

Doktori (Ph.D.) értekezés tézisei

**“That was the start of an academic career”  
A mixed-methodology corpus-based study of TEFL theses and  
portfolios**

"Ez volt a kezdete egy tudományos karriernek"  
Szakdolgozati tanulmányok és tanári szakdolgozati portfóliók  
vegyes módszertani korpusalapú vizsgálata

Kremzer Viola

Témavezető: Dr. Lehmann Magdolna

Pécsi tudományegyetem  
Nyelvtudományi Doktori Iskola  
Angol Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program

2022

"Mindannyiunknak van egy története, amit el tudunk mesélni,

ha a megfelelő ember arra jár, hogy megkérdezze."

(Wolcott, 1995, p. 249)

## Az értekezés témája és kutatási céljai

A diákok mind saját bőröndjükkel, tele gondolataikkal, elképzeléseikkel, tudásukkal, stílusukkal és nyelvhasználatukkal kezdik meg egyetemi tanulmányaikat. Bár mindenki más bőrönddel érkezik, a tartalmuk elkezd élni saját életét; egyes dolgok új gazdát kapnak, mások eltűnnek a tömegben. A diákok lassan megalkotják új személyiségeiket az új környezetben. A társaikkal való kapcsolatteremtés mellett sokféle kurzuson vesznek részt, új ötleteket és tapasztalatokat szereznek, és tanulmányaik során többet tudnak meg az tudományos stílusról is. Miközben tudományos szövegeket olvasnak, írásos feladatokat készítenek el, és másokkal együtt dolgoznak, közösségeket alkotnak, és egy nagyobb tudományos egész részévé válnak. Még ha nem is minden diák érzi ezt, egyetemi munkájuk révén mégis egy tudományos közösség tagjává válnak. Egyetemi dolgozataik, szakdolgozataik, valamint portfóliójuk benyújtása a tudományos műfajok fejlődő íróivá teszi őket. Azért használom a *fejlődő* szót, mert minden író legalább egyszer az életében megtapasztalta már, hogy egy írásmű befejezése után az volt a legjobb munka, amit el lehetett készíteni, azonban visszagondolva vagy újraolvasva azt úgy érezte, hogy jobban is meg lehetett volna írni, vagy néhány változtatásra lett volna szükség.

Azért írok erről az érzésről, mert én is megtapasztaltam már; és ez lett a motivációm, hogy ebben a disszertációban a tudományos írással foglalkozzak. Miután beadtam mind a BA mind az MA dolgozataim, úgy tekintettem rájuk,

mint a legjobb dokumentumokra, amit létrehozhattam. Tisztában voltam a kutatási projektbe és írásba fektetett munkával, mégis bizonyos szakaszokat egy idő után elolvasva egészen másként éltem meg. Úgy gondoltam, hogy a mondatok és a nyelvezet bizonyos esetben túl egyszerű ahhoz, hogy tudományosnak lehessen tekinteni. Azonban rá kellett jönnöm, hogy mindez a retrospektív értékelés a szakmai fejlődésemet tükrözi. Ezeket a dokumentumokat legjobb tudásom és képességeim szerint írtam akkor, miközben segítséget kértem a közösség tagjaitól: konzulensektől, kollégáktól és egyetemi tanároktól. Végül a dokumentumok egy szociálisan összekapcsolt környezetben, az összes rendelkezésre álló erőforrás felhasználásával készültek. Kíváncsi vagyok, hogy ez a disszertáció vajon ugyanilyen hatással lesz-e rám évekkel a benyújtása után.

Az egyetem megkezdése azt jelenti, hogy egy tudományos közösség és kommunikáció részévé válunk. A tudományos kommunikáció nem csak a tagok közötti beszédre vagy írásra vonatkozik, hanem arra a diskurzusra is, amely az író és az olvasó között jön létre, miközben kutatásokat olvas/elemez. A tudományos szövegek megértése megköveteli a tudományos szókincs és nyelvhasználat ismeretét: Az általános és tudományos célokra használt angol nyelvet ebben a kontextusban.

Az angol nyelv speciális célokra való alkalmazását (*English for specific purposes, ESP*) már több mint száz éve tanulmányozzák, és a kutatások a legkülönbözőbb szempontokra koncentrálnak az ágazatait illetően (Belcher, 2006; Bhatia, 2014; Dudley-Evans & St John, 2012; Flowerdew, 2016; Hyland, 2002; Hyland, 2011), korpuszalapú és műfajalapú megközelítéseket alkalmazva többek között a szókincs használat (Chen & Ge, 2007; Csomay & Prades, 2018; Luey, 2006; Malmström, Pecorari, & Shaw, 2018; Snow &

Uccelli, 2009; Sword, 2012; Therova, 2021), a kohézió és koherencia (Bowen & Thomas, 2020; Hinkel, 2001; Lukácsi, 2013; Tardy & Swales, 2007), a szövegszerkezet (Duff, 2010; Hyland, 2013; Johns, 2003) és a cselekvő és szenvedő szerkezet (Hinkel, 2004; Tarone, Dwyer, Gillette, & Icke, 1998) vizsgálata szerepel központi szempontként.

Az ESP és a tudományos célokra használt angol nyelv (*English for Academic Purposes, EAP*) kutatásának jelentősége is megnövekedett az angol mint második nyelv (*English as a second language, ESL*), az angol mint idegen nyelv (*English as a foreign language, EFL*) és az angol mint idegen vagy második nyelv tanítása (*Teaching English as a second or foreign language, TEFL/TESL*) egyre növekvő számú hallgatója miatt. A meglévő szakirodalom különböző műfajokat vizsgált, többek között kutatási cikkeket (Leki, Cumming, & Silva, 2008; Lei & Yang, 2020; Xodabande, Torabzadeh, Ghafouri, & Emadi, 2022), esszéket (Bowen & Thomas, 2020; Morris & Cobb, 2004), absztraktokat (Young, 2006; Salager-Meyer, 2006), szakdolgozatokat (Lindgrén, 2015; Pietila, 2015; Stamatović, Bratić, & Lakić, 2020), disszertációkat (Glatthorn & Joyner, 2005; Paltridge, 2002), portfóliókat (Lehmann, 2015; Petneki, 2005) és számos más szövegtípust.

A jelen disszertáció lehetőséget nyújt arra, hogy a magyar nyelvű angoltanár szakos hallgatók tudományos és általános célú nyelvhasználatáról szerzett ismereteinket egy speciális, a Pécsi Tudományegyetem tanárjelöltjeinek írásbeli diskurzusát reprezentáló korpusz segítségével bővítsük, amely a tanári dolgozatokra és portfóliókra koncentrál, beleértve a reflektív írásbeli szövegeket, óravázlatokat és kutatási cikkeket. Annak ellenére, hogy a tanári portfóliókat a PTE-n már nem kötelező angolul írni, a gyakornokok

nyelvhasználatába való betekintés hozzájárulhat a leendő írók általános tudományos íráskészségének fejlődéséhez.

## Az értekezés felépítése

A disszertáció két fő részből áll, amelyek nyolc fejezetre oszlanak. A három fejezetet tartalmazó első rész áttekintést ad a későbbi empirikus vizsgálatok elméleti háttéréről. Az I. fejezet összegzést nyújt az angol nyelvtanításról és az általános célú angol nyelvhasználatot érintve (Larouz & Kerouad, 2016; Long, 2005) az ESP területeire összpontosító kutatásokról (Bhatia, Anthony, & Noguchi, 2011; Dudley-Evans & St John, 2012; Flowerdew, 2016). Az ESP fogalmának különböző megközelítéseit is feltárja, megvizsgálva a diagramokkal szemléltetett kategorizálásokat és a területek újragondolását egy bármely területre alkalmazható képlet létrehozásával egészíti ki: E(x)P.

A II. fejezet a tudományos nyelvhasználatot tárgyalja, a beszélt és írott tudományos diskurzust általános szempontból tekinti át, hogy világos képet adjon az egyes jellemzőkről. Az írásbeli tudományos értekezés és a műfajok a disszertáció fókuszából adódóan részletesebben kerülnek tárgyalásra; és mindezek mellett kitérek a tudományos írásban létrejövő szerzői identitásra. A III. fejezet áttekinti az európai angoltanár-képzést, részletezi a magyar tanárképzésben végbement változásokat, és beszámol a rendszer-módosítások kritikai értékeléséről. Emellett bemutatja a pedagógiai tanulmányok számára alapvető terminológiát a tudás, a kompetencia, a szakkompetencia és a metakompetencia fogalmaival.

A fentiekben részletezett elméleti áttekintést követi a disszertáció második része, amely az empirikus vizsgálatok kereteit határozza meg, leírja az

eszközöket és a társadalmi konstruktivista nézőpont jellemzőit (Palincsár, 1998; Young & Collin, 2004), és négy tanulmányt tárgyal (1. sz. táblázat).

*1. sz. táblázat: A disszertáció felépítése*

**Bevezetés**

- A disszertáció felépítése

---

I. rész Irodalmi áttekintés

---

**I. fejezet Angol nyelvoktatás**

- Az általános célú angol nyelvtanítás
- Speciális célokra használt angol nyelv

**II. fejezet Tudományos diskurzus**

- Beszélt tudományos diskurzus
- Írásbeli tudományos diskurzus
- Írott tudományos műfajok
- Szerzői identitás a tudományos diskurzusban

**III. fejezet Az európai angol nyelvtanárképzés**

- Tudás, kompetencia, szakkompetencia és metakompetencia
- A magyarországi tanárképzés

---

II. rész A tanári szakdolgozatok és szakdolgozati portfóliók vegyes módszertani vizsgálata

---

**IV. fejezet. A kutatások alapja és keretrendszere**

- Az empirikus vizsgálatok háttere
- Társadalmi konstruktivista perspektíva
- A felhasznált webes és asztali alkalmazások

**V. fejezet Kísérleti esettanulmányok kezdő tanárok elbeszéléseiről**

- Résztvevők
- Adatgyűjtés és elemzés
- Eljárások
- Eredmények

- Következtetések és korlátok

## **VI. fejezet A tanári portfóliók és szakdolgozatok korpuszalapú elemzése**

- A vizsgálat célja és kontextusa
- Módszerek
- Eredmények
- Következtetések és további kutatási perspektívák

## **VII. fejezet Tudományos reflektív írás vagy anekdotikus történetmesélés: egy tanulmány a tanári portfóliókról**

- A vizsgálat kontextusa
- Kutatási kérdések
- Módszerek
- Eredmények
- Megvitatás
- Következtetés

## **VIII. fejezet Esettanulmányok**

- A tanulmány célja
- A résztvevők
- Az elbeszélések minőségi kritériumai
- A narratív elemzés minőségi kritériumai
- Eredmények
- Következtetés és korlátok

## **Átfogó következtetések**

- Pedagógiai vonatkozások
- Korlátozások és a jövőbeli kutatás irányai

Annak érdekében, hogy összefoglaló és világos képet adjak az empirikus tanulmányokban használt webes és asztali alkalmazásokról, az eszközöket alaposan ismertetem a IV. Fejezetben. A Vocabprofile Compleat Web VP, az AntWordprofiler, az AntConc, a Coh-Metrix Web Tool, az NVivo és egy szószámláló program részletes ismertetésére került sor, különös tekintettel az integrált korpuszokra (General Service List, GSL, West, 1953; Academic Word List, AWL, Coxhead, 2000; New General Service List, NGSL, Browne, Culligan, & Phillips, 2013b, New Academic Word List, Browne, Culligan, & Phillips, 2013a) és a specifikus indexekre (pl. narrativitás, szintaktikai egyszerűség, szavak konkrétsága, referenciális kohézió, mély kohézió, és Flesch-Kincaid-szint; Graesser, McNamara, Louwerse, & Cai, 2004).

Az V. fejezet a narratív interjúk adatgyűjtési eszközként való használatát vizsgálja egy kísérleti tanulmányban, amelyet a kulcsfontosságú életeseményekről, a pályaválasztásról, valamint a kezdő tanárok által jelentett alapvető kompetenciákról és képességekről végeztem. A VI. fejezet korpuszalapú megközelítéssel vizsgálja az nyelvtanárjelöltek szókincsének természetét. Egy speciális általam összeállított korpuszt elemzek, amely a PTE mint felsőoktatási intézményben írt tanári szakdolgozatokat és szakdolgozati portfóliókat tartalmazza, hogy feltárjam a tanárjelöltek általános és speciális célú lexikájára és tudományos szókincsére vonatkozó adatokat. A tanulmány feltárja továbbá az alacsony gyakoriságú szókincs lefedettségét az egyes szövegekben, és felfedi a listán kívüli szavak jellegét a szakdolgozatokban és portfóliókban.

A VII. fejezet egy vegyes módszertani vizsgálatot tárgyal, amely a kvantitatív korpuszalapú megközelítést kvalitatív szövegelemzéssel kombinálja (Creswell, 2009; Creswell & Poth, 2018). A tanulmány a TEFL-portfóliók



részeként benyújtott reflexív írásművekre összpontosít, hogy feltárja a tanárjelöltek szakmai és személyes fejlődéséről egyaránt beszámoló kettős dokumentum lexikai jellemzőit és visszatérő témáit. A VIII. fejezet a kezdő tanárok által elmondott narratívákat vizsgálja három (esetenként) egymást átfedő témával kapcsolatban: az iskolai évek és a tanárok, az egyetemi évek és a tanítási gyakorlat, valamint a szakdolgozat- és a portfólióírás folyamata.

Az átfogó következtetések újra áttekintik az eredményeket, bemutatják a vizsgálatok korlátait és megvitatják az eredmények pedagógiai következményeit.

2. sz. Táblázat: A kutatási kérdések, az adatgyűjtő eszközök és az elemzési módszerek

	Kutatási kérdések	Adatgyűjtő eszközök	Az elemzés módszerei
<b>Kísérleti tanulmány</b>	1. Milyen kulcsfontosságú életesemények határozták meg a kezdő tanárok hivatásukkal kapcsolatos döntéseit?	Narratív interjúk	Manuális kódolás
	2. Milyen kompetenciákat emeltek ki a történetekben?		
	3. Hogyan befolyásolta a tanárképzési program a megkérdezettek pályaválasztását?		Narratív elemzés
<b>Kvantitatív tanulmány</b>	1. Hogyan írható le a korpusz szókinccse egy korpuszalapú megközelítésben?	Az általam összeállított CTPT korpusz	Korpuszelemzés
	2. Mi jellemzi a tanári szakdolgozatok és portfóliók tudományos szókinccsét az NGSL és a NAWL szerint?		Leíró statisztika
	3. Milyen szavak sorolhatóak a listán kívüli szavak közé az NGSL és a NAWL szerint?		Szókinccsprofilozás Sznifikancia teszt
<b>Vegyes módszertani vizsgálat</b>	1. Hogyan írható le a reflektív írói szövegek szókinccse korpuszalapú megközelítésben?	20 reflektív írásminták	Leíró statisztika
	2. Jellemezhető-e tudományosként a szövegek nyelvi jellemzőik alapján?		Szókinccsprofilok Sznifikancia teszt
	2.1. Mi jellemzi az írásbeli reflexiók narrativitását?		Korreláció elemzés

	2.2. Mire utalnak a szintaktikai mérések?		Kvalitatív
	2.3. Mi jellemzi a szövegek kohézióját és koherenciáját?		adatelemzése
	2.4. Milyen olvashatósági szintet érnek el a szövegek?		
	3. Milyen főbb témákat tárgyalnak a reflexiós írásminták?		
<b>Kvalitatív vizsgálat</b>	1. Mely tanári jellemzők vagy kompetenciák alapvető fontosságúak a megkérdezettek szerint?		
	2. Milyen szerepet játszottak az angoltanárok az interjúalanyok életében?		
	3. Milyen kihívásokkal szembesültek a tanárjelöltek a dokumentumok megírása során?	Narratív interjúk	Qualitative data analysis
	4. Miért választották témáikat az interjúalanyok?		Narrative interviewing
	5. Hogyan értékelik az interjúalanyok visszatekintve az írásaikat?		
	6. Mit változtatnának a tanárok az írásukban?		
	7. Visszatekintve a művekre, milyen tanácsokat adnának a gyakoronokok a szakdolgozatokat és portfóliókat író jövőbeli hallgatóknak?		

## Az értekezés eredményei

Az V. fejezetben bemutatott kísérleti tanulmány keretében készített narratív interjúk lehetővé tették számomra, hogy a narratív interjúkészítés és a kvalitatív adatelemzés természetét manuális kódoláson keresztül vizsgáljam meg. Segítettek azonosítani azokat a témákat, amelyeket alaposabban elemezni kellett, és lehetőséget adtak arra, hogy a tanárképzési programban és pedagógiai gyakorlaton szerzett tapasztalatokat és történeteket tanulmányozzam. Ez a kisszabású vizsgálat segítette a VIII. fejezetben szereplő esettanulmányok interjúkérdéseinek kidolgozását. A kísérleti tanulmány interjúbeszélgetései pozitív és negatív tapasztalatokat is részletező narratívákat tártak fel. A sikertörténeteket az interjúalanyok három különböző nézőpontból mesélték el: diákként, helyettesítő tanárként és tanárjelöltként.

A negatív tapasztalatokat az óratervezéssel és a mentortanárokkal való szakmai együttműködéssel kapcsolatban mesélték. Amint az eredményekből kiderült, a legtöbbet tárgyalt három kompetencia a szakmai együttműködés és kommunikáció, a tanulók műveltségi készségeinek és képességeinek fejlesztése a diszciplináris ismeretek felhasználásával, valamint a tanulási folyamat szervezése és irányítása volt. Az adatokból kiderült, hogy a kezdő tanárok tapasztalatait nagymértékben meghatározták tanáraik és az egyetemi tanulmányaik során tapasztalt fontos események, és egy esetben a mentortanár negatív hozzáállásának hatása vezetett ahhoz, hogy az interjúalany elhagyta a tanári pályát.

A tanári szakdolgozatok és szakdolgozati portfóliók nyelvhasználatára vonatkozó kvantitatív adatok feltárása érdekében egy 1.495.058 szót tartalmazó korpuszt (CTPT) állítottam össze. A CTPT 42 szakdolgozatot és

64 portfóliót tartalmazott, amelyeket a Pécsi Tudományegyetemen tanuló tanár szakos diákjai írtak és nyújtottak be. A VI. fejezetben három kutatási kérdés vezérelte a korpuszalapú megközelítést (Nesi, 2013), amelyek a szövegek általános lexikai leírására, tudományos szókincsére és alacsony gyakoriságú szókincsére vonatkoztak.

A vizsgálat eredményei betekintést nyújtottak a tanári szak hallgatóinak produktív általános és tudományos szókincsébe. A lexikai statisztika feltárta, hogy a tanárjelöltek a nagy gyakoriságú, általános szókincs széles skáláját használták tudományos írásmintáikban, ami az általános szókincs lefedettségének magas arányát eredményezte. A tudományos nyelvhasználatra vonatkozó eredmények összhangban voltak az AWL és a NAWL lefedettségének tekintetében is vizsgált korábbi kutatásokkal a területen, ami hasonlóságot eredményezett az MA hallgatók (Lindgrén, 2015), a TESL gyakornokok (Morris & Cobb, 2004), a levelező tagozatos tanárok (Lehmann, 2015) és az angol filológia szakos hallgatók (Stamatović, Bratic, & Lakić, 2020) szókincshasználataival. A rövidítések és a szakmaspecifikus szókincs az alacsony gyakoriságú listán szerepelt, amelyeket a referenciaszólisták nem fedtek le.

A VII. fejezetben bemutatott harmadik tanulmány a tanári portfóliókban megkövetelt speciális szövegtípussal foglalkozott: a reflektív írásbeli szövegekkel (Cohen-Sayag & Fischl, 2012; Mrázik, 2014). A benyújtott dokumentumok tudományos és szakmai jellegéből kiindulva ez a tanulmány a tanárjelöltek nyelvhasználatára összpontosított 20 reflektív írásminta vizsgálatával. A korpuszalapú megközelítést és kvalitatív szövegelemzést ötvöző vegyes módszertani vizsgálatot három fő kutatási kérdés vezérelte, amelyek az általános lexikai leírásra, a nyelvi jellemzőkre és az ismétlődő

témákra vonatkoztak. A lexikai elemzés feltárta az általános célú szókincs magas százalékát a dokumentumokban, és az alacsony gyakoriságú vagy tudományos szókincs hiányát. Az eredmények arra utaltak, hogy a tanárjelöltek nyelvhasználatának műfaj-specifikus fejlesztésére van szükség, pontosabban a tudományos és technikai szókincs használatának reflektív írásokban való tökéletesítésére. A nyelvi jellemzők elemzésének eredményei azt mutatták, hogy bár a szövegek jól felépítettek voltak, és logikai kapcsolatokkal felépített többtagú mondatokat használtak, bizonyos esetekben a kohéziós eszközök túlzott használata volt tapasztalható, ami a szakértő olvasókat zavarhatja.

A reflektív írások elemzéséhez szoftveralapú kódolást alkalmaztam, hogy elkerüljem a kézi kódolás során esetlegesen előforduló torzításokat. Összességében 1726 kódolási hivatkozást azonosított az NVivo, és a kódolást ellenőrzésre kerül arra az esetre, ha módosításra vagy újraértékelésre volt szükség. A kódok négy fő téma köré csoportosultak: tanítás (40,5%), nyelv (29,1%), iskola (16,9%) és tanulás (13,5%). A kódok és a szemelvények vizsgálata azt mutatta, hogy az írók a Hatton és Smith (1995) által javasolt reflexió első három szintjét tudatosan és magabiztosan használják, azonban a kritikai reflexióra nagyobb hangsúlyt kellene fektetniük.

Az utolsó tanulmány a kezdő tanárok hangjára összpontosított az interjúk során elmondott elbeszélések vizsgálatával. Mivel az V. fejezetben ismertetett kísérleti vizsgálatban az interjúkérdéseket sikeresen alkalmaztam, melyek személyes történeteket eredményeztek, a VIII. fejezetben ismertetett esettanulmányokban további kérdéseket vettem fel, hogy megvilágítsam a pedagógus gyakornokok szakmai fejlődéséhez, valamint a szakdolgozat- és portfólióírási eljárásokhoz kapcsolódó további életeseményeiket. A

tanulmány hat tényezővel foglalkozott: tanári kompetenciák és jellemzők, szakdolgozati témák, kihívások az írás során, a benyújtott dokumentumok visszatekintő értékelése, a lehetséges változtatások, valamint tanácsok a jövőbeli tanárjelöltek számára. Joye és Wilson (2015) korábbi kutatásával összhangban úgy találtam, hogy a tanár személyével kapcsolatban két fogalom volt meghatározó: a fiatal tanár és az anyafigura. Emellett négy tulajdonságot emeltek ki a történetekben: a pontosságot, a türelmet, a következetességet és a szigorúságot. A korábbi eredményekkel (Goh & Fraser, 2000; Wubbels & Breckmans, 2004) ellentétben ez a tanulmány a szigorúság pozitív jellegét mutatta ki a diákok szemszögéből a tanításban. A narratív interjúk nem azonosítottak olyan életeseményeket, amelyek miatt a résztvevők elhagyták volna a szakmát, ellentétben az V. fejezetben bemutatott vizsgálattal.

A tanárképzési program fókuszával összhangban az eredmények azt mutatták, hogy a szakdolgozatok témái a tanítás és pedagógia témájához kapcsolódtak, és az írás fő motívumai a diákok tanulásának megalapozása, a szenvedély, az önfejlesztés, a múltbeli tapasztalatok és a korábbi munka folytatása voltak. Ennek eredményeként két fő szempontot azonosítottam: a motivációt és a múltbeli hatást. Bár az írás során bizonyos esetekben kihívásokkal találkoztak, a motiváció, hogy befejezzék és foglalkozzanak a választott témával, segítette az írókat abban, hogy ezeket leküzdjék. A dokumentumok retrospektív értékelése feltárta a írásbeli produktumokkal kapcsolatos meggyőződéseket. A szövegek a szöveges és szerkezeti jellemzők, a mondatszerkezet és a tudományos szókincs eredményeként tudományosnak lettek minősítve az interjúalanyok által. A lehetséges változtatások kisebb módosításokra összpontosítottak, többek között a résztvevők számának növelésére, így növelve a kutatás transzferálhatóságát, vagy egy dokumentum kicserélésére a

portfólióban. A résztvevők által írt dokumentumok általános értékelése azonban pozitív volt.

Összefoglalva az eredményeket, a szakdolgozatok és a portfóliók nyelvi jellemzői hasonlóak voltak a korábbi empirikus kutatások során elemzett angolul tanuló diákok által írt szövegekhez. Emellett a dokumentumokat a tanárok retrospektív értékelésük és önértékelésük alapján tudományos dokumentumoknak tekintették. Ráadásul a megkérdezettek elméleti álláspontokkal tudták alátámasztani meggyőződéseiket. A reflektív írásminták elemzése azonban feltárta a műfajban a tudományos nyelvhasználat és a kifinomult, alacsony gyakoriságú szókincs hiányát. Bár az egyetem által a tanári portfóliók kötelező elemeként megadott kompetencia-lista bosszúságot jelenthet néhány gyakornok számára, mikor integrálják a tételeket a portfólióban (személyes kommunikáció alapján), a kvalitatív vizsgálatok kimutatták, hogy a tanárok a múltbeli eseményekre kompetenciákhoz kapcsolódó narratívákkal reflektálnak. Ezért a tanári kompetenciák a tanárképzési program funkcionális és ésszerű elemei.

A disszertációban közölt vizsgálatoknak is voltak korlátai. Először is, a kvalitatív, interjúbeszélgetésekből álló vizsgálatokban a minták jellege megnehezítette, ha nem lehetetlenné tette az eredmények általánosítását. Bár e tanulmányok célja nem az eredmények általánosítása volt, több résztvevő bevonása megbízhatóbb adatokat és visszatérő témákat eredményezhet. Másodsor, az eredmények nem biztos, hogy általánosíthatók más intézmények hallgatóira vagy más demográfiai jellemzőkre, mivel az egyetemi tanárok, a professzorok, valamint a mentortanárok más egyetemeken különböznek, és a más képzési programokban tapasztaltak is eltérőek lehetnek. Ezenkívül kényelmi mintavételt alkalmaztam annak érdekében,



hogy az interjúalanyok jól, nem feszülten, érezzék magukat a kutató személyével, amikor életükről mesélnek. Mégis, a mesélhetőség mindkét interjú alapuló empirikus vizsgálat korlátjaként jelent meg, mivel az interjúalanyok az interjúhelyzet miatt politikailag korrektek és diplomatikusak kívántak maradni.

Az előző pontokon túlmenően fontos értékelni a kézi kódolás jellegét. Bár a kvalitatív adatok manuális kódolása ingyenes és részletesebb és specifikusabb információkat szolgáltat az adathalmazról, bizonyos hátrányai is lehetnek, amelyeket figyelembe kell venni. A kézi kódolás esetében a kutató két alternatíva közül választhat: előre tisztázott témák és kategóriák, vagy szabadon, meghatározott témák és altémák nélkül történő kódolás. A kutatás jellegétől és a kódolandó szövegektől függően a kutató feladata, hogy megfelelően döntsön. Az adatok kézi kódolásakor felmerülhet egy másik probléma, az, hogy a kutató/elemező hajlamos lehet az elfogultságra. A kutatónak óvatosnak kell lennie, különösen az előre meghatározott kódok esetében, hogy elkerülje az részrehajlást. Az elfogult kódoktól való tartózkodás egyik megoldása az, ha egy kollégát kérünk keresztellenőrzésre és validálásra. Egy másik megoldás az automatizált kódolás, amely mentes az emberi előítéletektől, ám az automatizált kódolást is felül kell vizsgálni az esetleges hibák elkerülése érdekében.

További korlátok vonatkoztak a VI. fejezetben bemutatott korpuszalapú vizsgálatba bevont dokumentumokra. Mivel egy bizonyos dátum után nem volt hozzáférésem további dokumentumokhoz, az átláthatóság megtagadása előtt gyűjtött szövegekkel kellett dolgoznom. Bár a CTPT elérte a megfelelő méretet ahhoz, hogy reprezentatív legyen a PTE-n benyújtott dokumentumokra nézve, hasznos lenne más intézményekben benyújtott

dokumentumokat is bevonni, hogy egy olyan korpuszt állítsunk össze, amely reprezentatív az angolul írt tanári szakdolgozatokra és portfóliókra nézve a magyar környezetben. Ugyanakkor az ilyen dokumentumokhoz való korlátozott hozzáférés miatt tovább vizsgálnám a meglévő korpuszt, és részletesebben feltárnám a műfajok lexikai jellemzőit, beleértve a lexikai kötegeket, a lexikai változatosságot, a lexikai kifinomultságot, valamint a tudományos és a szakszókincset.

Végül, egy másik lehetséges tényező, amellyel foglalkozni kell, a VII. fejezetben tárgyalt empirikus vizsgálatban szereplő reflektív írásművek száma. A mintaszövegek száma 20 volt, és véletlenszerűen választottam ki őket 74 teljes tanári portfólióból, hogy elkerüljem a minta kiválasztásában rejlő korlátokat, azonban egy nagyobb adathalmaz pontosabb képet adna a fókuszban lévő műfaj nyelvi és lexikai jellemzőiről. Mivel a reflektív írás szövegtípusa a személyes, szakmai és tudományos paradigmák közé tartozik, további mélyreható elemzés hasznos lenne a leendő tanárjelöltek támogatására az egyetemi követelményeknek megfelelő dokumentum megírásában.

A disszertációban dokumentált vizsgálatok eredményei még e korlátok figyelembevételével is hozzájárultak az EFL-tanárjelöltek tanári dolgozatban és portfólióban szereplő írásbeli tudományos diskurzusának leírásához és pedagógiájához.

## Következtetések a korpusznyelvészet számára

A CTPT mint speciális és reprezentatív szövegtankorpusz a TEFL-tanulmányokban hozzájárulhat az e tudományág műfajspecifikus nyelvhasználatának meglévő szakirodalmában lévő hiányosságok pótlásához. A korpusz két alkorpuszra van osztva: szakdolgozatokra és portfóliókra, ami lehetővé teszi a szövegtípusok külön vizsgálatát, feltárva a hallgatók írásainak további műfajspecifikus jellemzőit. A portfóliók továbbá a reflektív írások, óravázlatok és empirikus kutatási tanulmányok szerint is lebonthatók és kategorizálhatóak, lehetővé téve a kutatók számára a szövegtípusok jellemzőinek vizsgálatát.

A tanári portfóliók és szakdolgozatok korpusza betekintést nyújthat a magyar angoltanár-jelöltek nyelvhasználatának jellegébe az EAP és az angol nyelv szakmai használatának (*English for occupational/professional purposes, EOP/EPP*) kontextusában, a tanulmányaik kettős környezetéből adódóan. A gyakorlók dokumentumainak szöveges jellemzői tovább vizsgálhatók kvalitatív és kvantitatív megközelítésekkel, összehasonlítva azokat más intézményekben vagy tudományágakban tanuló hallgatók írásaival.

A korpuszhoz való hozzáférést a Pécsi Tudományegyetem Tanulmányi Osztálya szigorúan szabályozza.

## Pedagógiai vonatkozások

Mivel az V. fejezetben bemutatott tanulmányok eredményei a VIII. fejezetben rámutattak a *jó mentortanár* fontosságára, az egyetemek partnerintézményei

átfogó képzéseket tarthatnának a mentortanárok számára, hogy megismertessék velük a konstruktív visszajelzés különböző módszereit annak érdekében, hogy minél jobban támogassák a „kistanárok” személyes és szakmai fejlődését. A mentortanároknak fel kellene ismerniük, hogy milyen mértékben képesek befolyásolni a tanárjelöltek jövőbeli pályafutását és hozzáállását.

A leendő hallgatók, szakdolgozat- és portfólióírók támogatása érdekében a CTPT más intézményekből származó dokumentumokkal való bővítésével létrehozott korpuszból össze lehetne állítani egy ESP szólistát, amely a tanításra és a pedagógiára összpontosít, műfaji specifikációkkal. Az angol nyelven írt szakdolgozatokat és portfóliókat vagy portfóliórészeket be lehetne venni a speciális korpuszba, amely alapot szolgáltatna egy angol pedagógiai célú szólistához. Egy ilyen műfajspecifikus EPP szólista hatékonyan alkalmazható műfaj- és íráspedagógiai, valamint módszertani kurzusokon.

Mivel az eredmények azt mutatták, hogy a tanárhallgatóknak a műfajhoz, az írásbeli reflexióhoz kapcsolódó reflexiós- és íráskészségük fejlesztéséhez segítségre van szükségük, az egyetemi tanárok és a mentortanárok kétféleképpen segíthetnék a gyakornokok fejlődését. Először is, a szakmai kommunikáció és az együttműködés kompetenciáját felhasználva a gyakornokokat több konstruktív és átgondolt visszajelző megbeszéléssel kellene támogatni, hogy tanítási és reflexiós készségeiket is megalapozzák.

Másodszor, mivel a CTPT egy javított szövegekből összeállított korpusz, a kurzus oktatói oktatási anyagként használhatják, ahogyan azt korábban Horváth (2001) is prezentálta. Emellett a szövegek javított jellegéből adódóan nem merülnének fel aggályok a nyelvtani hiányosságok vagy bizarr szerkezetek miatt, bár néhány hiba előfordulhat a szövegekben. A CTPT egyes

szakaszait mintaként lehetne használni a kritikai gondolkodás és a műfaji és nyelvi reflexió gyakorlása érdekében; a tanárjelöltek vagy nyelvtanulók pedig elemezhetnék a szakaszokat, és alternatívákat kínálhatnának a mondatokra vagy szerkezetekre. Az ilyen gyakorlat megalapozza az íráskészség és a letisztult nyelvhasználat fejlesztését, valamint a szövegre és a tapasztalatokra való reflexió képességét is.

A 8.5.6. szakasz (Tanácsok a leendő gyakornokoknak) tartalmazott néhány ajánlást, amelyeket a jövő tanárjelöltjei figyelembe vehetnek az írás gyakorlása, a segítségkérés és a határidők betartása tekintetében. Úgy gondolom, hogy azok, akik már megírták és benyújtották a dokumentumokat, jó tanácsokat tudnak adni, hiszen "utólag könnyű bölcsnek lenni".

A majdnem száz évet átfogó szakirodalom alapos áttekintése, valamint a tanárjelöltek nyelvhasználata és a tapasztalataikról szóló elbeszélések témakörében végzett kvalitatív és kvantitatív vizsgálatok elvégzése szinte megpakolt egy bőröndöt, amely most bármely olvasó számára elérhető, azonban úgy gondolom, hogy a tudományterület fejlődése és fejlesztése érdekében újabb és újabb kutatások eredményeivel és ismeretanyagával lehet mindezt kiegészíteni.

## Hivatkozások

- Belcher, D. D. (2006). English for specific purposes: teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL Quarterly*, 40(1), 133-156.
- Bhatia, V. K. (2014). A generic view of academic discourse. In J. Flowerdew (Ed.). *Academic discourse* (pp. 21-39). London: Routledge.
- Bowen, N. E. J. A., & Thomas, N. (2020). Manipulating texture and cohesion in academic writing: A keystroke logging study. *Journal of Second Language Writing*, 50, 100773. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100773>
- Browne, C., Culligan, B., & Phillips, J. (2013a). *The new academic word list*. <http://www.newgeneralservicelist.org>
- Browne, C., Culligan, B., & Phillips, J. (2013b). *The new general service list*. <http://www.newgeneralservicelist.org>.
- Chen, Q., & Ge, G-C. (2007). A corpus-based lexical study on frequency and distribution of Coxhead's AWL word families in medical research articles (RAs). *English for Specific Purposes*, 26, 502-514. DOI: 10.1016/j.esp.2007.04.003
- Cohen-Sayag, E., & Fischl, D. (2012). Reflective writing in pre-service teachers' teaching: What does it promote? *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 20-36. DOI: 10.14221/ajte.2012v37n10.1
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213-238.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3<sup>rd</sup> edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4<sup>th</sup> edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Csomay, E., & Prades, A. (2018). Academic vocabulary in ESL student papers: A corpus-based study. *Journal of English for Academic Purposes*, 33, 100-118. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.02.003>

- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (2012). *Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duff, P. A. (2010). Language socialization into academic discourse communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 169-192.
- Flowerdew, J. (2016). English for specific academic purposes (ESAP) writing: making the case. *Writing & Pedagogy*, 8(1). 5-32. DOI: 10.1558/wap.v8i1.30051
- Glatthorn, A. A., & Joyner, R. L. (2005). *Writing the winning thesis or dissertation* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Goh, S. C., & Fraser, B. J. (2000). Teacher interpersonal behavior and elementary students' outcomes. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 216-231. <https://doi.org/10.1080/02568540009594765>
- Graesser, A. C., McNamara, D. S., Louwse, M. M., & Cai, Z. (2004). Coh-Metrix: Analysis of text on cohesion and language. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(2), 193-202.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Hinkel, E. (2001). Matters of cohesion in L2 academic texts. *Applied Language Learning*, 12(2), 111-132.
- Hinkel, E. (2004). Tense, aspect and the passive voice in L1 and L2 academic texts. *Language Teaching Research*, 8(1), 5-29. DOI: 10.1191/1362168804lr132oa
- Horváth, J. (2001). *Advanced writing in English as a foreign language: a corpus-based study of processes and products*. Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Hyland, K. (2002c). Specificity revisited: how far should we go now?. *English for specific purposes*, 21(4), 385-395.
- Hyland, K. (2011). Academic discourse. In K. Hyland, & B. Paltridge (Eds.), *Continuum companion to discourse analysis* (pp. 171-184). London: Continuum International Publishing Group.
- Hyland, K. (2013). ESP and writing. In B. Paltridge & S. Starfield (Eds.), *The handbook of English for specific purposes* (pp. 95-114). UK, Chichester: John Wiley & Sons, Inc.

- Johns, A. M. (2003). Genre and ESL/EFL composition instruction. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 195-217). Cambridge: Cambridge University Press.
- Joye, S., & Wilson, J. H. (2015). Professor age and gender affect student perceptions and grades. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(4), 126-138. DOI: 10.14434/josotl.v15i4.13466
- Lehmann, M. (2015). A lexical analysis of in-service EFL teaching portfolios. In P. Pietilä, K. Doró, & R. Pípalová (Eds.), *Lexical issues in l2 writing* (pp. 207-230). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Lei, S., & Yang, R. (2020). Lexical richness in research articles: Corpus-based comparative study among advanced Chinese learners of English, English native beginner students and experts. *Journal of English for Academic Purposes*, 47, 100894. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100894>
- Leki, I., Cumming, A., & Silva, T. (2008). *A synthesis of research on second language writing in English*. New York: Routledge.
- Lindgrén, S.-A. (2015). Academic vocabulary and readability in EFL theses. In P. Pietilä, K. Doró, & R. Pípalová (Eds.), *Lexical issues in l2 writing* (pp. 155-174). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Luey, B. (2006). *Handbook for academic authors* (4<sup>th</sup> ed.) New York, NY: Cambridge University Press.
- Lukácsi, Z. (2013). *Cohesion and writing quality: exploring the construct of cohesion in Euro examinations*. [Kiadatlan doktori értekezés]. University of Pécs, Pécs.
- Malmström, H., Pecorari, D., & Shaw, P. (2018). Words for what? Contrasting university students' receptive and productive academic vocabulary needs. *English for Specific Purposes*, 50, 28-39. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2017.11.002>
- Morris, L., & Cobb, T. (2004). Vocabulary profiles as predictors of the academic performance of teaching English as a second language trainees. *System*, 32, 75-87. DOI:10.1016/j.system.2003.05.001
- Mrázik, J. (2014). A portfólió: dokumentumgyűjtemény vagy reflexiógyűjtemény. F. Arató (Ed.), *Horizontok. A pedagógusképzés reformjának folytatása* (pp. 77-88). Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet



- Nesi, H. (2013). ESP and corpus studies. In B. Paltridge & S. Starfield (Eds.), *The handbook of English for specific purposes* (pp. 407-426). UK, Chichester: John Wiley & Sons, Inc.
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructionist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375.
- Paltridge, B. (2002). Thesis and dissertation writing: an examination of published advice and actual practice. *English for Specific Purposes*, 21, 125-143.
- Petneki, K. (2005). Portfolió a nyelvszakos tanárképzésben. Új Pedagógiai Szemle, 10. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/lapszamok/2005-10>
- Pietilä, P. (2015). Lexical Diversity in L2 Academic Writing: A Look at MA Thesis Conclusions. In P. Pietilä, K. Doró, & R. Pípalová (Eds.), *Lexical issues in L2 writing* (pp. 105-126). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Salager-Meyer, F. (2006). Medical discourse, Structured abstracts. In *Encyclopedia of language & linguistics* (pp. 717–720). DOI:10.1016/B0-08-044854-2/04272-3
- Snow, C. E. & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In R. D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). Cambridge: Cambridge University Press
- Stamatovic, M. V., Bratic, V., & Lakic, I. (2020). Vocabulary of L1 and L2 graduation theses written by English philology students: academic writing of Montenegrin and us students compared. *ELOPE*, 17(2), 101-113. <https://doi.org/10.4312/elope.17.2.101-113>
- Sword, H. (2012). *Stylish academic writing*. USA: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Tardy, C. M., Swales, J. M. (2009). Form, text organization, genre, coherence, and cohesion. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing* (pp. 693-713). Routledge.
- Tarone, E., Dwyer, S., Gillette, S., & Icke, V. (1981). On the use of the passive in two astrophysics journal papers. *The ESP Journal*, 1(2), 123-140.
- Therova, D. (2021). A corpus-based study of academic vocabulary in foundation-level students' assessed academic writing at a UK University. [Doktori értekezés]. The Open University. <https://doi.org/10.21954/ou.ro.00012672>

- West, M. (1953). *A general service list of English words*. London: Longman, Green & Co.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6-24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>
- Xodabande, I., Torabzadeh, S., Ghafouri, M., & Emadi, A. (2022). Academic vocabulary in applied linguistics research articles: A corpus-based study. *Journal of Language and Education*, 8(2), 156-166. <https://doi.org/10.17323/jle.2022.13420>
- Young, P. (2006). *Writing and presenting in English. The Rosetta Stone of science*. Amsterdam, The Netherlands: Elsevier.
- Young, R. A., & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of vocational behavior*, 64(3), 373-388. DOI: 10.1016/j.jvb.2003.12.005

### A témához kapcsolódó saját publikációk

- Kremzer, V. (2021). Academic reflective writing or anecdotal story telling: a study on pre-service EFL teaching portfolios. *European Journal of Teacher Education*. DOI: 10.1080/02619768.2021.1961735
- Kremzer, V. (2020). A lexical analysis of pre-service EFL teaching portfolios. In A. Fekete, M. Lehmann & K. Simon (Eds.), *UPRT 2019: Empirical studies in English applied linguistics in honour of József Horváth* (pp. 190-209). Pécs: Lingua Franca Csoport.