

Az iskolai videotréning alkalmazása a tanár–diák interakciók elemzésében¹

A tanár–diák interakciók jellemzői

Az iskolai kapcsolatok minősége jelentősen befolyásolja a tanulók teljesítményét és iskolai sikerességét, azt a módot, ahogyan a tanulók érzik magukat az iskolában, amilyen attitűdöket és nézeteket alakítanak ki a tanulással szemben. A tanár–diák interakciók minőségén is múlik, hogy a pedagógusok elérik-e azokat a célokat, amelyeket a tanítási-tanulási tevékenység elején kitűznek. Az interakció minősége főként akkor válik jelentőssé, ha a tanulónak már eleve gondjai vannak a tanulással. A problémás tanulók esetében a tanár fokozottan odafigyel, hogy kapcsolatát felépítse és karban tartsa. Ellenkező esetben az interakció nem megfelelő minősége konfliktusokhoz, majd agresszióhoz vezethet, amelyek hosszú távon a tanár és a tanuló számára is stresszforrást, frusztrációt okoznak. A tanulók közötti különbségek áthidalására több didaktikai és tanulásszervezési alapelvet, módszert és technikát, valamint megismerési módszert dolgoztak már ki. Ilyenek például a tanulók megismerését célzó módszerek: szociometria, segítő interjú, portfólió stb.; a differenciálást lehetővé tevő tanulásszervezési stratégiák: drámapedagógia, kooperatív tanulás, projektalapú tanulás; aktivizáló, motiváló oktatási-tanulási módszerek: digitális történetmesélés, fordított osztályterem, játékosítás (gamefication), élménypedagógia; vagy a preventív fegyelmezési technikák: osztályszabályzat, megerősítési technikák stb. Megállapítható, hogy mindezen hasznos módszerek gyakorlatba ültetésében a legfontosabb eszköz a tanár és diák között fennálló kapcsolat. A tanár tehát olyan kommunikációs feltételeket teremt, amelyben a tanulók minél gyakrabban és eredményesebben nyilvánulhatnak meg.

Flanders (1977) a tanári kommunikáció megfigyelésére és elemzésére megfigyelési kategóriákat dolgozott ki, amelyek az osztálytermi kommunikáció vizsgálatában az interakció-elemzés nemzetközileg elterjedt és ismert szempontjai (lásd Flanders-féle interakció-elemzés, Falus, 2000). Az interakció-elemzés, amely kutatási módszerként is alkalmazható, többnyire megfigyeléssel és jegyzőkönyv vezetésével történik. Flanders a tanár és a diák megnyilvánulásait három készségcsoporton belül írta le:

1. *Kommunikációs készségek*: tekintet, arckifejezés, testtartás, távolság, csend stb. jelentésének felismerése.

^{<*>} Elhangzott a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Kara Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetének *Interaktív eszközök és módszerek a tanulási folyamatban* című neveléstudományi konferenciáján (Kolozsvár, 2012)

2. *Interakciós készségek*: kezdeményezés és fogadás, változatos reagálás a tanulók megnyilvánulásaira.

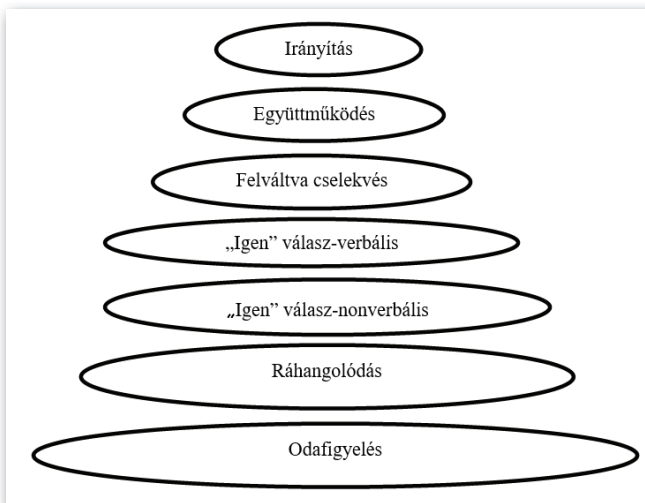
3. *A tanulók válaszainak értékelése, megerősítése, felhasználása*: a tanulók bátorítása szavakkal, gesztusokkal, mosollyal stb.

Flanders rendszere könnyen alkalmazható, eléggé átfogó rendszer, a finomabb elemzés igényeit viszont nem elégíti ki. Emeljük ki a tanári reagálások közül a dicséretet, amelynek Brophy (1981) nyolc lehetséges funkcióját sorolja fel:

1. a meglepődés spontán kifejezése;
2. a kritika ellensúlyozása;
3. modellnyújtásra tett kísérlet;
4. pozitív útmutatás, a kritika elkerülése;
5. a jég megtörése, a megnyugtató kifejezése;
6. a tanuló által kiprovokált „simogatás”;
7. tevékenységváltási rituálé;
8. vigaszdíj.

Ebből a felsorolásból is látható, hogy egyetlen tanári gesztusnak, reagálásnak milyen sok irányultsága lehet. Ebben az értelemben nem mindegy, hogy mikor, hogyan és milyen szándékkal teszi azt a pedagógus. Nagyfokú tudatosság és pozitív odafordulás szükségeltetik ezen reagálások elemzéséhez.

A fentebb leírt tanár-diák kommunikációt elemző elméleteken kívül még számtalan hasonló rendszert dolgoztak ki a kutatók. Ilyen a Thomas Gordoné (1990), illetve a gyakorlatorientált szemlélete miatt jelentős Rogers-módszer (2007), amelynek alapkonceptiója a tanulás szabadsága (ennek függvényében értelmezi a tanár-diák kapcsolatot is).



Ábra 1. Kommunikációs séma. A tanár-diák kapcsolat felépítése (Forsyth, Kennedy, 1999)

A videotréning pozitív hatását számos kutatás bizonyította a segítő szakmák széles skáláján.

A tanulmányban alább bemutatott kutatásban az 1. ábrán látható kommunikációs sémát alkalmaztuk, amely segít a pedagógusoknak abban, hogy felépíthessék és követni tudják kommunikációs kapcsolatukat a tanulókkal. A szintek a kapcsolat minőségét és mélységét jelzik. Minél magasabbra haladunk, annál biztonságosabb és hatékonyabb az interakció. Minden szint feltételezi az előtte lévő szintek meglétét. A cél, hogy elérjük a legmagasabb

szintet, azaz az irányítást (guiding). Így válhat a tanár-diák kommunikáció hasznos részévé a kapcsolatnak, integrált részévé a tanítási-tanulási folyamatnak.

A videotréning

Az iskolai videotréning (Brophy, 2004) rövid ideig tartó, egyéni, intenzív segítő, fejlesztő módszer. Az osztálytermi interakciós minták elemzésére támaszkodva, a pedagógus konkrét problémájához kapcsolódva általában 3–4 alkalommal megismételt iskolai videofelvétel egyéni, strukturált megbeszélésével, a már létező, eredményes kommunikációs minták gyakorlásával segíti a pedagógus professzionális munkájának megerősödését (az adaptív tanítást), vagy az adott probléma sikeres megoldásához szükséges változást egy speciálisan képzett szakember (videotréner) vezetésével.

A videotréning pozitív hatását számos kutatás bizonyította a segítő szakmák széles skáláján. Fontos megemlítenünk, hogy elsősorban az újszülött, koraszülött gondozásban alkalmazták (Trevarthen, 1998), számos jelentős, a gondozó és a koraszülött közötti kommunikációs elemet azonosítottak. Ilyen például az *interszubsjektivitás*, ami a felek aktív részvételét jelzi az interakcióban. Minden gyermek rendelkezik azzal a képességgel, hogy hangulatait veleszületett kifejezési formákkal kifejezze. Az érzékeny szülő felismeri és fogadja a gyermek jelzéseit, és az interakciós minta révén egy bizonyos ritmust követve fenntartja őket. A szülő részéről ezt a fajta odafigyelést és válaszadást neveztek *szenzitív reszponzivitásnak* (Riksen-Walraven, 1997). Az anya-gyermek kapcsolat elemzéséből alakult ki a későbbi videotréning elméletének alapja, és a későbbi családi videotréning (Video Home Training VHT). Hollandiában a videotréning nagy népszerűségnek örvend, minisztériumi támogatást is kap (Schepers, Köning, 2002). A módszer hatékonysága révén más segítő szakmákban is alkalmazást és pozitív fogadtatást nyert. Ilyen területek a szociális gondozás (Sirotenco, 2006), az iskola (Seidel at all, 2010), valamint a tanárképzés (Brophy, 2004).

Az iskolai videotréning-módszer alkalmazása a tanár-diák interakciók elemzésében

Kutatási céljaink közé tartozik a tanár-diák kommunikáció meghatározó elemeinek leírása, valamint a professzionális (tudatos) kommunikáció fejlesztési lépéseinek meghatározása. Azt feltételeztük, hogy a tanári kommunikáció „igen” szériába tartozó elemei a diákok részéről is „igen” szériába tartozó elemeket váltanak ki, valamint a hatékony ta-

nári irányítás, az odafigyelés, ráhangolódás és együttműködés kommunikációs minták jelenlétében jön létre. A hipotézis bizonyítása érdekében tíz pedagógus osztálytermi interakcióját rögzítettük, amely összesen 300 perc videofelvétel mikroelemzését jelenti. A tanári kommunikáció elemzésére az 1. táblázatban látható kódrendszert alkalmaztuk.

Táblázat 1. A tanári kommunikáció kódrendszerének kategóriái

I. Elfogadó válaszok	II. Elutasító válaszok
1. <i>Odafigyelés (O)</i> testi odafordulás ránézés szemkontaktus figyelemmel kísérés	1. <i>Oda nem figyelés (ONF)</i> testi elfordulás más irányba nézés
2. <i>Nem verbális „igen” (NVI)</i> mosolygás bólogatás barátságos hangszín barátságos arckifejezés barátságos testtartás	2. <i>Nem verbális „nem” (NVN)</i> érintetlen arckifejezés fejrázás hallgatás ideges hangszín barátságtalan, ellenséges arckifejezés ellenséges testtartás keresztülnézés a másikon
3. <i>Verbális „igen” (VI)</i> egyetértő hangadás megnevezés „igen” mondása, „igen” válaszok pozitív érzések, pozitív visszajelzések megfogalmazása kérdés biztatás	3. <i>Verbális „nem” (VN)</i> kritizálás, hibáztatás figyelmeztetés „nem” mondása fenyegetés kigúnyolás, csúfolás
4. <i>Mindenki egyformán sorra kerül (M)</i> szó, feladat átvétele szó, feladat átadása, továbbadása minden résztvevő egyformán sorra kerül	4. <i>Nem kerül mindenki egyformán sorra (NM)</i> nincs átadás mindenki egyszerre beszél senki nem fogadja a másikat senki nem szól
5. <i>Együttműködés (E)</i> fogadás-válasz ismétlődése segítségnyújtás, egymás segítése közös cselekvések közös témára közös válaszkeresés	5. <i>Együttműködés elégtelensége vagy hiánya (EH)</i> egymás kezdeményezéseinek figyelmen kívül hagyása nincs kérdés a másikhöz nincs segítségnyújtás, és segítségkérés sincs

I. Elfogadó válaszok	II. Elutasító válaszok
<p>6. Irányítás (I) egyértetés, elfogadás kapcsolódás a kezdeményezéshez, tovább-kapcsolás javaslattétel, instrukció adása lehetőségek felajánlása tervezgetés problémák megoldása</p>	<p>6. Az irányítás feladása (IF) kezdeményezések hiánya egymás figyelmen kívül hagyása kapcsolódás hiánya érthetetlen közlések lehetőségek felkínálásának hiánya tervezés hiánya nincs segítségnyújtás a problémák megoldásában</p>

Az adatok feldolgozásából arra következtettünk, hogy a tanári „igen” szériák a tanulók részéről is „igen” szériákat váltottak ki. A használt kommunikációs séma alapján a *tanári kezdeményezések* 99%-ban vannak jelen, ami a tanár-diák kapcsolatban nem szerencsés, hiszen a pedagógus abszolút dominanciáját jelzi, így nem épülhet ki hatékony és működőképes munkakapcsolat. Egyik elemzett esetben sem találtunk *sorra kerülést*, ami szintén nem kedvez a kapcsolatnak, így az irányításig sem jutottak el a pedagógusok, ami a legfontosabb lenne. Azt is megállapíthattuk, hogy a *verbális kommunikáció* többségben van a *non verbálissal* szemben, és kevés elutasító választ találtunk a tanulók részéről, ami a kapcsolat és interakció szempontjából pozitívan, de akár negatívan is értelmezhető.

Összegzés

A feldolgozott adatok alapján elmondhatjuk, hogy a kommunikációs séma mentén az elemzett pedagógusok csak az alsó három szintig (odafigyelés, verbális, nem verbális „igen”) jutnak el az interakcióban, ami látszólag pozitív tanár-diák kapcsolatot eredményez, de ugyanakkor felszínese és kevésbé hatékony is.

Szakirodalom

Brophy, J., (1981): Teacher Praise: A Functional Analysis. In: *Review of Education Research*. 1981, 1. 1. 5–32.

Brophy J. (2004): *Using video in teacher education*. Amsterdam, Netherlands: Elsevier.

Falus Iván. (2000) (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatások módszereibe*. Keraban, Budapest.

Flanders, N. A. (1977): Interaction analysis and inservice training. In: Morrison-McIntyre (Eds.): *The social psychology of teaching*. Penguin Books Ltd., Middlesex, 63–73.

Gordon, T., (1990): T.E.T., *A tanári hatékonyság kézikönyve*. Gondolat, Budapest.

Riksen-Walraven, J. M., Juffer, F., Hoksbergen, R., Geldolph A. (1997): Early intervention in adoptive families: Supporting maternal sensitive responsiveness, infant-mother attachment, and infant competence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38. 8. 1039–1050.

Rogers, C., Freiberg H., J.,(2007): *A tanulás szabadsága*. EDGE 2000 Kiadó, Budapest.

Schepers, G., Köning, C. (2002): *Családi videotrénings*. Amula, Budapest.

Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., KOBARG, M., Schwindt, K. (2010): Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? In: *Teaching and Teacher Education*, Elsevier.

Sirotenco, E. (2006): *Asistentul social față în față cu clientul*. Editura Eurostampa, Timișoara.

Trevarthen, C. (1998): The concept and foundations of infant intersubjectivity. In S.

Brâten, (EdS.) *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*, Cambridge: Cambridge University Press. 15–46.