

Bárdos Jenő

Opponensi vélemény

Csizér Kata: Az angoltanárok motivációja:

egy feltáró kutatás eredményei

című akadémiai doktori értekezéséről

Auftakt

Dr. Csizér Katát, az ELTE Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének habilitált docensét, nemzedékének mind hazai, mind nemzetközi szempontból kiemelkedő képviselőjének tartom, aki a nemzetközi motivációkutatás nyelvpedagógiai vetületének meghatározó fejlesztője, megkerülhetetlen személyisége. Kritikai megjegyzéseim - az opponensi pozícióból adódóan - nem csak hiányosságokat próbálnak feltárni, hanem lehetőséget kívánnak biztosítani a várható szaktudományos vitának, miközben igyekeznek megfelelni a műközpontú elemzés elvárásainak.

Bevezetés

Akadémiai disszertációk esetén is gyakran megjelenik a kifogás az opponens részéről (bár többnyire csak szóban), hogy a téma nem szakterülete. Esetemben annyiban nem, hogy végzettségem alapján sem pszichológus, sem matematikus nem vagyok. Másfelől, életpályám során, főként idegen nyelvi teljesítménytesztek ürügyén, módomban állt csodálni a matematikai statisztika kifinomult, gyakran kevésbé közérthető eljárásait, visszapillantva: alkalmasint tévedéseit is.

A motivációkutatás legalább négy társadalomtudományban igen sok kutatót mozgat és ezek közé a nyelvpedagógia is besorol. Az utóbbiban erős sodrású mérésmetodikák működnek, főként a nyelvtudás megítélése a fő célképzet, de még ez a sokszor szétszedett és összerakott konstruktum sem adta meg magát: olyan képzetet, olyan komplex jelenséget próbálunk mérni, amelyet meghatározni nem vagyunk képesek. Ennek ellenére fut, robog ez a kocsi: a nyelvtudásban lényeginek vélt összetevőket analizálják és történetileg ugyan változó módszerekkel, de képességskálákra helyezik; vagyis a cél az, hogy a jelölt, attól függően, hogy az értékpont alatt, vagy fölött helyezkedik el, bizonyítsa (vagy sem) kompetenciáját a vizsgált paraméterben: vagyis, hogy mennyire jó. A motivációkutatásban leggyakrabban használt attitűd-vizsgálatok nem ilyenek: ott nincs igaz vagy hamis állítás, mert véleményeket vizsgálunk, amelyeket úgy kell elfogadnunk, ahogy vannak. Emiatt a konstruktum **kutatás előtti**, ha úgy tetszik teleológiai megítélése, láttatása rendkívül fontos, mert ha a validitás sérül, akkor a reliabilitás cirkalmas javíthatása csak annyit jelent, hogy kutatási eszközünk halálos pontossággal céloz, de mellé. Éppen ilyen okokból, rendkívüli kíváncsisággal vettem kézbe Dr. Csizér Kata motivációkutatását angoltanárok esetében - már ha egyáltalán létezik ez a „species”. (Doktori iskolák témavezetőinek legendáriumában a kettős cím kerülendő, javasolt cím: Feltáró kutatás az angoltanárok motivációjáról. Természetesen a szerző szíve joga.) A feltáró kutatás nagyon is létező szakkifejezés a kutatómódszertanban: pajzsként is jól használható a kifogások nyilaival szemben.

A bevezetésbe illik az is, hogy Dr. Csizér Kata személyében olyan kutató jeleskedik munkájával, aki mind kutatófelfogásában, mind kutatói személyiségében – nem először és végképp nem utoljára – egy új kutatási paradigmát képvisel, amelyet régen teamwork-nek, ma már inkább „hálózati” kutatásnak lehetne nevezni. Ez csak annyit tesz, hogy a kutató nem egyedül néz szembe egy szinte kezelhetetlen problémahalmazzal mint afféle samuráj, hanem egy kiterjedt, gyakran globálissá bővülő csapat igyekszik feltárni a lehetséges megoldásokat. Jellegzetesen ilyen a nyelvpedagógiai motivációban a világhírré Dörnyei Zoltán vezetésével szert tett csapat. Egy másfajta hasonlaltal élve, ebben az adatbányában több „fővájár” dolgozik összhangban, párhuzamosan; eredményeikből (spin-off termékek) újabb tehetségek újabb vájatokat: vágatokat nyitnak - egyre csak szélesednek a lehetőségek. A kutatási csoportoknak az összekapaszkodása olyan hatékonyan irtja a problémaerdőt, mint Mihalkov világhírű filmjének óriásgépe. A kutatócsoportok előnye az egyéni kutatással szemben fényévnnyi. Az angolszász világban nehezen felfogható MTA doktori cím azonban azt kívánja, hogy a jelölt, minden más körülménytől függetlenül, kizárólagosan egyéni érdemeit tegye láthatóvá és bizonyítsa kiválóságát. Ismét más szemszögből egy hasonlat: a zenészek is kooperálnak szimfóniákban, kamarazenékben, viszont egy MTA doktori disszertáció - eo ipso és per definitionem - kompetitív, vagyis versenymű kell legyen.

Formai megjegyzések

Az értekezés korrektül megformázott, a műfaj szabályait a főcímekben követő, inkább körkörös felépítésű, részleteiben váratlanul aránytalan, mégis tetszetős kézirat (a főszöveg tisztán nagyjából kétszáz oldal, a bibliográfia és a mellékletek ennek majdnem húsz százaléka). A gyakran személyes hangvételű mondatok révén a mű olvastatja magát; többnyire kellően tömör, érthető és világos – már amennyire ezt a mondandó tartalma lehetővé teszi. A szöveg egésze mégis egyenetlen: a harmadik, vagy az ötödik fejezet más-más gondolati sűrűséget képviselnek a többi fejezethez képest (ezekről majd az adott fejezetben). **A szöveggondozás** alaposágának **hiányát** észleltük (lásd a bírálat első (I.) mellékleteként csatolt, 80 pontból álló hibalistát, illetve stiláris jobbításokat). Az arányosság formálisan a kéziratban azt jelenti, hogy a 239 oldalas opus két nagyobb, mintegy félszáz-félszáz oldalas fejezete a mű elején és derekán helyezkedik el: ezek A kutatás elméleti háttere, illetve Az interjúkutatás eredményei című fejezetek. Ezek közé ékelődik a feltehetőleg kontextus-teremtési szándékkal íródott magyarországi helyzetkép, valamint a kutatási módszer igen tömör, előzetes, (de nem első) leírása. Ezek után két külön fejezetben (nagyjából másfél-másfél ívben) fejti ki a szerző a próbakutatás és a főkutatás eredményeit. A végén a kutatások összegzése mindössze 10 oldal, amelyet 14 oldalas referált szakirodalom-jegyzék, valamint 13 oldalnyi függelék tesz teljessé. (Áttekinthetően és leegyszerűsítve: tá-ti-ti, tá-ti-ti, ti-ti-ti. „Éliás, Tóbiás, egy tál dödölle” – csak az „egy tál” kimaradt – elnézést kérek azoktól, akik ezt az utolsó két mondatot nem értik.) A bírálat tartalmi részében követjük ezt a szerkezetet.

Tartalmi megjegyzések

1. Bevezetés.

A szerző mintegy madártávlatból szemléli saját kutatását ezen a hat oldalon. Kiemelni talán azt lehet az elején a fókuszok között lebegő szövegből, hogy a kellően motivált tanár a motiválásnak (is) alapfeltétele, ugyanakkor a tanári motiváció kérdéseivel kevesebb vizsgálat foglalkozik. Szigorúbbá a szöveg akkor válik, amikor a szerző (4.o.) saját kutatói pályájának főbb tanulmányait sorolja: ezekben számos, a disszertációban később visszatérő fogalom szerepel. Így jutunk el a kutatási kérdésekig, amelyeket itt bemutatunk (6. o.):

- a. Hogyan látják az angoltanárok a motivációs folyamatokat?
- b. Miként vélekednek a saját és diákjaik motivációjáról?
- c. Hogyan írható le az angoltanárok tanulási és tanítási motivációja?
- d. Milyen tényezők befolyásolják a motivációs folyamatokat?

Ezekből a b. és c. kettős kérdés; az a. és d. pedig rokon tartalmuk miatt voltaképpen ikrek, nem különülnek el eléggé. Elképzelhető, hogy az első kérdésben az a célképzet, hogy milyen tartalmú és milyen mélységű tudásuk van az angoltanároknak erről a kérdésről. Ha nem, akkor nem világos, hogy kinek a motivációjáról van szó. A b. kérdést kiteríteném: Miként vélekednek a tanárok a saját motivációjukról – ebben az esetben c. kérdés a b. első felére tökéletes; a b. kérdés második fele viszont önállóan is megáll: miként vélekednek a tanárok a diákok motivációjáról. Összegezve ajánlatomat a könnyebben érthető elrendezésre:

- a. Milyen tényezők befolyásolják a motivációs folyamatokat? (általános szint)
- b. Miként vélekednek az angoltanárok diákjaik motivációjáról? (konkrét szint)
- c. Hogyan írható le a tanárok tanulási motivációja? (konkrét, individuális)
- d. Hogyan írható le a tanárok tanítási motivációja? (konkrét, individuális)

Az igazi várakozást nem ez a logisztikai javaslat jelenti, hanem hogy kapunk-e érvényes és megbízható választ ezekre a kérdésekre. A kutatás rövid bemutatása:

- Első lépcső: interjú 10 angoltanárral (2016/17): tematikus kvalitatív elemzés a tanulási és tanítási motiváció legfontosabb tényezőinek feltárására (7.o.).
- Második lépcső: nagymintás (196 fős) országos kérdőíves vizsgálat (2017/18). Célja a konstruktumok (!) általános megítélése és belső struktúrájuk vizsgálata (7.o.).
- Feltehetőleg köztes lépcső: 50 fős próbakutatás a standardizált kérdőív elkészítése céljából (évszám nélkül) (7.o.). Az opponens számára ez a próbakutatás tűnik az igazi műhelynek, mivel a vázolt „dimenziókról” itt sejthető először, hogy milyen kapcsolatban állnak egymással. A főkutatásban a szerző már csak azt ellenőrzi, „hogy a mérni kívánt látens konstruktumok (7.o.) mennyire megbízhatóak...”. Utóbbi kifejezés elírásnak tűnik, mert ha „konstruktumok” akkor mennyire valóságok, vagyis érvényesek. Vagy nem a „konstruktumok” megnevezés kell ide. A továbbiakban szó esik még skálákról, ezekre inkább más helyen visszatérünk. (Megjegyzendő, hogy a kutatási módszerek és az eljárások sorrendisége a 4. fejezetben (A kutatás módszere, 91.o.) egyértelművé válik.

2. A kutatás elméleti háttere.

A kutatás elméleti hátterének bemutatásakor minden szerző voltaképpen szabad kezet kap, még akkor is, ha vannak bizonyos hagyományok, amelyeket követhet, vagy sem. Ilyen például a kronológiai bemutatás, amely remek művelődéstörténeti kitekintésre nyújt lehetőséget; vagy ilyen magának a szakterületnek a csúcspontjait, meghatározó modelljeit összehasonlítani, elméleteit kritikai elemzéssel megvilágítani, más szakterületek számára is hozzáférhetővé tenni. Egyetértünk a szerzővel abban, hogy a bemutatandó anyag virtuálisan végtelen (a motiváció általában, valamint konkrét aspektusaiban), így azzal a döntésével is azonosulni tudunk, hogy válogatása tematikus és ezen a 46 oldalon olyan kutatásokat mutat be, amelyek nem csak a jelen disszertáció kontextusát, hanem a kutató belső vívódásait is érthetővé teszik. A vezérfonál tehát a nyelvtanári motiváció, amely igen sok rokon tudományágat érint, vagyis a szerzőnek mégis csak különleges önfegyelemre van szüksége. Emiatt mindjárt a legelején (10. o.) azt állítja, hogy csak a nyelvtanárokkal kapcsolatos munkákra fogok fókuszálni és „...csak érintem a pszichológiai és szociálpszichológiai elméleteket”... Nagy szerencsénkre ezt a szigorítást az elméleti részben jobbra nem tartja be, mert akkor nemhogy nagytalakat, de még kistalakat sem láthatnánk, csak szuperplánokat.

Az önfegyelmelés egyik megvalósult megoldása az, hogy Dörnyei (2001, *Teaching and Researching Motivation* című) méltán világhírű kötetének szerkezeti taglalását veszi át (Dörnyei, 2001:7-9): így kerül ide például a „hat kihívás”, ahol a szerző az ugyanabban a sorrendben tárgyalt tételeket kiegészíti az azóta eltelt két évtized friss szakirodalmának adataival. A 15. oldalon találunk egy olyan saját nomenklatúrát négy pontban, amely laza összhangban van a kutatási kérdésekkel és kísérletnek tekinthető arra, hogy az erőfeszítés és kitartás fogalmak több motiváció-meghatározásban feltűnt jellegzetességeit a tanári alaptevékenységek világába transzponálja. Az idegennyelv tanulási motivációban (2.2, 16.o.) ismét találkozhatunk Dörnyei hatásával (Dörnyei, 2001:20-24): a tárgyalt elméletek ugyanazok, még a sorrendjük is, pl. elvárás-érték elmélet, elsajátítási motivációs elmélet, öndeterminációs elmélet, attribúció-elmélet, énhatékonyság-elmélet stb. A 19. oldaltól a szerző tanári vénája mégis kifejezésre jut, ahogy közeledni próbál a szociálpszichológia irányzatoktól a tanári munka osztálytermi valóságtartalmához. Mindezek ellenére a következő hét oldalon is Dörnyei 2001-es könyvében már bemutatott modelleket ismertet: Crookes és Schmidt (Dörnyei, 2001:105); Dörnyei kibővített többszintes modellje (Dörnyei, 2001: 111-113), Williams és Burden (Dörnyei, 2001:114), Dörnyei folyamat modellje (Dörnyei, 2001:86), valamint Ushioda motivációs modellje (Dörnyei, 2001:84). Félreértés ne essék, kitűnő és megkerülhetetlen modellek ezek a nyelvpedagógiai motiváció korábbi történeteiben, de egyszerű, leíró jellegű bemutatásuk itt már nem elegendő, kritikai elemzést várnánk és főként egy saját, mostani (esetleg a jelen kutatás által befolyásolt, módosított (?) modellt, hiszen az egész elméleti bevezetés célja az, hogy tisztán lássuk azokat képzeteket, fogalomrendszereket, amelyeket a szerző kutatásában célba kíván venni. A helyzet akkor kezd változni, amikor (19.o.) a szerző Dörnyei (2005) Második Nyelvi Motivációs Énrendszer elméletét mutatja be. Bár még elkanyarodunk egy kicsit az énképek világába, a szerző itt már jobban megtalálja saját hangját és a fejezet végén joggal

ismételheti meg, hogy kevés olyan munka van, amely a tanárok szempontjait, a tanári motiváció kutatását helyezi előtérbe.

A tanári motiváció empirikus vizsgálata című részben (2.3), a szerző már nem csak diakrón elméleteket, hanem olyan szinkron vizsgálatokat mutat be, amelyek valóban ismeretlenek lehetnek az olvasók (és a nem nyelvpedagógiai szakemberek) számára is. Az ígélet szerint itt tematikus összefoglalókra számíthatunk a tanári identitás; a kiégés; és a tudati beállítódás (mindset theory) területén, nem kikerülve a fentebb már felvillantott Második Nyelvi Motivációs Énrendszer által inspirált vizsgálatokat (32.o.). A nemzetközi vizsgálatok c. alfejezetben (2.3.1., ugyanitt,) a szerző a tanári identitást állítja középpontba és ez a fókusz sejteti, hogy a jelölt nem felejtette el saját kutatói kérdéseit. Bemutatja Norton (2017) szociológiai (!) befektetés elméletét, majd laza szálon (elszigetelődés) jutunk el a kiégés frekvenciára, de kevés empiriával alátámasztott témájához. A kiégéssel való megküzdés lehetőségeihez sorolja Hiver (és Dörnyei, 2017) tanári immunitás-konceptióját, amely a tanári rezilienciára (természetes ellenálló képességre) támaszkodva elkerülhetőnek tartja az immunitás patológiás árnyoldalait (amely metaforát pandémiás valóságunkból nagyon is valóságosnak érzékelhetünk). „Az identitáshoz már lazábban kapcsolódó megközelítésmód a tanári énképek vizsgálata...” (35. o.) átvezetés tartalmával nehéz egyetérteni, hiszen mind Dörnyei (2005), mind Kubanyiova (2015) munkái lehetséges énképekkel foglalkoznak. Narratíva- és énkép-elemzéseket követően kerül sor Kimura (2014) longitudinális kutatásának bemutatására, amelynek célja annak megállapítása volt, hogy mitől függ a tanári motiváció stabilitása (például az iskolai környezettől, a tanári felelősségérzettől és a saját szakmai fejlődés észlelésétől). Ezt követően jutunk csak el a tudati beállítódás elméleteihez (pl. Mercer és Ryan, 2010), amelyek leegyszerűsítve azt tárgyalják, hogy gondolkodásmódunk milyen mértékben rögzült, vagy még fejlődőképes-e: az árnyaltabb vizsgálatok szerint e két szélsőség között inkább egy kontinuum képzelendő el. Szakirodalmi idézetekben felbukkannak még az elköteleződés és az önreflexió alapvetően fontos fogalmai. Kritikai megjegyzések: nem érthető, hogy mit jelent az „etnográfiai kutatás” az adott kontextusban (35. o.). Furcsa a következő idézet (32. o.): ... a tanári identitásból fakadóan ez mindenképpen egy soktényezős konstruktum...” (nem a szerző mondja). Minden konstruktum soktényezős, az „egytényezős konstruktum” lexikai oxymoron lenne. (A tényezők fogalmához a kutatási részben még visszatérünk.) A hazai vizsgálatok (2.3.2.; 40. o.) egy részének inspirálója alighanem maga a jelölt: itthon is történik végre valami a tanári motiváció vizsgálatában. Más kérdés, hogy ha a szerző diakrón tekintetben is kiterjesztené az attitűd- és motivációkutatás mint módszer magyarországi jelenlétét, akkor szinte minden évtizedben találna jelentős kutatásokat (pl. Ballér, 1973; Báthory, 1989; Orosz, 1992; Csapó, 2000 stb.).

Témánk szempontjából a 2.4 (42. o.) A tanári munka hatásai a diákok motivációjára című (majdnem két íves) fejezet a leginkább pontos kifejezése annak, hogy a jelölt mely fókuszpontokat tekinti legfontosabbnak a rendelkezésre álló szakirodalomból, amelynek saját maga is részese (a szöveg egy része, mintegy fél ív, már megjelent angolul, Csisér, 2017). Ezek a fókuszpontok (a tanári motivációs technikák, a feladatokhoz kapcsolódó motivációk, a csoportdinamika szerepe és a demotiváció) látszólag nem is függenek össze egymással, a szorosabb vizsgálódás viszont kideríti, hogy a háttérben egy olyan dinamikus

változó motivációs interakció zajlik, amelyben csak akkor tudunk megfelelően tájékozódni, ha mind a diákok – és ettől elválaszthatatlanul – mind a tanárok motivációs szintjével tisztában vagyunk. Ez a komplexitás megmagyarázza azt a tényt, hogy miért vállalják kevesen az esetlegesen ezzel járó kutatásmetodikai kockázatokat. Nincs itt mód részletes kifejtésre (ezt már megtette a szerző), de a tényleges kutatás szempontjából fontos fogalmak bukkannak fel itt is, pl. a diákok ideális második nyelvi énje; felelősségvállalás a tanulás sikerességéért, valamint a tanárok motivációs képességeinek tudatos fejlesztése önreflexióval, folyamatos visszacsatolással. (Kritika: 45. o. „A fenti kutatások kapcsán meg kell említeni, hogy fiatalabb nyelvtanulók esetében nem biztos, hogy hasonlóan sikeres lehet egy ilyen intervenció program” Erre nem kapunk magyarázatot, hogy miért, holott az egész oldal „intervenció programokról” szólt – szerintünk szerencsésebb lenne a tükörfordítás helyett beavatkozási pontokról szólni.) A feladatalapú motiváció (2.4.2., 49. o.) tárgyalásában a kooperáció pártolása lapul, amely, mutatis mutandis, a csoportdinamika kihasználásában is alapfeltétel (csoportösszetartás). Az 51. oldalon olyan mondattal találkoztam, amely számomra ebben a formájában érthetetlen: „Több kutatás kvantitatív mérőeszközökkel azonosította azokat a konstruktumokat, amelyek...” Voltaképpen az opponencia végén szereplő kérdésekből az első erre vonatkozik.

Ehhez képest megkönnyebbülés, hogy a Demotivációs folyamatok (2.4.4., 53. o.) esetében a szerző gondot fordít a demotiváció és az amotiváció elkülönítésére, annál is inkább, mert ez a tematikus terület a fő kutatásba is bekerült. Itt is, és az összefoglalásban is érezhető, hogy a szerző „ráközelít” arra a témára, hogy az elméletek szintjén a tanárok nem igazán kerültek az érdeklődés középpontjába. Az összefoglalás szakmai és oktatáspolitikai végkövetkeztetéseivel is egyet lehet érteni, de a zárószakasz következő két mondatával aligha (55. és 56. o.) „Nem volt lehetőségem, hogy részletesebben ismertessem azokat a pszichológiai és szociológiai kutatásokat, amelyek általában a tanárok motivációjával foglalkoznak, illetve még általánosabban a munkához / karrierhez kapcsolódó motivációt kutatják. Ennek a munkának a szisztematikus elvégzése még mindenképpen vár az alkalmazott nyelvészekre, mert szükség lenne átfogó elméleti megközelítésmódokra a tanárok motivációjának leírásában.” Az első mondat többszörösen nem igaz: volt rá lehetőség (akár még olyan ősiségekre is lett volna, mint Rivers, 1964, vagy Dörnyei, 1988) egyfelől, másfelől be is mutatott jónéhányat ezekből a jelölt. Problémám a második mondattal támadt: véleményem szerint a kirótt feladatra a jelen alkalmazott nyelvészet túl tág és nem neveléstudományi jellegű területeket ölel fel, ezért erre a konkrét feladatra tökéletesen alkalmatlan. Mit is tennének akkor a tanárkutatók, munkapszichológusok, nevelés-szociológusok stb.? Ugyanakkor a nyelvpedagógusok, akik alkalmazott nyelvészek is, határterületeket is felvállalhatnak, ha jól csinálják. Végül is erről szól ez a kutatás.

3. A nyelvtanulási környezet és a nyelvtudás jellemzői Magyarországon

Ez a 34 oldalas fejezet pontosan azt teljesíti, amire vállalkozott: kontextusba helyezi a honi nyelvtanítást. Részletesen kifejtett tematikus rendben haladunk: nyelvtudás-állapotok Magyarországon; tantervi és tartalmi szabályozások; a nyelvtanítás iskolai keretei (iskolatípusokban, választható nyelvek szerint, csoportméretek stb.); a nyelvtanárképzés átalakulásai és végül osztálytermi kutatások az oktatás tartalmáról és kereteiről. Első

átolvasásra meglepő, hogy egész oldalak vannak Övegesre szignálva (időnként Csizér is) nevezetesen, 60, 65, 70 kicsit; 64, 66, 67, 68, 74, 75 nagyon, különösen akkor, amikor ilyen mondatokat is találunk: „Ez több ok miatt is elhúzódott, amely okok tárgyalása túlmutat a jelen kutatási beszámolón” (61. o.). A „kutatási beszámoló” a 75. oldalon is feltűnik. Ez már szöveget üt az opponens fejébe, mivel a szöveg elég bő és egyenetlen: miféle kutatási beszámolót olvasunk itt egy „versenyműben”? Ennek a kellemetlen érzésnek és félreérthető szövegezésnek (valamint az opponensre háruló hosszas nyomozási kényszernek) elejét lehetett volna venni egy igen egyszerű mondatral: jelen fejezet tényhátterét 235 oldalas kutatási jelentésünk szolgáltatja (Öveges – Csizér (szerk.), 2018, Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról), amely a bibliográfiai és referenciális követelményeknek megfelelően szerepel a felhasznált irodalomban. Ennek azonnali következménye lehetett volna a nevek ismételtetésének elkerülése, ugyanis a szerző átírta a saját mostani látásmódjára ezeket a kutatásokat. Kicsit ugyan tompultak a kutatási jelentés igen militáns és lényeglátó pedagógiai, sőt, oktatáspolitikai javaslatai, de a körkép tagadhatatlanul egészes és egyéni (például a szerzőre jellemző stiláris jegy a „sajnos” szóval kezdődő mentegetőző mondatok jelenléte: „Sajnos részletesebb összefüggések vizsgálatára nem találtam információkat” (73. o.); „Sajnos, erről a képzési rendszerről sincsenek hatástanulmányok...” (80. o.); „Sajnos, nem áll rendelkezésre részletes kutatás...” (80. o.) stb. Számos esetben a betűtenger kimeregetését kiválthatta volna egy-két áttekinthető ábra (SAJNOS, a szemléltetés egyébként is minimális az egész műben). Mindezekről függetlenül a szerző nem tanárok számára is olyan konkrét tényeket világít meg, amelyek a nyelvtanársors mások számára is átélhető történéseit közvetítik. Az sem kétséges, hogy a hazai nyelvtanítás relatív sikereire és kudarcaira is kapunk némi magyarázatot.

Amikor ilyen lehetőséghez jutunk, (vagy akár kényszerhelyzethez), hogy bő négy évtized történetét megírjuk, akkor egyoldalú, vagy még szigorúbban féloldalas **csak adatokat** kutatni (l. a szerző vallomását az „adatbányászatok” nehézségeiről, 89. o.), hiszen a korszak történetét többen megírták a nyelvpedagógiai gondolkodók közül, többnyire olyanok, akik történeti és művelődéstörténeti metamorfózisokat is láttatni képesek műveikben. Vannak megkerülhetetlen gyűjteményes kötetek, most csak megnevezően és nem elemézve: Frank, T. – Károly, K. (szerk.) (2009). Anglisztika és amerikanisztika, magyar kutatások az ezredfordulón; Károly, K. – Perjés, I. (szerk.) (2015): Tanulmányok a tudós tanárképzés műhelyeiből; vagy ilyen Medgyes (hivatkozott, 2011) színes és igen sokrétű riportkönyve; Bárdos (1988) A honi nyelvtanítás gyorsfényképe (a Nyelvtanítás: múlt és jelen című kötetben); vagy szintén tőle a Pazarló magyarok: nyelv- és kultúrávesztéseink történetéből (2009). Angol nyelvű példa: Medgyes, P. – Nikolov, M. (2014). Research in foreign language education in Hungary (2006-2012) (*Language Teaching*). Ezen a ponton viszont joggal panaszkodhatja a szerző, hogy most műközpontú az opponencia, vagy normatív: azt is bírálja, ami nincs is a képen? Véleményem szerint jogos önvédelem a jelölt számára magyarországi nyelvpedagógiai műben magyar szerzőket is olvasni (és feltételezni, hogy egyébként ők maguk is olvassák egymást...).

Röviden: ez a fejezet lazább szövegkezelésű, mint a szakirodalmi látkép, de jól ábrázolja a kialakult helyzetet, bár a több mint harminc oldal kissé elkényelmesíti az olvasót. Éppen ezért pörölycsapás nehézségű az a tömény szöveg, amellyel a szerző (ismét) bemutatja

kutatásának szerkezetét (91-104. o.). A váratlan nehézséget az okozza, hogy az egész kéziratban gyengélkedik az a funkció, hogy a jelölt **szabatosan meghatározza** azokat a legfontosabb fogalmakat, amelyeket napi gyakorlatában természetszerűen használ, de azok az olvasó számára ettől még nem egyértelműek. Amennyiben ez rontaná a szöveg ritmusát, glosszáriumban is csatolható lett volna. A részleteket az adott helyen vizsgáljuk.

4. A kutatás módszere

A kutatási módszerek felépítése kutatómódszertani szempontból szakszerű és változatos. A kérdőíves felmérés interjúkészítéssel történő előkészítése, a megfelelő számú személlyel (52 fő) elvégzett próbamérés, valamint a nagymintás kérdőíves mérés (196 fő) tudományosan megalapozza a vizsgálati eredmények hitelességét. Ugyanakkor problémások az elnevezések (próbakutatás, fő kutatás), mert a jelölt a kutatási kérdések egy részét a próbamérés alapján kívánja megválaszolni, míg a főmérésben már egy másik területre fókuszál. „A próbakutatás elemzésekor részletesen megvitatom a felmerült tanulságokat, míg a fő kutatásban a tanári motiváció belső struktúrájának leírására koncentrálok inkább.” (91. o.) Ez az elrendezés szinte két önálló főmérésre enged következtetni (N=52 és N=196).

Maga a szöveg itt sokkal tömörebb, mint más fejezetben, mégis olyan mondatokra bukkanunk, nem először és nem utoljára, amelyek mind tartalmukban, mind főként pozitív őszinteségükben meglehetősen szokatlanok egy tudományos műben:

- „Két kollégámat hívtam segítségül, hogy szakértő szemmel nézzék végig az adatgyűjtő eszközt és a felesleges ismétléseket, illetve a témához nem szorosan kapcsolódó kérdéseket ki tudjam gyomlálni.” (93. o.)
- „Mivel nem volt lehetőségem más kutató bevonására, így kétszer, tíz hónapos eltéréssel elemeztem végig az adatbázisomat.” (94. o.)
- „Azért döntöttem az online kérdőívezés mellett, mert ez a legköltséghatékonyabb módja az adatgyűjtésnek és a hagyományos kérdőíves adatgyűjtés sem adott volna reprezentatív mintát.” (103.-104. o.)
- „...de nem tudtam máshogy megoldani, hogy a pályázatban kiírt időfeltételeknek megfeleljek.” (104. o.)

Mivel mind az elméleti háttér, mind a magyarországi nyelvtanulási helyzetkép az olvasónak a témába történő elméleti és gyakorlati beilleszkedését szolgálta, úgy tekinthetjük, hogy a kutatási fejezetek mutatják majd be azokat az újdonságokat, amelyek - mint eredmények - feljogosítják a jelöltet arra, hogy az MTA doktora címet elnyerje. Ilyen eredmény lehet alkalmasint maga a kutatási eszköz is, amelynek, mint később kiderül, nemzetközi változata is készül, hiszen a megismételhetőség is egy fontos kritérium. Ebben a rövid (14 oldalnyi) leírásban tömör, ránézeti képet kaphatunk a kutatás szerkezetéről, főbb megoldásairól. Számos tény viszont legfeljebb csak a részletes leírásokban (ötödik, hatodik és hetedik fejezetek) érthető meg, vagy csak sejthető, egyszerűen azért, mert a szerző nem igyekszik megnevezni, meghatározni, tisztázni saját terminológiáját. Például egyszerűen kijelenthetné, hogy kutatásában mindvégig a klasszikus tesztelmélet keretein belül marad (vagyis nem kísérletezik a modern tesztelmélettel, mert a rigorózus matematikai feltételek következtében esetleg azt kellene kimondani, hogy a vizsgálandó konstruktum nem is

mérhető). Itt még az sem látszik, hogy mit tekint a szerző a jelen kutatás konstruktumának, (amelyeket, ha valóban ugyanarról van szó, „konstruktumok” kifejezéssel illet). „First, before a scale can be developed, the construct of interest must be clearly and precisely defined.” (Spector, 1992:7). Konstruktum, vagy konstruktumok: voltaképpen részben erre is vonatkozik a negyedik és ötödik kérdés az opponencia végén.

Mint tudjuk, a „skála” terminus Stevens (1951) óta foglalt a mérésmetodikában és magyar szerzők munkáiban is fellelhető: Ágoston-Nagy-Orosz (1974), Hajtman (1971), Halász – Hunyady – Marton (1979), majd Fercsik (1982), Horváth (1991, 1993, 1997 és mások: csak felidézés ez, hiszen nyilvánvaló, hogy esetünkben nem mérésmetodika-történeti műről van szó. Ebben a munkában, dicséretes módon, a skáláknak, skálázásoknak egy kísérleti, óvatosan formálódó alkotómunka a forrása, amely azonban mindvégig a terminológia, vagy a pontos megnevezések elkerülésével folyik. A skálaalkotások módozatait, változatait számos klasszikus mérésmetodika bemutatja: Edwards, 1957; McIver és Carmines, 1981; Spector, 1992; Crocker és Algina, 1986 stb., nem is említve az eredeti forrásokat (Thurstone, 1928; Likert, 1932; Guttman, 1944; Cronbach, 1951). Szándékosan választottam korábbi műveket, egyfelől azért, hogy érzékelhetővé váljon, hogy a mérésmetodikai szakma korántsem újkeletű, másfelől pedig azért, mert az eredeti problémafelvetések modern szerzőknél is megjelennek, mint például Dörnyei, 2001, 2003 és újabban Szokolszky, 2004, 2020, ahol a „skálázások” újfent, több dimenzióban, megnevezve szerepelnek. Nem tudjuk meg egyértelműen, hogy végül hol, milyen skálákat használ a szerző, nem nevezi meg őket, így az sem derül ki, hogy a kívánt statisztikai műveletek azokkal a skálákkal elvégezhetőek-e? A kutatási kérdések állandóan, szinte fejezetekként változnak, egymáshoz való viszonyukat a szerző nem tisztázza (az opponens összefoglaló táblázata a bíráló II. melléklete). Elképzelhető ugyanakkor, hogy egy modern kutatás ilyen relatíve hosszú megvalósulásában a kutató csak akkor „érezheti” rugalmasnak és progresszívnek a vizsgálatot, ha menet közben is állandóan változtat. „The writing of successful attitude statements demands careful pilot work, experience, intuition and a certain amount of flair”. (Oppenheim, 1992:180). A változó feszességű fejezetek örvénylése alátámasztja ezt az igényt. Mégis, az eddigi bíráló megjegyzésektől függetlenül, hatalmas kutatói befektetést igénylő, fordulatos és számos ponton meglepő eredményeket hozó kutatássorozat szemtanúi lehettünk.

(Ez a fejezet azért követhető nehezen, mert olyan jelenségeket is tárgyal, amelyeket részleteiben a szerző majd csak az 5., 6., és a 7. fejezetben taglal. Egyes részek inkább a 8. fejezetbe kíváncsoznak, mert itt még érthetetlenek (bár súlyosak), az utolsó fejezet viszont nélkülük viszonylag súlytalan. Az olvasó dolgát különösen megnehezíti az előre-hátra történő keresgélés.)

5. Az interjúkutatás eredményei

Ez az alcímeiben szokványosnak tűnő, de számos stiláris furcsaságot és a hagyományos tudományos munkák arányosságait figyelmen kívül hagyó műnek egy újabb, nyers szövegfragmentumokat túlzott bőséggel árasztó - és éppen emiatt érdekfeszítő fejezete. Ugyanis logikailag természetesen nyilvánvaló, hogy egy ilyen szekvenciális kutatásban a 10 fős mélyinterjú a felfedező szakasz, amelynek célja a vizsgálandó konstruktum legfontosabb (vizsgálható) tényezőinek feltárása, hogy a megfelelő operacionalizálást és skálaszerkesztést

követően a próba- illetve a fő kutatásban megfelelő validitással vizsgálódhassunk. Tapasztalatok számbavételéről van itt szó a mélyinterjúkban (mint például a siker, a közösségi élmények vagy éppen a tanári attitűdök retrospektív megtapasztalása), ám egy idő után már nem a fejezet elején beígért kategóriák szerint haladunk, mert ez a rendkívül **hosszú (47 oldal!) véleményyszöveget** úgy gurul szinte megállíthatatlanul, mint egy gombolyag a lejtőn. Nem csoda, hogy a szerző maga ezt írja (151. o.): "Bármelyik szálat húzzuk ki a tanárok beszámolóiból, látszik, hogy a dolgok összefüggenek egymással." „... egy teljes modellre most nem teszek javaslatot, mert a témák annyira szerteágazóak, hogy egyszerű illusztrálásukra sem látok lehetőséget.” Pedig alighanem valami ilyesmire számítottunk: egy modellre, amely képes ábrázolni valamiféle tartalmi validitást. Mint tudjuk, kényelmi mintavételről van szó ebben a mélyinterjúk felfedező vizsgálatban, de egyben torzról is (biased), mert elismerten elitista mintát képvisel a kiszemelt tíz fő. Ami mégis kifejezetten élvezhetővé teszi ezt a túlon túl hosszú véleményhalmazt, az a megérzés és átérzés lehetősége, az az esély, hogy az olvasó felfogja, hogy minden sorból a megélt valóság lehelete árad: napi nyelvtanár létünk árapálya. Kizárólag konkrét megjegyzések, semmi kozmetika. Akkor viszont mi történt a korábban (A kutatás módszere c. fejezetben) jelzett 70000 szavas adatbázissal és az Atlas.ti szoftverrel végzett kvalitatív szövegelemzéssel (94. o.), annak vizualizált, vagy szöveges eredményeivel? Miért nem ismerhetjük meg a változók közötti összefüggéseket, azok erősségeit, miért nem lett mindez bemutatva? (Pontosabban, létezik egy 4. számú melléklet, amely nem felel meg annak a kritériumnak, hogy egy ábra önmagában is legyen érthető.) Hosszasabb, retrospektív nyomozással kideríthető, hogy alighanem a 95. oldalon szereplő 3. táblázat lehet az elveszett bárány, de akkor miért nem szerepel itt (is) a megfelelő fejezetben? A megfelelő fejezetben (vagyis ebben) akkor magyarázatot kaphattunk volna arra, hogy miként kerültünk a nyelvtanulási emlékképektől a tanárképzésbe és akkor onnan már nem tűnt volna szeszélynek az önbizalom, elvárások, az ideális tanári énkép, valamint a sikerek / kudarcok tematikus sor. Itt még mindig nem tudjuk, expressis verbis, hogy a vizsgálandó konstruktumnak mely jellegzetes tényezői, összetevői kerülhetnek a további két kutatás célkeresztjébe. Pontosabban, ha valaki elég szemfüles, akkor a 96-97. oldalon találkozhat először azzal, hogy a jelölt **1 függő és 6 független változó** kíván vizsgálni, hivatkozott szakirodalom, saját korábbi kutatásai, valamint az interjúkutatás vizsgálata alapján. Így Az interjúkutatás című fejezettől a kutatás logikája a helyére kerül, sőt, a kutatás előrehaladtával dinamikája és problémamegoldásai is kedvező fényben tűnnek fel.

6. A próbakutatás eredményei

A próbakutatás állításait (95 darab) a Függelék 2-ben (229-232) szemlélhetjük teljességükben, ekkor még a tematikus kategóriákba (voltaképpen tényezőkbe, vagyis „a változókbá”) történő besorolás nélkül. A 152. oldalon figyelhető meg, hogy a szerző függő változokról beszél (vagyis már nem egyről), a 6. táblázatban elnevezésük is szerepel a címben. Itt kerül megnevezésre **a két függő változó (Motivált tanítási viselkedés és Motivált szakmai fejlődés)**. A 155. oldalon felmerül, hogy a Motivált szakmai fejlődés elnevezésű célkomponenst „két további dimenzióra bontsam és külön vizsgáljam a nyelvi fejlődést, illetve a tanításmódszertanban való fejlődést”. Minden szakember számára eléggé nyilvánvaló, hogy két igen eltérő képességeket kívánó komponensekről van szó, mégis a

szerző így érvel: „De ezt elvetettem részben azért, mert három független változó kezelése már túl bonyolulttá tenné a vizsgálatot.” (Gondolom, a „független” szó itt elírás: a jelölt saját terminológiája szerint a fentiek függő változók!). Ugyanakkor az Összefoglalásban (6.3, 172. o.) így érvel: „...a tanári motivációt komplex módon érdemes mérni, több magyarázandó változó bevonásával.”

A szerző megismétli (156. o.), hogy a szakirodalom alapján alakította a tényezőket (például attitűd, énkép, önbizalom, demotiváció), ám a felhasznált állítások megfogalmazásában az interjúkutatás adataira támaszkodott. A tanítással kapcsolatos attitűdök kapcsán nem tűnik különösebben meglepőnek, hogy a pozitív állításokból kitűnő pozitív attitűd magas Cronbach alfa-értéket adott, ráadásul ezt erősítheti az önbevallásokban működő társadalmi elvárásnak történő megfelelés halo-effektusa. (A 7. táblázat első nyolc állítása a „Nagyon szeretek...” állítással kezdődik.) Hogy valamely állítás miért „nem illeszkedik a skálára”, ezt különösen nehéz elképzelni, mert sem a skála, sem az illeszkedés fogalma nem került meghatározásra. Minden esetre ezeknél az állításoknál az ITK (Item-Total Correlation) nem is szerepel.

Igazi műhely ez a fejezet: egyes elemek eltűnnek (jövőkép), majd feltűnnek másként (reflexió); értékes állítások vesznek el, mert nem „illeszkednek” (például: „meg kell találnom az egyensúlyt a saját tanítási stílusom és a diákok tanulási stílusa között” (164. o.) – úgy vélhetnénk, hogy ilyen fontos dolog nem veszhet el, nem hagyható ki.) Sebaj, „akkor nincs magyarázat arra, hogy a kvalitatív eredmények miért mutatnak mást”. (161. o.)

A Demotiváció (165.o.) 18 tényezője a szakirodalom alapján készült, így egy az egyben mehet a fő kutatásba (ahol majd faktorelemzés tárgya lesz). A leíró statisztikákban (páros t tesztek, korrelációelemzés) a szerző magabiztosan mozog és ezt a következő fejezet kiváltképp bizonyítja. Fontosnak tűnik, hogy a legerősebb kapcsolat a tanítási attitűdök és a sikeres tanári énkép között mutatkozik ebben a próbakutatásban.

7. A fő kutatás eredményei

Kétségtől az egész opusz leginkább kiforrott, legnagyobb tömörségű és jelentőségű fejezete. A szerző itt mutatja be leíró statisztikai felkészültségének teljes fegyvertárát. Az átvett demotivációs kérdésekre adott válaszokból klaszterelemzést is készít, amelynek eredményeit figyelembe véve végzi el az összefüggés vizsgálatokat. A már többszörösen **kiforrott 12 tényező** mindig úgy jelenik meg (pl. 15. táblázat, 174. o.), mintha egyformák lennének: **a két függő változó ugyan elöl szerepel**, de ikonikusan nem különül el a többitől. Az átlag és szórásszámítások után a demotivációs tényezők esetén (PC Varimax forgatást követően) csak a 0,5-nél nagyobb értékeket vette figyelembe a jelölt, amely lehetővé tette egy ötfaktoros eredmény létrejöttét; és azt még szintén (talán indokolt, de) jelentős pusztításnak vetette alá (180-182. o.), hogy négyet kiemelhessen: az oktatás keretei, felelősségvállalás, munkaterheléssel nem arányos bérezés, forráshiány. (A 7. függelékben szereplő dendrogram (239.o.) amúgy teljességgel értelmetlen ábra, semmi nincs rajta megnevezve.). Összességében a klaszterelemzés eléggé öncélú beillesztésnek tűnik. Hozzájutunk egy háttérelmézéshez is (191.o., Duncan féle post-hoc teszt); a skálák közti összefüggéseket (Fisher féle r-z transzformáció) és lineáris regresszió számításokhoz is (béta

értékek). A fő kutatás eredményeiről ugyan itt is van összefoglaló fejezet (199-200), de ezeket inkább a kutatás összegzése című részben érdemes szemlélni.

8. A kutatás összegzése

A jelölt az eredeti kutatási kérdésekre (6. o.) tételesen ugyan nem tér vissza, viszont aligha tagadható, hogy a disszertáció egészében eredetileg ezek voltak az átfogó, feltáró kérdések. Nehezebb kiragadni és egyértelműen azonosítani azokat az eredményeket, amelyeket a szerző saját maga is nóvumként ehhez a kutatáshoz kapcsol, ugyanis az utolsó fejezetben olyan határozottan sorolja a kutatás hiányosságait, majd olyan vérbő ötletességgel a további lehetséges kutatási irányokat, hogy arra kell ügyelnie az opponensnek, hogy el ne tévessze az arányokat. Részünkről magát a kutatási eszközt is eredménynek tekintjük.

Mielőtt az eredményeket felsorolnánk, még egy idézet a 211. oldalról. „Összefoglalva, fontos lenne áttekinteni, hogy az egyéni különbségek különböző megközelítési módjai alapján kialakított paradigmában hogyan helyezhető el a tanári motiváció összetett konstruktuma.” Sokak számára **ez éppen fordítva van**: a tanári motiváció konstruktumában lehet elhelyezni és növelni azon paradigmák számát, amelyek végül mint specifikumok, lehetőséget adnak a definiálásra. Attól ugyanis, hogy mit szokott vizsgálni a nemzetközi szakma, vagy éppen ez a szokatlanul reális és széles látókörű munka, számos olyan lényegi összetevő még nem került elő, amelyek a motiváltság kérdésében jóformán alapfeltételek: például a türelem, az önfegyelem, az altruizmus; hang, mimika, gesztus, mozgásintelligencia; a nevelt feltétel nélküli szeretete és hasonló. A továbbiakban az eredményeket **a szerző saját szavaival** foglalom össze (lásd a 199, 200, 203, 204 oldalakon).

- A leíró statisztika alapján kirajzolódik egy motivált tanárkép, amelyben a leggyengébb láncszem a tanárok saját nyelvtanulási tapasztalata.
- A tanulás és tanítás folyamata közötti reflexiónak központi szerepet kell kapnia.
- A demotiváció módosíthatja a motivációs tényezők hatásmechanizmusát.
- Az összefüggés vizsgálatok alapján szignifikáns kapcsolat van a motivált tanítási viselkedés és a motivált szakmai fejlődés között.
- A motivált szakmai fejlődésre a tanítással kapcsolatos affektív attitűdök hatnak (azaz érzelmi és nem kognitív megalapozottsága van a szakmai fejlődésnek).
- Egyetlen olyan tényezőt találtam, amely mindkét magyarázandó változóra közvetlen módon, szignifikánsan hat és ez a reflexió, amely aztán hat a tanítással kapcsolatos affektív attitűdökre, valamint a szakmai fejlődés megtapasztalására is.
- A szakmai fejlődés megtapasztalása tűnik a legfontosabbnak az angoltanárok motivált tanítási viselkedésére nézve és az idegennyelv tanítási tapasztalatok a motivált szakmai fejlődésre.
- Kutatásom egyik legfontosabb értéke, hogy többféle lehetséges tapasztalatokkal kapcsolatos tényezőt tárt fel, amely hozzájárulhat a motivációs folyamatok pontosabb megértéséhez.
- Nem csak egyszerű ok-okozati kapcsolat van a reflexió és a tanári motiváció között, hanem valószínűsíthető, hogy a két változó kapcsolata vagy körkörös, vagy komplex, dinamikus.

Köszönetnyilvánítás

Külön köszönet illeti a jelöltet, hogy három hónap alatt így megmozgatott: kiborított, feldúlt, kíváncsivá tett, kifárasztott és mégis önművelésre, vagyis öntökéletesítésre készítetett.

Összegzés

Csizér Kata kevert módszerű kutatássorozatában, klasszikus tesztelméleti alapon, olyan témákat vizsgált, hogy feltáró kutatása - mind az iskolai tanári attitűdök megértésében, mind a helyes attitűdök kialakításához a tanárképzésben - nélkülözhetetlen elméleti és gyakorlati eredményekkel szolgált. Korábban már nemzetközi kutatói hálózatokhoz kapcsolódóan, egyedül és saját kutatócsoportokban végzett vizsgálatai a több okból szorongatott helyzetbe és presztízavesztésbe sodródott tanárképzést valós és releváns szakmai tanácsokkal segítették. Jelen kutatássorozatában önkíméletet és önsajnálatot nélkülöző, nagy befektetésű és ezért nagy kockázatú munkájában más kutatók számára is jelentős, innovatív aspektusokat tárt fel. Értekezésének egésze (nem különben kiterjedt munkássága) azt bizonyítja, hogy a jelölt már hallgató korától kezdve bele nőtt és szervült ezzel a kutatási területtel, majd meghatározó tényezőjévé vált. Elvárható, hogy további munkássága során olyan kutatási eredményekhez jusson, amelyek segítenek a (nyelv)tanárképzés átalakulásában, valamint a (nyelv)tanári tudatosság általános szintjének jelentős növelésében. Minden opponensi kötelezettségemből fakadó elmarasztaló megjegyzéseim dacára úgy tekintem, hogy a szerző **a nyelvtanári motiváció kutatásával** új távlatokat nyitott, ezért **értekezésének nyilvános vitára bocsátását támogatom.**

Dr. Bárdos Jenő, DSc.,

a Pannon Egyetem és az Eszterházy Károly Egyetem Professor Emeritusa

Felsőörs, 2021, április 30

Az opponens kérdései

1. Ön szerint a konstruktum a-priori, vagy a-posteriori kategória-e?
2. Ön a Likert skálát ordinális, vagy intervallum skálának fogja-e fel?
3. Ön szerint a „dimenzió” valós fogalom, vagy statisztikai absztrakció?
4. Ön szerint milyen kapcsolat van a dimenziók és a konstruktum között?
5. Ön szerint mikor szabad (lehet, kell, tilos) a dimenziókat konstruktumoknak nevezni?
6. Ön szerint milyen mértékben szabad (lehet, kell, tilos) a kutatás átfogó kérdéseinek menet közben változtatni?
7. Ön szerint milyen mértékben szabad (lehet, kell, tilos) élni az úgynevezett adattisztító „redukciós” eljárásokkal, amelyek során itemek, vagy akár skálák is eltüntethetők, mert „nem illeszkednek”?
8. Ön szerint miként lehet ilyen jelentős „korrekciós” adattisztító eljárásban garantálni (bizonyítani), hogy a validitás nem sérült?
9. Ön mennyire tartja hasznosnak a klaszterelemzés beillesztését a kutatási kérdések megválaszolhatósága szempontjából?

Mellékletek I.

Hibajegyzék (első oldal)

(Oldalszám; szakasz; sor; eredeti formában; javasolt formában)

0	címben: Egy	egy
3.I.10	kutatása beleértve	kutatása, beleértve
3.II.5.	motivál	motivált
4.II.6.	Sajnos azonban az idegennyelv-tanítás	Az idegennyelv-tanítás
4.II.7.	a kép nem túl rózsás	a kép nem kedvező
4.II.15	százalék	százaléka
5.I.1	mely (és majd bárhol másutt is)	amely
5.I.6	intervenciós pontok	beavatkozási pontok
5.I.18	mutatkozik meg azaz	mutatkozik meg, azaz
6.II.1	halogathatom	halogathattam
7.II.9	készítetem	készítettem
7.II.17	Bár ahogy az eltérő nyelveket	Az eltérő nyelveket
13.I.3	cselekvéssora	cselekvéssorra
16.II.7	készültek vonatkozó kutatások	hasonló kutatások
16.II.10	Motiváció	Motivációs
16.II.13	meta analízis	meta-analízis (metaelemzés)
18.II.1	attribúcióelmélet	attribúciós elmélet
20.II.14	hangsúlyozza	hangsúlyozzák
33.I.3	jellemzőiket	jellemzőiket
33.I.9	alapján	alapját
35.II.20	entografikus	etnografikus
37.II.3	Azonban szerintem az elmélet	Az elmélet
38.II.7	Azonban	Mellette
39.II.2	fejezete	fejezetet
42.III.2	Sajnos azonban meglehetősen kevés	Ugyanakkor meglehetősen
44.II.16	Takeuchib	Takeuchi
45.II.12	egyetemi hallgatóknak	egyetemi hallgatók számára
48.I.5.	bizonyítékot szolgáltat	bizonyítékul szolgáltat
48.II.17	mind hozzájárulnak (szóismétlések sora)	mind segítik
61.I.6	jellemezőjük	jellemzőjük
62.II.1	értelembe	értelemben
62.II.6	NAT	NAT-ot
65.III.2	a Nemzeti köznevelés törvény	a Nemzeti Köznevelési Törvény
71.II.9	kimeneteli	kimeneti
82.I.5	szembeállítva	párhuzamba állítva
87.I.6	hogyan nincsen egy, adatokon alapuló	hogyan nincsen adatokon alapuló
91.I.7	követtem	követtem
91.I.8	bonyolítottam el	bonyolítottam le
91.I.14	a kvalitatív módszerek nagyon fejlődtek	a kvalitatív módszerek fejlődtek
91.I.15	nem törekedtem a kvalitatív adataim	nem törekedtem kvalitatív adataim

Mellékletek I.

Hibajegyzék (második oldal)

(Oldalszám; szakasz; sor; eredeti formában; javasolt formában)

91.II.5	szolgát, amely eredményeképpen	szolgált, amelynek eredményeképpen
92.II.2	a kutatások rövid módszeréről	a kutatások módszereiről
104.II.5	arról, a megkérdezettek	arról, hogy a megkérdezettek
112.I.2	megszerettették	megszerettették
113.III.2	kevésbé voltak részleteseket	kevésbé voltak részletezők
117.III.1	Választási motiváció	Pályaválasztási motiváció
120.I.5	szárnyakat adok a tanítványokat.	szárnyakat adok a tanítványoknak.
127.III.3	De konkrétan is rákérdeztem	Rákérdeztem
129.V.4	diáknyelvűket	diáknyelvüket
132.II.3	saját anyanyelvem sem ismerek	saját anyanyelvemen sem ismerek
132.II.5	külföldön élhettem, és	külföldön élhettem és
134.I.12	a kudarc egyik okaként azt vélte	a kudarc egyik okának azt tartotta
144.II.4	energiát fektetni a munkában.	energiát fektetni a munkába.
149.III.6	milyen nagy digitális generáció	milyen nagy a digitális generáció
155.III.2	bontsam, és	bontsam és
155.III.4	mert három független változó	mert három függő változó
155.III.7	fejlődésbe fektette erőfeszítéseket	fejlődésbe fektetett
159.I.4	amelyek szintén a fenti táblázat tartalmaz	amelyeket szintén a fenti táblázat
159.III.7	mutatja jövő orientált	mutatja jövő-orientált
172.I.5	van legközelebb. Annyi kiegészítéssel	van legközelebb, annyi kiegészítéssel
172.I.8	a tanári motivációra	a tanári motivációban
172.I.9	egy meta szintet is	egy meta-szintet is
172.II.5	Azonban a főkutatás feladata, hogy	A főkutatás feladata az, hogy
173.II.2	amelyeket a 15. táblázat tartalmazza.	amelyeket... tartalmaz.
180.II.5	klaszterelemzést	klaszterelemzést
196.II.6	ami szintén egy teljes logikus magyarázat	ami szintén egy teljesen logikus
197.II.5	megjelenik, a kérdés, miért a szakmai	megjelenik. A kérdés az, hogy miért
198.IV.1	Az indirekten ható tényezők	A közvetve ható tényezők
199.IV.1	néhány fő tanulással	néhány tanulással
200.II.7	közvetlen módon, szignifikáns hat	módon, szignifikánsan hat
202.III.6	nagyon leegyszerűsítve a tanulók órai	leegyszerűsítve, a tanulók
203.I.2	oktatási munkában fektetett	munkába fektetett
203.II.2	beszélhetünk általánosan az attitűdök	beszélhetünk általában
205.II.7	A sorok írásakor	E sorok írásakor
207.II.5	ideális és szükséges énképekkel	ideális és kíváncsós énképekkel
210.I.2	részvevő	résztevő
211.II.1	nem utolsósorban a tanári motiváció	nem utolsósorban, a tanári motiváció
211.III.11	még különböző kontextusokból	még más kontextusokból
237. címsor	Téma (az olvasó számára értelmetlen ábra)	Téma 4 (a szám hiányzik)
239	Klaszterelemzéshez (az ábra értelmetlen, nincs magyarázva, vagy felcímkézve)	A klaszterelemzéshez

Melléklet II.

A disszertációban feltett kérdések rendje

	Fejezet, oldal, kérdésszám	Kérdések
1.	Bevezetés (6. o.), négy kérdés (Ezek az „ átfogó kutatási kérdések ”)	1. Hogyan látják az angoltanárok a motivációs folyamatokat? 2. Miként vélekednek a saját és diákjaik motivációjáról? 3. Hogyan írható le az angoltanárok tanulási és tanítási motivációja? 4. Milyen tényezők befolyásolják a motivációs folyamatokat?
2.	Elméleti háttér (15. o.). négy főkérdés, nyolc alkérdés.	1. Hogyan látják a tanárok a saját tanulási motivációjukat? 2. Hogyan írják le a tanárok a tanításhoz kapcsolódó motivációjukat? 3. Hogyan határozzák meg a tanárok a „motivációs tanítási gyakorlattal” kapcsolatos feladataikat? (Mivel a „tanítási gyakorlat” foglalt terminus a pedagógiában, kideríthető, hogy itt egyszerűen arról van szó, hogy miként motiválják diákjaikat napi gyakorlatukban.) 4. Hogyan viszonyulnak a tanárok (a saját) szakmai fejlődésükhöz?
3.	A kutatás módszere (interjúkutatás) (92. o.), két kérdés.	1. Milyen véleményeket fejtenek ki az angoltanárok a nyelvtanulási és nyelvtanítási motivációval kapcsolatos témákról? 2. Hogyan írják le az angoltanárok a nyelvtanulási és nyelvtanítási tapasztalataikat?
4.	A kutatás módszere. Kérdőíves kutatás II: a főkutatás (99. o.), négy kérdés.	1. Hogyan jellemezhető az angoltanárok motivációs beállítódása, attitűdjeik és tapasztalataik? 2. Hogyan jellemezhető az angoltanárok sikeres énképe, önbizalma és reflexiója? 3. Milyen háttérváltozók alakítják a vizsgált konstruktumok megítélését? 4. Milyen kapcsolatrendszerrel írhatók le a vizsgált konstruktumok? (Az opponens szerint: milyen összefüggések bizonyíthatók a vizsgált tényezők között?)
5.	Az interjúkutatás összefoglalója (150. o.) két kérdés	1. Hogyan írják le az angoltanárok a nyelvtanulási tapasztalataikat? 2. Milyen véleményeket fejeznek ki az angoltanárok a nyelvtanulási és nyelvtanítás motivációval kapcsolatos témákról?

Problémák

1. A kérdések a 150. o. után többé nem kerülnek elő.
2. A 3. és 5. pont kérdései (interjúkutatás) gyakorlatilag azonosak, tehát rendben.
3. A kutatás összegzése című részben a tanári attitűdökről esik szó (négy és fél oldal), de az eredeti kérdésekre adott válasz tételesen nem jelentkezik, pedig csak a kérdésekre szorítkozhatunk, hiszen hipotézisekkel nem találkozhattunk a műben.
4. Az 1., 2., és 4. pont négy-négy kérdése tartalmaz átfedéseket, de mégis eltérőek. Ehhez kapcsolódik az opponens hatodik kérdése az opponencia végén.

Melléklet III.

A bírálathoz hivatkozott művek jegyzéke

(azoknak a műveknek a kivételével, amelyek a szerző eredeti bibliográfiájában már szerepelnek a 212-225. oldalon).

- Ágoston, Gy. – Nagy, J. – Orosz, S. (1974). *Mérési módszerek a pedagógiában*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bárdos, J. (1988). *Nyelvtanítás: múlt és jelen*. Gyorsuló Idő sorozat. Budapest: Magvető
- Bárdos, J. (2002). *Az idegennyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos, J. (2009). Pazarló magyarok: nyelv-és kultúrávesztéseink történetéből. Iskolakultúra.
- Bárdos, J. (2020). A félreismert Közös Európai Referenciakeret (KER,2001) és Társkötet (2018): kritikai elemzés. *Modern Nyelvoktatás*, XXVI/1-2. 5-27.
- Coombs, C.H. (1950). Psychological scaling without a unit of measurement. *Psychological Review* 57: 145-158
- Crocker, L. – Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometria*, 16, 297-334.
- Dörnyei, Z. (1988). *Psycholinguistic Factors in Foreign Language Learning*. PhD Dissertation. Department of Psychology, Eötvös Lóránd University, Budapest
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow, UK.: Pearson.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum
- Edwards, A.I. (1957) *Techniques of Attitude Scale Construction*. New York: Appleton Century Crofts.
- Fercsik, J. (1982). *Pedagometria*. Veszprém, VEAB-OOK.
- Frank Tibor – Károly Krisztina (szerk.) *Anglisztika és amerikanisztika. Magyar kutatások az ezredfordulón*. Budapest: Tinta Könyvkiadó
- Guttman, L.L. (1944). A basis for scaling qualitative data. *American Sociological Review* 9: 139-150
- Hajtmán, B. (1971). *Bevezetés a matematikai statisztikába (pszichológusok számára)*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Halász, L. – Hunyady, Gy. – Marton L., M. (szerk.) (1979). *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Horváth, Gy. (1991). *Az értelem mérése*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Horváth, Gy. (1993). *Bevezetés a tesztelméletbe*. Budapest: Keraban.
- Horváth, Gy. (1997). *A modern tesztmodellek alkalmazása*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Károly, K – Perjés, I. (szerk.) (2015). *Tanulmányok a tudós tanárképzés műhelyeiből*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó
- Lazarsfeld, P.D. – Henry, N.W. (1968). *Latent Structure Analysis*. Boston: Houghton-Mifflin.

- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22: No. 140.
- McIver, J.P. – Carmines, E.G. (1981). *Unidimensional Scaling*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Medgyes, P., Nikolov, M. (2014). Research in foreign language education in Hungary (2006-2012). *Language Teaching*. 47, (4), 504-537.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. (New edition). London: Pinter
- Pataki. F. (szerk.) (1980). *Csoportlélektan* (2. bővített, átdolgozott kiadás). Budapest: Gondolat Könyvkiadó.
- Rivers, W. M. (1964). *The Psychologist and the Language Teacher*. Chicago: The University of Chicago Press
- Spector, P.E. (1992). *Summated Rating Scale Construction*. Newbury Park, CA: Sage Publications
- Stevens, S.S. (1951). *Handbook of Experimental Psychology*. New York: John Wiley
- Szokolcsy, Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris.
- Szokolcsy, Á. (2020). *A pszichológiai kutatás módszerei*. Budapest: Osiris.
- Thurstone, L.L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*. 33, 529-554
- Thurstone, L.L. – Chave, E.J. (1929). *The Measurement of Attitude*. Chicago: Chicago University Press