

Ješ, Jirí (2003): K výročí madarských událostí roku 1956; Z českého zahraničního časopisu nový. *Polygon*, 5.

Kecskés Gusztáv: A NATO és az 1956-os magyar forradalom. *História*, 5–6. 3–6.

Lexikón slovenských dejín. (1999) Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Prvé vydanie.

Pernes, Jirí (1996): Ohlas madarské revoluce roku 1956 v československé veřejnosti. interních hlášení krajských správ ministerstva vnitra. *Soudobé dejiny roc*, III. 4.

Pešek, Jan (1993): Madarské udalosti roku 1956 a Slovensko. *Historický časopis*, 4. 430–442.

Pešek, Jan – Letz, Robert (2004): *Struktúry moci na Slovensku 1948:1989*. Vyd. Michala Vaška, Prešov, .

Rainer M. János (1999): A forradalom előtti pillanat. Nagy Imre 1956 októberében. *Történelmi Szemle online*, 1–2.

Sieber, Karel: *Projev sovětského velvyslance v čLR Pavla Fjodoroviča Judina na večere družby na československé ambasádě v Pekingu (11. prosince 1957)*.

Szesztay Ádám (1994): Nemzetiségi törekvések az 1956-os forradalomban. *Régió*, 2, 106–126.

Szesztay Ádám: *Nemzetiségi kérdés a Kárpát-medencében 1956–1962*. www.mataki.hu

Vajda Barnabás

Komárom, Selye János Egyetem,
Tanárképző Kar, Történelem Tanszék

Egy interjú kérdéssor validálása: a motivációs tanítási gyakorlat vizsgálata

Ritkán publikálják azokat a folyamatokat, amelyeken keresztül egy kutatás mérőeszközeinek érvényesítését és megbízhatóságát kívánják biztosítani a kutatók. Ez azért sajnálatos tény, mert kutatást nem lehet érvénytelen, illetve megbízhatatlan eszközökre alapozni. Írásunk azt a folyamatot kívánja bemutatni, amelyben egy interjú validálása megtörtént, példát nyújtva elsősorban azoknak a kezdő, szakdolgozatukat író vagy kvalitatív kutatásban kevésbé járatos kutatóknak, akik egy interjú kérdéssor segítségével gyűjtött adatokra szeretnék kutatásukat alapozni.

Minden kutatás során felmerül az érvényes mérőeszközök használatának problémája. Amennyiben a mérőeszközünk – legyen az kérdőív, interjú, megfigyelési kategória-rendszer, vagy bármilyen más eszköz – nem érvényes, vagyis nem azt méri, amit mérni szeretnénk, kutatást nem alapozhatunk rá. Szokolszky (2004) így határozza meg az érvényesség fogalmát: „A kutatómunka alapvető minőségére utaló átfogó jellemző, amely azt jelzi, hogy a kutatás során az egyes kutatási folyamatok (az operacionalizálás, a mérés és a következtetés) megfelelően történnek, és ennek következtében tartalmilag és módszertanilag megalapozott a kutatás.”. (585.) Kutatásunk minősége tehát alapvetően függ a mérőeszközök minőségétől, ezért különösen fontos azok precíz és alapos érvényesítése. A validálás folyamata több tényezőtől függ: kvalitatív vagy kvantitatív kutatásról van-e szó, milyen kutatási paradigmában dolgozunk, illetve magától a mérőeszköztől. A kutatás érvényessége önmagában még nem biztosítja a kutatás sikerét. A koncepcióval szorosan összefügg a megbízhatóság fogalma, melyen Szokolszky (2004) a következőt érti: „A megbízhatóság a mérési eredmény stabilitására, konzisztenciájára utal, azaz arra, hogy mérés megismétlése esetén az eredetivel azonos vagy közel azonos értékeket kapunk.” (598.) Cohen, Manion és Morrison (2000) szerint a megbízhatóság szükséges, de nem elégséges feltétele az érvényességnek, míg az érvényesség előfeltétele a megbízhatóság.

Jelen cikk egy interjú validálásának lépéseit mutatja be, példákkal illusztrálva. A mérőeszköz érvényesítésének célja, hogy a tanári motiváció diákokra gyakorolt hatását és a

motivációs tanári gyakorlatot (Dörnyei, 2001) vizsgálja. A kutatás előzményének tekinthető az az esettanulmány, amelyről már részletesebben beszámoltunk az Iskolakultúra 2005 decemberi számában. (Mezei és Csizér, 2005) Ez a tanulmány szolgált alapul a most bemutatandó interjú elkészítéséhez, álljon tehát itt egy rövid összefoglaló, majd következzenek a mérőeszköz validálásának lépései.

Bár a tanárnak nagy szerepe van az idegen nyelvi motiváció kialakításában és fenntartásában, kevés empirikus kutatás vizsgálja, pontosan milyen is ez a hatás, és hogy mi az összefüggés a tanár motiváló ereje és a diák idegen nyelvhez való viszonya, illetve idegen nyelvi teljesítménye között. Ilyen kutatás például Dörnyei és Csizér (1998), illetve Mezei és Csizér (2005) tanulmánya. Ez utóbbiban esettanulmány keretében arra kerestük a választ, egy bizonyos tanár hogyan motiválja diákjait, és ennek milyen hatása van a motivált tanulói viselkedésre. Az esettanulmány egyértelműen rávilágít arra a tényre, hogy a tanárnak milyen erős motiváló hatása van, melyek azok a stratégiák, amelyek erősebben megjelennek, és melyek azok, amelyek kisebb hangsúlyt kapnak. Mivel kvalitatív kutatásról van szó, ennek fontos eleme a tanár nézőpontja, a tanár hangja (Elbaz, 1991), így értelemszerűen a módszertani trianguláció egyik eleme a tanári interjú volt. A trianguláció az az elv, mely a megfigyelt konstrukciót több nézőpontból vizsgálja, így erősítve meg annak érvényességét. Cohen, Manion és Morrison (2000) a trianguláció következő típusait különbözteti meg: időbeli (hosszanti vagy keresztmetszeti), térbeli (különböző populációk vizsgálata), szintbeli (egyének, csoportok, szervezetek, társadalom nézőpontjának egybevetése), elméletre alapuló (a különböző elméletek magyarázó ereje), személyi (több kutató vesz részt) és módszertani (több módszer együttes használata, például interjúk, kérdőívek, megfigyelés, stb.). A következőkben a módszertani trianguláció egyik elemének, az interjú validálásának mások számára is hasznosítható lépéseit ismertetem. Feltételezem, hogy a kutatás célját már meghatároztuk, a kutatási kérdéseket megterveztük és ez alapján világossá vált, hogy az egyik adatgyűjtő eszköz az interjú lesz. McCracken (1988) a következő négy fázist említi az interjú megtervezése során:

- a szakirodalom áttekintése, kategóriák felállítása és az interjú tervezése;
- a kultúrához köthető kategóriák áttekintése és az interjú megtervezése;
- a kultúrához köthető kategóriák felfedezése, illetve maga az interjú;
- az interjú kielemezése, újabb kategóriák felállítása (tehát a ciklus kezdődik előlről).

A szerző a kultúra fogalmát a lehető legtágabban értelmezi, tehát nem csupán a kultúraspecifikus fogalmakat és tárgyakat kell ide értenünk, hanem az egyén identitását, mikro- és makrotársadalmi helyzetét, egyénhez és társadalomhoz való viszonyát, vagyis mindent, ami az egyént, a vizsgált fogalmakat és konstrukciókat, a kutatásban résztvevőket és a kutatással bármilyen módon kapcsolatba kerülő szereplőket érinti, így a tanárok és diákok helyét és szerepét, egymáshoz való viszonyát, kötelességeit, feladatait stb.

A fenti négy nagy fázist további apróbb lépésekre bontva az interjú érvényesítésének építőkockáit kapjuk. ez alapján már megtervezhető az interjú validálásának összes fázisa. Lássuk tehát részletesen.

Első lépés: önreflexió. Ebben a fázisban alaposan átgondoljuk, milyen céllal készítjük az interjút, mire akarunk választ kapni, mint kutatók mit gondolunk a vizsgált területről, miért fontos a kutatás, megfelelő-e a kutatási kérdés, milyen konstrukcióra alapozzuk a vizsgálatot, stb. A szakirodalom előzetes áttekintése nagyban hozzájárul ahhoz, hogy ebben a lépésben alapvetően milyen irányban indulhatunk el, mivel az elmélet, melyre munkánkat alapozzuk ezt erőteljesen befolyásolja. Motivációs stratégiákkal foglalkozó kutatásunkat Dörnyei (2001) négyfázisú motivációs tanári gyakorlatára építettük. Ebben a szakaszban ötletbörze formájában kerültek a papírra a gondolatok, a gondolatok áramlását pedig nyílak és alárendelt, fölérendelt viszonyok segítették, például: „Mit akar a tanár elérni? Mit takar ez [a motivációs gyakorlat]? – hozzáállás megváltoztatása? – viselkedés? – jobb jegyek? – a jó nyelvtanuló [fejlesztése]? – lelkesedés? – folyékonyabb

angolnyelv tudás? – több energia befektetés?” Az önreflexió más formában is történhet, például a szabad, áramló gondolatokat mondatok formájában is papírra vethetjük (free writing). Ennek a szakasznak a végén ideális esetben máris újrastrukturálódnak a gondolataink: módosulhat a kutatási kérdés, vagy újabb ötletek merülhetnek fel az interjú témáival kapcsolatban. Ez alapján már megtervezhetőek az interjú nagy témakörei, illetve a témakörökön belüli egyes kérdések is. A motivációs tanítási gyakorlattal kapcsolatos interjúban ez a szakasz két nagy témakört eredményezett: a tanári praktikákkal kapcsolatos kérdések; a tanárok hozzáállása a motivációs tanári gyakorlathoz és meggyőződésük ezekről a technikákról.

Második lépés: a tanárok gondolatai. A két nagy témakör kijelölését követően megkérdeztünk öt tanárt arról, mit gondolnak ezekről a technikákról. Azt kértük tőlük, írják le gondolataikat, illetve fejezzék be a következő mondatot: „Én úgy motiválok a tanítványaimat, hogy...”. Ezek a gondolatok négy gépelt oldalnyi adatot eredményeztek, mely kiváló alapot nyújtott ahhoz, hogy különböző kategóriákat állítsunk fel, valamint orientációs pontnak is bizonyultak. Bármilyen jellegű is a kutatás, mivel tanárok, diákok a résztvevők, véleményüket majdnem minden esetben megkérdezhetjük, így előzetes képet nyerhetünk a vizsgálni kívánt konstrukcióról. Esetünkben ezek a kategóriák nagymértékben hozzájárultak ahhoz, hogy az interjú kérdéssort érvényesnek tekinthessük.

Harmadik lépés: kategóriák kialakítása. A tanároktól, diákoktól kapott válaszokat kategóriákba rendezzük. Mivel ebben a fázisban még nem nagy mennyiségű adatról van szó, ez viszonylag egyszerű módon elvégezhető folyamat. Az előző pontban már utaltunk rá, itt megerősítjük: mivel a tanároktól nyert információt előbb szerkesztettük kategóriákba, és később vetettük össze Dörnyei (2001) kategóriáival, ez a tény két oldalról is támogatja a konstrukció érvényességét. Egyrészt a kategóriák érvényességét bizonyítja, mivel azok egybevezethetők egy már létező rendszerrel, másrészt empirikus bizonyítékul szolgálnak egy elméleti koncepciónak. A kategóriák kialakításánál szakértők, kutatók is hasznos ötletekkel szolgálhatnak, de mindig tartjuk szem előtt a konstrukciót, amelyre a kutatást építjük, mivel csak így biztosítható, hogy az úgynevezett konstrukcióérvényesség a lehető legnagyobb legyen.

Negyedik lépés: az első interjú kérdéssor. Ebben a szakaszban történik a mérőeszköz első formájának létrehozása. A megállapított kategóriák alapján, és az előzetes ötletbörze gondolatait is beépítve intuitív alapon összeállítható az első kérdéssor. Először hasznos nagyobb témák köré szervezni az interjút, majd ezek alapján a kisebb kérdéseket összeállítani, és promptokat tervezni a kérdésekhez, melyek alternatív módon próbálják a résztvevőt minél részletesebb válasza bízni. Promptokat, vagyis a főkérdés alá tartozó egyéb kérdéseket („súgót”) célszerű készíteni arra az esetre, ha az interjúalany nem értene a kérdést, illetve nem a kérdésre válaszolna. Ezek az alternatív emlékeztető kérdések az interjú készítőjének segítenek abban, hogy visszaterelje a válaszadót az interjú eredeti céljának irányába. A kérdések lehetőleg feltáró jellegűek legyenek, a kifejtendő kérdések mindig sokkal gazdagabb adatokat eredményeznek. Egy példa álljon itt a kutatásból, mely egy eldöntendő kérdés és egy kifejtendő kérdés kombinálásával jut gazdag adathoz: „Szeretsz tanítani? Miért?” A megfelelően megfogalmazott kérdések szintén nagymértékben hozzájárulnak az érvényes mérőeszköz kifejlesztéséhez. Kerüljük a túlságosan szakmai jellegű szavakat, illetve az olyan terminusokat, melyeket a válaszadók félreérthetnek. Mindig tartjuk szem előtt, kik lesznek az interjúalanyok, és ez alapján egyszerűsítjük a kérdéseket, amennyire lehet. A kérdések sorrendjét logikus egymásból következőségük alapján határozzuk meg, az általánosabbtól haladjunk a specifikusabb felé.

Ötödik lépés: szakértő bevonása. Nem elég, ha a kutatás tervezője úgy gondolja, a kérdések lefedik a szakirodalomban leírtakat és megfelelően figyelembe veszik a vizsgált konstrukció elemeit. Egy külső szemlélő bevonása, aki ráadásul szakértője is az adott területnek, elengedhetetlen fontosságú, mivel olyan problémákra világíthat rá, amelyek el-

kerülték a figyelmünket. Javaslatokat tehet mind tartalmi, mind formai tekintetben, a kérdések megfogalmazásától kezdve azok sorrendjéig. Javasolhat új területeket, illetve kérdések elhagyását, összevonását stb. A szakértő javaslatait megfontolva érdemes újraszervezni az interjút. Esetünkben a kérdések sorrendjét érintette a legfőbb változás, amely az újraszervezés után annyira jól sikerült, hogy a későbbiekben nem is kellett rajta változtatni, így például a következő kérdés a második rész elejére került, mivel ez bizonyult a legáltalánosabb kérdésnek: „Szerinted kinek kell motiválnia a diákokat?” Az átdolgozott kérdéssort megmutathatjuk egy másik szakértőnek.

Hatodik lépés: az interjú. Fontos lépés előzi meg az interjút, méghozzá az interjúalany kiválasztása. A nem megfelelő válaszadó kiválasztása veszélyezteti az interjú érvényességét, tehát törekedni kell egy kooperatív, megfelelően motivált, vagyis nyitott, a kutatást segíteni akaró személy kiválasztására, valamint arra, hogy a viszony ne legyen se túl formális, se túl informális, mert mindkettő megnehezítheti az interjúkészítést, előbbi az esetlegesen kevés adattal, utóbbi az elfogultsággal. Az interjút lehetőleg zavartalan körülmények között vezessük le.

Hetedik lépés: az interjú átírása és kielemezése. Az interjú szövegű átírása után követ-

kezhet annak kielemezése, ez azt a cél szolgálja, hogy a nem megfelelő kérdéseket kiszűrjessük és az interjút minden tekintetben javíthassuk. Ennek érdekében a következő lépések történhetnek: a kérdések struktúrájának, szavainak megváltoztatása, amennyiben a válaszadó nem értette vagy félreértette a kérdést; a kérdések logikusabb sorba rendezése vagy más logika szerinti csoportosítása; kérdések teljes újrafogalmazása vagy újraértelmezése; a promptok megváltoztatása, esetleg a fő kérdés promptra cserélése, új promptok megfogalmazása. Ez a szakasz az interjú tartalmi érvényességét célzott javítani azért, hogy arra összpontosít, vajon a válaszadó miként reagált az interjú ezen korai változatára. A motivációs stratégiákról szóló

Fontos a körütekintés, minden apró mozzanat megvizsgálása, amiben a kutatás validálási szakaszába bevont szakértők sokat segíthetnek. Amennyiben meggyőződünk róla, hogy minden lépést megtettünk az érvényes interjú kialakításának érdekében, bizonyosak lehetünk afelől, hogy a kutatás biztos alapokra épül.

kutatásban a következő változtatások történtek ebben a fázisban: kifejtendő kérdés hozzáadása (eredeti: „Szerinted kinek kell motiválnia a diákokat?”, hozzáadott kérdés: „Hogyan motiválja a diákot a tanár / a diák / a szülők?”); prompt vált főkérdéssé (eredeti kérdés: „Mennyire rugaszkodsz el a könyvtől ill. a tanmenettől az óráid során?”, prompt: „Hogyan variálsz az órai anyagokat? Hogyan teszed változatossá az óráidat?”); kérdés struktúrájának megváltoztatása (eredeti: „Szerinted milyen szerepe van a célkitűzéseknek a nyelvórán?”, új forma: „Szerinted miért fontosak a célkitűzések a nyelvórán?”); teljes kérdés újrafogalmazása (eredeti kérdés: „A diákok milyen kapcsolatba kerülnek egymással az óráidon?”, új kérdés: „Hogyan szervezed a diákok közti munkát az órákon?”); új kérdés felmerülése („Hol tanultad ezeket a trükköket?”). Természetesen számos más lehetőség elképzelhető, de ezekben mind közös, hogy az interjú javításával és gördülékenyebbé tételével a céljuk az érvényes interjú kialakítása.

Nyolcadik, kilencedik, tizedik lépés: az 5–7. lépések ismétlése. A lépések ciklikus megismétlésével mind közelebb jutunk a vágyott célhoz, az érvényes interjúhoz. Ennek érdekében ismételjük meg a lépéseket, mind jobban finomítva az egyre jobb és jobb kérdéssoron.

A fent leírt lépéseket követve érvényes interjú-kérdéssorhoz jutunk, mivel a folyamat során az interjú validálásában járatos szakértők tanácsain kívül figyelembe vettük a vizsgált konstrukció szakirodalmát, intuíciónkat, a résztvevők meglátását, valamint kuta-

tási területünk szakértőinek bevonásával is hozzátettünk a validálás folyamatához. Ki kell azonban emelni, hogy a motivációtól eltérő kutatási területek és kutatási kérdések más, azonos jellegű, ám ugyanilyen fontos lépéseket eredményezhetnek. Fontos a körültekintés, minden apró mozzanat megvizsgálása, amiben a kutatás validálási szakaszába bevont szakértők sokat segíthetnek. Amennyiben meggyőződünk róla, hogy minden lépést megtettünk az érvényes interjú kialakításának érdekében, bizonyosak lehetünk afelől, hogy a kutatás biztos alapokra épül.

Irodalom

Cohen, L. – Manion, L. – Morrison, K. (2000): *Research methods in education*. RoutledgeFalmer, London.

Dörnyei Z. (2001): *Motivational strategies in the language classroom*. CUP, Cambridge.

Dörnyei Z. – Csizér K. (1998): Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203–229.

Elbaz, F. (1991): Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23, 1–19.

McCracken, G. (1988): *The long interview*. Sage publications.

Mezei Gabriella – Csizér Kata (2005): Második nyelvi motivációs stratégiák használata az osztályteremben. *Iskolakultúra*, 12, 30–42.

Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában. Metodológia, módszerek, gyakorlat*. Osiris Kiadó, Budapest.

Mezei Gabriella

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi
Doktori Iskola, Nyelvpedagógia Program

Solaris: a tükröt tartó Másik

Lem, Tarkovszkij, Soderbergh

A filmtörténetben ritkán fordul elő, hogy egyazon irodalmi forrásműből stílusában, elbeszélésmódjában, filozófiai és kultúrtörténeti vonatkozásaiban, sőt témáját tekintve is két olyan eltérő adaptáció szülessen, mint Andrej Tarkovszkij 1972-es és Steven Soderbergh 2002-es Solarisa.

Mindkét film határozottan eltávolodik a Lem-regénytől, stílszerűen úgy is fogalmazhatnánk, hogy míg Lem Solarisa a Tudomány, addig Tarkovszkijé az Erkölc, Soderberghé pedig a Szerelem körül kering. Ennek fényében joggal merül fel bennünk a kérdés: vajon miért éppen Stanisław Lem tudományos-fantasztikus regényét választották filmjük alapjául e rendezők, ha ilyen radikálisan eltérnek tőle?

Lem

A válasz magában a regényben, annak filozófiai tartalmában és tematikus összetettségében rejlik. Lem *Solaris*ának középpontjában kétségkívül egyfajta fenomenológiai indíttatású eszmefuttatás áll az emberi megismerés hatáiról, a tudományos gondolkodás eredendő és szükségszerű antropomorfizmusáról, ez azonban nem jelenti azt, hogy a filmekben dominánssá váló erkölcsi-lelkiismereti megtisztulás, illetve a szerelem újraátélésének lehetősége tematikus motívumként ne volna jelen a regényben is.

Mindössze arról van tehát szó, hogy mind Tarkovszkij, mind Soderbergh a regénynek egy olyan dimenzióját vette alapul és használta saját művészi céljaira, amelyet Lem másodlagos fontosságúnak tekintett. A szerző ezt meglehetősen rossz néven vette, nem is nyerte el egyik film sem a tetszését, holott az adaptációknak a forrásműhöz és egymáshoz képesti radikális mássága épp a regényben megfogalmazott filozófiai állítást igazol-