

SZEMLE

MAGYAR PEDAGÓGIA
99. évf. 3 szám 343–348. (1999)

A kvalitatív kutatási módszerek megjelenése a pedagógiában

Szabolcs Éva

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék

Az embert körülvevő világ megismerésére ősidők óta törekszünk. A valóság leírására, megértésére irányuló igyekezet az idők folyamán különböző formákat öltött. A reneszánsz korától a megismerés tudományosnak tekintett eszközeit a természet jelenségeinek szisztematikus leírására, oksági összefüggéseinek feltárására való törekvés jellemezte. Olyan ismeretelméleti elgondolás állt e mögött, amely a valóság és a róla alkotott tudás egyértelmű megfeleltetését feltételezte, s emellett a világról alkotott kép objektív voltát, tudomány általi megismerhetőségét is hangsúlyozta (*Nahalka, 1997*). Az egyre szélesebb körben terjedő empirizmus a világ objektív megismerhetőségét a tapasztalati megismerés elsődlegességéből kívánta levezetni. Eszerint az elméletek is tapasztalaton alapulnak: először hipotézisek formájában fogalmazzák meg őket, majd empirikus igazolás után válnak igazi elméletté (*Nahalka, 1997*). A természettudományos megismerés így kialakult induktív formája, a szisztematikus megfigyelések, kísérleti helyzetek a világ megismerésének olyan keretét biztosították, amely objektív tények, számszerűsített adatok alapján vont le következtetéseket, állapított meg lineáris, oksági összefüggéseket és törvényszerűségeket. Eszerint a valóság leírható változókkal, melyek tanulmányozhatók, kutathatók. A kutatás univerzális igazságokat tár fel, melyek minden körülmények között igazak (*Hara, 1995*). A valóságról nyert tudás ellenőrizhető, a tudás igazságának kritériumai megadhatók – az empirizmus alapján tapasztalati ellenőrzéssel.

A tudományos megismerésnek ez a módja először a természettudományokban terjedt el és mutatott fel óriási eredményeket. A XIX. századtól tért hódító pozitívizmus szelleme az akkor alakuló társadalomtudományokban is utat nyitott az ilyen típusú vizsgálódásoknak. A pozitívizmus az emberi tudással kapcsolatos filozófiai attitűd, amely bizonyos értelemben normatív, hiszen a tudás tartalmára, meghatározására szabályokat állít fel (*Kolakowski, 1993*). Feltételezték, hogy nincs minőségi különbség a természeti és a társadalmi valóság között (*Hitchcock és Hughes, 1995. 26–27. o.*). A pozitívista társadalomkutatás nagy mennyiségű adatok összegyűjtésével, és az ezekből megállapított szabályszerűségekkkel, általánosításokkal dolgozott. Az emberek közötti kapcsolat, a társas viselkedés mérésére, objektív formában való kifejezésére törekedtek e viselkedések ma-

gyarázata céljából. E szemlélet feltételezte, hogy az emberi viselkedés – akárcsak a természeti jelenségek – megfigyelhető, mérhető, megjósolható, elővételezhető, ok-okozati összefüggésbe helyezhető (*Hitchcock és Hughes, 1995. 23. o.*). A kutatás értéksemlegesét hangoztatták, azt, hogy a megfigyelő, kísérletező személy kívül áll az általa vizsgált jelenségeken. Törekedtek minél tisztább, laboratóriumi körülmények létrehozására az esetleges befolyásoló, zavaró tényezők kiküszöbölése céljából.

Az emberrel kapcsolatos tudományok pozitivista megközelítésével egyidőben olyan módszertani szempontok is helyet kértek, amelyek az antipozitívista felfogást képviselték. (Ezeket Dilthey „Geisteswissenschaften”-nek nevezte.) A megértés („Verstehen”) kategóriájával kutatók társadalmi, történeti jelenségek az antipozitívista módszertani megközelítés szerint nem ismerhetők meg kizárólag az ész, a kauzalitás segítségével. A megismerő szubjektum, az ember alapvetően értelmező funkciót tölt be ebben a folyamatban. Az emberi világ eszerint tehát nem ismerhető meg a természeti világ mintájára. Ez az ismeretelméleti elgondolás lesz az egyik forrása annak a társadalomtudományokban megjelenő módszertani megújulásnak, amely a kvalitatív módszerek előretöréséhez vezetett.

Az 1960-as évektől a pedagógusok, pedagógiai kutatók nem találták elégségesnek a hagyományos – a természettudományoktól átvett, számításokra támaszkodó – kutatási módszereket. Ez összefüggött azzal is, hogy a neveléssel kapcsolatos kutatások új tematikai keretekben is testet öltöttek. Az antropológiához való közelítés például az amerikai pedagógiában a viselkedéslélektani felfogás kiegészítéseként jelent meg, és kezdetben a pedagógiai témák kitágítását jelentette (*Brameld és Sullivan, 1961*). (Érdekes, hogy Magyarországon éppen ekkor terjedtek el a komoly kísérleti háttérrel, statisztikai számításokkal megtámogatott pedagógiai kutatások.) Különböző – korábban már a pszichológiában és a szociológiában megjelent – olyan vizsgálódási eljárásokat próbáltak ki, amelyek nem változók mérésével foglalkoztak (*Tesch, 1995. 43. o.*). Az etnográfiai, naturalisztikus, kvalitatívnek nevezett módszer idővel módszeregyüttessé (*Wilson, 1977*), majd a hagyományos (értsd: természettudományos, kvantitatív) vizsgálódással szembenálló paradigmává (*Lincoln és Guba, 1985. 36. o.*) szélesedett, mely tulajdonképpen egy új tudományfilozófiát testesített meg. E paradigma a valóság természetét, jellegét az eddigiektől eltérően magyarázta. A pozitívista szemlélettel szemben a pedagógiai jelenségek olyan felfogását vallja, amely szerint a valóság nem objektíve létező, külső megfigyelő által egzakt módon le nem írható és ezáltal meg nem ismerhető, hanem kizárólag egy-egy adott összefüggésrendszer alapján értelmezhető, konstruálható (*Falus szerk., 1993. 12. o.; Lincoln és Guba, 1985. 21. o.*). A valóság nemcsak oksági összefüggésláncok mentén írható le, valószínűségi hatások is befolyásolják a történéseket. Minden vizsgálódás értékhordozó, nem különíthető el az értékválasztásoktól, a vizsgálódók előzetes ismereteitől, tudásától, preferenciáitól (*Hitchcock és Hughes, 1995. 26. o.*). Nincs is erre szükség, mert a kutatónak bele kell helyezkednie a vizsgált személy természetes környezetébe (*Smith, 1987*). Ez a tudományfilozófia és módszertan közel áll a konstruktívista felfogáshoz (*Beld, 1994*).

Az évtizedek folyamán tehát kikristályosodott egy pedagógiai kutatási módszer-együttes, amely jól elhatárolható a kvantitatív, méréses, empirikus módszerektől. E kutatási módszerek eredetét talán úgy lehet megragadni, ha az *emberi viselkedés* vizsgálatával kapcsolatos fejleményeket nézzük meg. A viselkedéslélektani megközelítés mellett (mely az emberi magatartásváltozás előidézésének, mérhetőségének tulajdonított nagy

jelentőséget) megjelent egy újabb felfogás, mely szerint az emberi természetről gyűjtött információk nagy része nem rendezhető el mennyiségi mutatók mentén. Az emberi viselkedés természetét az eddigiektől teljesen eltérő módon kezdték értelmezni. Az etnográfiai megközelítés például alapjaiban különbözik egy olyan típusú kutatástól, amely a számszerűsíthető, változókkal operáló módszerek sajátja. Az ember és a gyermek pedagógiai antropológiai vizsgálata nem nélkülözi az etnográfia szemléletmódját: holisztikus, a kutató felfogását is tükröző nézeteket tartalmaz, amelyek megfigyelésen, a tényleges életkörülmények tanulmányozásán alapulnak; a megfigyelt jelenségekről adott leírások pedig értelmező, magyarázó elemeket hordoznak (Tesch, 1995. 46–47. o.). Szemben a pozitívista vélekedésekkel, amely azt tartja, hogy az emberi viselkedés mérhető, elővételezhető, az etnografikus kutatási módszert alkalmazók úgy gondolják, hogy az emberi magatartás, cselekvés sokkal bonyolultabb annál, semhogy beszorítható lenne néhány, egymással összefüggéseket mutató változóba.

E felfogás kutatómódszertani megfelelője kezdetben az etnográfától átvett *résztevő megfigyelés* volt (Wilson, 1977). Ez az adatgyűjtési technika éppenséggel nem a külső megfigyelő objektivitását óhajtotta fenntartani, hanem a természetes emberi közösség (pl. egy iskolai osztály) kevésbé operacionalizálható jellegzetességeinek feltárására vállalkozott. A kutatók azt vallották, hogy a természetes környezet olyan mértékben befolyásolja az emberi viselkedést, kapcsolatrendszereket, hogy a kísérleti körülmények között nyert adatokból levont következtetések nem igazolhatók életszerű, természetes (*naturalisztikus*) körülmények között. Ha a kutatási eredményeket iskolai körülményekre akarjuk általánosítani, akkor magát a kutatást kell természetes körülmények között folytatni. Egy kísérletben részt vevő személy, egy kérdőívet kitöltő vizsgálati alany bármennyire is igyekszik, nem tud szabadulni a mesterséges szituáció gerjesztette zavaró tényezőktől, a megfelelni akarástól. Így félrevezető eredmények adódnak. E helyzet kiküszöbölésére tartották a legmegfelelőbb technikának a természetes környezetben zajló megfigyelést, amely figyelembe veszi e mindennapos körülmények befolyásoló szerepét. A megfigyelés mint pedagógiai kutatási módszer nagy hagyományokkal rendelkezett az amerikai pedagógiában, és semmiképpen sem akartak lemondani róla. A résztvevő megfigyelés technikájának kialakításában a *terepen* történő megfigyelésen, a természetes közegben történő adatgyűjtésen volt a hangsúly, a kutatási technika egyéb bevett jellemzőit egyelőre érintetlenül hagyták (Wilson, 1977). A naturalisztikus vizsgálat a terepmunka-konceptciónak azt az elemét szélesítette ki, amely szerint a kutató megfigyel, jegyzetet készít strukturálatlan formában, majd megjegyzéseket fűz ezekhez és történetté formálja őket (Tesch, 1995. 43–44. o.).

A résztvevő megfigyelés az etnográfiai-naturalisztikus szempont mellett egy fenomenológiai megközelítést is kínált a pedagógiai kutatóknak az emberi viselkedés értelmezésében. Az emberi viselkedés többjelentésű: több, mint megfigyelhető tények összessége – vallották. Úgy gondolták, hogy a kutatási folyamatban nem a kutató előzetes elvárásaira, hanem a vizsgált személyek perspektíváira, értelmezési tartományaira kell elsősorban tekintettel lenni. A hagyományos, a kutatás objektivitását valló kutató saját tapasztalatában, logikájában bíz. A résztvevő megfigyelés technikáját alkalmazó kutató ezzel szemben elsődlegesnek tekinti a vizsgált személyek értelmezéseit, interpretációit, ezzel mintegy „zárójelbe teszi” saját prekoncepcióit. Természetesen ő is megismerkedik az általa kutatott terület addigi eredményeivel, neki is vannak ezzel kapcsolatban ismeretei, elméletei, de képes ezeket félretenni addig, amíg a kutatásban ezek relevanciája meg

nem mutatkozik (Wilson, 1977). „A szubjektivitás szisztematikus vizsgálata” azt jelenti, hogy a fenomenológiai megközelítés a hangsúlyt az egyénre teszi, és az ilyen kutatás értéke abban van, hogy megpróbáljuk megérteni azoknak az életét, akikért pedagógiai felelősséggel tartozunk (Tesch, 1995. 48. o.).

Az újfajta szemléletmód elsősorban az osztálytermi megfigyelésekhez kapcsolódó kutatásokban hozott változásokat. Az osztálytermi interakciók kereteit a maguk hétköznapióságában igyekeztek kutatni, felfigyeltek a „rejtett tanterv” számos elemére, és a résztvevő vagy strukturálatlan megfigyelés, az esettanulmány mint kutatási technikák polgárjogot nyertek a velük szemben támasztott fenntartások ellenére is (Szokolszky, 1986).

Az *interjú* mint kvalitatív kutatási módszer is igen elterjedté vált. A „mérőeszköz”, az interjúkészítő szerepét nem kiiktatni, hanem elfogadni törekednek ebben a felfogásban, abból a megfontolásból kiindulva, hogy a kérdező ember az adott interjúszituációhoz igazodva optimálisan reagál. A kvalitatív interjú alapvetően *kapcsolat*, amelyben a résztvevő felek személyisége tükröződik. A kapcsolat egyúttal az interjú célját, szerkezetét, módját is meghatározza: gondoljunk arra, hogy a többszöri találkozással készülő interjú más viszonyt alakít ki, mintha a kérdező és az interjúalany mindössze egyszer találkoznak (Seidman, 1991).

Az *adatgyűjtési* (adatfeltáró) eljárások újszerűsége mellett kezdték megfogalmazni a kvalitatív *elemzések* (adatfeldolgozás) specifikumait is. Számos szerző kiemeli, hogy innovatív, kreatív, nem pedig előre rögzített szabályok alapján történő elemzésekről van szó. Az elemzés közben a kvalitatív kutatás adatainak kezelésére nincs egyetlen helyes út (Tesch, 1995. 95–96. o.; Hitchcock és Hughes, 1995. 295. o.). Szisztematikus, átfogó, ám nem merev elemzési folyamatról van szó. Adatokat kell értelmezni, valamilyen előzetes elgondolás alapján a leírtakat, rögzítetteket kell elemezni. Ez történik például az interjú során: jelentést keresünk abban, amit az interjúalany elmondott. Az interjú elbeszélő folyamata maga is egy reflektáló, értelmező tevékenység. A résztvevő megfigyelés feldolgozása során is ez az értelmező tevékenység jellemző. Az adatok osztályozása, tipologizálása mindenképpen része az elemzési folyamatnak. Ez kódolással, kategóriák felállításával jár együtt (és az adatok besorolását jelenti), mintegy „kikérdezzük” az adatokat (Tesch, 1995. 96. o.). Az adatok figyelemmel kísérése egy reflexiós tevékenységet foglal magában. Ez azt eredményezi, hogy olyan elemző jegyzeteket készítünk, olyan gondolatokat rögzítünk, amelyek a folyamatot irányítják. Éppen ezért az elemzés nem az utolsó fázis a kutatási folyamatban, hanem ciklikusan újra jelentkezik. Ennek az elemzési folyamatnak vetjük alá például egy kvalitatív interjú során nyert adatokat.

A kvalitatív elemzés különböző formái elhelyezhetők egy olyan tengely mentén, amelynek egyik végpontján még a kvantitatív elemzéshez közelálló, jól strukturált, formális eljárások szerepelnek (itt az 1. pont alatt), a másikon pedig az egyre holisztikusabb, reflektív, strukturálatlan, majd szinte csak kutatói intuíciót igénylő módszeregyüttesek. Az alábbi táblázat jól szemlélteti az átmenetet, és azt, hogy milyen problémakörök kutatásában mennyire „kvantitatív” eljárásokat érdemes alkalmazni (Tesch, 1995).

1. a nyelv mint kommunikáció

tartalma (vagy a,)

folyamata (b, ...)

a nyelv mint a kultúra tükrözője

kognitív szerkezetben
interaktív folyamatokban

2. szabályszerűségek felfedezése

elemek feltárása és kategóriákba rendezése, közöttük kapcsolat teremtése
összefüggések feltárása

3. szövegek, tevékenységek jelentésének megértése

témák feltárásán keresztül
értelmezésen keresztül

4. reflexió

A fenti táblázat tehát nem az egyes, specifikus kvalitatív eljárásokat rendezi el. Arra nézve eligazító, hogy bizonyos problémák vizsgálatához milyen kvalitatív módszer-típusok ajánlottak. Például ha egy szöveg mint nyelvi jelenség tartalmát kívánjuk vizsgálni, akkor erre a tartalomelemzésnek az a fajtája alkalmas, amely a kvantitatív kutatásokhoz áll közelebb. Ha azonban egy szövegben előforduló témák analizálását végezzük, akkor erre alkalmas módszer a tartalomelemzés kevésbé kötött, értelmezésen alapuló formája, amely ebben a táblázatban a 3. pont alatt lenne elhelyezhető.

A kvalitatív kutatási módszerek tételes felsorolása nehéz lenne. Olyan metodológiai pluralizmusról beszélhetünk velük kapcsolatban, amely nemcsak egyes módszereket, hanem – ahogy már jeleztük – módszeregyütteseket, stratégiát ölel fel. Az említett résztvevő megfigyelés, a kvalitatív interjú mellé olyan komplex eljárásokat is besorolhatunk, amelyek nemcsak egy kvalitatív technikát jelentenek, hanem a kutatott témára is utalnak, jelezve, hogy tartalom és módszer együtt testesítenek meg egy tudományos megközelítést (például élettörténet-kutatás, oktatáspolitikai kritikai elemzés).

Mára már elfogadottá vált az a szemlélet, hogy a kvalitatív kutatások a pedagógiai jelenségek más jellegzetességeinek tudományos feltárására alkalmasak, mint az empirikus módszerek. A kétfajta tudományos paradigma szembenállása helyett ma inkább azok egymás mellettségéről beszélhetünk.

Irodalom

- Beld, J. M. (1994): Constructing a collaboration: a conversation with Egon G. Guba and Yvonna S. Lincoln – *Qualitative Studies in Education*, vol. 7. no. 2. 99–115.
- Brameld, Th. és Sullivan, E. (1961): Anthropology and Education. *Review of Educational Research*, 2. sz. 70–79.
- Falus Iván (1993, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Hara, K. (1995): Quantitative and qualitative research approaches in education. *Education*, vol. 115. no. 2. 351–355.
- Hitchcock, G. és Hughes, D. (1995): *Research and the Teacher*. Routledge, London.

Szemle

- Kolakowski, L. (1993): An overall view of positivism. In: Hammersley, M. (szerk.): *Social Research*. Sage, London, 1–9.
- Lincoln, Y. és Guba, E. (1985): *Naturalistic Inquire*. Sage, Beverly Hills.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I. *Iskolakultúra*, 2. sz. 21–33.
- Seidman, I. E. (1991): *Interviewing as qualitative research*. Teachers College, New York.
- Smith, M. L. (1987): Publishing Qualitative Research. *American Educational Research Journal*, vol. 24. no. 2. 173–183.
- Szokolszky Ágnes (1986): Etnometodológiai szemlélet a pedagógiában. *Magyar Pedagógia*, 250–265.
- Tesch, R. (1995): *Qualitative Research*. Falmer Press, New York.
- Wilson, S. (1977): The Use of Ethnographic Techniques in Educational Research. *Review of Educational Research*, vol. 47. no. 1. 245–265.