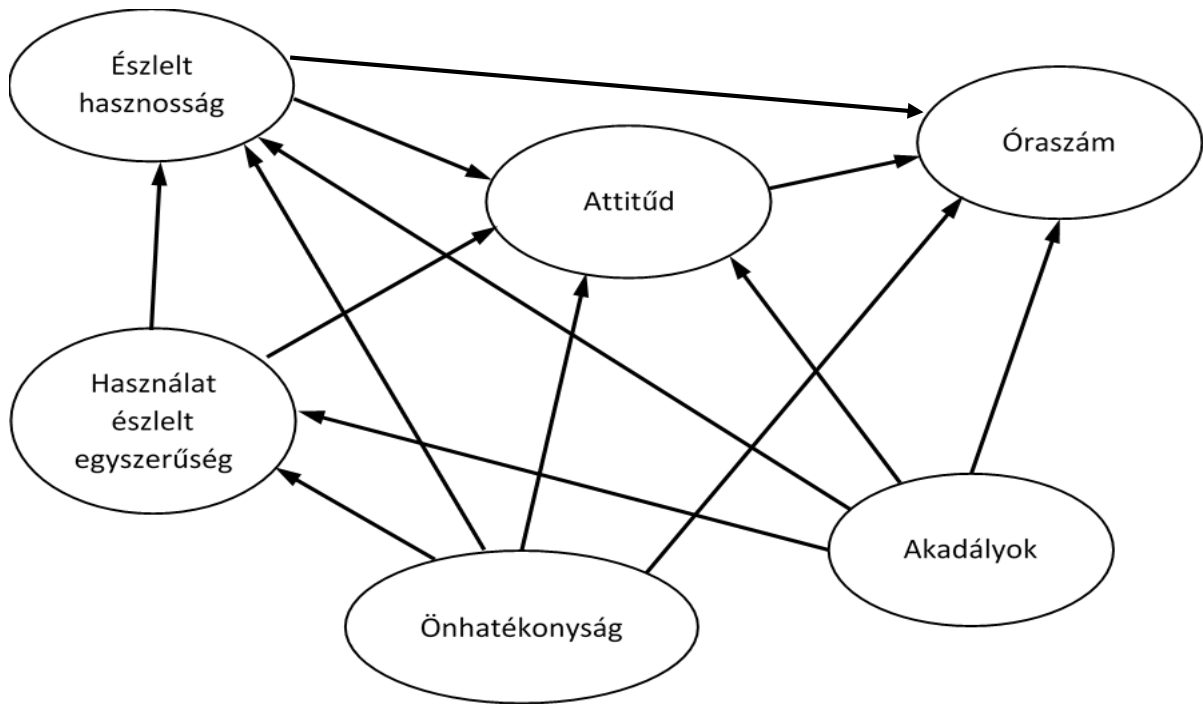
így őket tekintjük a próbamérésünk mintájának. A mintában szereplő pedagógusok Csongrád megyei általános iskolai alsós, felsős és napközis pedagógusok, akik 2016-ban léptek be a Komplex Instrukciós Programba.

Fontos információ velük kapcsolatban, hogy ebben a projektben részt vett intézmények pedagógusai nem önkéntes alapon, saját kialakult igényük alapján jelentkeztek a továbbképzésre, hanem „felülről jövő döntés” (illetékes államtitkárság) hatására kerültek bele a projektbe. Ezt szem előtt kell tartanunk, mivel a felülről érkező nyomás esetlegesen negatívan hathat a pedagógusok attitűdjére, hozzáállására a módszer megítélésével, elfogadásával kapcsolatban. A tapasztalt nem releváns válaszok is feltételezhetően ennek a felülről érkező döntés hatásának az eredménye.

### 6.3. A próbamérés leírása

A próbamérés során a korábban megjelölt tényezők (látens változók) közötti szignifikáns kapcsolatok és ezek erősségének felderítése történik. Ahhoz, hogy ezt az eredményt elérjük PLS-útelemzést végzünk, amelynek részletes bemutatására a korábbiakban sor került (4.10.1.). PLS útelemzés belső és külső modellel dolgozik. A belső modellt a tényezők és ezek közötti kapcsolatok (utak) alkotják, míg a külső modell úgynevezett indikátorokból áll, amelyek a kérdőív tényezőkre vonatkoztatott állításai (a kérdőív állításai a mérőeszköz bemutatásánál

kerül ismertetésre). A próbaméréshez alkalmazott *vizsgálati modell* a tényezők közötti *feltételezett* kapcsolatokat mutatja be.



6. ábra A próbaméréshez használt vizsgálati modell

A vizsgálati modellben a korábban feltárt tényezők mellett megjelenik az „óraszám” tényező, amely a tényleges alkalmazást jelenti. A mintában szereplő pedagógusoktól megkérdeztük, hogy a képzést követően hány KIP szerint szervezett órát tartottak. Ezzel a mérőszámmal az alkalmazást validáltuk.

A próbamérés megtervezése során úgy döntöttünk, hogy nem a státuszkezelés alkalmazásáról fogalmazunk meg állításokat, hanem a KIP módszerről. Ennek a döntésnek az az oka, hogy a tényleges alkalmazás felméréséhez szükségünk volt a KIP módszer elvei szerint szervezett órák számára, amely validálja az alkalmazást. Ezt a státuszkezelés alkalmazásával kapcsolatban megkérdezés útján nem lehetséges felmérni, hiszen amennyiben a pedagógus nem megfelelően alkalmazza a státuszkezelést, úgy hiába vallja, hogy használja, hatást nem ér el vele. Emellett a státuszkezelés eljárását nehéz számba venni, nehéz megítélni, hogy mikor alkalmazza a gyakorló pedagógus. Akár csak a dicséret esetében, erről sem készül feljegyzés. Míg egy módszerrel kapcsolatban ezt a validálást könnyebben tehetjük meg, hisz a KIP

módszert megismerő és később alkalmazó intézményekben erről dokumentáció is készül, a pedagógusok saját tanmenetükben jelölni kötelesek.

A vizsgálati modellben szereplő utak közül keressük azokat, amelyek szignifikáns kapcsolatokat mutatnak. Az adatelemzést követően megkapott szignifikáns kapcsolatok kerülnek majd bele a PAM-ba, amelynek jelentősége abban áll, hogy a primer kutatásban az itt kapott kapcsolatok kerülnek elemzésre.

A vizsgálati modellben látható kapcsolatok létrehozásához korábbi kutatások (*T. Nagy és Bernschütz, 2017; Kovács és Bodnár, 2016; Lee, Kozar és Larsen, 2003; Davis, 1989, 1986*) eredményeit használtuk fel.

#### 6.4. A próbamérés hipotézisei

Ahogy fentebb említésre került, a vizsgálati modellben szereplő tényezők közötti kapcsolatok közül tárjuk fel azokat, amelyek szignifikáns hatást gyakorolnak egymásra. Mindegyik kapcsolat egy-egy hipotézist jelöl, amelyek felállítását korábbi kutatások alapján tettük meg. Az óraszám, mint az alkalmazás mutatója jelenik meg, így a hipotézisek megfogalmazásakor az óraszámot alkalmazásként nevezzük meg. A próbamérés hipotézisei a következők:

- H1: Az *Akadályok* tényező szignifikánsan negatív hatást gyakorol az *Attitűdre*.
- H2: Az *Akadályok* tényező szignifikánsan negatív hatást gyakorol a *Használat észlelt egyszerűségére*.
- H3: Az *Akadályok* tényező szignifikánsan negatív hatást gyakorol az *Észlelt hasznosságra*.
- H4: Az *Akadályok* tényező szignifikánsan negatív hatást gyakorol az *Alkalmazásra*.
- H5: Az *Attitűd* tényező szignifikánsan pozitív hatást gyakorol az *Alkalmazásra*.
- H6: A *Használat észlelt egyszerűsége* tényező szignifikánsan pozitív hatást gyakorol az *Attitűdre*.
- H7: A *Használat észlelt egyszerűsége* tényező szignifikánsan pozitív hatást gyakorol az *Észlelt hasznosságra*.
- H8: Az *Észlelt hasznosság* tényező szignifikánsan pozitív hatást gyakorol az *Attitűdre*.

- H9: Az *Észlelet hasznosság* tényező szignifikánsan pozitív hatást gyakorol az *Alkalmazásra*.
- H10: Az *Önhatékonyság* tényező szignifikánsan pozitív hatást gyakorol az *Attitűdre*.
- H11: Az *Önhatékonyság* tényező szignifikánsan pozitív hatást gyakorol a *Használat észlelt egyszerűségére*.
- H12: Az *Önhatékonyság* tényező szignifikánsan pozitív hatást gyakorol az *Észlelt hasznosságra*.
- H13: Az *Önhatékonyság* tényező szignifikánsan pozitív hatást gyakorol az *Alkalmazásra*.

#### 6.5. A próbaméréshez használt mérőeszköz

A fentebb ábrázolt belső modell tényezőire reflektáló indikátorok a próbamérés során alkalmazott kérdőív állításai. Ezeknek igazságtartalmáról 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán kellett a vizsgálatban szereplő pedagógusoknak döntenüik. A következő táblázatban a tényezőkhöz tartozó állítások olvashatóak:

Észlelt hasznosság	<p>A KIP módszer alkalmas arra, hogy befolyásolja a diákok egymás tudásáról alkotott megítélését.</p> <p>A KIP használatával a diákjaim könnyebben megtanulják a tantárgyam ismereteit.</p> <p>A KIP szerint szervezett órák hatására javult a diákok magatartása az óráimon.</p>
Használat észlelt egyszerűsége	<p>Problémamentesen be lehet építeni a KIP-et a tanmenetembe.</p> <p>A KIP szerint szervezett óra időkorlátai betarthatók.</p> <p>A KIP-et könnyen használható módszernek tartom.</p>

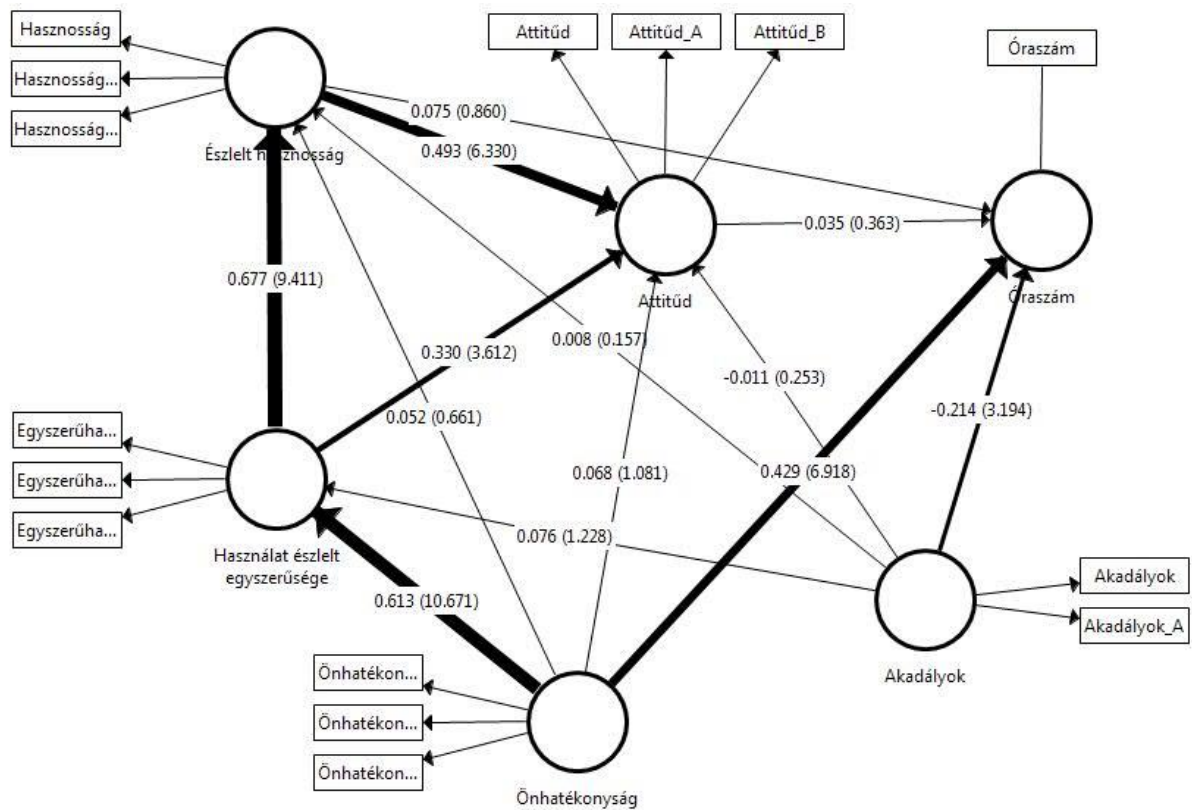
<p style="text-align: center;">Attitűd</p>	<p>Szeretem a KIP módszert használni.</p> <p>A KIP motiváló hatással van rám.</p> <p>Véleményem szerint kívánatos lenne, ha az országban minden pedagógus használná a KIP módszert.</p>
<p style="text-align: center;">Önhatékonyság</p>	<p>KIP szerint szervezett órákon magabiztosnak érzem magam.</p> <p>Képes vagyok alkalmazni a státuszkezelést.</p> <p>Nem okoz problémát a KIP szabályainak megfelelő óraterveket készíteni.</p>
<p style="text-align: center;">Akadályok</p>	<p>Nem kapok megfelelő szakmai támogatást a KIP alkalmazásához.</p> <p>Nincsenek meg a megfelelő eszközök a KIP használatához.</p>

1. táblázat A próbamérés mérőeszköze – a tényezőkhöz tartozó állítások

## 6.6. A próbamérés eredményei

A próbamérés megjelölt célja a tényezők közötti szignifikáns kapcsolatok feltárása, amelynek lefolytatásával a primer kutatáshoz is használt mérőeszköz tesztelése is megtörtént. A cél elérése érdekében a tényezők között – korábbi kutatások alapján (*T. Nagy és Bernschütz, 2017; Kovács és Bodnár, 2016; Lee, Kozar és Larsen, 2003; Davis, 1989, 1986*) – a feltételezhető kapcsolatokat jelöltünk meg (ezeket a hipotézisekben fogalmaztuk meg). Ezekből a kapcsolatokról PLS-útelemzéssel a tényezők közötti kapcsolatok erősségét mutattuk ki, a bootstrap eljárással pedig a kapcsolatok szignifikanciavizsgálatát végeztük el. A PLS-útelemzéshez SmartPLS 3 programot használtunk. A próbamérés eredményeit a következő ábra jeleníti meg:





7. ábra A PLS-útelemzés és a bootstrap eredménye

Az ábrán a próbamérés során kapott adatok PLS-útelemzésével kapott kapcsolati erősségek, a bootstrap vizsgálat szignifikanciaértékei és a tényezőkhöz tartozó külső modell (ezek az indikátorok, amelyek alatt a kérdőív állításait értjük) látható. Ez utóbbi ismertetését a mérőeszköz bemutatásánál tettük meg (6.5. A próbaméréshez használt mérőeszköz).

A PLS-útelemzés eredményeként kapott kapcsolati erősségek alapján megvizsgálhatjuk a kutatásunkban alkalmazott tényezők egymásra gyakorolt hatását. A nyilakon látható számok a kapcsolatok erősségét mutatják. Minél közelebb van egy adott érték az 1-hez, annál erősebb kapcsolat mutatható ki. Ezeket az értékeket *útegyütthatóknak* nevezzük. Az ábrán arányosan vastagabb vonallal jelöltük az erősebb kapcsolatokat. Az eredmények elemzése alapján megállapítható, hogy:

- az *Észlelt hasznosság* tényező erős pozitív hatást gyakorol az *Attitűdre*;
- a *Használat észlelt egyszerűsége* tényező erős pozitív hatással van az *Észlelt hasznosságra*;
- az *Önhatékonyság* tényező erős pozitív hatást fejt ki a *Használat észlelt egyszerűségére* és az *Alkalmazásra*.

Az említett kapcsolatok azt jelentik, hogy melyik tényező befolyásolja leginkább a másikat. Ez az adat azonban nem elegendő számunkra a következtetések megfogalmazásához, mivel szignifikáns kapcsolatokat keresünk a tényezők között. Ehhez bootstrap vizsgálatot végzünk. Az ábrán látható nyilakon lévő zárójeles számok a szignifikanciaértékek. Az 1,96 feletti tekinthetők szignifikáns kapcsolatoknak 5%-os szignifikanciaszint mellett. Ezek az értékek vezetnek a próbamérés hipotéziseinek igazolásához. Az eredményeket a következő táblázat ismerteti:

Hipotézis	Kapcsolat	T-érték	Döntés
H1	Akadályok -> Attitűd	0.251	Nem igazolt
H2	Akadályok -> Használat észlelt egyszerűsége	1.235	Nem igazolt
H3	Akadályok -> Észlelt hasznosság	0.156	Nem igazolt
H4	Akadályok -> Alkalmazás	3.182	Igazolt
H5	Attitűd -> Alkalmazás	0.364	Nem igazolt
H6	Használat észlelt egyszerűsége -> Attitűd	3.644	Igazolt
H7	Használat észlelt egyszerűsége -> Észlelt hasznosság	9.583	Igazolt
H8	Észlelt hasznosság -> Attitűd	6.347	Igazolt
H9	Észlelt hasznosság -> Alkalmazás	0.851	Nem igazolt
H10	Önhatékonyság -> Attitűd	1.075	Nem igazolt
H11	Önhatékonyság -> Használat észlelt egyszerűsége	10.964	Igazolt
H12	Önhatékonyság -> Észlelt hasznosság	0.661	Nem igazolt
H13	Önhatékonyság -> Alkalmazás	6.899	Igazolt

2. táblázat A próbamérés eredményei

A táblázatban megjelenő adatok alapján a következő hipotézisek nyertek igazolást:

- H4: Az *Akadályok* tényező negatív hatást gyakorol az *Alkalmazásra*.

- H6: A *Használat észlelt egyszerűsége* tényező szignifikánsan pozitív hatást gyakorol az *Attitűdre*.
- H7: A *Használat észlelt egyszerűsége* tényező szignifikánsan pozitív hatást gyakorol az *Észlelt hasznosságra*.
- H8: Az *Észlelet hasznosság* tényező szignifikánsan pozitív hatást gyakorol az *Attitűdre*.
- H11: Az *Önhatékonyság* tényező szignifikánsan pozitív hatást gyakorol a *Használat észlelt egyszerűségére*.
- H13: Az *Önhatékonyság* tényező szignifikánsan pozitív hatást gyakorol az *Alkalmazásra*.

Ezek a kimutatott igazolt kapcsolatok vezetnek el a primer kutatásunkban használt PAM modellünk felállításához, amelyet a következő alfejezetben ismertetek.

## 6.7. Következtetések

A próbamérésünk lefolytatásának céljai között szerepel a mérőeszköz kipróbálása. Ennek jelentősége abban áll, hogy a nagymintás primer kutatás előtt tapasztalatokat szerezzünk az általunk létrehozott mérőeszköz eredményességéről, funkcionalitásáról. A következő bekezdésben a próbamérés során alkalmazott mérőeszközzel szerzett tapasztalatok és ezek alapján megfogalmazott következtetések kerülnek ismertetésre. Az eredmények összegzéseként a jelentőségét kiemelve a PAM modell bemutatása a következtetéseken kívül, egy külön alfejezetben kap helyet.

A próbamérés során felderítettük a kapcsolatokat és a kapcsolatok közötti szignifikanciát. Az adatok elemzésekor felfedeztük, hogy a H5 hipotézis: Az *Attitűd* szignifikánsan pozitív hatást gyakorol az *Alkalmazásra* és a H9 hipotézis: Az *Észlelet hasznosság szignifikánsan pozitív hatást gyakorol az Alkalmazásra* nem nyertek igazolást, vagyis az *Attitűd* és az *Alkalmazás* illetve az *Észlelt hasznosság* és az *Alkalmazás* között gyenge, nem szignifikáns kapcsolat van. Ezek a korábbi vizsgálatok eredményeivel összehasonlítva ellentétes értékek, nem adekvát eredményeknek tekinthetők. Ebből arra következtethetünk, hogy hiba történt az alkalmazott mérőeszköz megszerkesztésekor: az *Észlelt hasznosságra* és az *Attitűdre* vonatkozó állítások nem voltak megfelelőek, nem azt mérték, amire szükségünk volt. További vizsgálatok elvégzésére volt szükség ahhoz, hogy kiderítsük annak az okát, hogy

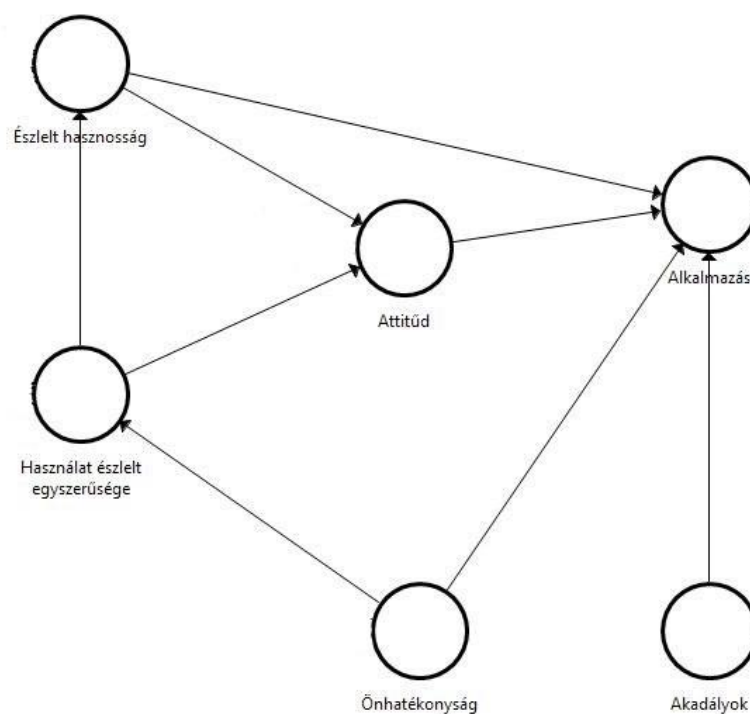
miért kaptuk meg ezeket a korábbi kutatások eredményeitől eltérő értékeket. Az *Észlelt hasznosság* és az *Attitűd* indikátorváltozóit (ezek a kérdőív állításai/a külső modell elemei) szisztematikusan eltávolítottuk a külső modellből és lefolytattuk a módosított modellen a PLS-útelemzést és a bootstrap eljárást. Az eredmények alapján megállapítható, hogy nincs olyan indikátorváltozó, amely ilyen mértékű eltérést eredményez. Ebből arra lehet következtetni, hogy nem egy indikátorváltozó (állítás) megfogalmazása okozta a nemvárt eredményt, hanem az *Észlelt hasznosságra* és az *Attitűdre* reflektáló mindegyik indikátor megfogalmazásában hiba észlelhető. Ezek felülvizsgálata szükséges a primer kutatás lefolytatása előtt, szükséges az indirekt hatások vizsgálata.

A hiba felfedezése befolyással lesz a PAM felállítására: annak ellenére, hogy a próbamérés során nem mutattunk ki szignifikáns kapcsolatot az *Észlelt hasznosság* és az *Alkalmazás* illetve az *Attitűd* és az *Alkalmazás* között, a primer kutatásunkhoz használt modellünkbe megjelenítjük ezeket a kapcsolatot a korábbi kutatások során bizonyítást nyert eredmények alapján.

A próbaméréshez alkalmazott kérdőív utolsó kérdése a vizsgálatban szereplő pedagógusok mérőeszközzel kapcsolatos véleményére kérdezett rá. Ezeknek a válaszoknak a tanulmányozása során világossá vált, hogy a pedagógusok nehezményezték, rosszallásukat fejezték ki, hogy az adatfelvétel során a műveltségi területet és az munkahelyük, az iskolájuk pontos megnevezését is kértük. A véleményükből aggodalmuk olvasható ki, hogy így – bár ez nem volt célunk – az egyes pedagógus beazonosítása könnyen megtörténhet. Ebből a tapasztalatból kiindulva a primer kutatásunkban alkalmazott mérőeszközben csak a célok eléréséhez szükséges nominális változókra fogunk rákérdezni, a közoktatási intézmény megnevezését nem várjuk el, ettől a döntéstől a kitöltési hajlandóság növelését reméljük.

## 6.8. PAM bemutatása

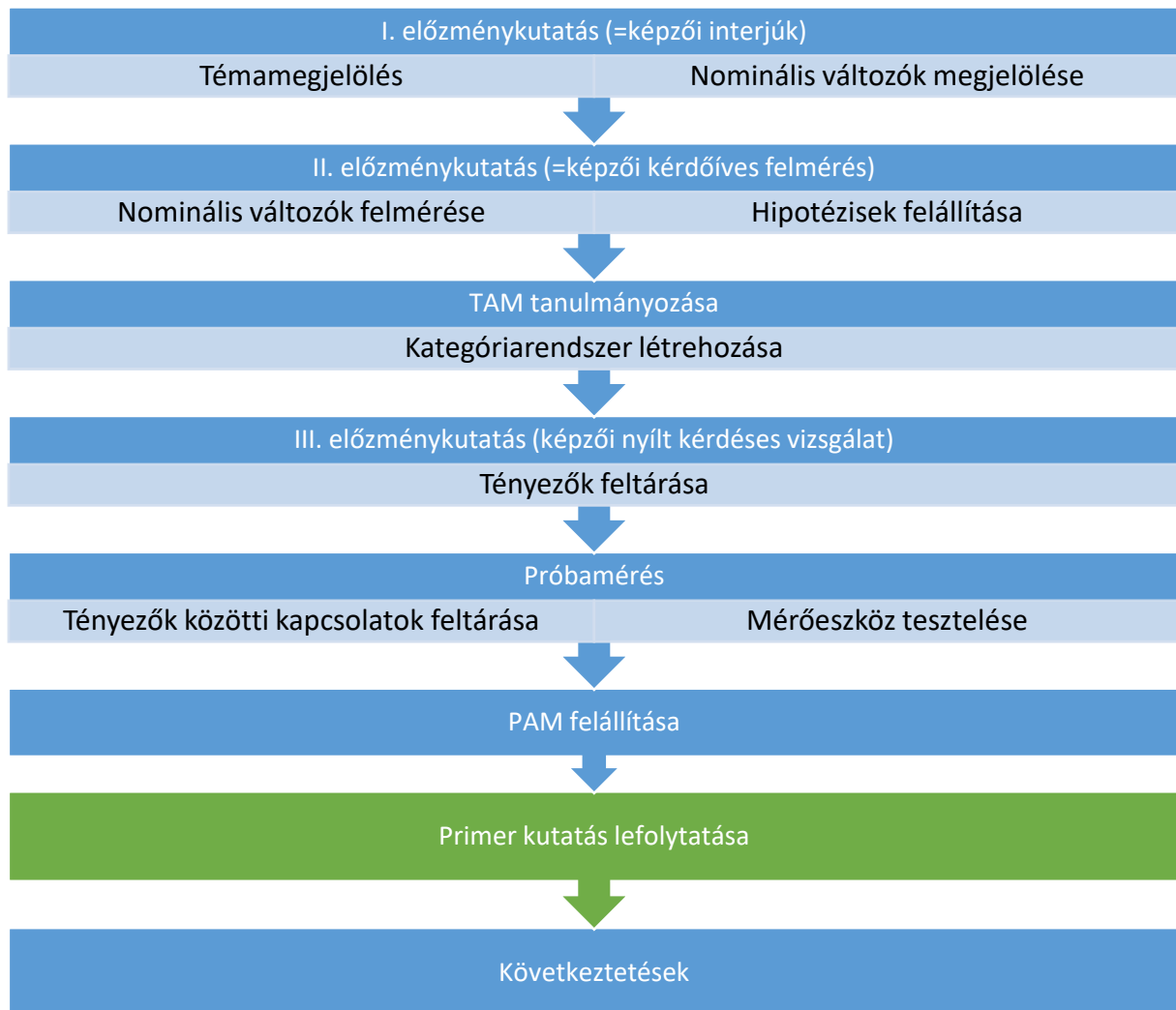
A primer kutatásunk statisztikai elemzéséhez egy elfogadási modell felállítására volt szükségünk. Mivel a korábbi kutatások által kidolgozott modellek technológiai elfogadásokat vizsgálnak (TAM), ezért nekünk kellett ezeknek a modelleket saját kutatási környezetünkhöz adaptálni. Az előzménykutatások és a próbamérés során szerzett információk elvezettek a Pedagogical Acceptance Model (PAM) felállításához. Ennek bemutatása történik a következőkben.



8. ábra Pedagogical Acceptance Model (PAM)

A modellben a korábbiakban feltárt és a primer kutatásunk során vizsgálandó tényezők és ezek közötti szignifikáns kapcsolatok láthatók. Az *Észlelt hasznosság* és a *Használat észlelt egyszerűsége* pozitív befolyást gyakorolnak az *Attitűdre*, amely hatást gyakorol a tényleges *Alkalmazásra*. A korábbi kutatások alapján megállapítható, hogy az *Észlelt hasznosság* önmagában is befolyással van az *Alkalmazásra*. A próbamérésünk eredményei szerint kimondható, hogy az *Önhatékonyság* pozitívan befolyásolja a *Használat észlelt egyszerűségét* és a tényleges *Alkalmazásra* is kihat. Az *Akadályokként* megnevezett tényező negatívan hat az *Alkalmazásra*, de a vizsgálatunk eredményei szerint a többi tényezőre nincs kihatással.

## 7. A primer kutatás



9. ábra Folyamatábra - Primer kutatás megjelölése

Az előzménykutatások és a próbamérés eredményeinek összegzése után, a következtetések levonását követően elérkeztünk a primer kutatás lefolytatásához. Az első előzménykutatás (=képzői interjúk) során felderítettük azokat az információkat (nem, életkor, műveltségi terület, iskola településtípusa), amelyeket egy képző megszerezhet az általa fejlesztendő pedagógusokról egy továbbképzést megelőzően. Ezek, a primer kutatásunkban *nominális változókként* jelennek meg, moderáló hatásukat fogjuk vizsgálni. A második előzménykutatás (=képzői kérdőíves felmérés) eredményeinek segítségével megjelölésre kerültek a primer kutatás nominális változóira vonatkozó *előfeltevések*. A harmadik előzménykutatás (=képzői nyitott kérdéses vizsgálat) elvezetett a státuszkezelés jövőbeli alkalmazását befolyásoló *tényezők* (Észlelt hasznosság, Használat észlelt egyszerűsége, Attitűd, Önhatékonyság, Akadályok) feltárásához, megjelöléséhez. A próbamérés során vizsgáltuk *ezek egymásra*

*hatását*, domináns szerepét, majd a kapott szignifikáns kapcsolatok segítségével létrehoztunk egy olyan elfogadási modellt (*PAM*), amely pedagógiai környezethez illeszkedik. A próbamérés során – a *PAM* megalkotása mellett – a primer kutatás során használandó *mérőeszköz* tesztelésre, kipróbálásra került. A tapasztalatok alapján hibáit javítottuk.

A következő fejezetben a primer kutatásunk részletes bemutatása, eredményeinek ismertetése történik.

### 7.1. A primer kutatás célja

A primer kutatásunkban több mint 500 pedagógus felmérésén keresztül vizsgáljuk a státuszkezelés alkalmazásával kapcsolatos döntésüket befolyásoló tényezőket, ezek egymásra gyakorolt hatását és a nominális változók moderáló szerepét.

Kutatásunk jelentőségét abban látjuk, hogy a felmérés eredményeivel számszerűsített adatok alapján megállapíthatóvá válik, hogy a pedagógusokat milyen mértékben befolyásolják a megjelölt tényezők a státuszkezelés alkalmazásával kapcsolatban és a nominális változók hogyan, milyen mértékben befolyásolják, módosítják a tényezők hatását. Ezek tudatában a státuszkezelés megismertetésére vállalkozó képző eredményesebbé teheti az általa lefolytatott továbbképzést, tudatosabban fejlesztheti a pedagógusokat, differenciálttá teheti a továbbképzési tartalmat, magabiztosabban dönthet a képzés felépítéséről, egységeinek hangsúlyozásáról.

Primer kutatásunk céljának megjelölése a jelentőségének megfogalmazásából következik. Céljaink a következőkben fogalmazhatók meg:

- Célunk egyfelől nagymintás kvantitatív vizsgálaton keresztül kimutatni a mintában szereplő pedagógusok státuszkezeléssel kapcsolatos döntését befolyásoló tényezőinek szerepét, egymásra gyakorolt hatását. (Ehhez PLS-útelemzést végzünk.)
- Célunk a korábbiakban megjelölt nominális változók alapján csoportok létrehozása és ezen belüli különbségek kimutatása a státuszkezelést befolyásoló tényezők domináns szerepéről. (Ehhez PLS-MGA elemzést alkalmazunk.)
- Célunk számszerűsített adatokon nyugvó megállapítások közreadása a státuszkezelés jövőbeli alkalmazásával kapcsolatos döntést befolyásoló tényezőkről, amely a képzők számára segítséget nyújthat egy-egy továbbképzés megtervezését megelőzően.

## 7.2. A primer kutatás mintája

A primer kutatásunkban felmért minta azoknak az intézményeknek pedagógusaiból került ki, akik az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 azonosítószámú oktatási innováció pilot tervezetében besorolásra kerültek. A pályázat címe: *A Köznevelés Módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából – Komplex Alapprogram bevezetése a köznevelési intézményekben, a pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében*. Ennek az oktatási fejlesztésnek pilot projektjében 44 általános iskola 1332 pedagógusa vett részt. A primer kutatásunkban ezeket az intézmények pedagógusait szólítottuk meg. Az intézmények listáját és a pedagógusok eloszlását ismertető táblázat a mellékletben (*Melléklet 8*) jelenik meg.

Az 1332 kiküldött mérőeszközből pusztán 531 kitöltött kérdőív érkezett vissza. Ebben az esetben is a már korábban megtapasztalt felülről érkező nyomás hatásának eredménye érzékelhető a pedagógusok kitöltési hajlandóságán. Több pedagógus munkahelyi átszervezések és egyéb elfoglaltságuk miatt nem jelent meg a továbbképzésen. Pontos számukról nincsenek adataink, de hiányuk említése jelentős, hisz ezáltal is csökken a minta nagysága. Emellett a körülbelüli 40%-os részvételi arány annak is betudható, hogy a pedagógusokra a pilot időszakban a továbbképzéseket követően sok adminisztratív feladat hárult. Több mérésen vettek részt, reflexió és beadandó feladatok elkészítésére voltak kötelezve, így figyelmük elaprózódott.

A beérkező 531 kitöltött kérdőívből 527 releváns<sup>24</sup> választ kaptunk, így őket tekintjük a primer kutatásunk mintájának, a következőkben bemutatott mérések eredményei az ő válaszaikból születtek. A próbamérés során tapasztalt negatív megítélés – amelyet az váltott ki, hogy rákérdeztünk a pedagógusoktól a műveltségi területükre és az iskolára, ahol tanítanak – következményeként a primer kutatásunkban használt kérdőív nem tartalmazza az intézmény megjelölésére irányuló kérdést. Ezáltal a pedagógusok őszintébben válaszolhattak, hisz anonimitásuk biztosított volt. Ugyanakkor ez azt eredményezte, hogy a mellékletben (*Melléklet 8*) megjelenő intézmények listájából nem tudjuk megjelölni azokat, amelyek pedagógusai kutatásunkban szerepelnek, hisz nincsen róla adatunk.

A mintában szereplő 527 pedagógus összetételét a következő táblázat (*3. táblázat*) ismerteti.

---

<sup>24</sup> 4 válaszadó csak a nominális adatokra vonatkozó kérdésekre adott választ, a kérdőív további részét nem töltötte ki.



		Válaszadók száma, fő	Megoszlás %
Nem	Férfi	68	13%
	Nő	459	87%
	<b>Összesen</b>	<b>527</b>	<b>100%</b>
Iskola településtípusa	Falusi iskola	228	43%
	Városi iskola	299	57%
	<b>Összesen</b>	<b>527</b>	<b>100%</b>
Korcsoport	35 év alatti	67	13%
	35 és 50 év közötti	220	42%
	50 év feletti	240	46%
	<b>Összesen</b>	<b>527</b>	<b>100%</b>
Műveltségi terület	Tanár	300	57%
	Tanító	227	43%
	<b>Összesen</b>	<b>527</b>	<b>100%</b>

3. táblázat A primer kutatás mintájának összetétele

A kiegyenlített eloszlás mellett szembetűnő különbség mutatkozik a férfi-nő pedagógusok aránya között és a 35 évnél fiatalabb pedagógusok számát illetően. Az MTA 2018-ban közreadott *A közoktatás indikátorrendszere 2017* című kiadványában szereplő adatok alapján megállapítható, hogy a mintánkban szereplő arányok országosan megfigyelhető jelenség.

### 7.3. A primer kutatás hipotézisei

A primer kutatásunk hipotéziseit két részre osztva ismertetem. Elsőként a célok megjelölésekor is említésre került PLS-útelemzéshez tartozó hipotéziseket közlöm. Ezek a nagymintás vizsgálatban szereplő pedagógusok státuszkezelés jövőbeli alkalmazásával kapcsolatos döntését befolyásoló tényezőinek szerepét, egymásra gyakorolt hatását elemzik. A következő előfeltevések mind az 527 pedagógus státuszkezelés alkalmazásával kapcsolatos hajlandóságára vonatkoznak. Ezek a hipotézisek a korábban megalkotott és bemutatott PAM modellben szereplő tényezők közötti kapcsolatok alapján kerültek felállításra.

- H1: Az *Akadályok* szignifikánsan negatív hatást gyakorol az *Alkalmazásra*.
- H2: Az *Attitűd* szignifikánsan pozitív hatást gyakorol az *Alkalmazásra*.
- H3: A *Használat észlelt egyszerűsége* szignifikánsan pozitív hatást gyakorol az *Attitűdre*.
- H4: A *Használat észlelt egyszerűsége* szignifikánsan pozitív hatást gyakorol az *Észlelt hasznosságra*.
- H5: Az *Észlelet hasznosság* szignifikánsan pozitív hatást gyakorol az *Alkalmazásra*.
- H6: Az *Észlelet hasznosság* szignifikánsan pozitív hatást gyakorol az *Attitűdre*.
- H7: Az *Önhatékonyság* szignifikánsan pozitív hatást gyakorol az *Alkalmazásra*.
- H8: Az *Önhatékonyság* szignifikánsan pozitív hatást gyakorol a *Használat észlelt egyszerűségére*.

A következő hipotézisek a többcsoportos elemzés (Multigroup Analysis – MGA) eredményeire vonatkoznak, amelyek a nominális változók alapján felállított csoportok közötti különbségeket hivatottak vizsgálni, kimutatni. Ezeket az előfeltevéseket – releváns szakirodalom hiányában – a második előzménykutatás (képzői kérdőíves felmérés) eredményei alapján fogalmazzuk meg.

- H9: *Nem mutatható ki szignifikáns különbség a női és férfi pedagógusokat befolyásoló tényezők hatása között.*
- H10: *Nem mutatható ki szignifikáns különbség a különböző életkorú pedagógusokat befolyásoló tényezők hatása között.*
- H11: *Szignifikáns különbség mutatható ki a tanítókat és a tanárokat befolyásoló tényezők hatása között.*
- H12: *Nem mutatható ki különbség a városban és a faluban tanító pedagógusokat befolyásoló tényezők hatása között.*

#### 7.4. A primer kutatás mérőeszköze

A primer kutatásunkhoz használt mérőeszközt – kérdőívet – a próbamérés alkalmával teszteltük, az eredmények alapján módosítása, fejlesztése megvalósult. A kérdőívben elsőként

nominális adatokra kérdeztünk rá: nem, életkor, műveltségi terület és a munkahely (iskola) településtípus megadását kértük a kutatásban szereplő pedagógusoktól. Ezt követően a befolyásoló tényezőkre vonatkozó állítások szerepelnek, amelyek igazságtartalmáról 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán kellett dönteniük a megkérdezetteknek, ahol az 1 az egyáltalán nem érték egyet jelöli, az 5 pedig a teljes mértékig egyetértek választ. A következő táblázat a tényezőket és a rájuk vonatkozó állításokat ismerteti. A felmért pedagógusok természetesen a tényezőket nem, csak az állításokat láthatták a kérdőívben. Az 4. táblázat a tényezőkhöz megfogalmazott állításokat tartalmazza:

Tényezők	Állítások
Észlelt hasznosság	A státuszkezelés megoldást jelent abban, hogy a tanulók hogyan ítélik meg egymás készségeit.
	A státuszkezelés megismerésével tudatosabb pedagógussá váltam.
	Hasznos eljárásnak tartom a státuszkezelést.
	A státuszkezelésnek pozitív hatását tapasztalom a diákjaim önbizalmában.
Használat észlelt egyszerűsége	Könnyen használható eljárásnak tartom a státuszkezelést.
	A tanóra vezetése mellett jut időm arra, hogy a tanulók státuszának megfelelően kezeljem a státuszkülönbségeket.
	A képzésen tanultak alapján könnyű felismerni a tanórán a diákok közötti státuszkülönbségeket.
	Könnyű hiteles, tehát érdem szerinti dicsérettel megerősíteni az alacsony státuszú diákokat.
Attitűd	Pozitívan állok a státuszkezelés alkalmazásához.
	Véleményem szerint hasznos lenne a diákok számára, ha minden pedagógus alkalmazná a státuszkezelést.
Önhatékonyság	Felismerem az osztályteremben a státuszkülönbségből adódó problémákat.
	Képes vagyok beépíteni a státuszkezelést az osztálytermi tevékenységembe.
	Magabiztosnak érzem magam a státuszkezelés alkalmazásakor.
Akadályok	Úgy érzem, nincs lehetőségem alkalmazni a státuszkezelést
	A státuszkezelés alkalmazásával kapcsolatban nem kapok megfelelő szakmai támogatást.

Alkalmazás	Fontosnak tartom a státuszkezelés alkalmazását az osztálytermi tevékenységemben.
	Örömmel alkalmazom a státuszkezelést.

4. táblázat A primer kutatás mérőeszköze – a tényezők és az ezekre vonatkoztatott állítások

A kérdőívben látható, hogy – a próbaméréstől eltérően – a primer kutatásban az alkalmazás is, mint tényező szerepel és állításokat fogalmaztunk meg erre vonatkozóan. Ennek oka az, hogy míg a próbamérés során a válaszok validálásához a pedagógusoktól a megtartott KIP szerint szervezett órák számát kérdeztük és használtuk, addig a primer kutatásunkban erre nincs lehetőségünk, hisz a státuszkezelés alkalmazását nem lehet egzakt módon megkérdezéssel felmérni. Erre vonatkoztatott pontos adatokat csak óramegfigyeléssel lehetséges megadni. Ebből a dilemmából kiindulva a jövőbeli alkalmazás hajlandóságára két állítást fogalmaztunk meg. Ezek a válaszok a pedagógusok státuszkezelés alkalmazásával kapcsolatos kívánalmát tükrözik.

A próbamérés során szerzett tapasztalatok alapján a kérdőív módosítását, javítását elvégeztük. Az egyes tényezőkre vonatkozó állításokat pontosítottuk és a kérdőívet kiegészítettük több állítással, amelyek az eredmények megbízhatóságát növelik (a próbaméréshez használt állítások az 5.5. alfejezetben találhatóak, a primer kutatás állításai a 6.4. alfejezetben jelennek meg).

### 7.5. A primer kutatás lefolytatása

A primer kutatás lefolytatását megelőzően fontos állomás a 2018 május és június hónapban lebonyolított pedagógus-továbbképzések. A Komplex Alaprogram bevezetésére irányuló továbbképzések egyike volt a DFHT-KIP képzés, amelynek keretein belül a pedagógusok megismerték a státuszkezelés jelentőségét és alkalmazási lehetőségét a KIP módszeren keresztül. A 20 kontakt órát 10 órás online egység követett, amely során a pedagógusok önfejlesztése történt online segédanyagok, tanórafelvételek segítségével. A továbbképzés elvégzésének feltétele – a továbbképzésen való részvételen kívül – egy, a képző által hitelesített feladatillusztráció elkészítése volt.

A primer kutatásunkhoz használt kérdőívet októberben, a tanévkezdés után egy hónappal küldtük ki. Ezt az időt azért vártuk ki, hogy a pedagógusok lehetőséget kapjanak saját pedagógiai környezetükbe kipróbálni a státuszkezelést, megtapasztalni előnyeit, alkalmazási nehézségeit, megfigyelni tanítványaikra gyakorolt hatását. Az ebben az időszakban megszerzett

tapasztalatok segítettek a kutatásunkban részt vett pedagógusoknak releváns válaszokat adni a státuszkezelés alkalmazásával kapcsolatban.

## 7.6. Adatelemzés és az eredmények bemutatása

A primer kutatásunk eredményeinek ismertetését külön alfejezetekre tagolva teszem meg a könnyebb átláthatóság, megértés érdekében. Elsőként bemutatásra kerül a mérőeszköz megbízhatóságát vizsgáló számítások eredményei. Ezt követően a PLS útelemzés eredményeinek bemutatása történik, majd a bootstrap eljárás során kapott szignifikanciakapcsolatokat láttató ábra kerül bemutatásra. Végül az MGA módszer során vizsgált nominális változók alapján történő csoportok közötti különbségek ismertetését teszem meg. Az eredményekből levonható következtetések külön alfejezetben mutatom be az eredmények ismertetését követően.

### 7.6.1. A mérőeszköz megbízhatóságának vizsgálata

A látens változós modellezések során első lépésként a külső modell – tehát a kutatásunkban használt *mérőeszköz megbízhatóságának* vizsgálatát szükséges elvégeznünk. Ezeknek a számításoknak az elvégzése azért jelentős, mert csak akkor kaphatunk megbízható eredményeket a PLS-MGA méréssel, ha a mérőeszköz valóban azt méri, amire hivatott. Amennyiben az adatok pontatlanságot vagy hibát jeleznek, úgy a mérőeszköz nem megfelelő, javítása szükséges.

A külső modell a látens változókra vonatkozó kérdőívállítások alkotta modell. A megbízhatóság vizsgálata során megvizsgáljuk az egyes állítások faktorsúlyát. A faktorsúlyok esetében az értéküknek 0,5-nél nagyobbak kell lenniük. Ez alatt a kérdőívállítás nem tekinthető megbízhatónak, a kérdőívből való törlésük szükséges. Jelen kutatásunkban a faktorsúlyok minden esetben megfeleltek ennek a kritériumnak. A kapott adatokat a következő táblázat (5. táblázat) ismerteti:

	<b>Elemek</b>	<b>Faktorsúly</b>
Észlelt hasznosság	A státuszkezelés megoldást jelent abban, hogy a tanulók hogyan ítélik meg egymás készségeit.	0.849
	A státuszkezelés megismerésével tudatosabb pedagógussá váltam.	0.872
	Hasznos eljárásnak tartom a státuszkezelést.	0.902
	A státuszkezelésnek pozitív hatását tapasztalom a diákjaim önbizalmában.	0.86
Önhatékonyság	Felismerem az osztályteremben a státuszkülönbségből adódó problémákat.	0.84
	Képes vagyok beépíteni a státuszkezelést az osztálytermi tevékenységembe.	0.908
	Magabiztosnak érzem magam a státuszkezelés alkalmazásakor.	0.889
Használat észlelt egyszerűsége	Könnyen használható eljárásnak tartom a státuszkezelést.	0.833
	A tanóra vezetése mellett jut időm arra, hogy a tanulók státuszának megfelelően kezeljem a státuszkülönbségeket.	0.817
	A képzésen tanultak alapján könnyű felismerni a tanórán a diákok közötti státuszkülönbségeket.	0.829
	Könnyű hiteles, tehát érdem szerinti dicsérettel megerősíteni az alacsony státuszú diákokat.	0.788
Attitűd	Pozitívan állok a státuszkezelés alkalmazásához.	0.942
	Véleményem szerint hasznos lenne a diákok számára, ha minden pedagógus alkalmazná a státuszkezelést.	0.945
Akadályok	Úgy érzem, nincs lehetőségem alkalmazni a státuszkezelést	0.897
	A státuszkezelés alkalmazásával kapcsolatban nem kapok megfelelő szakmai támogatást.	0.827
Alkalmazás	Fontosnak tartom a státuszkezelés alkalmazását az osztálytermi tevékenységemben.	0.934
	Örömmel alkalmazom a státuszkezelést.	0.937

5. táblázat A faktorsúly értékek

A mérőeszköz megbízhatóságának bizonyításához még egy számítás szükséges: a diszkriminancia érvényesség ellenőrzése. Ez a mérőszám azt mutatja meg, hogy az egyes látens változók eléggé elkülönülnek-e egymásról. Másképpen fogalmazva tehát arról van szó, hogy a válaszadók értették-e a kérdést, és hogy az az állítás tényleg azt az indikátor tényezőt méri-e,

mint amire hatással kellene lennie. Ehhez *Fornell és Larcker* tesztet (1981) végeztünk. A teszt az egyes állítások látens változóktól való szubjektívfüggetlenségét vizsgálja. Az ellenőrzés módja: a táblázat (6. táblázat) főátlójában lévő elemek nagyobbak-e, mint a függőlegesen alatta lévő elemek. Amennyiben igen, megállapítható, hogy az adott látens változóra vonatkozó állítások tényleg az adott látens változóra vonatkozik.

	Akadályok	Alkalmazás	Attitűd	Használat észlelt egyszerűsége	Észlelt hasznosság	Önhatékonyság
Akadályok	<b>0.862</b>					
Alkalmazás	-0.455	<b>0.936</b>				
Attitűd	-0.405	0.841	<b>0.944</b>			
Használat észlelt egyszerűsége	-0.464	0.723	0.744	<b>0.817</b>		
Észlelt hasznosság	-0.419	0.875	0.777	0.73	<b>0.871</b>	
Önhatékonyság	-0.385	0.644	0.561	0.715	0.576	<b>0.88</b>

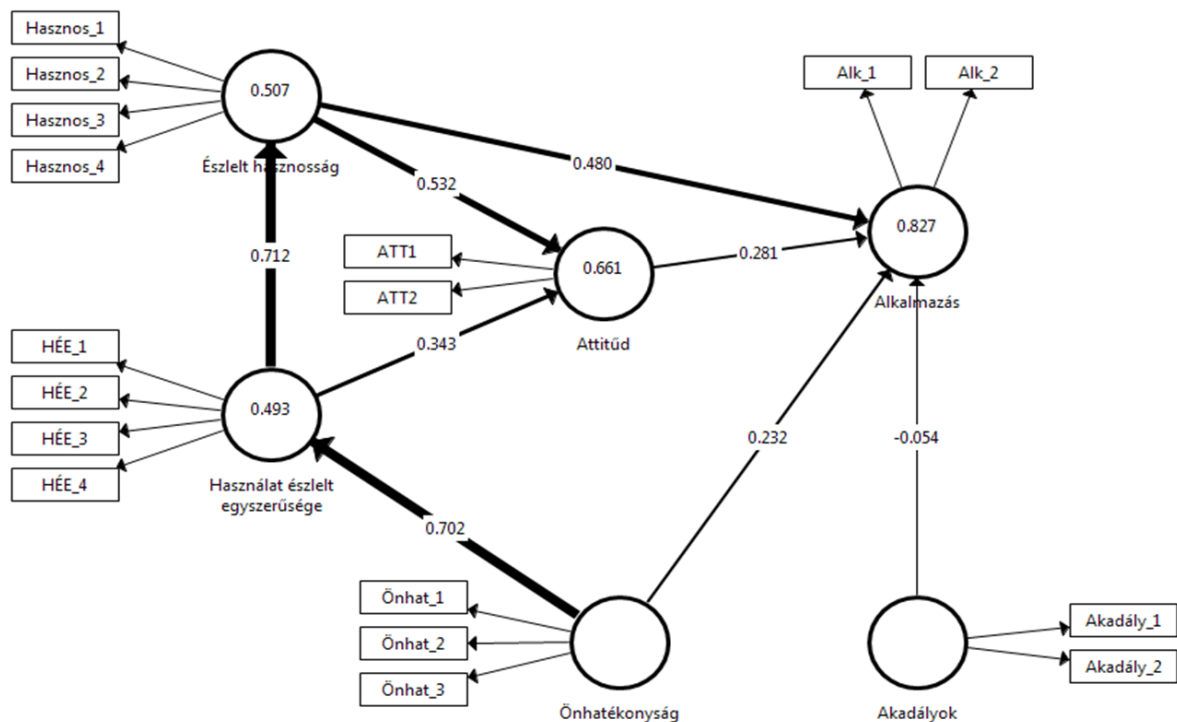
6. táblázat Látens változók diszkriminancia érvényesség ellenőrzése (Fornell és Larcker teszt)

A táblázatban látható átlóban kiemelt elemek az látens változók átlagos kivonatolt variancia<sup>25</sup> értékének négyzetgyökei, amelyek mind függőleges mind vízszintes irányban a legmagasabb értéket mutatják, tehát az elvégzett számítások alapján megállapítható, hogy a kutatásunkhoz használt mérőeszköz megfelelő, az állítások valóban azokat a látens tényezőket mérik, amelyeket a kutatásunkban vizsgálni, mérni kívánunk.

#### 7.6.2. PLS-útelemzés eredményei

A következőkben PLS útelemzést végeztünk, amely a látens változók (befolyásoló tényezők) közötti kapcsolatok erősségét adja meg. A kapott eredményeket az 6. ábra ismerteti. Az ábrán feltüntetett nyilakon láthatók az útegyütthetők (jele:  $\beta$ ), amelyek minél nagyobb számok, annál erősebb hatást jelentenek az adott tényezők között.

<sup>25</sup> Az átlagos kivonatolt variancia értéke az egyes látens változókhöz tartozó összes állítás átlagos hatását mutatja be.



10. ábra PLS útelemzés eredményei

A PLS útelemzés során lehetőség van vizsgálni a tényezők direkt és indirekt hatását az *Alkalmazásra*. A direkt módon való hatás azt jelenti, hogy az adott tényező közvetlenül, önmagában gyakorol hatást az *Alkalmazásra*, míg indirekt esetben az adott tényező egy vagy több másik tényezőn keresztül fejt ki hatását. Direkt hatásra az *Önhatékonyaság* és az *Attitűd* tényezőjét kell kiemelnünk elsőként, amelyek az egész minta tekintetében önmagukban szignifikánsan gyenge hatást gyakorolnak az *Alkalmazásra*. (Önhatékonyaság:  $\beta=0,232$ ; Attitűd:  $\beta=0,281$ )

Az *Önhatékonyaság* tényezőjének mélyebb elemzése érdekében érdemes a teljes hatást (*total effect*) is megvizsgálnunk, amely egy adott tényező az *Alkalmazásra* kifejtett indirekt hatását számolja ki. A kapott adatokat a következő táblázat ismerteti:

Tényezők	Alkalmazás
Akadályok	-0,054
Alkalmazás	
Attitűd	0,281
Használat észlelt egyszerűsége	0,545
Észlelt hasznosság	0,63
Önhatékonyaság	0,615

7. táblázat Teljes hatás eredményei



A táblázatban szereplő adatok alapján megállapítható, hogy – habár az *Önhatékonyság* direkt módon gyenge hatást fejt ki az *Alkalmazásra* – indirekt módon a *Hasznosság* tényezőjével a két legbefolyásolóbb tényező. Ezek megerősítésére a továbbképzés során külön figyelmet kell fordítania a képzőnek a pedagógusok eredményes fejlesztése és a státuszkezelés jövőbeli alkalmazása céljából.

A *Használat észlelt egyszerűsége* szintén indirekt módon erősen befolyásolja a pedagógusok döntését a státuszkezelés jövőbeli alkalmazásáról.

Meglepő eredményt hozott az *Akadályok* tényezője. A primer kutatásunkban megszólított 527 pedagógus válaszai alapján megállapítható, hogy az *Akadályok* tényezője nem fejt ki erős hatást, sőt kifejezetten gyenge hatást gyakorol ( $\beta = -0,054$ ) a státuszkezelés alkalmazásakor való döntés során. Ennek az eredménynek a háttérében az is állhat, hogy a mérőeszközünkben csupán két típusú akadályról tettünk állítást („*Úgy érzem, nincs lehetőségem alkalmazni a státuszkezelést. A státuszkezelés alkalmazásával kapcsolatban nem kapok megfelelő szakmai támogatást*”). A kiválasztott és megjelölt állítások a képzői tapasztalatok felmérésén alapult. Azért döntöttünk csak két állítás megjelenítéséről az akadályokkal kapcsolatban, mert – ahogy már a korábbiakban is kifejtésre került – a státuszkezeléssel kapcsolatban nem releváns ilyen hátráltató körülmények megjelölése, illetve nem volt célunk ezek teljeskörű felmérése. Az *Akadály* gyenge befolyásoló hatása jelen kutatásra vonatkozik. Ezzel nem célunk azt sugallni, hogy a pedagógusok által megélt nehézségek vagy hátráltató körülmények ne befolyásolnák őket a státuszkezelés alkalmazásával kapcsolatos döntésükben. Egy esetleges jövőbeli mérés más akadályok megjelenítésével más jelentős eredmény kilátását hordozza magában. Tehát a kapott adatok az általunk felmért 527 pedagógusra és a fentebb megjelenő akadályokra vonatkoznak.

A primer kutatásunk célja a pedagógusokat befolyásoló tényezők vizsgálata a státuszkezelés jövőbeli alkalmazásával kapcsolatban. Ez a cél a pedagógusok döntéshozatalának mélyebb megismeréséhez, ezzel együtt a státuszkezelés sikeres közvetítésének optimalizálásához, fejlesztéséhez vezet. A kérdőívünk adatainak elemzése nem képes pontos választ adni arra a kérdésre, hogy a felmért 527 pedagógus a jövőben alkalmazni fogja-e a státuszkezelést vagy sem. Azonban az elvégzett PLS számítás adatot közöl a jövőbeli alkalmazás háttérre vonatkozóan a determinációs együtthatóval (vagy más néven magyarázóerővel), amelynek értéke a tényezők útegyütthatóinak összege. Minél magasabb ez az érték, annál erősebb a magyarázó erő, annál erősebben hatnak rá a tényezők, ezáltal az alkalmazás kilátása feltételezhető.

### 7.6.3. A bootstrap eljárás eredményei

Ezt követően a megkapott kapcsolatok közötti szignifikanciát vizsgáltuk bootstrap mintavételi eljárással. Ezekkel az adatokkal a státuszkezelés jövőbeli alkalmazását befolyásoló tényezők közötti szignifikáns kapcsolatok hatását tárjuk fel a mintában szereplő pedagógus esetében, amely a pedagógusok döntésének mélyebb megértésének, megismerésének lehetőségéhez vezet. A bootstrap eljárással a 6.3. alfejezetben felsorolt hipotézisek igazolásának vizsgálata történik meg. A követő táblázat (8. táblázat) összegzi az adatokat és megmutatja, hogy a hipotézisek igazolása megvalósult-e.

Hipotézis	Kapcsolat	T-érték	Döntés
H1	Akadályok -> Alkalmazás	1.705	Nem igazolt
H2	Attitűd -> Alkalmazás	5.627	Igazolt
H3	Használat észlelt egyszerűsége -> Attitűd	7.506	Igazolt
H4	Használat észlelt egyszerűsége -> Észlelt hasznosság	29.383	Igazolt
H5	Észlelt hasznosság -> Alkalmazás	13.024	Igazolt
H6	Észlelt hasznosság -> Attitűd	10.364	Igazolt
H7	Önhatékonyság -> Alkalmazás	2.405	Igazolt
H8	Önhatékonyság -> Használat észlelt egyszerűsége	23.446	Igazolt

8. táblázat A primer kutatás hipotéziseinek bírálata

A táblázatban látható, hogy a korábbiakban megállapítást tett Akadályok tényező esetében a bootstrap eljárás eredménye is gyenge értéket mutatott: az *Akadályok* az *Alkalmazásra* kifejtett hatása nem nyert igazolást, nincs közöttük szignifikáns kapcsolat. A korábbiakban hipotézisekként megfogalmazott többi kapcsolat bizonyítást nyert: a felsorolt tényezők között szignifikáns kapcsolatokat tártunk fel.

### 7.6.4. MGA eredményei

Az MGA módszer a korábbiakban megjelölt nominális változók alapján létrehozott csoportok közötti különbségeket tárja fel. Ezzel a számítással érjük el a primer kutatásunk fő célját, tehát, hogy kimutatható-e különbség a pedagógusokat befolyásoló tényezők alapján nem, életkor, műveltségi terület és településtípus szerint. Az eredmények bemutatását a korábbiakban ismertetett hipotéziseket felsorolva teszem meg. Az eredményeket táblázatba foglalva a főszövegben jelenítem meg, de a számadatokat az általunk megalkotott modell ábrájában is érdemes tanulmányozni. Ezeket mellékletben közlöm (*Melléklet 9–Melléklet 12*).

- H9: Nem mutatható ki szignifikáns különbség a női és férfi pedagógusokat befolyásoló tényezők hatása között

	Útegyüttható (Férfi)	Útegyüttható (Nő)	Útegyüttható különbség: Férfi - Nő	p-érték (Férfi vs Nő)	Döntés
Akadályok -> Alkalmazás	0,006	-0,057	0,063	0,150	Nem igazolt
Attitűd -> Alkalmazás	0,520	0,333	0,187	0,049	Igazolt
Használat észlelt egyszerűsége -> Attitűd	0,204	0,404	0,200	0,942	Nem igazolt
Használat észlelt egyszerűsége -> Észlelt hasznosság	0,650	0,747	0,097	0,912	Nem igazolt
Észlelt hasznosság -> Alkalmazás	0,457	0,501	0,044	0,581	Nem igazolt
Észlelt hasznosság -> Attitűd	0,672	0,474	0,198	0,038	Igazolt
Önhatékonyság -> Alkalmazás	0,014	0,158	0,144	0,906	Nem igazolt
Önhatékonyság -> Használat észlelt egyszerűsége	0,656	0,726	0,069	0,762	Nem igazolt

9. táblázat: Férfi - női pedagógusok tényezőinek összevetése

A második előzménykutatásunk eredménye alapján az az előfeltevésünk, hogy nem mutatható ki szignifikáns különbség a női és férfi pedagógusokat befolyásoló tényezők között. PLS–MGA módszer segítségével kimutatásra került, hogy a férfi és női pedagógusok között szignifikáns különbség állapítható meg az *Észlelt hasznosság* tényezőjének hatásával kapcsolatban. A táblázatban (9. táblázat) az látható, hogy a férfi pedagógusokat – a minta válaszainak elemzése alapján – a státuszkezelés *Hasznossága* indirekt módon befolyásolja az *Alkalmazással* kapcsolatban. Az indirekt kapcsolat azt jelenti, hogy a hasznosság nem közvetlenül jelent befolyást az alkalmazásra, hanem elsődlegesen az *Attitűdjüket* befolyásolja, majd ez vezet el az *Alkalmazásról* való döntésükhöz. Tehát kimutatásra került, hogy a férfi pedagógusokat a státuszkezelés *Alkalmazásával* kapcsolatban leginkább a státuszkezelés *Hasznossága* befolyásolja, az ő esetükben ennek a tényezőnek a megerősítése szükséges a jövőbeli alkalmazás érdekében. A női pedagógusok esetében a számítások kimutatták, hogy számukra a státuszkezelés *Használatának egyszerűsége* az, amely dominánsan hatást gyakorol indirekt módon az *Alkalmazásra*. Erről azonban nem tudunk biztos következtetéseket megállapítani, mivel az érték nem szignifikáns<sup>26</sup>. Az érték majdnem eléri a szignifikanciahatárt, de mivel ez nem történik meg, így további vizsgálatok szükségesek ahhoz, hogy megbízható megállapítást tehesünk a női pedagógusokat dominánsan befolyásoló használat egyszerűsége tényezőről (a férfi-női pedagógusok befolyásoló tényezői közötti különbség ábrája a *Melléklet 9*-ben található). Ennek ellenére azonban célszerű lehet figyelembe venni ezt az adatot is a nők fejlesztése kapcsán.

<sup>26</sup> A p-érték mutatja az adott útegyüttható szignifikanciaszintjét. Ennek 0,95 fölött vagy 0,05 alatt kell lennie ahhoz, hogy szignifikáns kapcsolatot lehessen megállapítani.

H10: *Nem mutatható ki különbség a különböző életkorú pedagógusokat befolyásoló tényezők hatása között.*

	Útegyütthető (35 és 50 év közötti)	Útegyütthető (35 év alatti)	Útegyütthető különbség: 35 és 50 év közötti - 35 év alatti	p-érték (35 és 50 év közötti vs 35 év alatti)	Döntés
Akadályok -> Alkalmazás	-0,052	0,000	0,053	0,819	Nem igazolt
Attitűd -> Alkalmazás	0,443	0,448	0,006	0,509	Nem igazolt
Használat észlelt egyszerűsége -> Attitűd	0,290	0,471	0,181	0,885	Nem igazolt
Használat észlelt egyszerűsége -> Észlelt hasznosság	0,730	0,699	0,031	0,377	Nem igazolt
Észlelt hasznosság -> Alkalmazás	0,520	0,558	0,037	0,662	Nem igazolt
Észlelt hasznosság -> Attitűd	0,590	0,431	0,160	0,132	Nem igazolt
Önhatékonyság -> Alkalmazás	-0,006	0,022	0,028	0,629	Nem igazolt
Önhatékonyság -> Használat észlelt egyszerűsége	0,730	0,674	0,056	0,326	Nem igazolt

10. táblázat: A 35 évnél fiatalabb és a 35 és 50 év közötti pedagógusok tényezőinek összevetése

A második előzménykutatásunk során szerzett információk alapján nem várunk különbséget a státuszkezelés alkalmazását befolyásoló tényezők között a különböző életkorú pedagógusok összehasonlításában. A kutatási folyamatunk során a pedagógusok életkora alapján 3 csoportot különítettünk el: a 35 év alatti, a 35 és 50 év közötti és az 50 évnél idősebb pedagógusok. A PLS-MGA módszer alkalmazásakor a 3 csoport egyidejű összevetésére nincs lehetőségünk, így a számítások 3 lépésben zajlanak: elsőként a 35 év alatti és 35 és 50 év közötti pedagógusok összevetése történik, majd a 35 és 50 év közöttiek az 50 év felettekkel, végül a 35 év alatti és 50 év feletti pedagógusok tényezőinek összehasonlítása valósul meg.

A 35 évnél fiatalabb és a 35 és 50 év közötti pedagógusok összehasonlításában szignifikáns különbség nem mutatható ki. (10. táblázat)

	Útegyütthető (35 és 50 év közötti)	Útegyütthető (50 év feletti)	Útegyütthető különbség: 35 és 50 év közötti - 50 év feletti	p-érték (35 és 50 év közötti vs 50 év feletti)	Döntés
Akadályok -> Alkalmazás	-0,052	-0,048	0,004	0,527	Nem igazolt
Attitűd -> Alkalmazás	0,443	0,291	0,152	0,092	Nem igazolt
Használat észlelt egyszerűsége -> Attitűd	0,290	0,424	0,134	0,900	Nem igazolt
Használat észlelt egyszerűsége -> Észlelt hasznosság	0,730	0,747	0,018	0,640	Nem igazolt
Észlelt hasznosság -> Alkalmazás	0,520	0,445	0,075	0,156	Nem igazolt
Észlelt hasznosság -> Attitűd	0,590	0,448	0,142	0,076	Nem igazolt
Önhatékonyság -> Alkalmazás	-0,006	0,280	0,286	0,998	Igazolt
Önhatékonyság -> Használat észlelt egyszerűsége	0,730	0,725	0,005	0,471	Nem igazolt

11. táblázat A 35 és 50 év közötti illetve 50 év feletti pedagógusok tényezőinek összevetése

A 35 és 50 év közötti pedagógusok 50 év felettekkel való összevetésekor szignifikáns különbséget találtunk az *Önhatékonyság* tényezőjének vizsgálatakor (11. táblázat). Az 50 év feletti pedagógusokat szignifikánsan erősebben befolyásolja az *Önhatékonyság* a státuszkezelés

jövőbeli alkalmazásáról való döntésben. Bár nem éri el a szignifikanciahatárt, de érdemes szem előtt tartani a két csoport közötti különbségben a státuszkezelés használatának egyszerűségét. Az eljárás egyszerű vagy nehéz alkalmazása az 50 év feletti pedagógusokat erősebben befolyásolja, mint a 35 év 50 év közöttieket. Hangsúlyozzuk, mivel nem szignifikáns értékről van szó, így megbízható állítást erről nem tehetünk. Ehhez további vizsgálatok szükségesek, amelyekre jelen kutatás nem tér ki.

	Útegyüttható (35 év alatti)	Útegyüttható (50 év feletti)	Útegyüttható különbség: 35 év alatti - 50 év feletti	p-érték (35 év alatti vs 50 év feletti)	Döntés
Akadályok -> Alkalmazás	0,000	-0,048	0,048	0,235	Nem igazolt
Attitűd -> Alkalmazás	0,448	0,291	0,157	0,126	Nem igazolt
Használat észlelt egyszerűsége -> Attitűd	0,471	0,424	0,047	0,370	Nem igazolt
Használat észlelt egyszerűsége -> Észlelt hasznosság	0,699	0,747	0,049	0,709	Nem igazolt
Észlelt hasznosság -> Alkalmazás	0,558	0,445	0,113	0,159	Nem igazolt
Észlelt hasznosság -> Attitűd	0,431	0,448	0,017	0,559	Nem igazolt
Önhatékonyság -> Alkalmazás	0,022	0,280	0,259	0,985	Igazolt
Önhatékonyság -> Használat észlelt egyszerűsége	0,674	0,725	0,052	0,663	Nem igazolt

12. táblázat A 35 év alatti és az 50 év feletti pedagógusok tényezőinek összevetése

A 35 évnél fiatalabb és az 50 évnél idősebb pedagógusok státuszkezelés alkalmazását befolyásoló tényezőinek összevetésekor az előzőekben már tapasztalt szignifikáns különbség ismételt kimutatható (12. táblázat): az Önhatékonyság szignifikánsan erősebben hat az 50 év feletti pedagógusok esetében a státuszkezelés alkalmazásával kapcsolatos döntésben.

- H11: Szignifikáns különbség mutatható ki a tanítókat és a tanárokat befolyásoló tényezők hatása között.

	Útegyüttható (Tanár)	Útegyüttható (Tanító)	Útegyüttható különbség: Tanár - Tanító	p-érték (Tanár vs Tanító)	Döntés
Akadályok -> Alkalmazás	-0,032	-0,067	0,035	0,258	Nem igazolt
Attitűd -> Alkalmazás	0,312	0,455	0,143	0,997	Igazolt
Használat észlelt egyszerűsége -> Attitűd	0,343	0,413	0,070	0,761	Nem igazolt
Használat észlelt egyszerűsége -> Észlelt hasznosság	0,723	0,744	0,021	0,662	Nem igazolt
Észlelt hasznosság -> Alkalmazás	0,524	0,463	0,062	0,207	Nem igazolt
Észlelt hasznosság -> Attitűd	0,520	0,487	0,033	0,370	Nem igazolt
Önhatékonyság -> Alkalmazás	0,181	0,051	0,129	0,083	Nem igazolt
Önhatékonyság -> Használat észlelt egyszerűsége	0,646	0,805	0,159	0,998	Igazolt

13. táblázat Tanárok - tanítók tényezőinek összevetése

A következő hipotézisünk alapján szignifikáns különbséget várunk a tanítók és tanárok befolyásoló tényezőinek hatása között. Ez az előfeltevésünk igazolást nyert, mivel a számítások elemzésével megállapítható, hogy a tanítók és a tanárok között szignifikáns különbség

jelentkezik az *Attitűdjük* befolyásoló hatásával kapcsolatban. A táblázatban (13. táblázat) látható, hogy a tanítók esetében a státuszkezelés alkalmazásával kapcsolatos döntésüket az *Attitűd* direkt módon erősebben befolyásolja, mint a tanárokat. Emellett a szám adatok alapján megállapítható, hogy a tanítók esetében az *Önhatékonyság* erősebben befolyásolja a használat egyszerűségét. Ez az útegyütthető igen magas értéket mutat ( $\beta=0,805$ ), így a tanítók esetében az *Önhatékonyság* megerősítésére fokozottan figyelni érdemes. Ahhoz, hogy az alkalmazást elősegítsük a tanítók esetében, az *Önhatékonyság* tényezőjét szükséges erősíteni, hisz ez indirekt módon erősebb hatást gyakorol az alkalmazásra (a tanár-tanító pedagógusokat befolyásoló tényezők közötti különbség ábrája a *Melléklet 11*-ben található).

- H12: *Nem mutatható ki különbség a városban és a faluban tanító pedagógusokat befolyásoló tényezők hatása között.*

	Útegyütthető (Falusi iskola)	Útegyütthető (Városi iskola)	Útegyütthető különbség: Városi iskola - Falusi iskola	p-érték (Városi iskola vs Falusi iskola)	Döntés
Akadályok -> Alkalmazás	-0,022	-0,054	0,032	0,741	Nem igazolt
<b>Attitűd -&gt; Alkalmazás</b>	<b>0,506</b>	<b>0,281</b>	<b>0,225</b>	<b>0,989</b>	<b>Igazolt</b>
Használat észlelt egyszerűsége -> Attitűd	0,430	0,343	0,087	0,809	Nem igazolt
Használat észlelt egyszerűsége -> Észlelt hasznosság	0,751	0,712	0,039	0,779	Nem igazolt
Észlelt hasznosság -> Alkalmazás	0,478	0,480	0,002	0,494	Nem igazolt
Észlelt hasznosság -> Attitűd	0,456	0,532	0,076	0,210	Nem igazolt
<b>Önhatékonyság -&gt; Alkalmazás</b>	<b>0,011</b>	<b>0,232</b>	<b>0,221</b>	<b>0,010</b>	<b>Igazolt</b>
Önhatékonyság -> Használat észlelt egyszerűsége	0,739	0,702	0,037	0,740	Nem igazolt

14. táblázat Falusi - városi pedagógusok tényezőinek összevetése

A második előzménykutatásunk során feltárt képzői tapasztalatok alapján nem várunk különbséget a városi és falusi pedagógusokat befolyásoló tényezők hatása között. A PLS-MGA vizsgálat során kimutatásra került (14. táblázat), hogy a falusi pedagógusok esetében az *Attitűd*, míg a városi pedagógusokat az *Önhatékonyság* befolyásolja erősebben a státuszkezelés alkalmazásával kapcsolatban. Mind a két esetben szignifikáns hatásról van szó, így megbízható megállapítást tehetünk a faluban-városban tanító pedagógusokat dominánsan befolyásoló tényezők közötti különbségekről: a falusi iskolák pedagógusainak az *Attitűdjét*, míg a városban tanító pedagógusokat *Önhatékonyságukban* kell erősíteni a státuszkezelés jövőbeli alkalmazásának elérése céljából (a falusi-városi pedagógusokat befolyásoló tényezők közötti különbség ábrája a *Melléklet 12*-ben található).

## 7.7. Az eredmények összegzése

Az előző alfejezetben (7.6.) bemutatásra kerültek a primer kutatásunk során kapott eredmények. Ezek összegzését teszem meg ebben az alfejezetben, amely az egyszerűbb áttekinthetőséget biztosítja.

A PLS útelemzés eredményeit összegezve megállapítható, hogy az általunk felmért 527 pedagógus esetében a státuszkezelés jövőbeli remélt alkalmazásában az *Önhatékonyság* és a *Hasznosság* fejt ki a legdominánsabban a hatását, ezek megerősítését a képzőnek szem előtt kell tartania. Az általunk felmért *Akadályok* és az *Attitűd* tényezője gyenge hatást gyakorolt az alkalmazás döntésének meghozatalakor.

A többscsoportos vizsgálat (MGA – Multigroup analysis) eredményeinek összegzése a következő az általunk megjelölt nominális csoportokat elkülönítve:

- A férfiak esetében a *Hasznosság* tényezője hat dominánsabban a női pedagógusokhoz képest, míg a nők esetében – bár nem szignifikánsan – a *Használat egyszerűségének* megerősítésére szükséges figyelmet szentelni.
- Az életkor tekintetében az 50 év feletti pedagógusok státuszkezelés alkalmazását befolyásoló tényezők közül az *Önhatékonyság* hat dominánsan, ennek megerősítésére van szükségük.
- A tanítók esetében kimutatásra került, hogy – a tanárokkal összevetve – számukra leginkább az *Attitűd* és az *Önhatékonyság* befolyásolja a státuszkezelés jövőbeli alkalmazásáról meghozott döntést.
- A falusi pedagógusokat, a városiakhoz képest erősebben befolyásolja az *Attitűdjük*, míg a városi iskolában tanító pedagógusok esetében az *Önhatékonyság* tényezője igényel megerősítést a státuszkezelés jövőbeli alkalmazásának céljából.

## 8. Következtetések

Dolgozatomban a primer kutatásunk során az előzménykutatások alkalmával feltárt státuszkezelés jövőbeli alkalmazását befolyásoló tényezők egymásra hatásának és domináns szerepének, illetve a nominális változók moderáló hatásának vizsgálata történt. Kutatásunk lefolytatásának fő célja az volt, hogy mélyebben megismerjük a pedagógusok döntéshozatalát a nominális változókon keresztül a státuszkezelés jövőbeli alkalmazásával kapcsolatban. A kapott eredmények elemzésével reméljük a státuszkezelés megismertetésének optimalizálását, fejlesztését, a státuszkezelést megismertető továbbképzés egyes tematikus elemeinek esetleges átstrukturálásán, hangsúlyozásán keresztül.

Ebben a fejezetben az elvégzett primer kutatásunk során kapott eredményekből levonható következtetések bemutatására kerül sor. Kutatásunk nem mondható reprezentatívnak, de a több mint 500 fő felmérésén keresztül kapott eredmények jelentős összefüggések megállapítására ad lehetőséget, amely a képzők számára fontos többletinformációt jelenthet az általuk fejlesztendő pedagógusokról.

A pedagógusok döntésének – a befolyásoló tényezőkön keresztül – vizsgálatakor többszoportos elemzést (MGA – Multigroup analysis) végeztünk. Ennek a módszernek a segítségével kaptuk meg a nominális változók moderáló hatását a státuszkezelés jövőbeli alkalmazását befolyásoló tényezőkre nézve. A következőkben az eredményekből levonható következtetéseket teszem meg, amely a nominális csoportok közötti különbségek és a továbbképzés bizonyos elemeinek, tematikus egységeinek kiemelésével történik. Ezekkel a megállapításokkal a státuszkezelés megismertetését célzó továbbképzés fejlesztésére teszünk ajánlásokat és a képzők számára nyújtunk segítséget az eredményesebb fejlesztőmunkához.

A következő alfejezetben a *2.9. A továbbképzés bemutatása a tényezők tükrében* című alfejezetre történik visszautalás, amely során az elkülönített csoportokhoz tartozó megerősítendő tényezőkhöz illeszttem hozzá a továbbképzés bizonyos tematikus egységeit. A továbbképzés egységeinek tényezőkre gyakorolt hatására vonatkozó állításaimat szakértőkkel való konzultáció és az előzménykutatás során feltárt képzői tapasztalatok alapján teszem.



## 8.1. Fejlesztési javaslatok

Az MGA vizsgálat során kimutatásra kerültek a nominális csoportok közötti különbségek a státuszkezelés alkalmazását befolyásoló tényezők elemzésével.

A továbbképzés megkezdésekor a képzőnek azonnali döntést kell hoznia a továbbképzés felépítésének, egységeinek hangsúlyozásáról anélkül, hogy elegendő információja lenne az általa fejlesztendő pedagógusokról. Azonban, amint megkezdí a továbbképzést, a pedagógusok összetételéről képet kap. A következőkben olyan javaslatokat kínálunk az általunk elvégzett kutatás alapján, amely pusztán a pedagógusok összetételének ismeretében tudatos döntési lehetőséget nyújt a képzőnek.

A javaslatokat úgy teszem meg, hogy a tényezőket és az ezekre ható tematikus egységeket különítem el és mellé rendelem a nominális változókat.

### 8.1.1. Hasznosság

A kutatásunk során kapott eredmények alapján megállapítható, hogy a *férfi pedagógusok* esetében a státuszkezelés jövőbeli alkalmazásáról meghozott döntésben a státuszkezelés *Hasznossága* játszik domináns szerepet. A következőkben a továbbképzésnek azon tematikus egységeit emelem ki, amelynek hangsúlyozásával a férfi pedagógusok fejlesztése eredményesebbé válhat.

Amennyiben a férfi pedagógusok jelentős számban vannak jelen a továbbképzésen, úgy a továbbképzés első tematikus egységéből (*Pedagógiai kultúraváltás*) az elméleti részt illetve a KIP módszer szerint szervezett szimulált tanórát szükséges erősíteni, hangsúlyozni. Az elméleti rész során a képző a méltányos osztályterem megteremtéséről és a KIP módszer alkalmazásáról tart egy rövid előadást ppt bemutató segítségével. Ez a részegység a pedagógusok Hasznosságra vonatkozó tényezőjére hat. A szimulált óra során a pedagógusok tanulóként élik át a státuszkezelést, így ez szintén ennek Hasznosságát láttatja. Ennek a két tematikus résznek az erősítése a férfiak esetében a státuszkezelés jövőbeli alkalmazásának valószínűségét mozdítja pozitív irányba.

A második tematikus egységben (*Stratégia*) a *Képzői kézikönyv*ben közölt ütemezésben látható (*Melléklet 5*), hogy „*igény szerint*” ismételt szimulált óra megtartása, szervezése lehetséges. Ennek a megtartásáról természetesen a képző dönthet az alapján is, hogy megkérdezi a fejlesztésen részt vevő pedagógusokat, hogy igénylik-e ezt, de – a kutatásunk eredményei alapján – dönthet úgy is, hogy amennyiben több a férfi pedagógus vagy jelentős az

arányuk, akkor a Hasznosság tényezőjét célszerű erősíteni, és ezért az ismételt szimulált óra mellett dönt, erre fordít több időt.

A harmadik tematikus egységben (*A pedagógiai kompetenciák fejlesztésének lehetőségei*) a képző szakmai diskurzust indít a diákok státusz helyzetének hatásairól, az alulmotiváltság kezeléséről, a magatartásproblémák rendezéséről. Ebben a beszélgetésben a képző saját tapasztalatait és a már a státuszkezelést alkalmazó kollégák véleményét is felfedi, ismerteti. A férfi pedagógusok számára ennek a beszélgetésnek a hangsúlyozása is a státuszkezelés jövőbeli alkalmazásának lehetőségét erősíti.

### 8.1.2. Használat egyszerűsége

A női pedagógusok státuszkezeléssel kapcsolatos döntését befolyásoló tényezők vizsgálata során kiderült, hogy őket a státuszkezelés *Használatának egyszerűsége* befolyásolja a jövőbeli alkalmazásról meghozott döntésben. Hangsúlyozni szükséges, hogy a szignifikanciahatárt ugyan nem éri el a kapott érték, de mivel megközelíti, ezért érdemes szem előtt tartani, hogy a női pedagógusok fejlesztésekor erre a tényezőre érdemes figyelmet, hangsúlyt szentelni.

A női pedagógusok státuszkezeléssel kapcsolatos döntését mozdíthatjuk pozitív irányba, ha a továbbképzés második tematikus egységében (*Stratégia*) a KIP szerint szervezett órák során alkalmazott feladatillusztrációk elemzése, elemeinek, szabályainak megismerése, ennek elkészítéséről való ötletelés hangsúlyozása történik. A képző ekkor megismerteti a pedagógusokkal a státuszkezeléshez szükséges módszer – a KIP – során alkalmazott innovatív feladatok szerepét, hatását, kötelező elemeit és példákat mutat be a megfelelő innovatív feladatokról. A továbbképzés ezen részével erősíthető a Használat egyszerűségének tényezője, amely a női pedagógusok alkalmazásról való döntését pozitívan befolyásolja.

Ugyanebben a tematikus egységben kapnak segítséget a pedagógusok abban, hogy hogyan érdemel elkezdni intézményi illetve osztálytermi szinten a KIP – következőképpen a státuszkezelés – bevezetését. Ennek a megbeszélése, a felmerülő kérdések megválaszolásával megerősíthető a női pedagógusok Használat egyszerűsége tényezője.

Ugyan már nem a kontakt órához tartozó egység, de a Használat egyszerűségének megerősítése céljából fontos az E-learning tanfolyam. A hozzáférhető online felületen a pedagógusok elérhetnek ötleteket a feladatillusztrációk megszerkesztéséhez, videókat nézhetnek a hatékony státuszkezelésről, amelyekhez megfigyelő szempontsoron keresztül tudatos önfejlesztést végezhetnek. Az online önfejlesztés megerősíti a státuszkezelés Használatának egyszerűségéről való megítélést. Minél több pozitív példát látnak a

státuszkezelés használatáról, minél több innovatív feladatillusztrációt olvasnak, annál könnyebbnek, kivitelezhetőbbnek látják a státuszkezelést, ezáltal a Használat egyszerűsége tényezője erősödik. Ez a nők esetében elvezethet a jövőbeli alkalmazás valószínűségének javításához.

### 8.1.3. Önhatékonyság

A primer kutatásunk során végzett vizsgálatok eredményeinek elemzése alapján megállapítottuk, hogy az Önhatékonyság tényezője 3 elkülönített csoportban fejt ki leginkább a hatását: *az 50 év feletti pedagógusok* esetében, *az alsó osztályok tanítói* kapcsán és a *városban oktató pedagógusok* döntésében felt ki dominánsabb hatást ez a tényező.

A továbbképzés második tematikus egységében (*Stratégia*) történik a korábban megismert feladatillusztrációk elkészítése, megszerkesztése, erről való közös ötletelés akár műveltségi terület vagy szimpátia szerinti csoportokba szerveződve, akár önálló munkavégzésként. A képző arra sarkallja a pedagógusokat, hogy próbáljanak megalkotni olyan feladatokat, amely a státuszkezelés lehetőségét hordozza magában. Ezzel a szakmai támogatással a pedagógusok Önhatékonyságát erősíti ekkor a képző. Ezek alapján tehát a képző számára kínált javaslatunk az, hogy amennyiben az általa fejlesztendő pedagógusok többsége 50 év feletti, vagy az adott továbbképzésen inkább tanítók vesznek részt, illetőleg a fejlesztendő pedagógusok városban dolgozó tanárok-tanítók, akkor a feladatillusztrációk elkészítésére, megszerkesztésére célszerű hangsúlyt fektetni, akár több időt szánni.

A már a Használat egyszerűsége tényezőnél említésre került E-learning rész az Önhatékonyság tényezőjét is erősíti az online önfejlesztés lehetőségével és ezen az internetes felületen elérhető segédletek tanulmányozásával, tehát az említett csoportok számára is kiemelten fontos az online tanulás lehetősége.

### 8.1.4. Attitűd

Habár a PLS útelemzés eredménye azt mutatta, hogy az egész mintát tekintve az Attitűd gyenge hatást fejt ki a státuszkezelés jövőbeli alkalmazásáról meghozott döntésben, a nominális adatok alapján létrehozott csoportok összevetésekor azt az eredményt kaptuk, hogy az Attitűd a *falusi pedagógusokat* erősebben befolyásolja, mint a városi iskolák pedagógusait.

A továbbképzés első részegységében (*Pedagógiai kultúraváltás*) a képző bevezető beszélgetéssel indítja a fejlesztést, amely a tanteremben tapasztalt problémák, sikerek, sikertelenségek feltárására, kibeszélésére irányul. Ez a beszélgetés a pedagógusok Attitűdjére

hat, de nem közvetlenül a státuszkezelésre irányul, viszont említésre kerül/kerülhet a pedagógusok nézeteinek feltárásával, a képző tapasztalatainak bemutatásával. Szintén az első tematikus egységben szerveződik meg az első szimulált KIP szerint szervezett óra, amely – azáltal, hogy a pedagógusok diákként élik át az órát – a Hasznosság mellett hat az Attitűdre, tehát a falusi pedagógusok döntését a státuszkezelés jövőbeli alkalmazásáról pozitív irányba mozdíthatja.

A továbbképzés mindegyik egységében jelen vannak nevelési szituációs játékok. Ezeknek jelentősége abban áll, hogy megismerésükkel és az osztálymunkában való felhasználással a pedagógusok érzékenyíteni tudják diákjaikat. Segítségükkel rávezethetik őket a hatékony együttműködésre, egymás segítésére. A továbbképzésben ezek a játékok úgy jelennek meg, mint a szimulált óra, tehát hogy a pedagógusok elsőként a diákok szerepéből, szemszögéből ismerkednek meg ezekkel, majd csak ezt követően történik a hatásokról való szakmai diskurzus. Ezeknek a játékoknak a jelenléte, lefolytatása szintén az Attitűdöt erősíti, hangsúlyozásuk a falusi pedagógusok esetében az alkalmazás céljából jelentős.

A második tematikus egységben (*Stratégia*) – ahogy a férfi pedagógusok esetében említésre került – az „*igény szerinti*” ismételt szimulált óra megtartásáról dönt a képző. Amennyiben a továbbképzésen többségében falusi pedagógusokat fejleszt a képző, úgy az ismételt szimulált óra megtartását javasoljuk.

A harmadik egységben (*A pedagógiai kompetenciák fejlesztésének lehetőségei*) a képző kötetlen beszélgetést indít a pozitív megerősítés jelentőségéről, a státuszkezelésről, a diákok alulmotiváltságának és magatartásproblémáinak rendezéséről. Mivel ekkor – a Hasznosság mellett – az Attitűd erősítése történik, a falusi pedagógusok számára nagyobb jelentőséggel bír, hangsúlyozását javasoljuk.

## 9. Összegzés és továbbmutatása

A kutatásunk a pedagógusok státuszkezelés jövőbeli alkalmazásáról hozott döntésének vizsgálatára, mélyebb elemzésére irányult. Feltártuk a státuszkezelést megismertető képzők tapasztalatait a státuszkezelés ismereteinek sikeres közvetítésével kapcsolatban. Megismertük a kutatásunkban szereplő pedagógusok döntését befolyásoló tényezők hatását, domináns szerepét. Feltártuk, majd megvizsgáltuk a képzők által megszerezhető nominális adatok alapján létrehozott csoportok moderáló hatását, elemeztük az ezek között kimutatható különbségeket a státuszkezelés jövőbeli alkalmazását befolyásoló tényezőkre fókuszálva. A megszerzett információkon, adatokon keresztül a státuszkezelés megismertetésének fejlesztésére tettünk javaslatokat.

Ezek mellett célunk volt egy olyan vizsgálati módszer, statisztikai eljárás bemutatása, kipróbálása, amely segítséget jelenthet a pedagógusok egy új ismeret – kutatásunkban a státuszkezelés – jövőbeli alkalmazásáról meghozott döntésének megismerésében. További kutatási lehetőséget hordoz magában az általunk vizsgált tényezők mélyebb megismerése, elemzése, akár tényezőspezifikus vizsgálatok elvégzése. A kutatásunkban vizsgált *Akadályok* – amely számításaink szerint gyengén hatottak az alkalmazásra – igényelne egy mély, átfogó vizsgálatot, amely csak a gátló tényezők felderítésére és az ezek esetleges orvoslására irányulna. Továbbmutatást jelenthet a primer kutatásunkban alkalmazott számítások elvégzése egy nagyobb, reprezentatív mintán. A kutatási folyamatunk középpontjában kezelt tényezőkön kívül egyéb befolyásoló erő vizsgálat, elemzése is jelentős potenciált hordozhat magában. További kutatásokat lehetne végezni a pedagógusok döntéshozatalának megismeréséről egy másik módszer vagy eljárás megismertetésén keresztül, amely szintén jelentős információkat hozhat a neveléstudomány fejlődése számára.

## Felhasznált irodalom

- Allport, G. (1935): Attitudes. In: Murchison, C. (szerk.): *A Handbook of Social Psychology*. Clark University Press, Worcester, MA. 789-844.
- Bandura, A. (1994): Self-efficacy. In: Ramachaudran, V. S. (Ed., 1998): *Encyclopedia of humanbehavior* **4.**, 71-81.
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* **84.**, 191-215.
- Bernschütz Mária és T. Nagy Judit (2017): Tudományterület moderáló hatása a technológia elfogadásában. In: Bányai Edit, Lányi Beatrix és Töröcsik Mária (szerk., 2017): *Tükröződés, társtudományok, trendek, fogyasztás*. Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar, Pécs. 496-502.
- Biachini, J. A. (1998): From here to equity: The influence of status on student access to and understanding of science. *Science Education*. **5.** 577-601.
- Budavári-Takács Ildikó (2011): *A tanácsadás szociálpszichológiája*. Szent István Egyetem, Budapest.
- Chin, W. W. és Newsted, P. R. (1999): Structural equation modeling analysis with small samples using partial least squares. In: Hoyle H. R. (szerk., 1999): *Statistical strategies for small sample research*. International Educational and Professional Publisher, London, 307-342.
- Chizhik, A. és Goodman, J. (2009): Lower-Status Participation and Influence: Task Structure Matters. *Journal of Social Issues*, **65.** 365-381.
- Cohen, E. G. (1994): Designing group-work: Strategies for heterogeneous classrooms. *Teacher College Press*, New York. 6-23.
- Cohen, E. G. (1982): Expectations states and interracial interaction in school settings. *Annual Review of Sociology*, **8.** 209-235.
- Cohen, E. G. és Lotan, R. A. (2014): *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms*. Teacher College, Columbia University, New York – London.
- Cohen, E. G. és Lotan R. A. (1995): Producing Equal-Status Interaction in the Heterogeneous Classroom. *American Educational Research Journal*, **32.** 99-120.
- Csépe Valéria, Győri Miklós és Ragó Anett (szerk., 2007): *Általános pszichológia 2. Tanulás – Emlékezés – Tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Davis, F. D. (1989): Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, **13**. No. 3. 319-340.
- Davis, F. D. (1986): *A technology acceptance model for empirically testing new end-user information systems: Theory and results*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Davis F. D., Bagozzi, R. P. és Warshaw, P. R. (1989): User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models. *Management Science*. **35**. No. 8. 982-1003.
- Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus Iván (szerk., 2007): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 46-120.
- Falus Iván (2013): *Új tendenciák a pedagógus-továbbképzés nemzetközi gyakorlatában*. [http://www.oktatas.hu/koznevelés/projektek/tamop\\_315\\_pedkepzes\\_fejl/projekthirek/nyi\\_tokonferencia\\_beszamolo/6\\_szekcio/6\\_1\\_falus](http://www.oktatas.hu/koznevelés/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/nyi_tokonferencia_beszamolo/6_szekcio/6_1_falus)
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új újtai*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Falus Iván (2003): Az oktatás stratégiái és módszerei. In: Falus Iván (szerk., 2003): *Didaktika. Elméletialapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (2001): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzséber és Nahalka István (szerk., 2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 15-27.
- Fathema, N., Shannon, D. és Ross, M. (2015): Expanding The Technology Acceptance Model (TAM) to Examine Faculty Use of Learning Management Systems (LMSs) In Higher Education Institutions. *Journal of Online Learning and Teaching*. **11**. No. 2. 210-232.
- Fayad, R. és Paper, D. (2015): The Technology Acceptance Model E-Commerce Extension: A Conceptual Framework. *Procedia Economics and Finance*. 26. 1000-1006.
- Fehér András és Szakály Zoltán (2015): A hazai lakosság internettel kapcsolatos attitűdjei a TAM modell alapján. In: Bíró-Szigeti Szilvia, Petruska Ildikó, Szalkai Zsuzsanna, Kovács István és Magyar Mária (szerk., 2015): *Marketing hálózaton innen és túl. Az Egyesület a Marketing Oktatásért és Kutatásért XXI. országos konferenciájának tanulmánykötete*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest. 388–398.
- Feketéné Szakos Éva (2002): *A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Fornell, C. és Larcker, D.F. (1981): Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, **18**. 1. sz. 39-50.

- Gardner, H. (2011): *Frames of mind: The theory of multiple intelligencies*. Basic Books, New York. (Original work published in 1983)
- Gardner, H. és Hatch, T. (1989): Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *American Educational Research Association*, **18**. 8. sz. 4-10.
- Gefen, D., Straub, D. W. és Boudreau M-C (2000): Structural Equation Modeling Techniques and Regression: Guidelines For Research Practice In: *Communications of Association for Information Systems*. **4**. 1-77.
- Halász László, Hunyady György és Marton L. Magda (1979): *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Henseler, J. és Ringle C. M. (2009): The Use of Partial Least Squares Path Modeling in International Marketing. In: *New Challenges to International Marketing Advances in International Marketing*. **20**. 277-319.
- Holden, R. J. és Karsh, B. T. (2010): The Technology Acceptance Model: Its past and its future in health care. *Journal of Biomedical Informatics*, **43**. 159-172.
- Katz, D. (1960): Az attitűdök tanulmányozásának funkcionális megközelítése. In: Halász László, Hunyady György és Marton L. Magda (1979): *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 105-121.
- Kazár Klára (2016): *A márkaközösségek pszichológiai érzetének vizsgálata zenei fesztiválok esetén PLS útelemzés segítségével*. Doktori értekezés. Kézirat. SZTE GTK Közgazdaságtani Doktori Iskola, Szeged.
- Kazár Klára (2014): A PLS-útelemzés és alkalmazása egy márkaközösség pszichológiai érzetének vizsgálatára. *Statisztikai Szemle*, **92**. 1. sz. 33-52.
- Keller Judit és Mártonfi György (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk., 2006): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 377-411.
- Keszey Tamara és Zsukk János (2017). Az új technológiák fogyasztói elfogadása. *Vezetéstudomány*, **48**. 10. sz. 38-47.
- Kimmel Magdolna (2007): A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: Falus Iván (szerk., 2007): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 11-45.
- Kim, T. T. és Lee, G. (2010): Modelling roles of task-technology fit and self-efficacy in hotel employees' usage behaviours of hotel information system. *International Journal of Tourism Research*, **12**. 709-725.



- Kiss Gábor (szerk., 2011): *Magyar szókincstár*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Kiss Paszkál (2004): Vélemény, véleményformálás: Attitűdök szerepe a nevelésben. N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk., 2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 368-394.
- K. Nagy Emese (2016): Milyen oktatást szeretnénk? *Új Pedagógiai Szemle* 66. 3-4. sz. 7-13.
- K. Nagy Emese (2015a): *KIP-könyv I-II*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.
- K. Nagy Emese (2015b): A Komplex Instrukciós Program mint státuszkezelő eljárás. *Iskolakultúra*, 25. 5-6. sz. 33-46.
- K. Nagy Emese (2014): A heterogén tanulói csoportok kezelése. In: Harmatiné Olajos Tímea, Pataky Nóra és K. Nagy Emese (szerk., 2014): *A kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozása*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. 123-179.
- K. Nagy Emese (2013): How can we create an equitable classroom? In: *Questions and Perspectives in Education*. Komárno, International Research Institute. 109-114.
- K. Nagy Emese (2012): *Több mint csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- K. Nagy Emese (2006): A tanulói státus hatása a tanulók órai szereplésére. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. 5. sz. 35-45.
- K. Nagy Emese és Pálfy Dorina (2017): Paradigmaváltás a pedagógusképzésben? *Új Pedagógiai Szemle*, 67. 1-2. sz. 76-82.
- K. Nagy Emese és Révész László (2019): *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban (DFHT) metódus mint a Komplex Alapprogram tanítási-tanulási stratégiája, fókuszban a tanulók státuszkezelése*, Líceum Kiadó, Eger.
- K. Nagy Emese és T. Fehér Mária (szerk., 2018): *Differenciált fejlesztés heterogén tanulócsoportban tanítási-tanulási stratégia*, Líceum Kiadó, Eger.
- Korom Erzsébet (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Kovács Edina (2015): Pedagógusok továbbképzési tapasztalatai és tervei társadalmi nemi dimenzióban. In: Pusztai Gabriella és Morvai Laura (szerk., 2015): *Pálya – modell: Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Partium Könyvkiadó, Nagyvárad – Budapest. 184-194.
- Kovács Péter és Bodnár Gábor (2016): Az endogén fejlődés értelmezése vidéki térségekben PLS-útelemzés segítségével. *Statisztikai Szemle*, 94. 2. sz. 143-161.

- Lotan, R. (2006): *Teaching Teachers to Build Equitable Classrooms*. Theory Into Practice, **45**(1), 8.
- Lee, Y., Kozar, K. A. és Larsen, K. R. T. (2003): The Technology Acceptance Model: Past, Present and Future. *Communications of the Association for Information Systems*. **12**. No. 1. 752-780.
- Mashhour, A. S. és Saleh, Z. (2015): Community Perception of the Security and Acceptance of Mobile Banking Services in Bahrain: An Empirical Study. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, Vol. **6**, No. 9. 46-54.
- Melamed, D. (2011): Graded Status Characteristics and Expectation States. In Shane R. Thye, Edward J. Lawler (ed.): *Advances in Group Processes* (Advances in Group Processes, Volume 28), Emerald Group Publishing Limited, 1-31.
- Mihály Ildikó (2005): Érdekességek a tanárok továbbképzésének nemzetközi gyakorlatáról. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**. 9. sz. 56-63.
- Montazemi, A. R., D.A. Cameron, and K.M. Gupta (1996) An Empirical Study of Factors Affecting Software Package Selection. *Journal of Management Information Systems*, **13**. No. 1. 89-105.
- Nagy Márta (2004): Pedagógusok, továbbképzésen. In: Simon Mária (szerk.): *Válaszol az iskola*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Nahalka István (szerk., 2017): *Van kiút az oktatási katasztrófából*. ROMI-SULI Könyvkiadó, Mogyoród.
- Nahalka István (2016): Az esélyegyenlőség és a komprehenzivitás lehetősége és ellehetetlenülése. *Új Pedagógiai Szemle*, **66**. 7-8. sz. 34-39.
- Nahalka István (2013): Konstruktivizmus és nevelés. In: *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció*, **1**. 4. sz. 21-33.
- Nahalka István (2003): A tanulás. In: Falus Iván (szerk., 2003): *Didaktika. Elméletialapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 103-136.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (1997c): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. In: *Iskolakultúra*, **7**. 4. sz. 3-21.
- Nahalka István (1997b): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. In: *Iskolakultúra*, **7**. 3. sz. 22-41.

- Nahalka István (1997a): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. In: *Iskolakultúra*, **7.** 2. sz. 21-33.
- Németh András és Skiera, E. (1998): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nyíró Nóra (2011): *Médiatechnológiai innovációk elfogadása és terjedése*. PhD-értekezés. Budapesti Corvinus Egyetem, Gazdálkodástani Doktori Iskola.
- N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk., 2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- O. Nagy Gábor és Ruzsiczky Éva (szerk., 1983): *Magyar szinonimaszótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Radó Péter (2017): *Az iskola jövője*. Noran Libro, Budapest.
- Radó Péter (2007): Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon. *Educatio*, **19.** 4. sz. 575-588.
- Richardson, V. (1996): The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, J. (szerk., 1996): *Handbook of Research on Teacher Education*. MacMillan, New York, 102-119.
- Rozgonyi Tiborné (2001): *Személypercepció és attitűd: A társas világ kognitív és érzelmi vonatkozásai* (Kézirat)
- Sarstedt, M., Henseler, J. és Ringle, C. M. (2011): Multigroup analysis in partial least squares (PLS) path modelling: alternative methods and empirical results. *Measurement and Research Methods in International Marketing*, **22.** 195-218.
- Székelyi Mária és Barna Ildikó (2003): *Túlélőkészlet az SPSS-hez*. Typotex Kiadó. Budapest.
- T. Nagy Judit és Bernschütz Mária (2017): Nemek közötti különbségek a technológia elfogadásában – a PLS-MGA alkalmazása. *Statisztikai Szemle*, **95.** 1. sz. 51-77.
- Venkatesh, V. és Bala, H. (2008): Technology Acceptance Model 3 and a Research Agenda on Interventions. *Decision Sciences*. **39.** No. 2. 273-315.
- Venkatesh, V. és Davis, F. D. (2000): A Theoretical Extension of the Technology Acceptance Model: Four Longitudinal Field Studies. *Management Science*. **46.** No. 2. 186-204.

- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B. és Davis, F. D. (2003): User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*. **27**. No. 3. 425-478.
- Venkatesh, V. és Speier, C. (2000): Creating an Effective Training Environment for Enhancing Telework” *International Journal of Human Computer Studies* **52.**, No. 6. 991-1005.
- Venkatesh V., Thong, J. Y. és Xu, X. (2012): Consumer acceptance and use of information technology: Extending the unified theory of acceptance and use of technology. *MIS Quarterly*. **36**. No. 1. 157-178.
- Walter, C. és Briggs, J. (2012): *What professional development makes the most difference to teachers?* Oxford: University of Oxford Department of Education.
- Wold, H. O. (1989): Introduction to the second generation of multivariate analysis. In: Wold, H. O. (szerk., 1989): *Theoretical empiricism: A general rationale for scientific model-building* New York, Paragon House.
- Zimmerman, B. J. (2000): Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology* **25.**, 82–91.

## Jogsabályi háttér

277/1997. (XII.22.) kormányrendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről.

## Online hivatkozások

<https://albertbandura.com/albert-bandura-self-efficacy.html>

Bárczi Géza és Országgh László (szerk.): A magyar nyelv értelmező szótára  
<https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/>

Európai Bizottság (2000): *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról.*  
[www.nefmi.gov.hu](http://www.nefmi.gov.hu) › [egesz-eleten-at-tarto](#) › [memorandum-tanulas](#)

Ellentétszótár: <https://ellentetszotar.hu/>

Harangi László (2002): A „lifelong learning” paradigma és hatása a magyar közoktatásra.  
<https://ofi.hu/tudastar/tanulas-kora/lifelong-learning>

MTA Közgazdaság-és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet  
(2018): *A közoktatás indikátorrendszere 2017.*  
[https://www.mtaki.hu/wp-content/uploads/2018/02/A\\_kozoktatas\\_indikatorrendszere\\_2017.pdf](https://www.mtaki.hu/wp-content/uploads/2018/02/A_kozoktatas_indikatorrendszere_2017.pdf)

Szinonimaszótár: <https://szinonimaszotar.hu/>

## Mellékletek

### *Melléklet 1*

#### **A korábbi kutatásokban megjelenő TAM adaptációk tényezőinek listája**

- Eszlelt hasznosság
- Használat észlelt egyszerűsége
- Önkéntesség
- Relatív előnyök
- Beilleszthetőség
- Összetettség
- Vizsgálhatóság/elemezhetőség
- Kipróbálhatóság
- Arculat (Imázs)
- Önhatékonyság
- Végfelhasználói támogatás
- Objektív használhatóság
- Személyes fejlődőkészség
- Technológiai játékosság
- Szociális jelenlét
- Szociális hatás
- Láthatóság
- Munkarelevancia
- Technológiai attitűd
- Hozzáférhetőség
- Eredmények megjeleníthetősége
- Vezetői támogatás
- Technológiai szorongás
- Észlelt élvezhetőség
- Rendszer
- Könnyítő faktorok
- Előzetes tapasztalatok

**A második előzménykutatáshoz használt kategóriarendszer**

<p>Észlelt hasznosság<sup>27</sup> (hasznos)</p>	<p>megfelelő, hasznot hajtó, előnyös, hasznavehető, hasznosítható, felhasználható, alkalmazható, praktikus, célszerű, használható, igénybe vehető, eredményes, termékeny</p> <p>haszontalan, hasznavehetetlen, használhatatlan, alkalmatlan, eredménytelen, sikertelen</p>
<p>Használat észlelet egyszerűsége (egyszerű, egyszerűen használható)</p>	<p>átlátható, áttekinthető, könnyű, elemi, érthető, világos</p> <p>bonyodalmas, bonyolult, komplex, komplikált, sokrétű, összetett</p>
<p>Attitűd</p>	<p>modor, szokás, viselkedés, magatartás, habitus, magaviselet, fellépés, kiállás, viselkedésmód, hozzáállás, viszonyulás</p>
<p>Munkarelevancia (pedagógiai tevékenységéhez releváns)</p>	<p>fontos, nélkülözhetetlen, alapvető, lényeges, elemi, lényegbeli, központi, középponti, esszenciális, elengedhetetlen, jelentős, jelentőségteljes, meghatározó, létfontosságú, kulcsfontosságú, kardinális, sokat számító, hangsúlyos, kulcsponi, sarkalatos, lényegi, súlyponti, mérvadó, pótolhatatlan, fő, kötődő, kapcsolatban álló, kapcsolatos, idevágó</p> <p>irreleváns, mellékes, lényegtelen</p>
<p>Személyes fejlődőkészség (fejlődés, fejlődő)</p>	<p>növekedés, gyarapodás, előrelépés, haladás, változás, emelkedés, modernizáció, innováció, előrehaladás, föllendülés, virágzás, prosperálás, gyarapodó, fokozódó, gyümölcsöző</p>

<sup>27</sup> Az eljárásra, vagyis a státuszkezelésre vonatkoztatva



	regresszív, visszafejlődő
Önhatékonyság <sup>28</sup> (hatékony)	hatásos, eredményes, termékeny, célravezető, hathatós, produktív, effektív  hatástalan, eredménytelen, sikertelen, kárba vesztett, haszontalan
Észlelt élvezhetőség (élvezetes)	szórakoztató, jóleső, mulattató, élvezhető, kellemes, örömteli  egyhangú, egysíkú, eseménytelen, lapos, monoton, sótlan, színtelen, szürke, unalmas, változatosság nélküli
Előzetes tapasztalatok (tapasztalat)	hozzaértés, tudás, tájékozottság, ismeret, képzettség, jártasság, szakértelem, szaktudás, szakszerűség, szakismeret, rutin, kompetencia, készség

---

<sup>28</sup> A személyre, vagyis a pedagógusra vonatkoztatva

### Szociometriai felmérőlap

Iskola: \_\_\_\_\_

Név: \_\_\_\_\_

Osztály: \_\_\_\_\_

Mielőtt válaszolnál a kérdésekre, hunyd be a szemed, és gondolj minden osztálytársadra! Ne hamarkodd el a választ! Egyenként haladj, névsor szerint! Fontos, hogy senki ne maradjon ki. Ha már gondolatban mindenkit felidéztél, nyisd ki a szemed és kezd el a munkát! Minden kérdésre azt a nevet írd, amit őszintén gondolsz!

NÉV:

1. Ki a legjobb tanuló az osztályban? \_\_\_\_\_
2. Ki a legjópofább, legviccesebb? \_\_\_\_\_
3. Vita van az osztályban. Osztályfőnököd rátok bízta a döntést. Te kit választanál bírónak, akire mindenki hallgat? \_\_\_\_\_
4. Ki a barátod, akivel minden titkodat meg tudod osztani? \_\_\_\_\_
5. Szerinted ki indul a legtöbb tanulmányversenyen? \_\_\_\_\_
6. Ha osztályfőnököd kimegy a teremből, kire bízta, hogy ügyeljen a rendre? \_\_\_\_\_
7. Vasárnap délután sétálsz a parkban. Kivel szeretnél legjobban találkozni? \_\_\_\_\_
8. Kit szeretsz a legjobban? \_\_\_\_\_
9. Egy sötét erdőben kirándultok. Osztályfőnököd megsebesül. Kell valaki, aki kivezeti az osztályt az erdőből. Te kit választanál? \_\_\_\_\_
10. Kiben bízol a legjobban? \_\_\_\_\_

A KIP módszer szerint szervezett 45 perces tanóra menete<sup>29</sup>

A KIP - es óra szerkezete	Időtartam	Tanári, tanulói tevékenységek
Ráhangelés	1- 3 perc	Kapcsolatteremtés a valósággal, a hétköznapi élettel. Figyelemfelhívás a témára. Motiválás.
Célkitűzés	1 perc	A pedagógus megjelöli az óra célját, azt, hogy mit vára el a tanítási órától. Megfogalmazza a nevelési és oktatási célokat.
Nagy gondolat – központi téma	1 perc	A nagy gondolat egy figyelemfelhívó, motiváló, érdekes témafelvetés. Az óra vezérfonala: megjelöli azt a témát, amelyen a csoportok dolgoznak. Az óra végén a pedagógus a nagy gondolatra visszautal.
Szerepek, normák	2-10 perc A bevezetés szintjétől függően	Szerepek, normák tisztázása, megbeszélése
Csoportfeladat	15-20 perc	A csoportmunka végrehajtása kötelezően tudásban heterogén tanulói csoportokban történik.  A tanár feladata a tanulók közötti interakciók követése alapján: - a státuszkezelés, - a tanulók erősegeinek kiemelése, - dicséret, megerősítés, biztatás, elismerés.
Csoportbeszámoló	2 perc/csoport	Követelmény: a beszámolók figyelemmel kísérése az osztály részéről. A pedagógus feladata: - pozitív megerősítés - értékelés, önértékelés személyre szólóan
Egyéni feladatok	5-10 perc	Jellemzőjük a csoportmunka eredményét felhasználó névre szóló, differenciált egyéni feladatok. A feladatok megoldása közben egymásnak segítséget adnak a tanulók.

<sup>29</sup> K. Nagy, 2015a, 2012

Egyéni beszámolók	5-10 perc	<p>A tanulók a feladatokat a füzetükbe (KIP szerint szervezett füzet) ragasztják és megoldják.</p> <p>Ha nincs idő arra, hogy valamennyi tanuló bemutassa a megoldását, akkor a csoportmunka bemutatását végző tanulótól eltérő diákat hallgatunk meg.</p> <p>Az egyéni feladat lehet olyan, amelyet otthon, könyvtárban, stb. oldanak meg, fejeznek be a tanulók.</p> <p>Az egyéni feladatokat mindenképp ellenőrizni kell.</p>
Lezárás - értékelés	2 perc	<p>Ebben a szakaszban visszautalás történik a nagy gondolatra.</p> <p>Itt történik a személyre szóló fejlesztő értékelés.</p>

## A KIP módszer szerinti minta-feladatillusztráció

**Tantárgy:** Irodalom

**Téma:** Ady költészete

**Az óra típusa:** Gyakorló, ismétlő óra

**Nagy gondolat (fókusz):** „akiben teljes lett az idő” „aki kimondta a szót, amit ki kellett mondani” /Szerb Antal/

**Osztály:** 8. osztály

**Felhasznált eszközök:** füzet (órai anyag), toll, ceruza, szöveggyűjtemény, papír, színes ceruza

**Forrásanyag:** Ady Endre: Góg és Magóg fia vagyok én..., A magyar ugaron, Párizsban járt az ősz, A fekete zongora, Őrizem a szemedet

**Ráhangelés, motiváció:** Ady Endre pályafutása *Új versei* című kötete megjelenésével indult el. Ő volt az, aki formát hozott az irodalmi tudatba és két ellentétes táborba osztotta az embereket. Tudatosan alakította ki költői egyéniségét, és mint profetikus alakja a költészetnek vezette a kor irodalmát. Az ő verseivel fogunk a mai órán foglalkozni. Lehetőséget kapunk elemezni, fürkészni, figyelni, ízlelni a sorait, szavait.

### 1. csoport feladata (5fő)

A mai órán ti az **Őrizem a szemed** című verssel fogtok foglalkozni, amely az első világháború kitörése és az öregség közeledte miatt érzett fájdalom és szomorúság verse. A feladatokat:

- Olvassátok el együtt, megízlelve a verset!
- Írjátok át a mai fiatalok nyelvezetébe! (Csúnya vagy nem ideillő szavakat nem használunk!)
- Az átirat lehet verses, de lehet prózai is!
- Legyen vallomás, őszinte, de a ti szóhasználatotokkal!

### **Differenciált egyéni feladatok:**

**Tanuló 1:** Írd le a füzetedbe a szövegeket és elemezd a mondatokat, ahogy nyelvtan órán szoktuk!

**Tanuló 2:** Olvasd el, még egyszer a megírt vallomásokat! Ha neked ilyeneket mondana valaki, mit gondolnál? Fogalmazz meg az érzéseidet!

**Tanuló 3:** Készítsd táblázatot a füzetedben, aminek oszlopai egy-egy szófajt foglalnak magukba! A szófajokra a szövegekből írd példákat!

**Tanuló 4:** Képzeld el, hogy a vallomásokra válaszol is valaki! Írd egy párbeszédet az átíratott mondatainak felhasználásával!

**Tanuló 5:** Másold bele a füzetedbe a szövegeket! Válassz ki belőle kulcsszavakat és foglald ezeket mondatba!

## **2. csoport feladata (5fő)**

A mai órán ti a **Góg és Magóg fia vagyok én** kezdetű verssel fogtok dolgozni, amely az Új versek című verseskötetének előhangja (nyitóverse). A feladatokat:

- Olvassátok el a verset közösen, figyelmesen!
- Tervezzétek meg az Új versek verseskötet borítóját a Góg és Magóg fia vagyok én című vers szövegének felhasználásával!
- A borítón látható legyen a költő neve, a kötet címe és utalás a versre (idézetek vagy motívumok, képecskék a versből).

### **Differenciált egyéni feladatok:**

**Tanuló 1:** A borítótokról válassz ki egy motívumot! Írd le, hogy ez hogyan kötődik a vershez és hol található meg benne!

**Tanuló 2:** Értékelj a borítótokat! Írd le, neked hogy tetszik!

**Tanuló 3:** Írd egy legalább 4 mondatos értékelést a borítótokról azzal kapcsolatban, hogy mi az, ami tetszik és mi az, amit máshogy kellett volna! Ezután a mondatokat elemezd és rajzolj hozzá ágrajzot!

**Tanuló 4:** A borítóról a szerinted legfontosabb részt rajzold le a füzetedbe és írd róla egy mondatot!

**Tanuló 5:** Képzeld magad Ady helyébe! Fogalmazz meg véleményt a borítóról és a versről is az ő bőrre bújva!

### 3. csoport feladata (5 fő)

A ti versetek a mai órán **A fekete zongora**. A vers, amit az irodalomtörténészek a mai napig nem tudtak megfejteni. Vajon miről szól? A feladatokat:

- Képzeljétek el, hogy visszamehettek abban az évbe, amikor a vers keletkezett 1907-be!
- Alkalmatok van rá, hogy elbeszélgessetek Adyval a verséről!
- Készítsetek interjút Adyval A fekete zongoráról!

#### Differenciált egyéni feladatok:

**Tanuló 1:** Írd ki a füzetedbe az egész párbeszédeteket és próbáld lefordítani angolra, mint egy tolmács! (Ha nem megy az egész mondat, akkor vagy csak a szavakat, amiket ismersz vagy egyszerűsítsd le!)

**Tanuló 2:** Írd ki a füzetedbe a párbeszédeteket szépen, pontosan, helyesen, majd számold meg, hány főnév van benne!

**Tanuló 3:** Próbáld meg elképzelni az interjút! Miket gondolhatott Ady a beszélgetés közben? Próbáld meg szavakba önteni a gondolatait!

**Tanuló 4:** Segíts a tankönyvíróknak! Az Adyval készített interjútok alapján készítsd el a tankönyvetek ehhez tartozó leckéjét! (Használhatsz illusztrációt is!)

**Tanuló 5:** Válassz ki a párbeszédetekből 5 mondatot és elemezd ezeket a tanult módon!

### 4. csoport feladata (5 fő)

A mai órán a ti versetek a **Párizsban járt az Ősz**, amely 1906-ban Párizsban keletkezett. A feladatokat:

- Játsszátok el ezt a verset, mintha színházban adnátok elő!
- Oszttjátok szerepeket!
- A szereplők nem beszélhetnek, csak a vers szövegére, ritmusára mozoghatnak!
- Az előadást mutassátok be nekünk!
- A papírotra írjátok fel, a szereposztást, és, hogy milyen díszletben képzelitek el az előadásotokat!

### **Differenciált egyéni feladatok:**

**Tanuló 1:** Csukd be a szemed és képzelj idézd fel az előadásotokat! Rajzolj meg belőle egy pillanatot, majd írd mellé az ehhez tartozó versidézetet!

**Tanuló 2:** Írj ajánlót az előadásotokhoz! Írd le benne, kiket vártok a színházba, kiknek ajánlod, miért érdekes megnézni! Figyelemfelkeltő stílust használj!

**Tanuló 3:** Te milyen szerepet töltöttél be az előadásotokban! Értékelj a színpadi megjelenésedet és a versben betöltött szerepedet!

**Tanuló 4:** Tervezz egy plakátot az előadásotokhoz! Használj idézeteket a versből!

**Tanuló 5:** Ki játszotta az Őszt az előadásotokban? Szerinted milyen volt a játéka? Írj róla egy kritikát a véleményedet felhasználva!

### **5. csoport feladata (5 fő)**

A mai órán **A magyar Ugaron** című verssel fogtok foglalkozni, amely a magyar elmaradottság jelképévé vált! A feladatokat:

- Vegyétek magatok elé a verset és olvassátok el együtt értelmezve!
- Készítsetek a vershez egy képregényt!
- Használjatok szövegbuborékokat is, amiben megjelenítitek a költő gondolatait/szavait!



### **Differenciált egyéni feladatok:**

**Tanuló 1:** Mindegyik képnek adj figyelemfelkeltő címet!

**Tanuló 2:** Válassz ki egy képet a képregényetekből! Írj csak erről a képről egy rövid fogalmazást belefoglalva a versről kialakult saját véleményedet!

**Tanuló 3:** A képregényetek képkockáihoz gyűjts minél több jelzős szerkezetet magadtól és a versből!

**Tanuló 4:** A képregényetokról írd egy mesét! Használd a mesei elemeket!

**Tanuló 5:** Nézd meg a képregényben lerajzolt szereplőket! Bújj a bőrébe! Írd le, mit gondolhat, érezhet!



### **A KIP szerint szervezett órákon alkalmazott szerepek és ezek feladatköreinek ismertetése<sup>30</sup>**

**Kistanár:** Feladata, hogy megbizonyosodjon arról, hogy mindenki érti-e a feladatot a csoporton belül. Csak ő kérheti a tanár segítségét, ha szükséges.

**Beszámoló:** Feladata a munka végeztével az osztály tájékoztatása a csoport munkájáról, a közös produktum bemutatása.

**Jegyzetelő/Írnok:** Feljegyzéseket készít a csoportvitákról, összefoglalja a csoport munkáját, összeállítja a csoport írásbeli munkáját.

**Anyagfelelős/Eszközfelelős:** Biztosítja az összes eszközt a csoport munkájához, és kiegészítő forrásanyagot gyűjt (szótár, folyóirat, enciklopédiastb.). Ellenőrzi, segíti az eszközök felhasználását. Bevonja a csoport tagjait az eszközök, segédanyagok kezelésébe, munka utáni rendrakásba.

**Rendfelelős, Időfelelős, Csendfelelős:** Segíti a csoport kommunikációját. Figyel a megjelölt feladatkörére. Segíti megoldani a csoporton belüli konfliktusokat. Ösztönzi a csoporttagokat a munkában való aktív részvételre.

---

<sup>30</sup> K. Nagy, 2015a, 20. o.

## A továbbképzés tematikus egységei, ütemezése

A továbbképzés tematikai egységeinek megnevezése; a tematikai egységek, résztémák, altémák megnevezése; a legkisebb tematikai egység tömör tartalmi kifejtése	A tematikai egységenkénti foglalkozások és a munkaformák óráinak száma	
	Elmélet	Gyakorlat
1. Pedagógiai kultúraváltás 1.1. Ismerkedés, bemutatkozás. - Az iskolákban, tantermen belül fellelhető problémák azonosítása. - A pedagógusok gondolatai a tanítási óra sikerességéről és sikertelenségéről. - A tantestületen belüli erősségek és fejlesztendő területek azonosítása	0	1
1.2. A méltányosság megteremtése az osztályteremben. Tartalma: • méltányosság • státuszszerepek, státuszáltalánosítás, státuszkezelés, • többféle képesség felhasználása • tehetség és alulteljesítés • a tehetség mai szemlélete	1	0
1.3. Szimulált tanítási óra a pedagógusok közreműködésével Tartalma: • szimulált tanóra megvalósítása • a DFHT óra megfigyelési szempontjainak megismerése • az első nyitott végű csoportfeladat megszerkesztése kis csoportokban	0	2
1.4. Nevelési szituációs játék Tartalma: • a játék megismerése, eljátszása, • tapasztalatok megfogalmazása • a játék céljának a megfogalmazása	0	1
2. A DFHT tanítási-tanulási stratégia 2.1. Az osztály heterogén összetétele és a tanulás. Tartalma: • Az oktatás módszerei – Redukcionista kontra komplex pedagógiai tevékenység • Ismeretközlő kontra problémaalapú/problémafelvető oktatás	0,30	0

A továbbképzés tematikai egységeinek megnevezése; a tematikai egységek, résztémák, altémák megnevezése; a legkisebb tematikai egység tömör tartalmi kifejtése	A tematikai egységenkénti foglalkozások és a munkaformák óráinak száma	
	Elmélet	Gyakorlat
<b>2.2. Nevelési szituációs játék</b> Tartalma: <ul style="list-style-type: none"> <li>• a játék megismerése, eljátszása,</li> <li>• a tapasztalatok megfogalmazása</li> <li>• a játék céljának közös megfogalmazása</li> </ul>	0	1
<b>2.3. Oktatásszervezési módok megismerése</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- egyénre szabott differenciálás</li> <li>- egyedül végzett munka</li> <li>- rétegmunka</li> <li>- teljesen egyénre szabott munka</li> <li>- részben egyénre szabott munka</li> <li>- párban folyó tanulás</li> <li>- páros munka</li> <li>- tanuló párok munkája</li> <li>- kooperatív csoportmunka</li> <li>- drámajáték</li> <li>- projektmunka</li> <li>- tantermen kívüli tanulószervezés</li> <li>- Komplex Instrukciós Program</li> </ul>	1,30	0
<b>2.4. A tanulói státuszkezelő tanítási óra (feladatillusztráció) elemzése</b> Tartalma: <ul style="list-style-type: none"> <li>• kész feladatillusztrációk tanulmányozása</li> <li>• a feladatillusztrációk kötelező elemeinek azonosítása</li> <li>• Milyen a jó csoportmunka? Válaszok keresése a kérdésre</li> </ul>	0	1
<b>2.5. A tanulói státuszkezelést lehetővé tevő feladatsor szerkesztése</b> Tartalma: <ul style="list-style-type: none"> <li>• megadott sablon alapján feladatsor közös szerkesztése a tanulói státuszkezelés elveinek a betartásával</li> </ul>	0	1
<b>2.6. Nevelési szituációs játék</b> Tartalma: <ul style="list-style-type: none"> <li>• a játékok megismerése, eljátszása,</li> <li>• a tapasztalatok megfogalmazása</li> <li>• a játék céljának közös megfogalmazása</li> </ul>	0	1

A továbbképzés tematikai egységeinek megnevezése; a tematikai egységek, résztémák, altémák megnevezése; a legkisebb tematikai egység tömör tartalmi kifejtése	A tematikai egységenkénti foglalkozások és a munkaformák óráinak száma	
	Elmélet	Gyakorlat
<b>2.7.</b> Szimulált óra /igény és szükség szerinti témában az alsó és a felső tagozat számára/ Tartalma: <ul style="list-style-type: none"> <li>- a módszer alapelvei; az órai munka megfigyelése; az óra menete és üteme szimulált tanórán való részvétel keretében.</li> <li>- a tanulói szerepek áttekintése, a szerepvállalás rotálódása</li> <li>- a tanulói státuszkezelő óra szabályainak és a tanulók által betöltött szerepeknek az áttekintése</li> <li>- a módszert alkalmazó pedagógus órai munkájának megismerése</li> </ul>	0	2
<b>2.8.</b> Feladatsor (óraillusztráció) szerkesztése kiscsoportban, majd bemutatásuk Tartalma: <ul style="list-style-type: none"> <li>• a tanítási órák előkészítése</li> <li>• megadott sablon alapján feladatsor szerkesztése kiscsoportban</li> <li>• tehetség és alulteljesítés</li> <li>• öndifferenciáló módszerek</li> </ul>	0	2
<b>2.9.</b> Nevelési szituációs játék Tartalma: <ul style="list-style-type: none"> <li>• a játék megismerése, eljátszása,</li> <li>• a tapasztalatok megfogalmazása</li> <li>• a játék céljának közös megfogalmazása</li> </ul>	0	1
<b>2.10.</b> A DFHT bevezetés lépései Tartalma: <ul style="list-style-type: none"> <li>• a mozaikmódszer megismerése</li> <li>• az eddigi ismeretek elhelyezése a bevezetés eljárásába a különböző pedagógiai módszerek alkalmazásában nagy eltéréseket mutató osztályokban</li> </ul>	0	1
<b>2.11.</b> Az individualizált differenciálás módszertana. Nevelési szituációs játék Tartalma: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gardner többszörösintelligencia-elmélete</li> <li>• Bloom-féle taxonómia alkalmazása</li> <li>• integrációs mátrix készítése</li> </ul>	0	1

A továbbképzés tematikai egységeinek megnevezése; a tematikai egységek, résztémák, altémák megnevezése; a legkisebb tematikai egység tömör tartalmi kifejtése	A tematikai egységenkénti foglalkozások és a munkaformák óráinak száma	
	Elmélet	Gyakorlat
<p>3. A pedagógiai kompetenciák fejlesztésének a lehetőségei</p> <p><b>3.1.</b>A tanulók értékelése a tanítási órán – a pozitív megerősítés jelentősége</p> <p>Tartalma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a programot már alkalmazó tanárok és tanulók véleményének megismerése a módszerről</li> <li>• a pedagógusi attitűdváltás fontosságának az előtérbe helyezése</li> <li>• a pozitív megerősítés szerepe a tanulók sikeressé tételében, az alulmotiváltság megszüntetésében és a magatartás rendezésében</li> </ul>	1	0
<p><b>3.2.</b>Kérdések, segítség az online foglalkozásokhoz, azok előkészítése</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért – egyéni fejlődési terv készítése.</li> <li>• Az adaptációs folyamat sikeréhez szükséges feltételek, vállalások rögzítése.</li> </ul>	1	0
<p>4. E-learning tananyagegység-DFHT a gyakorlatban</p> <p><b>4.1.</b>A tanulói státuszkezelés ismérvei</p> <p>Tartalma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a program alapelveinek átisméltése, rögzítése</li> </ul>	0,5	1
<p><b>4.2.</b>A tanítási óra megfigyelési szempontjai</p> <p>Tartalma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A tanulói státuszkezelést lehetővé tevő tanóra jellemző jegyeinek felismerése, elemzése.</li> </ul>	0,5	1
<p>4.3 A pedagógus státuszkezelő kompetenciájának fejlesztése I.</p> <p>Tartalma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• az értékelés szerepe a státuszkezelésben, értékelési technikák</li> <li>• pedagógusok státuszkezelő tanórai munkájának bemutatása egy videós reel tanóra elemzésével</li> </ul>	0,5	1
<p>4.4 A pedagógus státuszkezelő kompetenciájának fejlesztése II.</p> <p>Tartalma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pedagógusok státuszkezelő tanórai munkájának bemutatása egy videós humán tanóra elemzésével.</li> </ul>	0,5	1

A továbbképzés tematikai egységeinek megnevezése; a tematikai egységek, résztémák, altémák megnevezése; a legkisebb tematikai egység tömör tartalmi kifejtése	A tematikai egységenkénti foglalkozások és a munkaformák óráinak száma	
	Elmélet	Gyakorlat
4.5 A pedagógus attitűdváltásának szükségessége és megfigyelése Tartalma: <ul style="list-style-type: none"> <li>Tanári megfigyelő lapok segítségével a pedagógus elemzi a videós órákat, így begyakorolja a tudatos státuszkezelő tanórai viselkedési technikákat.</li> </ul>	0,5	1
4.6 Csoport és egyéni feladatok szerkesztése Az online munka során választott évfolyamra adott tanulói kiscsoportra csoport és egyéni feladatok szerkesztése folyamatos tréneri segítség mellett.	0	2,5

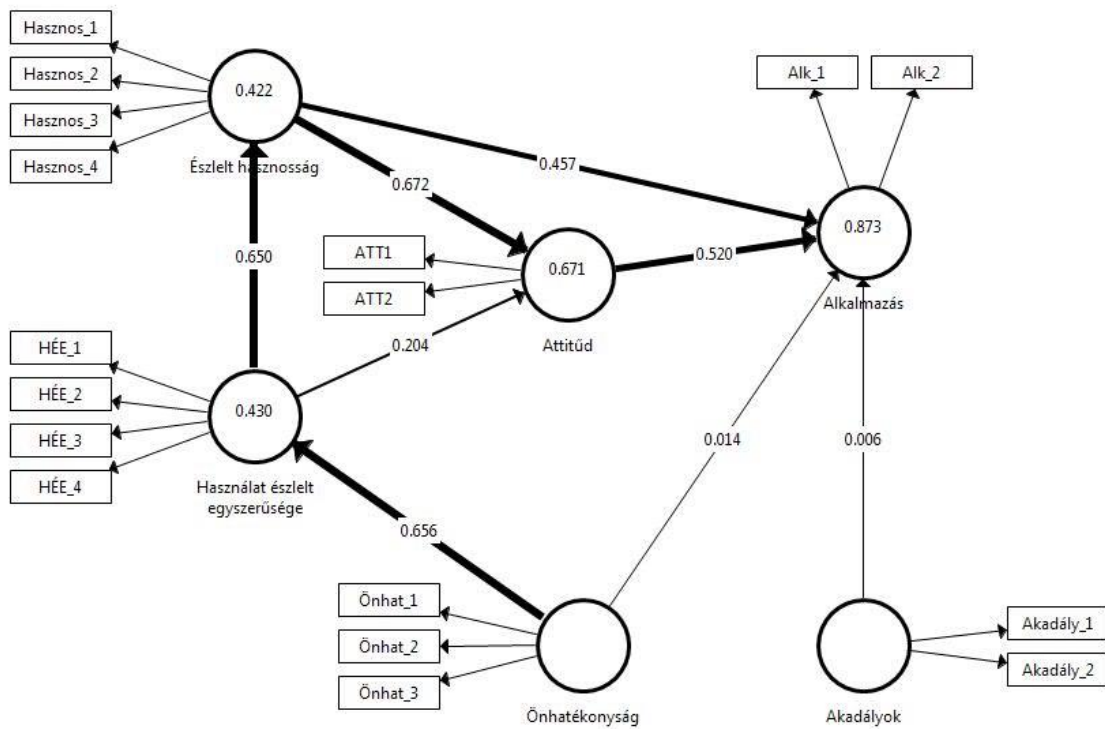
**A primer kutatásban megszólított intézmények és a pedagógusok száma**

<b>Intézmények</b>	<b>Fő</b>
Székesfehérvári Bory Jenő Általános Iskola	<b>26</b>
Egri Balassi Bálint Általános Iskola	<b>33</b>
Kiskörei Vásárhelyi Pál Általános Iskola	<b>33</b>
Abasári Aba Sámuel Általános Iskola	<b>27</b>
Nagyigmándi Pápay József Általános Iskola	<b>20</b>
Csemői Ladányi Mihály Általános Iskola	<b>28</b>
Csurgay Franciska Általános Iskola	<b>22</b>
Kompolt-Nagyúti Általános Iskola	<b>29</b>
Poroszlói Vass Lajos Általános Iskola	<b>28</b>
Pétervásárai Tamási Áron Általános Iskola	<b>34</b>
Utassy József Általános Iskola	<b>19</b>
Nyergesújfalui Kernstok Károly Általános Iskola	<b>48</b>
Órhalmi József Attila Általános Iskola	<b>11</b>
Tápióbicskei Földváry Károly Általános Iskola	<b>22</b>
Hernád - Pusztavacs Általános Iskola	<b>35</b>
Monori Kossuth Lajos Általános Iskola	<b>27</b>
Nagyfügedi Arany János Általános Iskola	<b>34</b>
Fáy András Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	<b>27</b>
Bicskei Csokonai Vitéz Mihály Általános Iskola	<b>38</b>
Besenyőtelki Dr. Berze Nagy János Általános Iskola	<b>20</b>
Eszterházy Károly Egyetem Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola és Pedagógiai Intézet	<b>80</b>
Jászkarajenői Széchenyi István Általános Iskola	<b>19</b>
Galgamácsai Fekete István Általános Iskola	<b>13</b>
Szihalmi Általános Iskola és AMI	<b>20</b>
Füzesabonyi Teleki Blanka Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	<b>37</b>

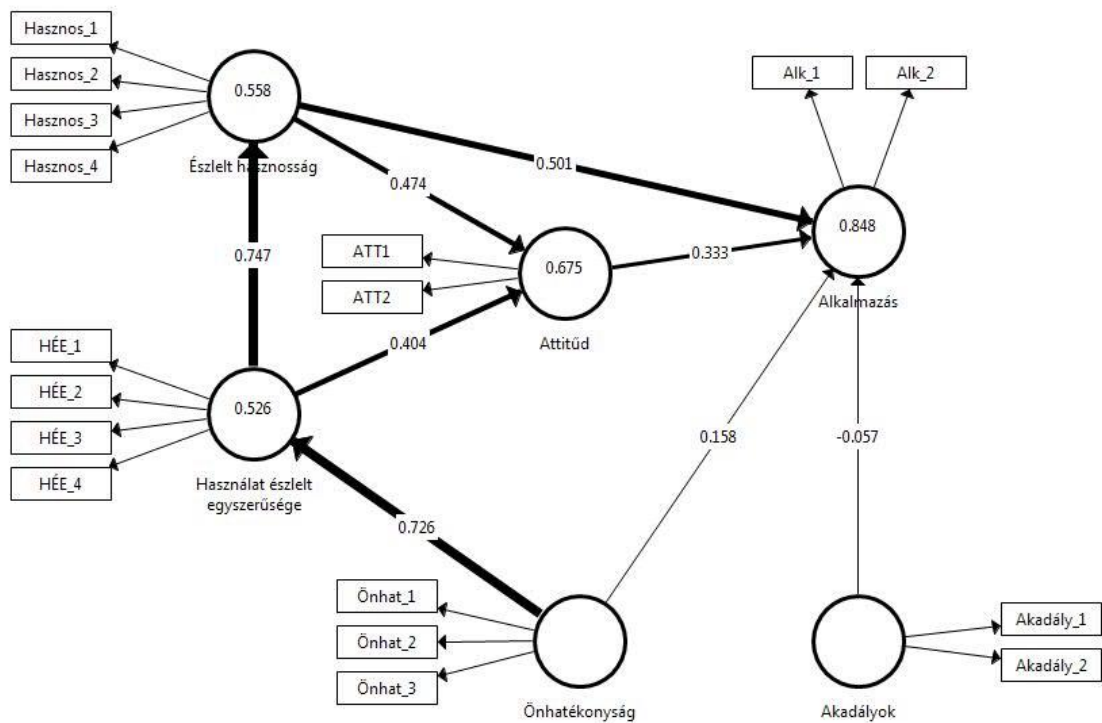
Nagyrédei Szent Imre Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	<b>18</b>
Oroszlányi József Attila Általános Iskola	<b>43</b>
Mátray Gábor Általános Iskola	<b>25</b>
Várkonyi István Általános Iskola Rákóczi úti Telephelye	<b>66</b>
Székely József Református Általános Iskola	<b>16</b>
Huszka Hermina Általános Iskola	<b>30</b>
Kisnánai Szent Imre Általános Iskola	<b>7</b>
Maglódi Vermessi Péter Általános Iskola és AMI	<b>30</b>
Cházár András Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Szakiskola, Készségfejlesztő Iskola, Kollégium Simon Antal Tagintézménye	<b>25</b>
Pusztaszabolcsi József Attila Általános Iskola	<b>33</b>
Vaszary János Általános Iskola	<b>53</b>
Nógrádmegyeri Mikszáth Kálmán Általános Iskola	<b>31</b>
Tápiószelei Blaskovich János Általános Iskola	<b>33</b>
Monorierdei Fekete István Általános Iskola	<b>24</b>
Székesfehérvári István király Általános Iskola	<b>38</b>
Sütő András Általános Iskola - Gárdonyi Géza Tagiskolája	<b>30</b>
Üllői Árpád Fejedelem Általános Iskola	<b>24</b>
Budapest XIV. Kerületi Kaffka Margit Általános Iskola	<b>41</b>
Szobi Fekete István Általános Iskola	<b>35</b>



A férfi-női pedagógusokat befolyásoló tényezők modelljei

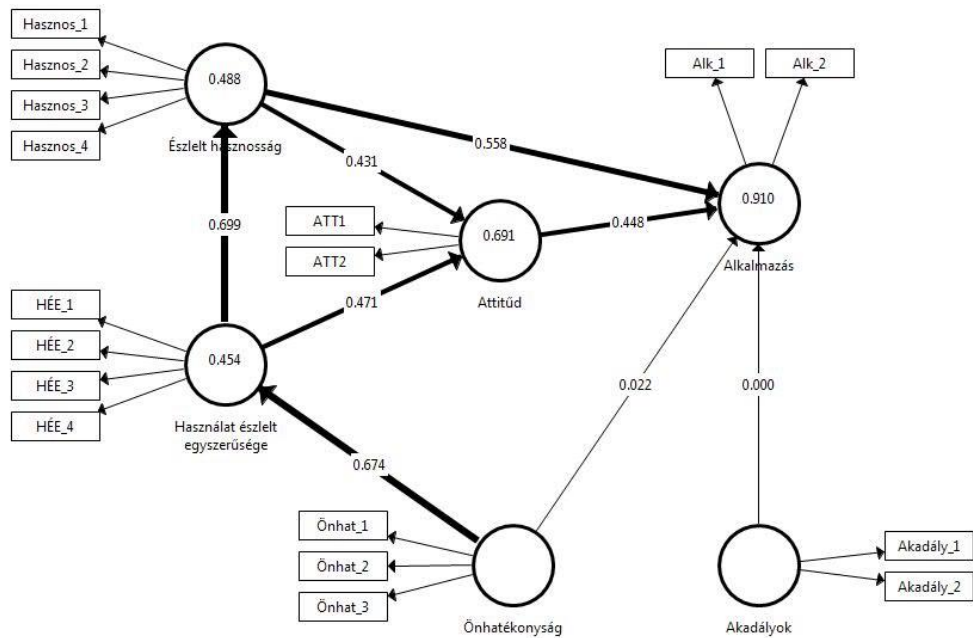


11. ábra: A férfi pedagógusok elfogadás modellje

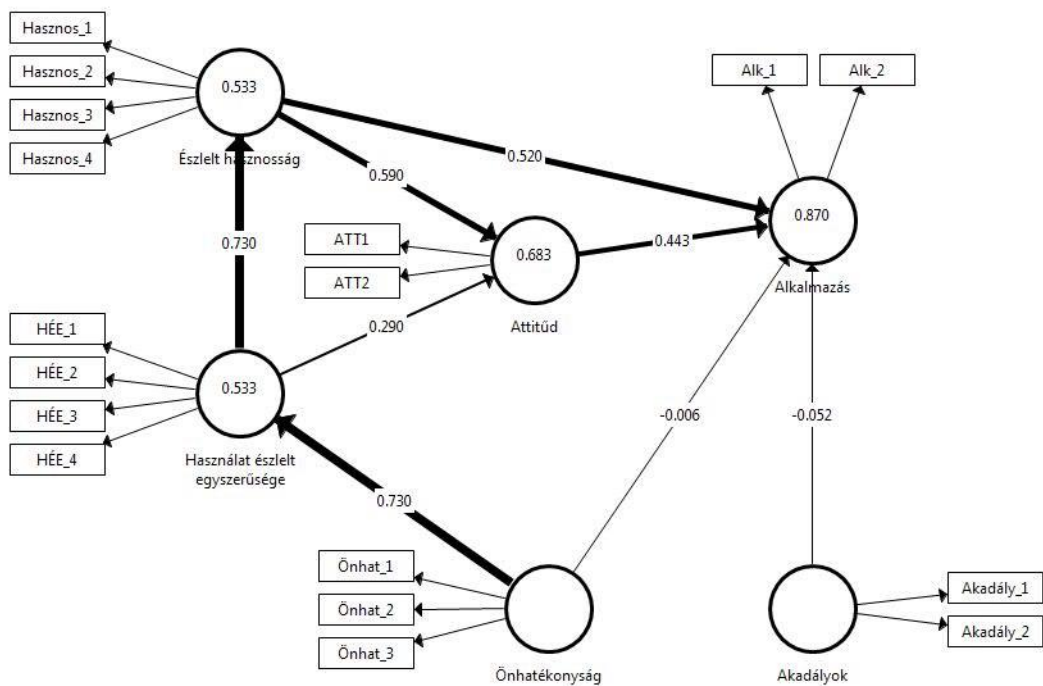


12. ábra: A női pedagógusok elfogadás modellje

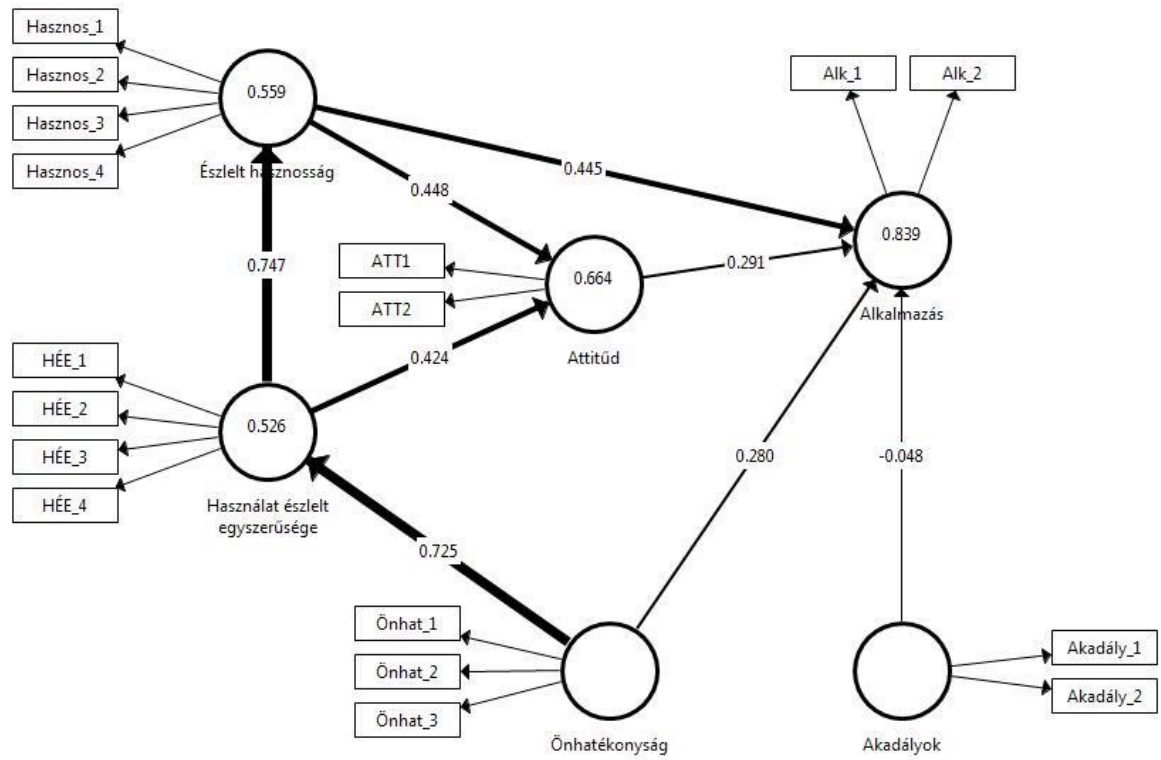
**A 35 évnél fiatalabb - a 35 és 50 év közötti - 50 év feletti pedagógusokat befolyásoló tényezők modelljei**



13. ábra: A 35 évnél fiatalabb pedagógusok elfogadás modellje

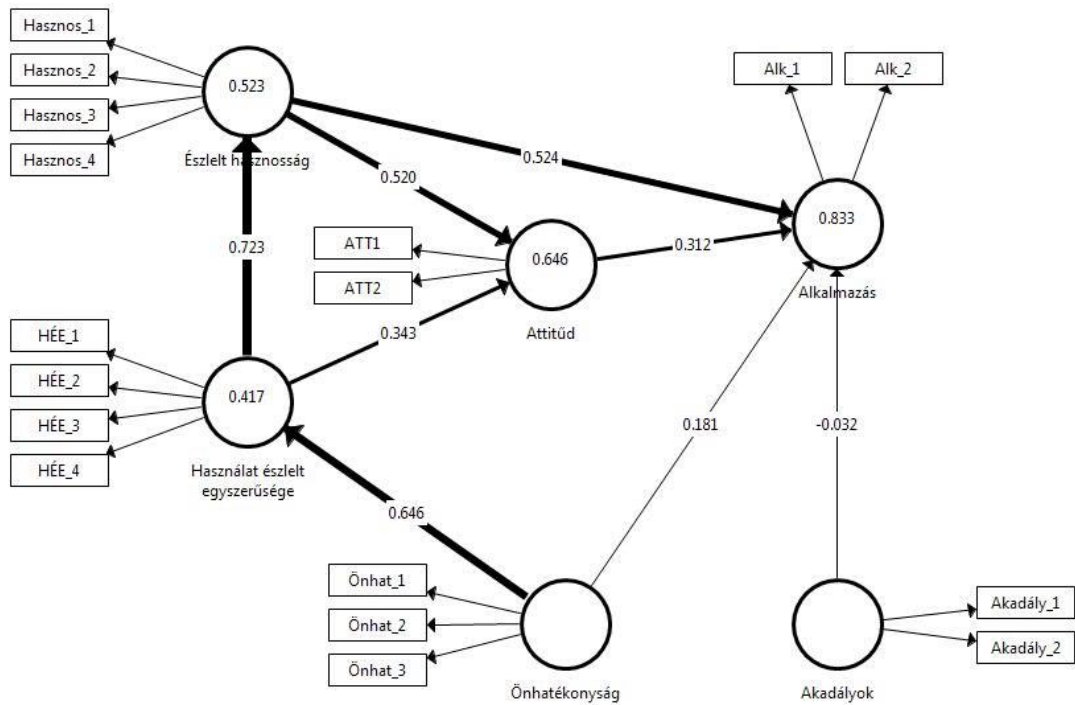


14. ábra: 35 és 50 év közötti pedagógusok elfogadás modellje

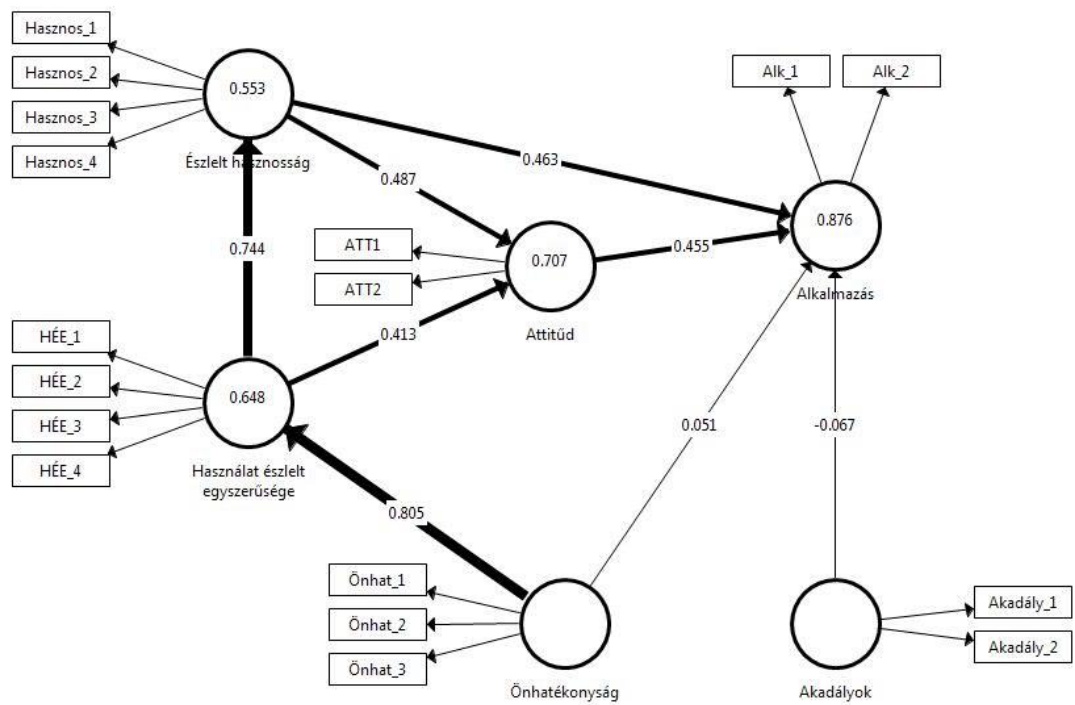


15. ábra: 50 év feletti pedagógusok elfogadás modellje

**A tanár-tanító pedagógusokat befolyásoló tényezők modelljei**

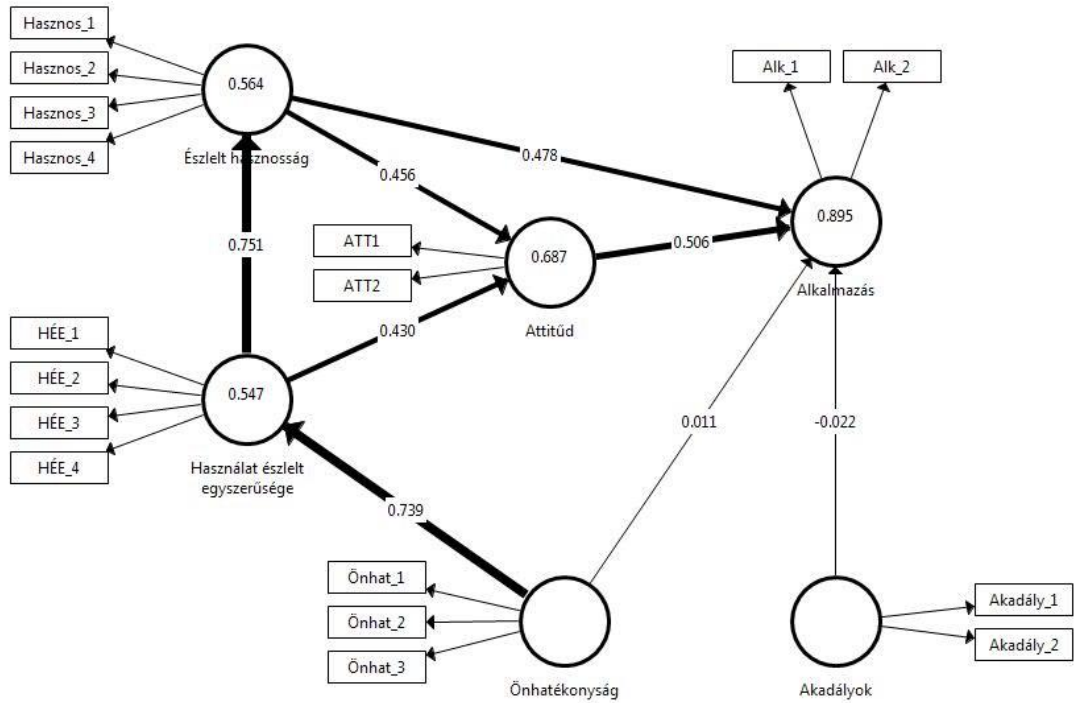


16. ábra: A tanárok elfogadás modellje

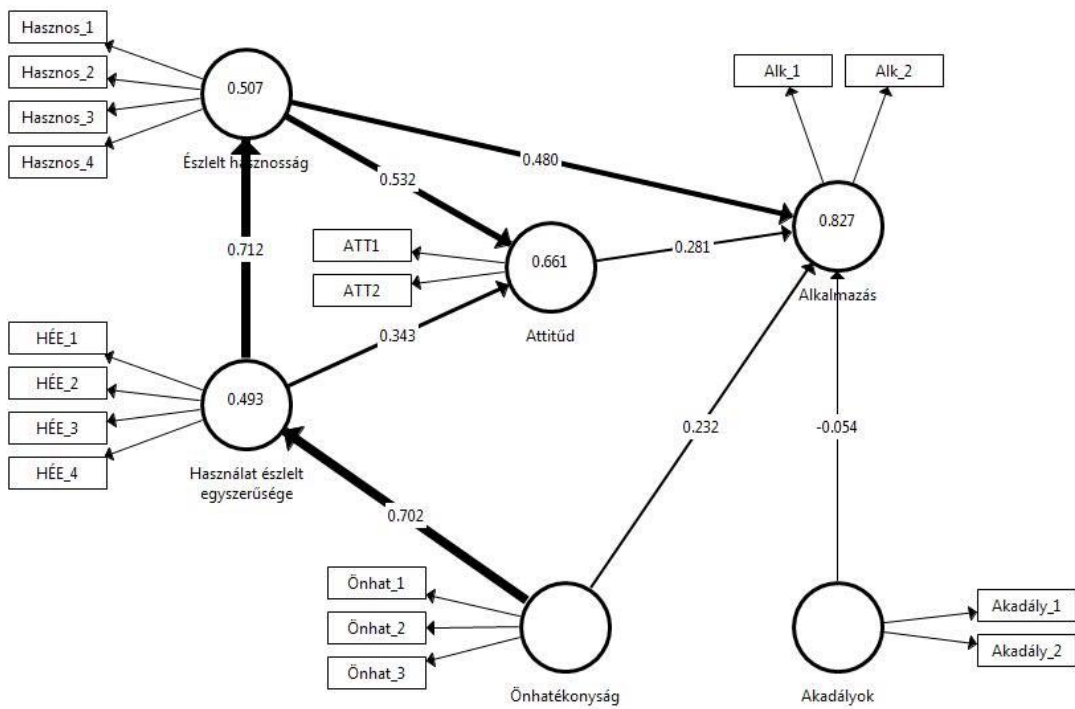


17. ábra: A tanítók elfogadás modellje

**A falusi-városi pedagógusokat befolyásoló tényezők modelljei**



18. ábra: A falusi pedagógusok elfogadás modellje



19. ábra: A városi pedagógusok elfogadás modellje

## Ábrajegyzék

1. ábra: A kutatás bemutatásának felépítése.....	12
2. ábra: A képzői nyitott kérdéses vizsgálat eredményeinek összegzése .....	19
3. ábra Davis eredeti TAM modellje alapján saját szerkesztésű TAM modell .....	35
4. ábra: Folyamatábra .....	54
5. ábra Folyamatábra - próbamérés megjelölése .....	58
6. ábra A próbaméréshez használt vizsgálati modell .....	61
7. ábra A PLS-útelemzés és a bootstrap eredménye .....	65
8. ábra Pedagogical Acceptance Model (PAM) .....	69
9. ábra Folyamatábra - Primer kutatás megjelölése .....	70
10. ábra PLS útelemzés eredményei .....	80
11. ábra: A férfi pedagógusok elfogadás modellje.....	121
12. ábra: A női pedagógusok elfogadás modellje .....	121
13. ábra: A 35 évnél fiatalabb pedagógusok elfogadás modellje .....	122
14. ábra: 35 és 50 év közötti pedagógusok elfogadás modellje .....	122
15. ábra: 50 év feletti pedagógusok elfogadás modellje .....	123
16. ábra: A tanárok elfogadás modellje.....	124
17. ábra: A tanítók elfogadás modellje.....	124
18. ábra: A falusi pedagógusok elfogadás modellje.....	125
19. ábra: A városi pedagógusok elfogadás modellje.....	125

## Táblázatjegyzék

1. táblázat A próbamérés mérőeszköze – a tényezőkhöz tartozó állítások .....	64
2. táblázat A próbamérés eredményei .....	66
3. táblázat A primer kutatás mintájának összetétele.....	73
4. táblázat A primer kutatás mérőeszköze – a tényezők és az ezekre vonatkoztatott állítások	76
5. táblázat A faktorsúly értékek.....	78
6. táblázat Látens változók diszkriminancia érvényesség ellenőrzése (Fornell és Larcker teszt) .....	79
7. táblázat Teljes hatás eredményei.....	80
8. táblázat A primer kutatás hipotéziseinek bírálata.....	82
9. táblázat: Férfi - női pedagógusok tényezőinek összevetése .....	83
10. táblázat: A 35 évnél fiatalabb és a 35 és 50 év közötti pedagógusok tényezőinek összevetése .....	84
11. táblázat A 35 és 50 év közötti illetve 50 év feletti pedagógusok tényezőinek összevetése	84
12. táblázat A 35 év alatti és az 50 év feletti pedagógusok tényezőinek összevetése.....	85
13. táblázat Tanárok - tanítók tényezőinek összevetése.....	85
14. táblázat Falusi - városi pedagógusok tényezőinek összevetése.....	86