



Kamerával az osztályteremben

MŰHELY

Az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet 2012-ben indította gyakornoki programját a hazai doktori iskolák számára, betekintési lehetőséget nyújtva az oktatáskutatás gyakorlatába. A programban évente 3-5 doktorandusz vesz részt. Munkájukat vezető kutatók, mentorok segítik. A következő két írásban két gyakornokunk mutatkozik be, akik egy kutatócsoport tagjaként az oktatáskutatás egyik új módszerével kísérleteztek. Igaz, a megfigyelés módszere nem új keletű, mégis a videotechnika alkalmazásával új elemzési lehetőségek nyílnak meg a kutató-fejlesztők és a pedagógusok előtt is. A módszer bemutatása mellett mindkét írás a tanár-diák interakciót, kommunikációt vizsgálja. Galántai Júlia írása oktatásügyi szempontú, kiemeli a tanári reflexivitás fontosságát, Németh Krisztina tanulmányában erőteljesebb a szociológiai megközelítés, rávilágít az iskolai és a tanulói értékvilág különbségeire.¹

GALÁNTAI JÚLIA

Audiovizuális technikák használata az oktatáskutatásban

A tanulási-tanítási módszerek hatékonyságának, valamint a pedagógusok munkájának értékelésére csak nagyon kifinomult mérőeszközök lehetnek alkalmasak. A nemzetközi, illetve országos szintű mérések kritikájaként felmerül, hogy ezek nem pótolhatják az osztálytermi folyamatok megfigyelését, értékelését, holott ezek a mechanizmusok nagyban befolyásolhatják az oktatás minőségét és hatékonyságát. Az utóbbi évtizedekben az osztálytermi megfigyelés módszerei egyre több technikai eszközzel bővültek a pontosabb adatgyűjtés érdekében, valamint az általuk kínált megannyi fejlesztési lehetőség miatt is. A kamerá-

val rögzített osztálytermi megfigyelési technikák egyre gyakoribbak az iskolai minőségbiztosítási rendszerekben, hiszen az egyszerű megfigyelésnél sokkal részletesebb információval szolgálnak, alkalmasak a többszöri megtekintésre, valamint a több szereplőt, interakciót és nézőpontot figyelembe vevő elemzésre is. Sontag szerint a fénykép hatalma abban rejlik, hogy lehetővé teszi olyan pillanatok tüzetes átvizsgálását, amit egyébként az idő elsodor- na (idézi *Sztompka*, 2007). A vizuális technikák használata a szociológiai felmérésekben egyre gyakoribb, hiszen a kép, vagy videó jó kiegészítője lehet egy feljegyzésnek

¹ A bevezetést Fehérvári Anikó, az OFI Elemzési és Értékelési Központjának vezetője írta.

vagy terepnaplónak. Segíti a mélyebb megismerést, különösen olyan helyzetekben, amikor a megfigyelés internzív, sokszereplős környezetben zajlik.

OSZTÁLYTERMI MEGFIGYELÉS ÉS AZ ISKOLÁK MINŐSÉGELLENŐRZÉSE

A kamerás osztálytermi megfigyelést az iskolai minőségellenőrzés számos területén alkalmazzák, ilyen például a pedagógushallgatóknak nyújtott visszacsatolás fejlődésükről, vagy a digitális mintaórák megfigyelése a tanárképzés során. A tanárok órai munkájának kamerával történő rögzítése az iskolai minőségbiztosítási rendszer részét képezheti, melyet aztán egy szakértői csoport vagy az adott iskola tapasztaltabb pedagógusai elemeznek. Az ilyen típusú visszajelzések jelenthetik a leghatékonyabb visszacsatolási rendszert a pedagógusok munkájáról, fejlődéséről. Az osztálytermi megfigyelés történhet külső értékelők bevonásával is, egy elszámoltathatósági és minőségbiztosítási rendszer részeként, vagy sor kerülhet rá az iskolaigazgató kérésére, a pedagógusok munkájának időről-időre történő értékelésére. Egyes iskolákban ez a pedagógus próbaidejének lejárta előtt történik, az első visszajelzés részeként. Bizonyos országokban az iskolaigazgató által elrendelt osztálytermi megfigyelés a pedagógus továbbfoglalkoztatását, előmenetelét is befolyásolhatja (Wragg, 1999; OECD, 2013). A módszer lehetőséget biztosít a diákok interakcióinak, tanulási folyamatainak feltérképezésére, valamint tankönyvek, tananyagok beválásának tesztelésére is. (Wragg, 1999).

A kamerával rögzített osztálytermi folyamatok elemzésekor több szereplő vagy

több interakció is elemezhető. Az egyre kifinomultabb kódrendszerek segítségével pedig az eredmények nagymintás tesztelése, összehasonlítása is lehetségessé vált. A tanárok munkájának értékelésére egyre inkább jellemző (a hozzáadott-érték számítás módszerein és a szakpolitikai elemzéseken túl, vagy amellet), hogy nagymintás, országos mérések részeként tantermi megfigyeléseket is végeznek, melyeket validált kódrendszerré alakítva olyan eredményeket kaphatunk, amelyek a tanár-diák viszonyról, interakciókról és a tantermi, tanulási folyamatokról többet is elárulhatnak, mint a kérdőíves felmérések (Pianta és mtsai, 2009).

Az osztálytermen belüli folyamatok, a légkör, valamint a tanári munka meghatározó lehet a tanulói eredményességre és az oktatási rendszerek hatékonyságára. A tanárok munkájának jellemzői, illet-

a megfigyelés és elemzés már magában hordozza a gyengeségek feltárásának lehetőségét

ve a pedagógusok képzettsége is hatással van a tanuló későbbi eredményeire. Hamre, Pianta, Mashburn és Downer kutatása egyértelmű összefüggést mutatott ki a tanulói teljesítmény, a tanári teljesítmény

és a tanár-diák interakciók jellemzői között (idézi: Pianta, 2007). A szerzők az elszámoltathatóság középpontjába a tanári munkát állították, mint olyan tényezőt, amely leginkább befolyásolja, hogy kapnak-e a tanulók iskolai mentorálás, illetve tutorálás segítségével több esélyt. Az órai megfigyelések Pianta (2009) tanulmánya szerint azért alkalmasabbak a tanári munka értékelésére, mint a hozzáadottérték-számítások, mert a megfigyelés és elemzés már magában hordozza a gyengeségek feltárásának lehetőségét, és kijelöli a fejlesztés lehetséges irányait.

Az egyre megbízhatóbb és összehasonlításra is alkalmas adatok lehetővé tették az interperszonális kapcsolatok feltérképezését

és elemzését, valamint ezek hatásait a tanulói teljesítményre. A kutatások igazolták, hogy a nagyon eltérő minőségű tantermi folyamatok növelik az esélykülönbségeket. Éppen a hátrányos helyzetű tanulói csoportok tanulnak rosszabb tanulmányi környezetben, ami növeli hátrányukat az oktatási rendszerben (Hamre és Pianta, 2005). Ainley és Buckley tanulmányukban (2009) a nemzetközi oktatási struktúrákat összehasonlító vizsgálatokat (pl. PISA-mérés) elnagyoltan írják le abból a szempontból, hogy az adatok jellege csak olyan társadalmi, szociális, területi különbségeket látat, amelyek leginkább az ország oktatáspolitikai rendszerével kapcsolhatók össze, és legtöbbször a tanulók szociokulturális és anyagi hátrányaival magyarázza az oktatási rendszerek közötti egyenlőtlenségeket, de mélyebb szintű elemzésekre nem alkalmas.

Az előbbiekből is látszik, hogy leginkább azoknak az iskoláknak kell megvizsgálunk az osztálytermi folyamatait, amelyek az összehasonlító vizsgálatokban a tanulói eredményesség alapján alulteljesítőnek mondhatók, vagy alacsony a hozzá-

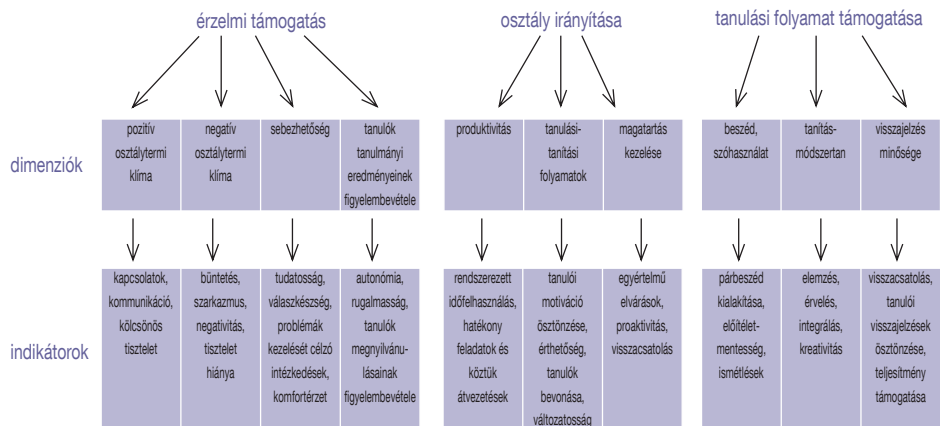
adott érték mutatójuk. Az osztálytermi folyamatok vizsgálatára alkalmazott módszerek az iskola és a pedagógus számára is tartalmazhatnak fejlesztési javaslatokat. Különösen hasznosak lehetnek azokon a gazdaságilag deprivált területeken, ahol az összefonódó hátrányok miatt az iskola a falain kívül keresi a rossz eredmények okait.

A KAMERÁS OSZTÁLYTERMI MEGFIGYELÉSHEZ KIDOLGOZOTT ELMÉLETI KERETRENSZEREK HASZNÁLATA

A kamerával történő osztálytermi megfigyelések egységes elemzéséhez több típusú elemzési keretrendszert is alkalmaznak, melyek a kutatási célok meghatározása után adaptálhatóak. A Pianta és munkatársai (2009) által kidolgozott kódrendszer olyan osztálytermi folyamatokra fókuszál, mint az érzelmi támogatás, a tanulási folyamat támogatása, illetve az osztály irányításának jellemzői (1. ábra).

1. ÁBRA

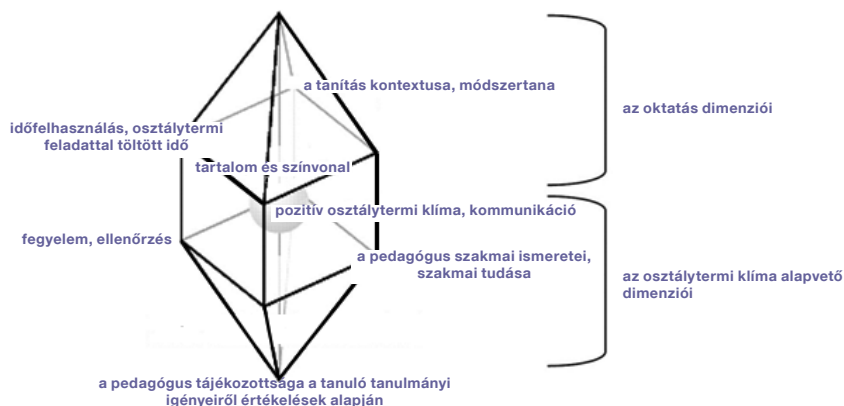
A CLASS fogalmi kódrendszer



Forrás: Pianta, 2007

2. ÁBRA

A ISI (Individualizing Student Instruction) fogalmi kódrendszer



Forrás: Connor és mtsai, 2009

Az ISI (Individualizing Student Instruction) kódrendszer (2. ábra) az előbbiektől eltérően alkalmazható egyes tanulók osztálytermen belüli megfigyelésére is, ezenkívül nagy hangsúlyt fektet az idő elemzésére: az ezzel a rendszerrel történt megfigyelések szerint eltérések figyelhetőek meg abban, hogy a pedagógusok mire mennyi időt szánnak, akárcsak abban, hogy melyik tanulóval mennyit foglalkoznak egyénileg (Connor és mtsai, 2009). Az elemzés szerint azok a tanulók teljesítenek jobban, akikre a pedagógus több időt szánt az óra keretein belül. Méréseik szerint az osztálytermi környezet és szervezés (érzelmi bevonás, kognitív elkötelezettség) befolyásolta leginkább a tanulók év végi szövegértési eredményeit.

AZ OSZTÁLYTERMI FOLYAMATOK RÖGZÍTÉSE

Az iskola, ahol a megfigyeléseinket végeztük, egy hátrányos helyzetű kistérségen

található. Az intézmény bázisiskolaként működik, a környező településekről sokan ingáznak be naponta. A tanulók száma fokozatosan csökkent, ezért az iskola tudatosan befogadó politikát kezdett folytatni. Ennek következtében növekedésnek indult a hátrányos helyzetű gyermekek száma, s ezzel párhuzamosan a nem roma szülők nagy része egy másik település iskolájába kezdte járatni gyermekeit.² Az iskola igazgatója szerint mára már a gyerekek 60-70%-a roma származású, bár az adott településen alacsony a roma lakosság aránya (a környező településekről ingáznak be naponta). Az iskolában a megelőző években több pedagógiai fejlesztő program is elindult (például az integrált pedagógiai rendszer, az IPR), a pedagógusok többsége részt vett különböző képzéseken, továbbképzéseken, ennek ellenére sokan közülük nem látnak eszközt a kezükben a kedvezőtlen családi háttérrel érkező gyerekek tanulási motivációjának felkeltésére.³

² Az iskola környezetének és jelenének részletesebb bemutatása Németh Krisztina: Az ellenállás képei – Vizuális módszerek az iskolai ellenkultúra vizsgálatában c. írásában olvasható.

³ Ez nagyrészt az alternatív pedagógiai módszerek használatának eltűnésével, kikopásával is magyarázható.

Kutatásunk során egy alsós és egy felsős osztály egy-egy iskolai napját figyeltük meg és rögzítettük kamerával a tanórákat. A megfigyelés leírásához egy külön kódrendszert alkalmaztunk, amely rögzítette a gyerekek közötti interakciókat, külön megjelensüküket, beszédmódjukat. Az így kapott terepnapló kiegészítéseként szolgált a kamerás felvételeknek, amelyeket egy előre elkészített elemzési keretrendszer alapján kódoltunk. A kódrendszerben olyan információkat jeleníthetünk meg, mint a tanár-diák, valamint a diákok közötti interakciók, a pedagógus osztályszervezése, osztályirányítási kompetenciái és a tanítási módszertan. A kódrendszert leginkább a tanári eredményesség növeléséhez, a tanári munka támogatásához, fejlesztéséhez alakították ki (Bartha, 2014). A kamerás megfigyelésekkel párhuzamosan más osztályterekben kamera nélkül is végeztünk megfigyeléseket, annak érdekében, hogy kiszűrhesünk a kamera jelenléte miatti esetleges torzításokat.⁴ Az osztálytermi megfigyelés ezekben az osztályokban egy sűrű leírason alapuló terepnaplóval készült.⁵ További módszertani elemként interjúkat adatfelvétel is történt az iskolaigazgatóval és igazgatóhelyetessel.^{6,7}

A hátrányos helyzetű és nagyobb arányban roma gyerekeket oktató iskolákra jellemzően ebben az intézményben is több pedagógus is külső tényezőkre hivatkozott, és úgy vélekedett, hogy peda-

gógiai eszköztára teljes, ez mégis kevés ahhoz, hogy a tanulók iskolai eredményességét növelje, mert azok lehetőségeiket szűkítő társadalmi-gazdasági hátrányokkal érkeznek az iskolába. Az igazgatóhelyetessel készült interjú alapján is érzékeltük, hogy a pedagógusok leginkább az iskola falain

otthon a gyerekek az,
aki irányít

kívüli tényezőkkel magyarázzák a magartartási és tanulmányi problémák gyakori előfordulását, az innovatív pedagógiai módszertan használata mára már nem gyakori, illetve az egyes pedagógusoktól függ. Kérdés ebben az esetben, hogy kívánják-e fejleszteni a pedagógiai kultúrát és javítani a tanulók eredményeit, amely hosszú távon megkönnyíthetné a pedagógusok munkáját, közérzetét. *„A gyerekeink jó része már úgy kerül be, hogy túlkorosak. A roma gyerekek, ha elérik a serdülőkort, már kiskamaszok, már felnőtteknek tartják őket a családban és úgy is viselkednének, mint a felnőttek. Otthon a gyerek az, aki irányít. Elég sok problémánk van és a problémával sok munka hárul a pedagógusokra.”* Bár az igazgatóhelyettes napi küzdelemnek írja le a tanulókkal való foglalkozást, nem említi olyan pedagógiai módszereket, olyan szakmai segítségnyújtási lehetőséget, ami hosszú távon támogathaja munkájukat. *„Ami még fokozza, hogy a szülők milyen szociális környezetből és milyen értékek közül érkeznek ide. Naponta konfliktust kezelünk és megelőzni igyekszünk... Magunkra mara-*

⁴ Bár a tanulók az első órán még párszor bele-bele sandítottak a kamerába, a következő órákon már fokozatosan megszokták jelenlétünket. A kontrollcsoportként használt, videó nélküli óramegfigyelések kellőképpen alátámasztották az osztálytermi klíma és a tanár-diák interakciók leírását.

⁵ Az alkalmazott videós elemzés módszertanáról és elemzési lehetőségeiről részletesebben ír Németh Krisztina tanulmányában.

⁶ A kvalitatív adatfelvételeket Fehérvári Anikó, Galántai Júlia, Németh Krisztina és Vadász Viola végezte, az interjúkat felvételét Fehérvári Anikó, a kamerás felvételeket Galántai Júlia és Vadász Viola készítették.

⁷ A pedagógusok önértékelésének vizsgálata a későbbiekben kutatható.

dunk... Igen, ezért mondom, hogy megharcoljuk a mindennapokat értük.”

EGY MATEMATIKAÓRA KAMERÁS OSZTÁLYTERMI MEGFIGYELÉSE

A kamerás felvételek elemzésekor egy 7. osztályos matematikaórára esett a választásunk.⁸ Ennek során nagyobb hangsúlyt fektettünk a tanár és a diákok közötti interakciókra és az osztályszervezési technikákra, mint a diákok egymás közötti interakcióira.⁹

Az osztályteremben a fiúk és a lányok elkülönülten ülnek, a hátsó padsorokban három fiú, ők a szünetben és az óra kezdete-

kor is nevetgéltek, folyamatosan beszélgettek. Az első pad sorban két fiú ül, az egyik folyamatosan kommunikál (néha az előtte álló tanárral, néha hátra-hátra néz, és az osztálytársaival beszélget). A középső pad sorokban ülő lányok az óra nagy részében passzívok maradtak.

Az óra a felszerelés ellenőrzésével kezdődik, mely a hátrányos helyzetű tanulók esetében szokásos probléma, ezúttal azonban csak egy gyereknek hiányzik a füzet. A tanár ezt a problémát nagy sóhajjal konsztatálja: „*Ágnes, Ágnes, hát mit kezdjek most veled?*” A lánynak egy üres lapot nyújt át, amire jegyzetelhet. A tanár az egész órán jellemzően vontatottan, lassan, rendreuta-

sító hangszúllyal beszél. Ez a hangsúly bizonyos helyzetekben gunyorosnak, lemondónak tűnik, de feltételezhetően legtöbb esetben inkább a pedagógus tehetetlenségét és ingerültségét jelzi, ami a fegyvelmezési problémák alkalmával erősödik. A hangnem mintegy falként működik a tanulók és a pedagógus között, és nagyrészt a támogató, nyugodt légkör ellen dolgozik.

Felírjuk a dátumot is, igaz? – mondja a tanár, a végén felemeli a hangját, jelezve, hogy ez nem kérdés, hanem felszólítás. Néhány tanulónak így is akad pár kéréten kérdésé, amit a tanár heccelésnek tart, és

még időben elvágja a párbeszéd lehetőségét, amivel próbálja a tananyaghoz, az óra rendes menetéhez visszacsatolni a gyerekeket:

Tanuló: A 100. órán mit fogunk csinálni?

Tanár: Ádám, majd meglátod!

Másik tanuló: Majd meg fogod látni! (gúnyos nevetgélés)

Tanár: Na, most már fejezzétek be!

Úgy tűnik, hogy a goffmanni homlokzat¹⁰ fenntartása fontosabb jelen helyzetben, mint a gyerekek kérdéseire adható adekvát válaszok, vagy visszacsatolás biztosítása; a pedagógus nem engedi, hogy eltérjenek az óra előre elképzelt menetétől.¹¹ A gyerekek elkezdenek dolgozni a kiadott feladaton, egy-egy értetlen kérdés azonban továbbra is érkezik a pedagógushoz, amelyet az továbbra is feszült, vontatott han-

Ágnes, Ágnes, hát mit kezdjek most veled?

⁸ Az osztálytermi folyamatok alakulását az iskolai ellenkultúra jelenlétének szempontjából ismerteti Németh Krisztina tanulmánya ugyanebben a lapszámban.

⁹ Az osztályban két elemző is volt egy időben – az egyik a kamerát kezelte, a másik terepnaplót készítetett. Fontos megemlítenünk, hogy a viszonylag kis létszámú osztályban a jelenlétünk apróbb változtatásokat okozhatott. A kiegyensúlyozottabb eredmény elérése érdekében ezért jobb, ha több felvétel is készül ugyanabban az iskolában, osztályban, vagy egy adott pedagógus óráiról.

¹⁰ Goffmann dramaturgiai metaforáját Sztomka (2009) használja a vizuális terepapasztalatok feldolgozására. Goffmann szerint az emberek mindennapi kapcsolataik során is spontán, reflexiómentes előadást tartanak annak érdekében, hogy környezetükre a legjobb hatást tegyék. Az előadásra jellemző, hogy megfelel annak, amit a nézőközönség elvárhat, vagyis a társadalom hivatalosan elismert értékeinek követése történik.

gon válaszol meg. A kérdés legtöbbször fegyveléssel, rendreutasítással végződik.

Tanuló: Ezt hová kell írni?

Tanár: Igen, Ádám, mindenki a füzetébe dolgozik, és nem szólal meg, főleg engedély nélkül nem.¹²

A gyakori sóhajok egy-egy bekiabálás után továbbra is jelzik a pedagógus ingerültségét, de előfordulhat, hogy ez nekünk, megfigyelőknek és a kamerának szól, így jelezvén, hogy számára nagyon nehéz ezekkel a gyerekekkel bánni, hiszen hatalmas harcot kell vívnia, küzdelmekkel jár a gyerekek rendszabályozása, az óra menetének fenntartása. A pozitív visszacsatolás hiányát

észlelhetjük akkor (vagy a büntetést az előző rossz magaviselet miatt), amikor a feladattal elkészült, hátsó sorban ülő fiú felteszi a kezét, mert szeretné elmondani a megoldást.

Ekkor a tanár elfordul, mintha észre sem venné, és egy középső sorban ülő tanulótól kérdezi, hogy elkészült-e már a feladattal. Egyébként is jellemző, hogy név szerint szólít fel diákokat, nem a jelentkezőknek ad szót. Az első sorban ülő egyik fiú folyamatosan közbeszólna, de a tanár csendre inti. Pace (2008) szerint azokban az osztályokban eredményesebbek a tanulók, amelyekben a kommunikáció nyílt, és jó az osztálytermi légkör. Ahol büntetéssel fegyvelnek és fontos a tanári tekintély fenntartása (feleltetéssel, osztályozással, üzenő füzetbe írással), rosszabbak a tanulmányi eredmények, hiszen a tanulók eltávolodnak az iskolától, a büntetés jellegű osztályozás pedig csak a szorongásukat növeli. Szintén gya-

kori, hogy a tanárok fegyvelzetlenségnek tartják a diákok ellenállását a feladatok elvégzésekor, és nem gondolnak arra, hogy az elvárt, általános tananyag és a tanulók szociokulturális háttere közötti szakadék okozza a tanulók rossz iskolai teljesítményét (amely tulajdonképpen a társadalmi egyenlőtlenségeket képezi újra) (Pace, 2008).

A pedagógus folytatja a büntetést: a sok megoldatlan házi feladat miatt a táblához hívja a tanulókat, hogy helyben oldják meg azt. A tanár ezúttal sem a jelentkező tanulók közül választ, hanem egy fiút a lehátsó sorból. A tanuló láthatóan

zavarban van, nem tudja a megoldást, elkezd valamit írni a táblára, majd kijavítja, később a kezével gyorsan letörli az addig felírtakat. A tanár segítség helyett az osztálytársakat szólítja fel, hogy

tudja-e valaki a megoldást: *Ki tud segíteni neki?* Egy tanuló megmondja a jó választ, a pedagógus felkéri a táblánál álló tanulót, hogy írja fel az elhangzottakat, amit az meg is tesz. *Ki mondja meg, mit rontott el Zsiga? Ádám, mi a hiba a táblán? ... Most már kettő is van...* – folytatja a tanár. A folyamatos negatív visszajelzés következtében Zsiga egyre zavarodottabban és gyorsabban próbálja letörölni a tábláról a felírt eredményeket. A tanár hangja még mindig monoton, ingerült, segítség továbbra sem érkezik tőle. Úgy tűnik azonban, a fegyvelés és büntetés sikerrel járt, Zsiga megkérdezi, hogy most már visszamehet-e a helyére. A következő feladatot a hátsó padosorban ülő másik fiú kapja. Mivel Zsiga túl gyorsan távozott a

azokban az osztályokban
eredményesebbek
a tanulók, amelyekben
a kommunikáció nyílt

¹¹ Ebben az esetben szükséges más órák megtekintése is, hiszen nem tudhatjuk, hogy a gyerekek és a tanár közötti fal jelenléte nekünk és a kamerának szól, vagy sem.

¹² A tanulók nevét az anonimizálás érdekében minden esetben megváltoztattuk. A követhetőség érdekében ugyanazokat a neveket használjuk (lásd Németh Krisztina tanulmányát ebben a számban).

táblától, ezért a következő fiút, Ádámot kéri meg a pedagógus, hogy törölje le azt a hibát, amit Zsiga otthagytott. Ádámnak jobban megy a feladat, de ő is nagyon bizonytalan. Ezért ránéz a tanárra, de az egyértelműen jelzi, hogy semmilyen segítséget nem kaphat tőle: *„Ne rám nézz, a táblára!”* A fiú végül sikeresen megoldja a feladatot segítség nélkül is, amire viszont már érkezik megerősítés: *„Jól van, helyedre mehetsz!”*

Az óra hangulatáról összességben elmondható, hogy kellemetlen, a pedagógus hangja és stílusa az egész teret betölti, a diákok és a tanár közötti interakciókat minden tekintetben befolyásolja. Ahogy az egyik tanuló meg is jegyzi az óra végén: *Hála a jóistennek, hogy vége!* Mire a tanár így felel: *Örülök neki, igen?*

Az óra utolsó pár momentumára megerősíti, hogy a pedagógus a fegyelmelési gondok miatt alkalmazta a táblához hívó, büntető módszert. A tanár elkezd felírni a táblára a házi feladatot, de mikor háttal fordul a tanulóknak, azonnal hangoskodás és nevetgélés kezdődik. A pedagógus elkeseredettségében ezzel köszön el a tanulóktól: *„Köszönöm szépen, főleg azoknak, akik komolyan vették, és tudtak viselkedni!”*

A pedagógus elkötelezettsége aziránt, hogy fenntartsa pedagógiai tekintélyét és ne engedje átlépni az osztálytermi határokat közte és a tanulók között, olyan légkört eredményezett, amelyben megszűnt a nyílt kommunikáció lehetősége a tanuló és a pedagógus között. Egyúttal magát a szakmai tudást, a tananyagot is elidegenítette, ezzel növelve a tanulói érdektelenséget, motiválatlanságot. A tanulók autonómiájának figyelmen kívül hagyása megnehezíti a tanulmányi célok elérését (Pace, 2008).

Pedagógiai vagy külső szakértői csoportok visszajelzése segítheti olyan pedagógiai technikák és módszerek elsajátítását, fejlesztését, melyekkel jobban ki lehetne küszöbölni az osztálytermi problémákat. A kamerával rögzített osztálytermi megfigyelés segítségével több tényező is elemezhető és több személy is bevonható az elemzésbe, ezáltal a fejlesztés célzottabbá és pontosabbá tehető.

ÖSSZEGZÉS

Az oktatási rendszerek mérhetőségének és értékelésének fókuszába egyre inkább az osztálytermen belüli folyamatok, a tanulási-tanítási módszerek, a tanár-diák interakciók és a pedagógusok munkájának érté-

mikor háttal fordul
a tanulóknak, azonnal
hangoskodás és nevetgélés
kezdődik

kelhetősége került, ezért a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok kiegészítéseként előtérbe helyeződtek az osztálytermi megfigyelések is. A tanárok felé történő visszajelzéseken, értékelésen túl a módszer

alkalmazható különböző tanulói csoportok elemzésére, az osztálytermi folyamatok mérésére, valamint a tananyag, taneszközök bevétele ellenőrzésére. Az osztálytermi megfigyelések az elszámoltathatósági dimenzió támogatására is alkalmazhatóak, hiszen a különböző külső értékelések, iskolai önértékelések és tanulói teljesítménymérések mellett egy új értékelési lehetőséget biztosítanak.

A fejlesztői célú osztálytermi megfigyelések kifejezetten azoknak az iskoláknak az osztálytermi folyamatait támogathatják a leghatékonyabban, amelyek az összehasonlító vizsgálatok alapján a tanulói eredményesség terén alulteljesítők, vagy alacsony a hozzáadottérték-mutatójuk. Ezek

a technikák akár iskolai szintű, akár pedagógus szintű fejlesztési javaslatokat is tartalmazhatnak, melyek különösen hasznosak lehetnek azokon a gazdaságilag

deprivált területeken, ahol az összefonódó hátrányok jelenléte miatt az iskola a falain kívülre helyezi a rossz eredmények okainak keresését.

IRODALOM

Bartha Éva (2014): Videotrénings. Előadás, OFI KEÉK.

Ainley, M. és Buckley, S. (2010): Understanding Educational Achievement And Outcomes: Person, Process And Context. In: Rodrigues, S. (szerk.): *Using Analytical Frameworks for Classroom Research: Collecting Data and Analysing Narrative*. Routledge, New York. Letöltés: <https://books.google.hu/books?id=oqmLAgAAQBAJ&lpg=PP1&dq=Using%20Analytical%20Frameworks%20for%20Classroom%20Research%3A%20Collecting%20Data%20and%20...&hl=hu&pg=PP1#v=onepage&q=Using%20Analytical%20Frameworks%20for%20Classroom%20Research:%20Collecting%20Data%20and%20...&f=false> (2014. 11. 15.)

Connor, C. M., Morrison, F. J., Fishman, B. J., Ponitz, C. C., Glasney, S., ... és Schatschneider, Ch. (2009): The ISI Classroom Observation System: Examining the Literacy Instruction Provided to Individual Students. *Educational Researcher*, **38**. 85. sz., 85-99. Letöltés: <http://edr.sagepub.com/content/38/2/85> (2014. 11. 15.)

OECD (2013): *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Reviews of Evaluation and Assessments on Education. OECD Publishing, Párizs. Letöltés: http://www.oecd.org/edu/school/Synergies%20for%20Better%20Learning_Summary.pdf (2014. 11. 15.)

Pace, J. L. (2008): Saving (and Losing) Face, Race, and Authority: Strategies of Action in a Ninth-Grade English Class. In: Pace, J. L. és Hemmings, A. (szerk.): *Classroom Authority: Theory, Research, and Practice*. Taylor & Francis e-Library. Letöltés: <https://books.google.hu/books?id=EQCQAgAAQBAJ&lpg=PR13&ots=Dgh0> (2014. 11. 15.)

Pianta, R. C. és Hamre, B. K.: Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, **38**. 2. sz. 109-119. Letöltés: <http://edr.sagepub.com/content/38/2/109> (2014. 11. 15.)

Sztompka, P. (2011): *Vizuális szociológia: A fényképezés mint kutatási módszer*. Gondolat, Budapest.

Wragg, E. C. (1999): *An Introduction to Classroom Observation*. Routledge, New York. Letöltés: https://books.google.hu/books?id=Pmr_JCG7-eYC&lpg=PP1&dq=wragg%20classroom%20observation&hl=hu&pg=PR4#v=onepage&q=wragg%20classroom%20observation&f=false (2014. 11. 15.)