Monoriné Papp Sarolta
Comenius Műhely Közhasznú Egyesület

A reflektív pedagógusmagatartás motívumhálója

Előtanulmány A bennünk élő iskolakép című kutatás számítógépes tartalomelemzéséhez

„…a megértés egy átfogó horizonthoz való felemelkedés.” (Gadamer)

A VII. Nevelésügyi Kongresszusra készülve a Comenius Műhely Közhasznú Egyesület és a Magyar Pedagógiai Társaság a bennünk élő iskolakép azonosítására vállalkozott. Szakmabeliektől és laikus iskolahasználóktól az utóbbi évtizedben történt konkrét esetek rövid elbeszélését vártuk. Az átélt események, pozitív és/vagy negatív előjelű „kulcsélmények” tárgyszerű leírása alapján azt kívántuk feltárni és elemezni, hogy milyen együttműködésbeli, fejlesztésbeli, illetve szakmai tényezőkre érzékeny a mai magyar óvoda, iskola és kollégium, illetve annak belső és külső társadalmi környezete. Az anyag módszeres kvalitatív feldolgozása – korszerű tartalomelemzési eljárásokra, valamint a STEP 21 diagnosztikus modellre támaszkodva – jelenleg is folyik.

Minden tartalomelemzés a kategóriákon áll vagy bukik – egyetlen tartalomelemzés sem lehet jobb, mint önnön kategóriái (*Berelson*, 1971). A STEP 21 modell kategóriarendszere a tartalomelemzés szempontjából előre meghatározott kategóriarendszer: sokéves, akciókutatás-jellegű iskolafejlesztési folyamat terméke, amely (abduktív logika mentén, az elméleti-teoretikus stratégiának megfelelően) továbbra is folyamatos kutatás-fejlesztés tárgyát képezi. Az utóbbi időben főként pedagógusok tanórai magatartásának és szakmai tevékenységének diagnosztikai eszközeként használtuk, narratívakutatási kategória-rendszerként most alkalmazzuk először.

Előzetes modellkísérletünkkel azt a kutatói előfeltevést szerettük volna kontrollálni, hogy a STEP 21 modell kategóriarendszere valóban alkalmas a beérkezett történetek manifeszt és látens tartalmainak megragadására, azaz a bennünk élő iskolakép megbízható leírására. Meg kellett győződnünk róla, hogy adatforrásaink rendelkeznek-e elég gazdag tartalommal egy ilyen ambiciózus kutatási cél teljesítéséhez. Érzékelnünk kellett, hogy a konkrét közlemények szintjén elvégzett tartalomelemzés jelent-e információtöbbletet a puszta „szakértői olvasáshoz” viszonyítva, és tapasztalatot kellett szereznünk arról is, hogy történeteink tény- és véleményindikátorai (időközben majd új elnevezésre váltva: motívumai) ténylegesen hogyan oszlanak el a STEP 21 modell fő- és alkategóriái mentén (*Monoriné*, 2006).

A „tanári tevékenység bizonyos elemei (a reflektív gondolkodás, a nézetek) a klasszikus módszerek alkalmazásával nem vizsgálhatók teljes pontossággal, vagy pedig az elemzések szűkebb körű és nem releváns eredményeket adnak. Ezért e területek – hasonlóan az iskola világát vizsgáló más részterületekhez – átfogó elemzéséhez alkalmazhatók a kvalitatív módszerek, technikák, eljárások is, amelyek az egyedi és helyzetfüggő jelen-

ségek, szituációk feltárására és értelmezésére hivatottak" – olvashatjuk Sántha Kálmánnál (2006). Kutatásunkat kvalitatív kutatásnak tekintjük, ugyanakkor meggyőződéssel törekszünk arra, hogy kategóriáink segítségével közelítsünk a kvantitatív kutatásokban alkalmazott gondolkodásmódhoz. Ehhez megfelelő kiindulópontnak tűnik a STEP 21 modell módszeresen felépített kategóriarendszere. A STEP 21 diagnosztikus modell 3 alapelvéhez 7–7 (összesen 21) főkategória, úgynevezett társadalmi elvárás tartozik, amelyeket további 7–7 (összesen 147) szakmai követelmény-indikátor fed le.

Termékeny kutatói ötletnek és végső soron elméletgazdagító eredménynek tekintjük a (piackutatásoknál vagy éppen irodalomtudományi kutatásokban is használt) „motívum" fogalmának beemelését A bennünk élő iskolakép narratíváinak elemzésébe. Ennek a konceptuális váltásnak köszönhetően válik szakszerűen kommunikálhatóvá: vannak olyan szövegmotívumok, amelyek egyszerre több fő-, illetve alkategóriához is besorolhatók, tehát többdimenziósak. Ebből következően a pedagógus magatartásának, szakmai tevékenységének nagy valószínűséggel vannak olyan motívumai, amelyek éppen többdimenziós voltukból fakadóan különös jelentőséggel bíró, kritikus motívumokként élnek bennünk, illetve a történetek elbeszélőiben – meghatározva azt a képet, amit magunkban az iskoláról diákként, szülőként vagy pedagógusként őrzünk.

A bennünk élő iskolakép domináns motívuma

Az adatok tisztítását követően 77 adatforrást jelöltünk ki alaposabb vizsgálatra. A beküldőkből kirajzolódó, az iskola világához közvetlenül kötődő minta ellenére is meglepődtünk azon, hogy a történetek szinte kizárólagosan a pedagógusok magatartásáról, illetve magáról a tanításról szólnak. Ez egybecseng az utóbbi évtizedek nemzetközi kutatásainak végkövetkeztetésével: „a tanárok számítanak" (*Nagy*, 2006).

Az elsődleges „szakértői olvasatok" segítségével („felvázolással") *(1)* azt kívántuk megállapítani, hogy milyen domináns szakmai-társadalmi elvárások rajzolódnak ki a történetekből. Eljárásunk révén a STEP 21 modell kategóriái közül kettő emelkedik ki látványosan: 10 történetben a reflektivitás (1.4), 8 történetben pedig a méltányosság/igazságosság (1.7) kategóriája dominál. Mindkettő az Együttműködés alapelvéből vezethető le.

Szakértői stratégiánknak megfelelően most csupán a kutatási felhívásra beérkezett, reflektivitás-dominanciájú történeteket veszszük kézbe az előzetes feldolgozáshoz. Kódolási egységnek a tény- (vagy esemény-) indikátorokat, illetve a véleményindikátorokat tekintjük: álljanak akár egyetlen szóból, de egész mondatból vagy akár bekezdésből is – attól függően, hogy az elbeszélő hogyan strukturálta közleményét *(Ehmann, 2002). N*em választjuk szét a fellelt indikátorokat a nekik tulajdonított pozitív vagy negatív érték szerint sem, mivel ebben a munkafázisban elsősorban azt szeretnénk feltárni, hogy a modell kategóriarendszere alkalmas-e egyáltalán az elbeszélők érzékeny pontjainak konceptuális „letapogatására", következésképpen majd a bennük élő iskolakép azonosítására.

Munkánk korlátozott terjedelme nem teszi lehetővé, hogy a STEP 21 diagnosztikus modellhez hasonló vagy attól eltérő egyéb reflektivitás-értelmezésekre kitérjünk (*Sántha*, 2007). Azt mindenesetre leszögezhetjük, hogy reflektivitás-fogalmunk jelentéstartalma

némileg eltér a szakirodalomban használatostól (*Szivák*, 2003): egyrészt, mert konceptuálisan eltérő környezetbe ágyazódik (lásd például: A tanárképzés…, 2005), másrészt, mert STEP 21 modellbeli társkategóriái (például a rugalmasság/adaptivitás) „átvesznek" tőle néhány funkciót.

Természetesnek vesszük, hogy „ha a pedagógus tevékenységének részrendszereit (például a reflektív gondolkodását) a rendszer többi elemei közül (például a pedagógiai kultúra, a hivatástudat) kiragadjuk, és megpróbáljuk elkülönítve elemezni, nem kaphatunk átfogó képet, hiszen a különböző részrendszerek működése csak az egymással való viszonyuk feltárásával elemezhető és érthető meg." (*Sántha*, 2006, 11.). Látni fogjuk – és éppen ez az egyik hozadéka a rendszerbe szervezett indikátoroknak –, van rá mód, hogy elkerüljük ezt a torzulást. *(1. ábra)*

Egy kiválasztott történet *(2)* elemzése

A történet egy budapesti általános iskola alsós tanítónőjének '90-es évekbeli – ma megfogalmazott – saját élményét, majd ahhoz kapcsolódó jelenkori következtetését mutatja be. A történetben érintettek: maga a pedagógus, első osztályos tanítványai, kitüntetetten egy tanulója és az ő szülei.

1. ábra. A pedagógus reflektivitása

(1) „…Az eset (remélem, csak a véletlen műve) […] egy roma származású gyermekről szól.

(2) Irénke az első osztály első három hónapjában nem volt hajlandó megszólalni. (3) A szülőkkel való többszöri megbeszélésem sem volt eredményes az információhoz jutás tekintetében. (4) Mivel óvodába nem járt, más lehetőségem nem volt, mint a nevelési tanácsadó segítségét kérni. (5) Különböző vizsgálatokat végeztek el, aminek eredményeként kisegítő iskolába való átirányításra tettek javaslatot. (6) A szakvéleményt a szülők is megkapták, de mereven elzárkóztak attól, hogy átírassák a kislányt. (7) Irénke maradt, és nagyon lassan, a többiek „húzóerejére" és segítőkészségünkre támaszkodva kezdett beszélni és felzárkózni. (8) Egy véletlen folytán derült ki, hogy Irénke családjában csak cigány nyelven beszélnek. (9) Ennek a kislánynak nem alakult ki az aktív szókincse magyarul, az iskolakezdésig.

(10) Elvégezte a nyolcadik osztályt, egyszer sem bukott meg, és minden esélye megvan arra, hogy álmát valóra váltsa, és fodrász legyen!

(11) A mai gyakorlat szerint az első osztályba kerülő diák az óvodából – optimális esetben – egy iskolaérettségi bizonyítványt hoz magával. (12) Ez a tanító számára meglehetősen kevés információt

hordoz. (13) Ezért szükségszerű, hogy minél rövidebb idő alatt gyűjtsön össze a tanulóról és körülményeiről széleskörű adatokat. (14) Ezekből kiindulva sikerülhet feltérképeznünk a valódi helyzetet."

A reflektivitásra utaló közleményegységek vizsgálata

Kutatói előfeltevésünk (Sántha) szerint a szakértői olvasás útján kiválasztott „reflektivitás"-kategória dominanciája a STEP 21 modell kategóriarendszerére épülő módszeres tartalomelemzéssel igazolható. Azt feltételezzük, ez a dominancia nemcsak minőségi (kvalitatív) értelemben, hanem mennyiségi (kvantitatív) értelemben is érvényesül: magasabb a reflektivitást jelző közleményegységek száma a többi 20 értékkategóriához képest.

A szövegegészre vonatkozó elsődleges szakértői értelmezést a közleményegységek szintjén is megerősítettnek látjuk. Egyrészt valóban jelen van, sőt minden egyes tényező jelen van a szövegben, amit a STEP 21 modell a Reflektivitás szakmai követelményeként deklarál; másrészt jelen van egy mindezekre visszacsatoló vélemény-indikátor, a (sommás) következtetés logikai formáját öltő nyelvi elem is: „a tanulók objektív szükségleteinek felismerése".

1. táblázat. Tényindikátorok hozzárendelése (abdukciója) (3) a reflektivitás kritériumaihoz

STEP 21 rendszer-elem	*1.4 A reflektivitás szakmai követelményei*	*Közleményegység (az elbeszélő szerinti tény)*	*Szöveg/ mondat*
1.4.1	Az objektív tanulói szükségletek felismerése:	„Ennek a kislánynak nem alakult ki az aktív szókincse magyarul, az iskolakezdésig."	1/9
1.4.2	Az aktuális tanulói viszonyulások észlelése/szakmai értelmezése:	„Irénke… nem volt hajlandó megszólalni."	1/2
1.4.3	A tanulói tudásállapot-változás/ stagnálás észlelése/szakmai értelmezése:	„…az első osztály első három hónapjában (nem volt hajlandó megszólalni."	1/2
1.4.4	A spontán tanulói (vissza)jelzések figyelemmel kísérése/szakmai értelmezése:	„Egy véletlen folytán derült ki, hogy Irénke családjában csak cigány nyelven beszélnek."	1/8
1.4.5	Közvetlen tájékozódás a tanulói szükségletekről, igényekről, elvárásokról:	„A szülőkkel való többszöri megbeszélésem sem volt eredményes az információhoz jutás tekintetében."	1/3
1.4.6	Közvetett tájékozódás/tanulói problémafeltárás differenciált szakmai módszerek alkalmazásával:	„Mivel óvodába nem járt, más lehetőségem nem volt, mint a nevelési tanácsadó segítségét kérni."	1/4
1.4.7	A (saját) szakmai tevékenységre irányuló visszajelzések fogadása/ szakmai értelmezése:	„A szülők mereven elzárkóztak attól, hogy átírassák a kislányt. Irénke maradt, és …"	1/6-7

Elemzésünknek ezen a pontján egyfajta nézőpontváltáshoz, sőt valóságos konceptuális váltáshoz érkezünk, amelyre lényegében maga a tartalomelemzés műfaja késztet-kényszerít bennünket. A tartalomelemzés által megkövetelt szövegorientált beállítódásunk ugyanis előhívta azt a hermeneutikai felismerést, hogy a „tény-/eseményindikátorok" valójában ugyanúgy az elbeszélő egyfajta interpretációját tükröző nyelvi markerek, mint a tulajdonképpeni „vélemény-indikátorok"! A pedagógiai valóság (egy tanítási óra) megfigyelése során a megfigyelő előtt érzékszervekkel felfoghatóan ott van a tényleges folyamat. Az elbeszélt történetben viszont ugyanezt a tényt/eseményt az elbeszélő „tartalomszűrőjén" keresztül ismerjük meg: azt mondja el, amit és ahogyan ő maga tapasztalt, amire és aho-

gyan emlékszik. A véleménye pedig a benne tudatossá vált szakmai meggyőződésről, nézetről árulkodik (amit gondol róla / amiről azt hiszi, hogy gondolnia kell róla).

2. táblázat. Vélemény-indikátorok hozzárendelése (abdukciója) a reflektivitás kritériumaihoz

Rendszer-elem	*1.4.1 Szakmai követelmény*	*Közleményegység (az elbeszélő véleménye)*	*Szöveg/ mondat*
1.4.1	Az objektív tanulói szükségletek felismerése:	„… szükségszerű, hogy (a pedagógus) minél rövidebb idő alatt gyűjtsön össze a tanulóról és körülményeiről széleskörű adatokat. Ezekből kiindulva sikerülhet feltérképeznünk a valódi helyzetet.”	1/13-14
		(11) A mai gyakorlat szerint az első osztályba kerülő diák az óvodából – optimális esetben – egy iskolaérettségi bizonyítványt hoz magával. (12) Ez a tanító számára meglehetősen kevés információt hordoz.	

Belelátva a szöveg megkonstruáltságának efféle dilemmáiba, arra a módszertanilag leginkább működőképes, a hermeneutikai ellentmondásokat kiegyenlítő megoldásra jutottunk, hogy a továbbiakban az adatforrás műfajához – a textushoz – jobban illő „motívum” megnevezést használjuk. A történet érzelmi vagy értelmi szempontból kiemelkedő kulcstényezőjét mint főkategóriát (amelyet a „szóvá tevés” kommunikatív gesztusával ösztönösen vagy tudatosan maga a történetmondó állít fókuszba) domináns motívumnak nevezzük. A „reflektivitást jelző követelmény-indikátort” mint alkategóriát (amely az adott történetbeli domináns motívumot árnyalja) szubdomináns motívumnak. A szövegvalóságban azonosítható, „reflektivitásra utaló tény- és vélemény-indikátorokat” pedig tényleges szövegmotívumnak (motívumnak) tekintjük. *(4)*

A kiválasztott történet szubdomináns motívumai

A történet néhány fenti, illetve egyéb, eddig nem elemzett szövegmotívuma átvezet bennünket az együttműködés, illetve a megbízhatóság további – STEP 21 értelmezési keretbeli – elvárás- és követelménymotívumaihoz.

Együttműködés

Ld. a *3. táblázat*ot.

Szakmai-pedagógiai megbízhatóság

Ld. a *4. táblázat*ot.

A motívumok struktúraalkotó szerepe a pedagógus szerepszemélyiségében

A fenti tartalmak alapján sok más pedagóguskutatáshoz hasonló következtetésre juthatunk: a pedagógiai jelenségekben „nem egy-egy tényező elkülönült hatása érvényesül, hanem a tényezők együttesen, egymás hatásait megerősítve vagy gyengítve” (*Sági*, 2006). A most bemutatott, illetve vizsgált szövegegységek között például van egy kifejezetten jelentésgazdag szövegmotívum, amely a többi közleményegységet ebben a tekintetben messze felülmúlja: egyszerre öt szakmai követelmény teljesülése „írható jóvá”

3. táblázat.

Rendszerelem	*Szakmai követelmény*	*Közleményegység*	*Szöveg/ mondat*
1.5 Elfogulatlanság-tárgyszerűség	1.5.7 A problémagazda szerepének vállalására, a megfelelő döntési szint megkeresésére (annak hiányára) utaló motívum	…más lehetőségem nem volt, mint a nevelési tanácsadó segítségét kérni. Különböző vizsgálatokat végeztek el, aminek eredményeként kisegítő iskolába való átirányításra tettek javaslatot.	1/4
1.6 Bevonás, a (vissza)jelzések körültekintő figyelembevétele	1.6.2 Az objektív (tanulói) szükségletek körültekintő figyelembe vételére utaló motívum	… nagyon lassan, a többiek „húzóerejére" és segítőkészségünkre támaszkodva kezdett beszélni és felzárkózni.	1/7
		… a szülők mereven elzárkóztak attól, hogy átírassák a kislányt.	1/7
1.7 Méltányosság-igazságosság	1.7.4 Egyenlő bánásmódra (annak hiányára) utaló motívum	Az eset (remélem, csak a véletlen műve) egy roma származású gyermekről szól.	1/1
	1.7.5 Egyenlő esélyek biztosítása	… nagyon lassan, a többiek „húzóerejére" és segítőkészségünkre támaszkodva kezdett beszélni és felzárkózni.	1/7

általa. A közleményegység így szól: „…nagyon lassan, a többiek »húzóerejére« és segítőkészségünkre támaszkodva kezdett beszélni és felzárkózni."

Az idézett mondat jelentését a következőkkel társítottuk: Együttműködés/ A gyermek helyzetének körültekintő figyelembevétele (1.6): Az objektív (tanulói) szükségletek körültekintő figyelembevétele (1.6.2); Méltányosság (1.7): Egyenlő esélyek biztosítása (1.7.5); Szakmai – pedagógiai megbízhatóság/ Célszerűség (2.1): Az előzetes tudás figyelembe vétele (2.1.5); Hatékonyság (2.4): A tanulásszervezés, ill. a választott módszer hatékonyságnövelő lehetőségeinek tudatos kihasználása (2.4.6); Rugalmasság (2.6): A tanulók egyéni teljesítőképességének figyelembevétele (2.6.4).

Termékeny kutatói ötletnek és végső soron elméletgazdagító eredménynek tekintjük a (piackutatásoknál vagy éppen irodalomtudományi kutatásokban is használt) „motívum" fogalmának beemelését *A bennünk élő iskolakép* narratíváinak elemzésébe. Ennek a konceptuális váltásnak köszönhetően válik szakszerűen kommunikálhatóvá: vannak olyan szövegmotívumok, amelyek egyszerre több fő-, illetve alkategóriához is besorolhatók, tehát többdimenziósak. Ebből következően a pedagógus magatartásának, szakmai tevékenységének nagy valószínűséggel vannak olyan motívumai, amelyek éppen többdimenziós voltukból fakadóan különös jelentőséggel bíró, kritikus motívumokként élnek bennünk, illetve a történetek elbeszélőiben – meghatározva azt a képet, amit magunkban az iskoláról diákként, szülőként vagy pedagógusként őrzünk.

A további 9 reflektivitás-dominanciájú történet tartalomelemzésének előzetes eredményei – a fentiekhez hasonlóan – a releváns szakirodalomból ismert következtetést erősítik bennünk. A pedagógus reflektivitása/önreflektivitása olyan kulcskompetencia, amely a pedagógus pályaalkalmasságának kritikus tényezője, s ezért mind a pedagógusképzésben, mind pedig a továbbképzésben az elsők között érdemes fejlesztenünk (*Sántha*, 2007). A magunk részéről ennek érdekében mindenekelőtt elvégezzük *A bennünk élő iskolakép* teljes anyagának ATLAS-ti szoftverrel való elemzését, hogy megfigyelhetővé és tanulmányozhatóvá váljék a STEP 21 modell 21 főkategóriájának és összesen 147 alkategóriájának (szakmai követelményének) hálózatba rendeződése, a mintázatok továbbelemzése.

4. táblázat.

Rendszerelem	*Szakmai követelmény*	*Közleményegység (az elbeszélő véleménye)*	*Szöveg/ mondat*
2.1 Célszerűség	2.1.5 Az előzetes tudás figyelembe vételére utaló motívum	… nagyon lassan, a többiek „húzóerejére” és segítőkészségünkre támaszkodva kezdett beszélni és felzárkózni.	1/7
		…szükségszerű, hogy (a pedagógus) minél rövidebb idő alatt gyűjtsön össze a tanulóról és körülményeiről széleskörű adatokat. Ezekből kiindulva sikerülhet feltérképeznünk a valódi helyzetet./1.sz.	1/13-14
2.3 Szakszerűség	2.3.5 Életkori, képzettségbeli és egyéni tanulási sajátosságokra és képességekre való építkezésre utaló motívum	(11) A mai gyakorlat szerint az első osztályba kerülő diák az óvodából - optimális esetben - egy iskolaérettségi bizonyítványt hoz magával. (12) Ez a tanító számára meglehetősen kevés információt hordoz.	1/11-12
2.4 Hatékonyság	2.4.6 A tanulásszervezés, illetve a választott módszer hatékonyságnövelő lehetőségeinek tudatos kihasználására utaló motívum.	… nagyon lassan, a többiek „húzóerejére” és segítőkészségünkre támaszkodva kezdett beszélni és felzárkózni.	1/7
	2.4.7 A ráfordításokkal arányos hozzáadott érték teremtésére utaló motívum	Elvégezte a nyolcadik osztályt, egyszer sem bukott meg…	1/10
2.5 Eredményesség	2.5.7 Felkészítés a sikeres továbbtanulásra	…és minden esélye megvan arra, hogy álmát valóra váltsa, és fodrász legyen! (Következtetés szintjén)	1/11
2.6 Rugalmasság, adaptivitás	2.6.4 A tanulók egyéni teljesítőképességének figyelembe vétele	… nagyon lassan, a többiek „húzóerejére” és segítőkészségünkre támaszkodva kezdett beszélni és felzárkózni.	1/7

Összegzés

A STEP 21 modell mint tartalomelemző kategóriarendszer két oldalról is segít bennünket abban, hogy megismerjük *A bennünk élő iskolakép* narratíváinak üzenetét. Egyrészt megnevezhetővé, elemezhetővé teszi azokat az – elbeszélők szempontjából nem feltétlenül tudatos – követelménymotívumokat (kritériumokat), amelyek alapján megfogalmazunk, elmondásra érdemesnek tartunk egy-egy iskolával kapcsolatos élményt, tapasztalatot. Másrészt – a többdimenziós szövegmotívumok felszínre hozásával – azonosítja számunkra azt a komplex élményt, amely a maga életszerűségében jeleníti meg az elbeszélőben élő iskolaképet. A STEP 21 alapú tartalomelemzés remélhetőleg hozzájárul a hazai pedagógiai (pedológiai) hermeneutika kibontakozásához, az átélt és elbeszélt jelenségek, az általunk teremtett pedagógiai helyzetek megértéséhez (*Buda*, 2001; *Ballér*, 2002, 24.).

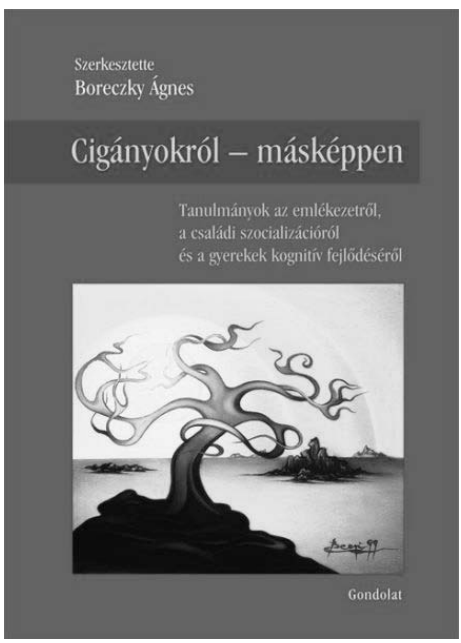
Jegyzet

(1) A „felvázolás” Gadamer (2003) kifejezése: azt jelenti, hogy az elsődleges olvasás során a bennünk lévő ismeretek, tapasztalatok segítségével előfeltételezünk, megajánlunk valamilyen értelmet az olvasottaknak. Természetesen egymással „rivalizáló felvázolások” sokasága működik bennünk. Ezt a megértést azután tovább pontosítjuk a szövegkörnyezet, mások értelmezése vagy – esetünkben – egy módszeres tartalomelemzés segítségével.

(2) A tartalomelemzés alapjául szolgáló közlemények szakmai lektorálását nem tartottuk feladatunknak: a történetek szövege mindenkor az adatközlő szakmai kompetenciáját, illetve felfogásmódját tükrözi.
(3) Charles Sanders Peirce (1839–1914) tudománylogikai eredménye az abdukció**,** vagyis a magyarázó hipotézis felfedezése, ami a dedukció és indukció mellett egy harmadik következtetési mód. Az abdukció az eredményből és a szabályból következtet az egyes esetre.
(4) A további „mélységek" megértése érdekében az ATLAS.ti tartalomelemző szoftver támogatását veszszük igénybe.

Irodalom

A tanárképzés képesítési követelményei. (2005) Kézirat. ELTE PPK.
Ballér Endre (2002): A hermeneutika és a neveléstudomány kapcsolódási pontjai. *Iskolakultúra*, 12. 12. 21–23.
Berelson, B.(1971): *Content Analysis in communication research*. Hafner Publishing Company, New York.
Buda András (szerk.): Pedagógia és hermeneutika. Konferencia Szabó László Tamás 60. születésnapja alkalmából. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
Ehmann Bea (2002): *A szöveg mélyén. Pszichológiai tartalomelemzés*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
Gadamer, Hans-Georg (2003): *Igazság és módszer*. Osiris, Budapest.
Monoriné Papp Sarolta (2006): Hét lépés az együttműködő iskoláért. *Budapesti Nevelő*, 1–2.
Nagy Mária (2006): A tanárok számítanak. In Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.): *Az eredményes iskola*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
Sági Matild: A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség. In Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.): *Az eredményes iskola*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
Sántha Kálmán (2006a): Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban. Gondolat Kiadó, Budapest.
Sántha Kálmán (2006b): Létezik-e hipotézis a kvalitatív kutatásban? *Új Pedagógiai Szemle*, 11.
Sántha Kálmán (2007a): Kvalitatív módszerek alkalmazása a reflektív gondolkodás feltárásában. In Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
Sántha Kálmán: A hatékonyság kulcsa: reflektivitás. In: Bábosik István és Torgyik Judit (szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
Szivák Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.



A Gondolat Kiadó könyveiből