

A támogatott felidézés videoadatai a tanári gondolkodás vizsgálatában

A tanulmány a videofelvételek tanárképzésben, pedagóguskutatásban betölthető szerepét mutatja be, valamint rávilágít a vizuális információk által kínált lehetőségekre is a gyakorlati pedagógiai tevékenység hatékonyságának növelése érdekében. Továbbá a tanulmány a támogatott felidézés (Stimulated Recall), a tanári gondolkodás, a reflektív szemlélet és a nézetek kapcsolatát illusztrálja, hangsúlyt helyez a támogatott felidézés alkalmazásakor a tanári tevékenység elemzése során megjelenő narratív gondolkodás vizsgálatára.¹

Bevezetés

Napjainkat a különböző technikai eszközök robbanásszerű fejlődése jellemzi. A gyors fejlődés függvényében megjelenő korszerű kutatási eszközök – a videokamera vagy a videoadatok elemzésére is alkalmas szoftverek, mint az Atlas.ti, MAXQDA, Noldus, Videograph – pedagóguskutatásba történő beemeléséhez nagy reményt fűztek a neveléstudományi szakemberek, hiszen a videofelvételek megjelenése a tanárképzés, a továbbképzések, valamint a pedagóguskutatás számára is számos lehetőséget hordozott. Az oktatásról készült korai felvételek még az 1960-as években készültek, majd az igazi átörözt az 1990-es évek jelentették a technika alkalmazásában, köszönhetően a számos új eszköz megjelenésének. Míg a korábbi években például a kétkamerás órafelvételek lehetőségének biztosítása is sokszor lehetetlenné vagy nehézkessé vált az eszközbeli és a személyi korlátok miatt, addig napjaink technikai vívmányai folyamatosan tágítják a kutatási lehetőségeket, segítségükkel új perspektívából közelíthetők meg a többváltozós pedagógiai jelenségek. A videokamera többek között a tanárrá válás folyamatának kutatásában is főszerepet kapott, továbbá ma már számottevő a segítő kamera, a videotrénings pedagógusképzésben való feltűnése is (Sallai, 2012). A tanárképzés és -kutatás területén központi kérdés a tanítási-tanulási folyamat fejlesztése, a professzionális tanári tevékenység kialakítása. E témakör a továbbképzések számára is számos átgondolandó elemmel rendelkezhet (Frankhauser, 2016).

¹ A tanulmány megírását az EFOP – 3.6.1. – 16 – 2016 – 00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” pályázat támogatta.

A kutatók részéről a videoadatok irányába tapasztalt kezdeti lelkesedés csökkenni látszik. Az okok több területen kereshetők. Lényeges probléma, hogy a videoadatok elemzésére kialakított technikák nagyrészt még mindig folyamatos fejlődés és fejlesztés alatt állnak, továbbá az elemzésüket lehetővé tevő szoftverek beszerzése forrásigényes, használatuk is gyakorlatot kíván.

A tanulmány a videofelvételek tanárképzésben, pedagóguskutatásban, a gyakorlati pedagógiai tevékenység hatékonyságnövelésében betölthető szerepére világít rá, kiemeli a támogatott felidézés (Stimulated Recall), a tanári gondolkodás, reflexiók és a nézetek lehetséges összefüggéseinek elemzését.

A kultúranalitikus szemlélet nézőpontja szerint a szereplők által produkált képek elemzése történik, ahol az érdeklődés középpontjában a képreprodukció formái és eljárási módjai állnak.

Videoadatokról általánosan

A kvalitatív kutatásokban a videoadatok a multikódolt adatok (szövegek, képek, fotók, audio- és videoadatok) szerves részét képezik, hiszen az audiovizuális felvételek elősegítik a vizsgálati terep többdimenziós aspektusainak feltárását (Sántha, 2013b). Ez nagy előny, hiszen a régi, hagyományos adatfelvételi módok mindezt nem tették teljes mértékben lehetővé. A modern technika segítségével megvalósítható mikroszkopikus elemzések olyan egyedi tulajdonságokra derítenek fényt, amelyek csak kontextusfüggően tárhatók fel és érthetők meg. Mindezt figyelembe véve célszerű tekintettel lenni arra is, hogy a videoadatok sem közvetlen másolatai a humán valóságnak, hanem többnyire közepeesen közvetített reprezentációk, ahol a folyamat során adatredukció történhet. Hasonló probléma állhat elő a nem akusztikai és a nem vizuális elemek eliminálásánál is. A video-dokumentumok előnye, hogy a tevékenységgel párhuzamosan jelen lévő szöveg és beszéd a kutatási célok függvényében függetleníthető az időbeli sorrendiségtől, vagy mindez akár időrendben is elemezhető (Schnettler, 2001).

A társadalomtudományi kutatásokban a vizuális jelenségek elemzése során természetes interakció-analízisre irányuló és kultúranalitikus technikák különböztethetők meg. Az interakció-analízisre irányuló perspektíva szerint a kamera kitüntetett szerepet tölt be, hiszen képes az interakciók hallható, gesztikulációs és térbeli dimenzióinak regisztrálására. A kultúranalitikus szemlélet nézőpontja szerint a szereplők által produkált képek elemzése történik, ahol az érdeklődés középpontjában a képreprodukció formái és eljárási módjai állnak (Traue, 2009).

Knoblauch (2003) számos felvétel-tipológiát határozott meg, amelyeket a továbbiakban a pedagógiai szituációkra transzformálva illusztrálunk. A fixkamerás felvételekkel adott fizikai térben lejátszódó folyamatok tárhatók fel. Ilyen például az osztálytermi történések felvétele egy vagy több rögzített kamera segítségével: egyik kamera az osztályterem végéből a pedagógus tevékenységére, míg a másik a tanulók cselekedeteinek felvételére fókuszál a terem elejéről, így többek között a tanári tevékenységre adott tanulói re-

Állította, hogy a kutatók nem ismerik annak a módját, hogy miként lehet a tanárjelölteknek útbaigazítást adni a készségeknek egyes pedagógiai szituációkban való megfelelését illetően.

akciók, az interakciók is elemezhetők. A személyekre összpontosító felvételekkel a cselekvők perspektívájának elemzése válik lehetővé. A vizsgálat során személyekből indulunk ki, és követjük a tevékenységüket: például egy pedagógus iskolai tevékenységének felvételére fókuszálunk a kamerával. Amint belépett az iskolába, minden mozdulatát rögzítjük, figyelünk az osztályteremben, a folyosón, az udvaron vagy a tanáriban végzett tevékenységére. Így minden esetben lehetővé válik az egyes szituációk saját perspektívából történő belátása is. A tárgyorientált felvételek egyedi technológiák, tárgyak vagy szimbólumok vizsgálatát tűzik ki célul: például miként használják a tanulók és a pedagógusok az osztályteremben elhelyezett interaktív táblát; múzeumlátogatás során mely kiállított tárgyaknál időznek a legtöbbet

a látogatók, és miért. A feladatra fókuszáló felvételek több cselekvő tevékenységét vizsgálják, miközben ugyanazon a feladaton együtt vagy külön dolgoznak: például több tanulónál egy kézügyességet és kreativitást is igénylő feladat megvalósítását követi nyomon a kamera. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy miként láttak hozzá a megoldáshoz, milyen lépésekben állították össze a produktumot, mennyire differenciáltan gondolkodtak (Sántha, 2011).

Videoadatok a pedagóguskutatásban

A klasszikus pedagógustulajdonságok 1900-as évek elején történt leírása után a pedagóguskutatás történetében fordulópontot jelentettek az 1960-as évek, amikor a tanári tevékenység, a gyakorlati pedagógiai készségek feltárása került a vizsgálatok középpontjába. A neveléstudományi vizsgálatok arra fókuszáltak, hogy miként lehet a tanári tevékenységet olyan kis egységekre bontani, amelyek egyenkénti fejlesztése az egész tevékenység fejlődéséhez és a tanítási-tanulási tevékenység hatékonyságának növeléséhez vezet. Ez az időszak jelentette az osztálytermi történések tudományos megfigyelésének kezdetét. A kamera és a felvételek a pedagóguskutatás központi elemeivé váltak, megjelent a mikrotanítás mint lehetséges válasz arra a kérdésre, hogy miként lehet az eredményes pedagógiai tevékenységhez szükséges készségeket elsajátítani és beépíteni a tanári munkába (Sántha, 2006). Előtérbe kerültek azok a napjainkban is érvényes nézetek, amelyek szerint a tevékenységközpontú tanárt az elemzés, a döntés és a tevékenység végrehajtása jellemzi.

A pedagóguskutatás más irányú fejlesztésének szükségességét Berliner fogalmazta meg, állította, hogy a kutatók nem ismerik annak a módját, hogy miként lehet a tanárjelölteknek útbaigazítást adni a készségeknek egyes pedagógiai szituációkban való megfelelését illetően (Falus, 1986). Ez azt is jelentette, hogy indokolttá vált a tanári tevékenység vizsgálatának kiterjesztése a gondolkodás és a különféle, a tanári tevékenységet meg-

előző vagy kísérő döntések elemzésének irányába. Így egy évtizeddel később, az 1970-es években, már a pedagógusok gondolkodásának és döntéseinek elemzése került a figyelem középpontjába. Ezek a kutatási területek részben megtartották a felvételekre alapozó óraelemzés lehetőségét. Vizsgálatok mutatták ki, hogy a pedagógusnak egy tanítási órán és azon kívül is különböző minőségű és mennyiségű döntést kell meghoznia. Ez a tény felvetette azt a kérdést, hogy vajon mindig tudatos döntést hoznak-e a pedagógusok, hogyan gondolkodnak, milyen tényezőkkel mérlegelnek a döntéseik során (Falus, 2001). Megjelentek a kis mintán végzett, nem reprezentativitásra törekvő kvalitatív vizsgálatok, így a pedagógiai kutatómódszertan repertoárja is bővült.

A neveléstudomány szakemberei vizsgálataikban a gondolkodás és a döntéshozatal középpontba állításával, különböző modellek vázolásával törekedtek a tanári tevékenység elemeinek leírására (Falus, 1986; Sántha, 2006): a Snow-modell a készségek, a döntéshozatal és a tanári munka differenciált leírását adott időpontban a tanítási-tanulási képesség, a tárgyi tudás, a tanítási készség és az érzelmi állapot függvényében vázolta. A Smith-modell a tanári tevékenységet a döntéshozatal középpontba állítása mellett a tevékenység három fázisának, a tervezésnek, a végrehajtásnak és az értékelésnek a megkülönböztetésével írta le, míg Falus modellje a tanári tevékenységet olyan kétdimenziós modellben ábrázolta, amely megkülönböztette a pedagógiai munka fázisát, valamint az azon belül megvalósuló munka jellegét is. Azaz az egyik dimenziót az elemzés, a döntés és a végrehajtás jelentette, míg a másikat a tervezés, a tanítás-nevelés és az értékelés alkotta.

Az emberi gondolkodás vizsgálata két alapvető formában, a paradigmikus és a narratív gondolkodásban ragadható meg (Bruner, 1985). Ez a különbségtétel segíthet megérteni a pedagógusok mindennapi cselekvéseit, tevékenységét. A paradigmikus gondolkodás logikus (ezt Bruner tudományos gondolkodásnak is nevezi), hiszen ideális esetben létezik olyan formális, matematikai rendszer, amely leírja és magyarázza a gondolkodásmódot. Ez a rendszer kategóriák és fogalmak meghatározásával, koncepciókreálással működik, ahol a tapasztalatok a meglévő struktúrákhoz kapcsolhatók. A narratív gondolkodás során – ellentétben a paradigmikus gondolkodással – nem a fogalmak belső rendszerére fókuszálunk, hanem a nyelvtani struktúra válik lényegessé (Bruner, 1986; Messmer, 2015).

A gondolkodás és a döntések vizsgálata után az 1980-as, 1990-es években a figyelem fókuszába a pedagógiai tudás létrejöttének és változásának elemzése került. A tudás tartalmára (általános pedagógiai, tantárgyi, pedagógiai tartalmi tudás) és jellegére (elméleti, gyakorlati, mesterségbeli tudás) vonatkozóan különböző koncepciók születtek (Falus, 2001; Schön, 1983). Hasonlóan gondolkodott Oevermann (1996) is, aki különbséget tett tudományos és praktikus, gyakorlati tudás között. E kategóriák közötti különbség alapvetően abban rejlik,

Az emberi gondolkodás vizsgálata két alapvető formában, a paradigmikus és a narratív gondolkodásban ragadható meg.

A videofelvételek a pedagógusképzés és -továbbképzés számára két alapvető funkciót kínálnak.

hogy a gyakorlati tudás szituációfüggő, míg a tudományos, elméleti tudás szabályok, tézisek ismeretét feltételezi, ami többé-kevésbé kontextusfüggetlen is lehet (Messmer, 2015). A gyakorlati tevékenység Oevermann (1996) alapján két fázisból áll. Az első az aktív, gyakorlatorientált döntésekben ragadható meg, amelynek mindig van spontán, reflexszerű és intuitív momentuma is. A második fázis az első fázis spontán döntéseinek rekonstrukcióján alapul.

A pedagógiai tevékenység intuitív folyamatainál a gyors döntéshozatal kap szerepet, így felvetődik a rejtett tudás kérdése is, vagyis tudásunk nagy része rejtett, hallgatag, azaz többet tudunk, mint amennyit kimondunk. Megjelent a tehetetlen, a nem használható tudás fogalma is. Ismertté vált, hogy a pedagógiai tudás olyan kognitív struktúrákba szerveződik, amelyek meghatározzák az észlelést, a megértést, az emlékezetet, változásuk pedig maga után vonja a praxis változását is (Szivák, 2002). Ilyen előzmények után a pedagóguskutatásban újra felértékelődött a videotechnika alkalmazása, hiszen a korszerű eszközök segítségével a tevékenység komplexebb elemzésére nyílt lehetőség.

Támogatott felidézés a tanári gondolkodás elemzésében

A neveléstudományi diskurzusban a reflexió gyakran a professzionális tanári tevékenység kulcskompetenciájaként definiált (Leonhard és Rihm, 2011). Ma már ismert, hogy a reflektálás képessége tanulható és begyakorolható (Etscheidt, Curran és Sawyer, 2012). A pedagógusok reflektív kompetenciájának vizsgálatához többféle módszer (pl. reflexiók kérdőívek, támogatott felidézés, videofelvételek, matricák) használható (Wyss, 2013), továbbá elfogadottá vált az is, hogy a támogatott felidézés interjúk szituációinak köszönhetően pontosabban feltárható a reflektív gondolkodás (Levin és Meyer-Siever, 2018).

A reflexiót kiválóan segíti a támogatott felidézés (Stimulated Recall), amelyet kutatási módszerként először Benjamin Bloom használt 1953-ban, de a módszer csak az 1970-es évek végén, az 1980-as évek elején terjedt el, amikor a gyors technikai fejlődésnek köszönhetően könnyebben kivitelezhetővé vált a tanórák videós elemzése (Falus, 1985; Messmer, 2015). A módszer a videotechnikára alapoz, és hozzájárul a reflektív gondolkodás fejlesztéséhez, az iskolai reflektív munkakultúra kialakításához, alkalmas a tanári viselkedés, a cselekvés, a pedagógiai szituációt meghatározó belső, rejtett, kontextusfüggő gondolkodási folyamatok feltárására. A videofelvételek a pedagógusképzés és -továbbképzés számára két alapvető funkciót kínálnak: először is a felvételek modellként szolgálhatnak, hiszen rámutathatnak a hatékony tanári tevékenységhez szükséges didaktikai példákra, jó gyakorlatokra, amelyek így a pedagógusok által is fokozatosan elfogadottá válhatnak, beépülhetnek a tanári tevékenységbe. Továbbá a látottakkal kapcsolatos reflexiók összefüggésbe hozhatók a célokkal, az órai történésekkel kapcsolatos észleléssel, a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságával, ezáltal összetett fejlesztési folyamatot generálhatnak (Krammer és Reusser, 2005; Frankhauser, 2016). A

videófelvétellel támogatott felidézést alkalmazó nemzetközi pedagóguskutatásokról átfogó szakirodalmi ismertetés olvasható Szivák és munkatársai munkájában, amelyben láthatóvá válik a módszer sokoldalú alkalmazhatósága is (Szivák, Gazdag és Nagy, 2018).

A támogatott felidézés alkalmazása során a következő lépésekre kerülhet sor (Messmer, 2015; Sántha, 2007, 2013a):

A tanítási óráról videófelvétel készül. A felvételeket célszerű oktatástechnikus segítségével rögzíteni, akivel meg kell ismertetni a vizsgálat fontosabb szempontjait annak érdekében, hogy az óra minden pillanata rögzítésre kerüljön. Figyeljünk arra, hogy a felvétel során a fő szempontokat a pedagógus cselekvése képezze, így a kamera a tanár mozgását kövesse nyomon az osztályteremben (a többkamerás felvételek még több információval szolgálhatnak). A felvételek vágásmentesen állnak az elemzés rendelkezésére. A felvételkészítés alatt a kutató az osztályban megfigyelheti, kutatási naplójában rögzítheti az általa fontosnak tartott momentumokat. Ezek a naplójegyzetek adalékkal szolgálhatnak a tanári tevékenység ok-okozati összefüggéseinek megértéséhez. Elfogadjuk azt, hogy minden vizsgálat beavatkozás az érintettek életébe, így nem feltétlenül a teljes valóságot tárhatjuk fel (pl. az osztály, a pedagógus a felvételkészítés tudatában másként cselekszik). Ezért dönthetünk több óra felvételében, hiszen ekkor hosszabb folyamatot tudunk áttekinteni, ahol vélhetően csökkennek a torzító tényezők, a pedagógus és a tanulók hozzászoknak a kamera jelenlétéhez.

Meg kell jegyezni, hogy ma már a támogatott felidézés módszerének alkalmazását is segíthetik a legújabb eszközök, ilyen például a Go-Pro (kis, fejre szerelhető akciókamera), amely az események, órai történések szubjektív, egyéni perspektívából történő vizsgálatát is lehetővé teszi, újabb szemponttal kiegészítve az elemzési lehetőségek tárházát.

A felvételeket a pedagógussal közösen, a lehető legrövidebb idő után célszerű visszaneézni (10–15 perc szünet után, maximum a felvétel napján), hogy ne merüljenek feladásba az érzések, a gondolatok az órával kapcsolatban.

A felvételek bárhol, bármikor megállíthatók, a látottakhoz a pedagógus kommentárokat fűz. A támogatott felidézés során ez a lépés a legkritikusabb, hiszen a felvételek elemzésének több típusa létezik:

Az első típus szerint a teljes felvétel visszaneézése után a tanár szabadon számol be az általa fontosnak tartott órai mozzanatokról. Ez az elemzési mód magában hordozza annak a veszélyét, hogy a tanár nem említi fontos pillanatokat, az óra hosszúsága miatt feleslegesbe merülhetnek lényeges részletek.

Lehetséges olyan megoldás is, hogy a kutató kiválasztja az elemezni kívánt részt, majd kérdésekkel próbálja feltárni a pedagógus gondolatait. A probléma az, hogy így nem a pedagógus gondolatainak feltárása történik meg, hanem egy külsőleg irányított, a kutató gondolkodását tükröző elemzési folyamat megy végbe.

A harmadik típus szerint a tanár bárhol leállíthatja a felvételt, és kommentárokat fűzhet a látot-

A felvételeket a pedagógussal közösen, a lehető legrövidebb idő után célszerű visszaneézni.

A paradigmátikus gondolkodás esetén szintén induktív és deduktív irányok állnak egymással párhuzamban.

takhoz. Ekkor elképzelhető, hogy a pedagógus kihagy olyan részleteket, amiről nem szívesen beszélne.

A jelzett problémák miatt célszerű azt a variációt alkalmazni, amikor mindkét fél bárhol leállíthatja a felvételt. Így a pedagógus kommentálhatja a történeteket, válaszolhat a feltett kérdésekre.

A beszélgetésen elhangzottak teljes szövegét diktafonon rögzítjük, majd a hanganyagot legépeljük és elemezzük. A hanganyag átírásánál tekintettel kell lennünk az átírási szabályok alkalmazására, hiszen

ezek segítik a kvalitatív adatok mélyrétegeinek feltárását.

Messmer (2015) pedagógusok gondolkodásának vizsgálata során a támogatott felidézést alkalmazta, kiegészítve Bruner (1986) és Oevermann (1996) gondolatait. Messmer (2015) szerint a támogatott felidézés alkalmazásakor a tanári tevékenység elemzése során a narratív gondolkodás tekintetében elkülöníthetővé váltak az elbeszélő-induktív magyarázatok és az elbeszélő-deduktív indoklások. Az elbeszélő-induktív magyarázatok esetén a pedagógus példáról példára halad előre, így magyarázza a saját tevékenységét, míg az elbeszélő-deduktív indoklások esetén a pedagógus fordítva, egyetlen történetből, példából visszavezetve próbál a tevékenységére vonatkozó megállapításokat tenni. A paradigmátikus gondolkodás esetén szintén induktív és deduktív irányok állnak egymással párhuzamban, és működésük az előbbieken vázolt módon képzelhető el: a pedagógus induktívan, történetről történetre indokolja a tevékenységét (és így maga kreál és rendel a saját tevékenységéhez kategóriákat – segítve a későbbi elméletalkotás folyamatát), vagy deduktívan, már létező elméleti kategóriákat, fogalmakat tár-sít saját tevékenységéhez. Figyelembe vesszük azt, hogy a paradigmátikus gondolkodás rendszere kategóriákkal és fogalmak meghatározásával, koncepciókreálással működik, ahol a pedagógus tudásának megfelelően rendel tevékenységéhez megfelelő fogalmakat és koncepciókat.

A támogatott felidézés alkalmazásakor a tanári gondolatok feltárását befolyásolja az is, hogy a módszer melyik verzióját használjuk (pl. ki állíthatja meg és mikor a felvételt). Így induktív vagy deduktív opciók mellett foglalhatunk állást, eleve ilyen irányú gondolatok megjelenését segíthetjük elő. Sántha (2007, 2013a) vizsgálatai a kombinált logika (induktív és deduktív) szerinti struktúrát preferálták, hiszen bárki bárhol megállíthatta a felvételt, és kérdést vagy kommentárt fűzhetett a látottakhoz. Így a narratív és a paradigmátikus gondolkodás elemei szükség esetén párhuzamosan jeleníthetők meg, segítve ezzel a tevékenységet meghatározó összetett gondolati háló feltárását.

Összegzés

Napjaink társadalomtudományi kutatásai számára egyértelművé vált, hogy a multikódolt adatok összetett vizsgálata vezethet el a kívánt célig, ezért minden tudományterület – így a neveléstudomány is – kiemelt figyelmet szán a hermeneutika és a szinkron vizuális adatok rendszerezésére és elemzésére. A videoadatok – mint multikódolt ada-

tok – a tanórákutató, a pedagóguskutató, valamint a kvalitatív kutatómódszertan kiemelt elemei, hiszen a vizsgálni kívánt problémák sokrétű feltárását teszik lehetővé. Napjainkban a kvalitatív adatok elemzésére alkalmas többfunkciós szoftverek segíthetik az ilyen jellegű adatfeldolgozást, és összefüggésbe hozhatók különösen a támogatott felidézésmódszerével is, így hozzájárulnak az osztálytermi didaktika és a tanári tevékenység mélyrétegeinek feltárásához.

Irodalom

Bruner, J. (1985): Narrative and paradigmatic modes of thought. In: Eisner, E. (eds.): *Learning and teaching the ways of knowing*. University of Chicago Press, Chicago. 97–115.

Etscheidt, S., Curran, C. M., Sawyer, C. M. (2012): Promoting Reflection in Teacher Preparation Programs: A Multilevel Model. *Teacher Education and Special Education*, 35. 1. 7–26.

Falus Iván (1985): A videotechnika alkalmazása a tanári döntéshozatal kutatásában. In: Poór Ferenc (szerk.): *A videotechnika alkalmazása a pedagógusképzésben és -továbbképzésben*. OOK, Veszprém. 41–55.

Falus Iván (1986): *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Falus Iván (2001): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 213–234.

Frankhauser, R. (2016): Sehen und Gesehen werden – Zum Umgang von Lehrpersonen mit Kamera und Videografie in einer Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 17. 3., 2019.02.21.-i megtekintés <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs150130>.

Knoblauch, H. (2003): *Qualitative Religionsforschung*. Verlag Schöningh, Paderborn.

Krammer, K., Reusser, K. (2005): Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23. 1. 35–50.

Levin, A., Meyer-Siever, K. (2018): Entwicklung der Reflexionskompetenz im Rahmen eines fächerübergreifenden e-Portfolios. In: Hoffmeister, T. (hrsg.): *Resonanz. Magazin für Lehre und Studium an der Universität Bremen*. Universität Bremen, Bremen. 24–31.

Leonhard, T., Rihm, T. (2011): Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? – Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *LehrerInnenbildung auf dem Prüfstand*, 4. 2., 240–270.

Messmer, R. (2015): Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 16. 1. 2019. 02. 21.-i megtekintés <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs150130>.

Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A., Helsper, W. (hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Suhrkamp, Frankfurt/M. 70–182.

Sallai Éva (2012): A Video Interaction Guidance (VIG) elméleti megközelítéseinek kaleidoszkópja. In: Batiz Enikő (szerk.): *A pszichológiáról és azon túl...* Presa Universitara Clujeana, Klozsvár, 55–68.

Sántha Kálmán (2006): Történeti áttekintés a 20. századi pedagóguskutatásról. *Neveléstörténet*, 3. 1–2. 206–214.

Sántha Kálmán (2007): Kvalitatív módszerek alkalmazása a reflektív gondolkodás feltárásban. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 177–243.

Sántha Kálmán (2011): Videoadatok a tanári tevékenység és az osztálytermi történések vizsgálatában. In: Nagy Melinda (szerk.): *III. Nemzetközi Tudományos Konferencia SJE „A tudomány és az oktatás a tudásközpontú társadalom szolgálatában” konferenciakötet*. Selye János Egyetem, Komárno. 517–525.

Sántha, K. (2013a): Stimulated Recall in exploring the constraints of reflective thinking. *Problems of Psychology in the 21st Century*. 6. 6. 47–54.

Sántha Kálmán (2013b): *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Schnettler, B. (2001): Vision und Performanz. *Sozialer Sinn*, 2. 1. 143–163.

Schön, D. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books, New York.

Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Szivák Judit, Gazdag Emma és Nagy Krisztina (2018): Szisztematikus irodalomfeldolgozás a videófelvétellel támogatott felidézést alkalmazó pedagóguskutatásokról. *Neveléstudomány*, 7. 3. 5–18.

Traue, B. (2009): Rezension: Gregory C. Stanczak (hrsg.): *Visual Research Methods*. London: Sage. *Forum Qualitative Socialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 2009.03.26.-i megtekintés <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs09>.

Wyss, C. (2013): *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster, Waxmann, New York.