Szegedi Tudományegyetem

Bölcsészettudományi Kar

Neveléstudományi Doktori Iskola

Oktatáselmélet program

Angol szakos tanárjelöltek és nyelvtanárok tudása az írásbeli szövegalkotásról: Kína esete

A PhD disszertáció tézisei

Kong Yunjun

Témavezető: Dr. Molnár Edit Katalin

Szeged 2018

BEVEZETÉS

Az egyén életében alapvető szerepet játszik az anyanyelvű (L1) és az idegen nyelvű (L2) fogalmazásképesség[1] a tudományos, gazdasági, társas és kulturális környezetekben csakúgy, mint a munkahelyen. Segít a gondolatok közlésében, a problémamegoldásban, a változó világ megértésében (*National Writing Project*, n.d.), fejleszti a kommunikációs képességet, a kritikai gondolkodást és a kreativitást. Ennek következtében a hatékony szövegalkotás kétségtelenül lényegi része életünknek.

Az angolnyelv-oktatás fejlesztése révén a diákok beszédértési és beszédprodukciós készsége fokozatosan fejlődik Kínában. Konszenzus alakult ki abban, hogy a szövegértés–szövegalkotás és a beszédprodukció–beszédértés egyensúlyban legyen. Szintén javasolt, hogy az angolul tanulók képzésekor a minőség fejlesztésében nagy hangsúlyt kapjon a szövegértés és szövegalkotás (Zhang, 2012), így képesek legyenek felvenni a versenyt a nemzetközi tudományos mezőnyben (Cai, 2011). Valójában a diákok angol szövegalkotásának fejlesztése mindig is középpontban állt Kínában az angol mint idegen nyelv tanításában.

Az általános iskolai és középiskolai angol nyelvoktatást illetően az Oktatási Minisztérium 2011-ben kiadta a *New English Curriculumot* [Új Angol Tanterv], amely irányelvet nyújt a tanároknak a tantervi célok, szintleírások, tanítási és értékelési javaslatok stb. tekintetében. Úgy tűnik azonban, hogy problémás a tanterv implementációja, mivel nincs elég támpont arra, hogy a tanárok miként bővítsék és újítsák meg szakmai repertoárjukat annak érdekében, hogy az új tantervi elvárásoknak megfelelően minél hatékonyabban oktathassanak. Általánosságban a tanárok szívesebben alkalmazzák a tanítás konvencionális megközelítését, amely Kínában a vizsgaorientált kultúra dominanciáját jelenti.

Bármilyen módszertant is alkalmazzon a tanár a szövegalkotás tanításában, a fogalmazásképesség tanulása és tanítása hatékonyságának biztosításában és fejlesztésében a tanári tudásbázis és tudásszint a legfontosabb komponensek. A tanulás–tanítás kutatásának kontextusában áthelyeződött a fókusz arról, hogy hogyan tanítanak a tanárok (vö. Dahllöf, 1971) arra, hogy hogyan tanulnak a diákok (vö. Wertsch, 1998), és hogy a tanárok hogyan tanulják a tanítást (vö., Grossman, Wilson, & Shulman, 1989). Az angol mint idegen nyelvi (EFL) szövegalkotás tanítását tekintve azonban igen keveset tudunk a tanárok fogalmazásképességről való tudásáról. Hasonlóan keveset tudunk a tanárjelöltek fogalmazásképességéről vagy a tanárképzés, illetve tanártovábbképzés tapasztalatai hatására végbement fejlődésről.

---

[1] A Tézisekben az angol mint idegennyelv oktatásában bevett gyakorlattal ellentétben a „writing/ writing skills" kifejezésekre nem használjuk az „íráskészség" terminust, hanem a disszertáció szellemiségét és az anyanyelvi fogalmazáskutatást követve fogalmazásképességet, szövegalkotási folyamatot és szöveget/fogalmazást mint produktumot különböztetünk meg. – Ford.

Ismerve azt, hogy fontos szerepet játszik a szövegalkotás a mai globális kommunikációban, hogy meghatározó a tanárok tudásának hatása a szövegalkotás tanításában, valamint hogy hiányos a kutatás az angol szakos nyelvtanárok és tanárjelöltek fogalmazásképességéről, a jelen disszertáció azt vizsgálja, hogy mit tudnak ezen csoportok a fogalmazásképességről. Fő célja, hogy (1) feltárja és összevesse az angol szakos nyelvtanárok és tanárjelöltek fogalmazásképességről alkotott felfogását, illetve azt, hogy miként vélekednek a szövegalkotás tanításáról; továbbá (2) megvizsgálja és összevesse az angol szakos nyelvtanárok és tanárjelöltek EFL szöveg-értékelési képességét.

A disszertáció öt részből áll. Az első rész a kutatás kontextusát, az EFL szövegalkotás tanításában felmerülő kérdéseket, kutatási célokat, azok jelentőségét és az általános kutatási kérdéseket veti fel. A második rész a szakirodalomból a disszertációhoz kapcsolódó elméleti és empirikus kutatásokat tekint át. Ide tartoznak az EFL szövegalkotás konceptuális kérdései; a szövegek értékelése, visszajelzés adása rájuk; a tanárjelöltek fejlődése a tanítási gyakorlat alatt, illetve az angol szakos tanárok fejlődése a tanárképzés és a munkájuk során. A harmadik rész bemutatja a vizsgálatok kulturális hátterét: röviden ismerteti az angol mint idegen nyelv tanításának tantervét és gyakorlatát (kiemelve a szövegalkotást) és az ennek megfelelő angol szakos tanárképzést Kínában, a tanítási gyakorlattal a középpontban. A negyedik rész tárgyalja öt saját empirikus vizsgálatom módszereit és eredményeit. Az 1. Vizsgálat azt elemzi, hogy a tanítási gyakorlat előtt álló tanárjelöltek mit gondolnak a fogalmazásképességről; a 2. Vizsgálat feltárja, hogy a tanítási gyakorlatot elvégzett tanárjelöltek hogyan ítélik meg a fogalmazásképességre vonatkozó tudásukat; a 3. Vizsgálat azt kutatja, hogyan észlelik a tanárok a fogalmazásképességre vonatkozó tudásukat; a 4. vizsgálat pedig összehasonlítja a tanárjelöltek és a tanárok fogalmazásképességre vonatkozó tudását. Végül az 5. Vizsgálat tárgya, hogy miként változik a tanárjelöltek és tanárok EFL szövegalkotásra vonatkozó értékelése az oktatási tapasztalat növekedésével. Összegzésként az ötödik rész értelmezi az eredményeket, kitér a vizsgálatok korlátaira, illetve következtetéseket fogalmaz meg a releváns gyakorlatok és további kutatás tekintetében.

ELMÉLETI HÁTTÉR

A szövegalkotás számos nyelvészeti, kognitív és szociokulturális kutatás tárgya. A szövegalkotás fogalmának napjainkban elfogadott értelmezése három általános megközelítési módon alapszik: a szövegközpontún, az alkotóközpontún és az olvasóközpontún (Hyland, 2015). Az általánosan elfogadott nézet szerint a hatékony szövegalkotást az író, a szöveg és a befogadók együttműködése alkotja (Osterholm, 1986). Ezért tehát olyan kognitív és társas folyamatokat működtet, amelyek lehetővé teszik az író számára a gondolatai kifejezését adott célközönség számára, akár anya-, akár idegen nyelven. Összességében elmondható, hogy a szövegalkotás „társadalmilag

és kulturálisan beágyazott" továbbá egyéni és társas céljai vannak" (Sperling, 1996, 55. o.).

Számos tanulmány hangsúlyozza a szövegalkotási folyamat mint kognitív tevékenység jelentőségét. A legnagyobb hatású modell Flower és Hayes nevéhez köthető (1981); ez átfogó képet ad az írás rekurzív folyamatáról. Magában foglalja a szövegalkotás szándékát, célját, közönségét, a gondolatok előhívását és szöveggé formálását, valamint a kész szöveg értékelését és átdolgozását. Hayes (1996) később számításba vett további környezeti és személyes tényezőket is, valamint kiemelte a motiváció, a gondolkodás, illetve a hosszútávú memória és a munkamemória szerepét is. Flower és Hayes munkássága azóta is nagy népszerűségnek örvend mind anyanyelvi, mind idegennyelv-tanárok körében, még ha időnként csak egyszerűsített szakaszos tevékenységmodell formájában is, amelynek részei az előkészítő tevékenységek, a megírás és az átdolgozás (vö. Tankó, 2005).

A tudományos közösség konszenzusra jutott a fogalmazásképesség egy olyan fogalmában, melyet a tanulóknak és az oktatóknak is érdemes figyelembe vennie. A szövegalkotás kognitív, társas és kulturális szempontok mentén valósul meg; adott kommunikatív cél érdekében, konkrét szituációban. E fogalmazásképesség-modellből kiindulva több kutatás is figyelmet szentelt a szövegalkotás tanítása paradigmáinak, mint például a szövegmodellezésnek, a folyamatmodellezésnek vagy a szociokulturális modellezésnek.

A fogalmazásképesség értékelésének gyakorlatában két fő irányzatot különböztethetünk meg: a szövegalkotásnak mint tevékenységnek, illetve a szövegnek mint e tevékenység produktumának értékelését. Mint a pedagógiai értékelésnek általában, a fogalmazásképesség értékelésének is célja, hogy értékelje a tanulók képességszintjét, valamint referenciapontokkal szolgáljon a tanároknak, ezzel javítva a tanítás és a tanulás hatékonyságát egyaránt. Nem egyszerű azonban a fogalmazásképesség mérése, mivel mind a szöveg és alkotási folyamata, mind pedig tanítása igen összetett.

Számos tényező befolyásolhatja a tanárokat a tanulói szövegek értékelésében, az értékelési szempontok értelmezésétől kezdve a tanárok szigorúságán át az értékelési folyamat komplexitásának fokáig (pl. Lumley, 2005). Számos kutatás vizsgálta már, hogy az értékelési szempontok érvényesítésére milyen hatással van az értékelők kritériumrendszer-értelmezése, döntéshozatala, valamint elfogultsága és súlyozása. A kutatóknak számos olyan döntéshozási stratégiát sikerült azonosítaniuk, amelyeket a tanárok tanulói szövegek értékelése során alkalmaznak (pl. Vaughan, 1991; Wolfe, 1997). Több szempontból is megvizsgálták a tanárok értékelési gyakorlatát, többek között az értékelők közötti különbségek, az értékelési kritériumok és eszközök, valamint a tanárok figyelmének fókusza felől. Ezek az eredmények elősegítették azon további kutatásokat, amelyek az EFL szövegek tanári értékelésére és a tanulók fogalmazásképességének javítására irányultak.

A fogalmazásképesség felfogása változáson ment át, a szövegközpontú paradigmát felváltotta a folyamatközpontú. Ennek megfelelően a tanárok diákok felé

irányuló visszajelzéseiben egyre gyakrabban már nem kizárólag nyelvhelyességi, hanem a szöveg tartalmával és szerkezetével kapcsolatos szempontok is megjelentek. A kutatások eredményei alapján az a legideálisabb, ha a tanárok értékelésében egyensúlyban van a tartalom, szerveződés és nyelvhelyesség (pl. Hyland & Hyland, 2006). Mindezen eredmények ellenére a tanárok a mai napig inkább nyelvhelyességi problémákra figyelnek az értékelés során, (pl. Lee, 2008) és keveset tudunk a tanárképzésben résztvevő angol mint idegennyelv szakos leendő tanárok visszajelzési szokásairól, valamint arról, hogy milyen különbségek vannak a képzésben részt vevő és a már gyakorló pedagógusok értékelése között.

Az angoltanár-képzés területén a tanítási gyakorlatot tartják a képzés egyik legfontosabb állomásának (pl. Farrell, 2007). A képzésben részt vevők tanítási gyakorlatával foglalkozó kutatások a tanárjelöltek tanári tudásának számos oldalát vizsgálták már, mint a hitek (*beliefs*), a szakmai fejlődés vagy a reflektálás (pl. Kourieos, 2014). A tanári tudás széles körben elfogadott felfogása Shulman (1987) klasszikus elméleti alapjain nyugszik. Az ő elméleti keretrendszerére épülő kutatásként a jelen disszertáció is a tantárgyi, tantervi, általános pedagógiai, valamint a tanulók és jellemzőik megismerésére vonatkozó tudás komponenseit vizsgálja. A szerző alapértelmezésnek tekinti, hogy a tanári tudásbázis alkotja a fogalmazásképességre vonatkozó tanári tudás felvázolásának elméleti keretét is.

Korábbi kutatások eredményei alapján az angoltanár-jelöltek az alábbi négy területen észleltek magukon fejlődést a képzés során: (1) hitek (*beliefs*) az angol nyelvet, tanulókat, tanulást, tanítást, a tanári szerepet és identitást illetően (Yuan & Lee, 2014); (2) tanári tudás, beleértve az általános pedagógiai tudást, a tanulók megismerését, interakciós képességeket és az önhatékonyságot (Merc, 2015); (3) tanári kompetenciák, mint az óratervezés, osztályteremi munka irányítása és a tanulók tudásának értékelése (Liyanage & Bartlett, 2010); valamint (4) tudatosság és a reflektálás képessége (Rass, 2014).

A tanári fejlődés szakadatlan és dinamikus folyamat, amely végigkíséri a tanárok teljes pályáját (Lin, Shen & Xin, 1999). A tanárképzést követően munkába állókon Kagan (1992) az alábbi változásokat figyelte meg a tanítás első évében: (1) a tanulók megismerése; (2) a képesség arra, hogy tanulók megismeréséből származó tudást felhasználják tanári identitásuk finomításához vagy újraépítéséhez; valamint (3) a tanulásszervezés és az oktatási képességek. Napjaink kutatásai azóta megerősítették és egyben finomították ezeket eredményeket (pl. Wright, 2012 a tanulásszervezésről; Farrell, 2012 a reflektivitásról), valamint kiemelték a tanárjelöltek és kezdő tanárok folyamatos támogatásának fontosságát. Mindennek ellenére az angoltanár-jelöltek felkészítése és a gyakorló pedagógusok továbbképzése Kínában két egymástól különválasztott rendszer, minimális információcserével a kettő között (Liu & Fu, 2014). A *stakeholderek* már megértették a problémát, ám még nem tettek hatékony lépéseket a megoldása felé. Hiába láttak napvilágot a témában kutatások, ezek leginkább elméleti megfontolásokra támaszkodó módszereken alapultak empirikus bizonyítékok helyett a két képzés integrációját illetően (pl. Li, 2010). Míg korábbi kutatások a tanári tudás

fejlődésének általános problémáira fókuszáltak, a jelen disszertáció célja az angol mint idegennyelv tanítása egy területspecifikus részének feltérképezése.

A szakirodalmi áttekintés feltárta, hogy nem kap elég figyelmet az angol szakos nyelvtanárok és tanárjelöltek tudása a fogalmazásképességről, továbbá kevés kutatás érinti a tanárjelölt–gyakorló pedagógus átmenet során történő tudásbővülést. Ha többet tudnánk a tanári tudás fejlődéséről a tanári életpálya különböző szakaszaiban, az empirikus bizonyítékul szolgálhatna a tanárképzés kurrikulumának átalakításához, és így a folyamat fejlesztéséhez.

KULTURÁLIS HÁTTÉR

A tanítás–tanulás gyakorlati megvalósulását nagyban befolyásolja az oktatáspolitika és a kulturális konvenciók. Kínában az angol mint idegennyelv oktatásában – különös tekintettel a szövegalkotásra – erős befolyásoló tényezők a központi tanterv EFL-re vonatkozó céljai, a szövegalkotásra vonatkozó követelményleírások, valamint a tanárképzés és tanártovábbképzés hatékonysága.

Az angol mint idegennyelv oktatásának története a Kínai Népköztársaságban meglehetősen rövid. Csak négy évtizeddel ezelőtt vált meghatározó idegen nyelvé a korábbi három évtizedes kihagyást követően. A középiskolai angoltanítás az 1980-as évek elején vette kezdetét, míg az általános iskolai angolórák a 90-es évekig várattak magukra. Az angol nyelv oktatását szabályozó új tantervet 2011-ben vezették be a kínai alap- és középfokú iskolázásban (MOE, 2011). A kulturális háttér fejezetében bemutatom az új tanterv jellegét, általános céljait, valamint a szintleírásokat, továbbá kifejtem az angol mint idegennyelv oktatása jellemzőit, beleértve időhosszát, a magas létszámú osztályokat, és a kínai iskolák vizsgaközpontú szemléletét. Mindemellett szó esik az EFL szövegalkotás tanításáról és teszteléséről.

A disszertáció a központi tanterv szabályozásának és értékelésének bemutatásán kívül tárgyalja az angol szakos tanárképzés sajátosságait is Kínában. Bemutatok olyan aktuális témákat, mint „a tantárgyak hangsúlyozása, az elméletorientáltság és a központosított állami oktatásirányítás” (Lo, 2008); egyfelől a tanárképző programok, másfelől az általános és középiskolák gyakorlata közötti disszonancia (pl. Wang & Clarke, 2014); továbbá a tanártovábbképzésben az idő rövidsége, a tananyag túlzott mértéke és fókusztalansága.

A 2011-es tantervi standardok már orvosolni hivatottak a fenti problémák közül többet. Ám az implementáció folyamatát hátráltatja, hogy az iskolavezetők, a tanárok, a diákok és a szülők is túlzott jelentőséget tulajdonítanak a vizsgáknak. Így aztán a tanárok megtanítják, a diákok pedig megtanulják az angol nyelvi vizsga letételéhez szükséges tananyagot, viszont mellőzik a nyelvoktatás legalapvetőbb kommunikatív céljait. Ennek eredménye a diákok szegényes nyelvhasználata. Emiatt tehát különösen fontos, hogy megvizsgáljuk az angol szakos tanárok EFL területspecifikus tudásbázisát, ami lehetővé teszi a lehetséges problémák azonosítását, és hogy megoldási perspektívát kínálhassunk az angol nyelvtanulás és nyelvoktatás helyzetének javítására Kínában.

KUTATÁSI KÉRDÉSEK

A kutatás céljaival összhangban az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztam meg:

A tanárjelöltek és tanárok angol nyelvi szövegalkotással kapcsolatos tudásának általános megismeréséhez:

RQ1: A kínai angoltanár-jelöltek milyennek ítélik az EFL fogalmazásképességről való tudásukat a tanítási gyakorlat megkezdése előtt?

RQ2: A kínai angoltanár-jelöltek milyennek ítélik az EFL fogalmazásképességről való tudásukat a tanítási gyakorlat után?

RQ3: A kínai angoltanárok milyennek ítélik az EFL fogalmazásképességgel kapcsolatos tudásbázisukat?

RQ4: Milyen különbségek vannak a tanítási gyakorlat előtti és utáni angoltanár-jelölti fogalmazásképességgel kapcsolatos tudásban?

A tanulói EFL szövegek értékeléséhez kapcsolódó specifikus készségek vizsgálatához:

RQ5: Milyen képességekkel rendelkeznek a kínai angoltanár-jelöltek a tanulói EFL szövegek értékeléséhez a tanítási gyakorlatot megelőzően?

RQ6: Milyen képességekkel rendelkeznek a kínai az angol tanár-jelöltek a tanulói EFL szövegek értékeléséhez a tanítási gyakorlat után?

RQ7: A tanárjelöltek saját EFL fogalmazásképessége hogyan befolyásolja azt, ahogyan a tanulói EFL szövegeket értékelik?

RQ8: A kínai angoltanárok milyen képességekkel rendelkeznek a tanulói EFL szövegek értékeléséhez?

RQ9: Milyen különbségek vannak a tanulói szövegek értékelését tekintve az angoltanárok és a tanítási gyakorlat előtt, illetve után álló tanárjelöltek között?

RQ10: Az értékelő csoportok és a mesterséges intelligencia értékelése között milyen hasonlóságok és különbségek fedezhetők fel?

MINTÁK

Keresztmetszeti méréseket végeztem**.** Az 1–4. kutatási kérdéshez végzett vizsgálatokban három csoportot különböztettem meg. A tanítási gyakorlat előtt álló angoltanár-jelöltek (N_1=101), a tanítási gyakorlatot elvégzett tanárjelöltek (N_2=204), és gyakorló angoltanárok (N_3=490) kérdőívet töltöttek ki. Az 5–10. kutatási kérdés vizsgálatában angol nyelvű szövegek értékelésére 59 gyakorlat előtt álló és 31 gyakorlatot végzett tanárjelölt, valamint 32 gyakorló tanár vállalkozott. Az első két csoport egy szövegalkotási feladatot is megoldott.

MÉRŐESZKÖZÖK

A kutatás során több mérőeszközt is alkalmaztam, hogy felmérjem a résztvevők tudását az írásbeli szövegalkotásról:

- Kérdőív a tanítási gyakorlat előtt álló angol szakos tanárjelölteknek
- Kérdőív a tanítási gyakorlatot végzett angol szakos tanárjelölteknek
- Kérdőív gyakorló angol szakos tanároknak
- A tanulói szövegek értékelését mérő szimulációs feladat
- A tanárjelöltek angol nyelvű szövegalkotási feladata.

Mindegyik mérőeszköz önálló fejlesztés, és angolul készült. Az angol változat megalkotását követően a mérőeszközök kínai változatát is elkészítettem, mivel a korábbi *pilot* mérés azt mutatta, hogy több információt nyerhető, ha a résztvevőket az anyanyelvükön kérdezem (cf., Kong, 2017).

ELJÁRÁSOK

A résztvevők kiválasztásához hólabda és kényelmi mintaválasztást alkalmaztam. A főméréseket 2017 tavaszi és őszi félévében végeztem. Mindegyik kérdőív felvétele egy kínai online felületen történt, amelyet a résztvevők könnyen elérhettek telefonjukról van laptopjukról. Papír és ceruza alapú mérőeszközöket alkalmaztam a tanulói szövegek értékelésének vizsgálatában. A tanárjelöltek a szövegalkotási feladatot szövegszerkesztő programmal oldották meg.

A kérdőívekkel szerzett adatokat letöltöttem, rögzítettem, majd transzformáltam a kvantitatív elemzésekhez, amelyeket az SPSS 24 programmal végeztem. A szövegértékelési feladatok során a résztvevőknek egy tanulói szöveget kellett értékelniük a szövegalkotási feladatok hagyományos változóival, továbbá véleményezniük kellett ennek erősségeit és gyengeségeit: problémákat azonosítani, szöveges visszajelzést és tanácsokat adni. A válaszaikat hét szempont alapján rögzítettem: holisztikus értékelés, tartalom, szerkezet, stílus, szókincs, nyelvhelyesség, valamint kódolás (helyesírás, központozás és külalak). A résztvevők értékeléseit többaspektusú (*multifaceted*) Rasch modell segítségével elemeztem, a tanárjelöltek által alkotott szövegeket pedig a Coh-Metrix programmal vizsgáltam (McNamara, Graesser, McCarthy, & Cai, 2014). E saját szövegeiket 8 összevont változóval jellemeztem: leíró statisztikai jellemzők, olvashatóság, lexikai diverzitás, szintaktikai komplexitás, szófaji információ (*word information*), látens szemantikai elemzés, lokális kohézió és referenciális kohézió.

1. VIZSGÁLAT: A KÍNAI TANÁRJELÖLTEK MILYENNEK ÍTÉLIK AZ EFL FOGALMAZÁSKÉPESSÉGRŐL VALÓ TUDÁSUKAT A TANÍTÁSI GYAKORLAT ELŐTT?

Az 1. Vizsgálat célja az volt, hogy feltérképezzem a tanítási gyakorlat előtt álló tanárjelöltek gondolkodását az EFL fogalmazásképességről . A saját fejlesztésű kérdőív a résztvevők fogalmazásképességről vallott nézeteit, a tantervi követelmények megértését, a szövegalkotás céljait és a tanításával kapcsolatos problémákról alkotott véleményét vizsgálta, valamint azt, milyen tényezők befolyásolhatják e vélekedéseiket.

A kutatási kérdések megválaszolásához egyszerű leíró statisztikai és összefüggésvizsgálatokat végeztem.

Az eredmények szerint a résztvevők többségében egyetértettek azzal, hogy a szövegalkotás egyszerre produktum és folyamat, de többen kétségbe vonták a társas mivoltát. Nagy jelentőséget tulajdonítottak az egyénnek és az önkifejezésnek, de sokkal kevesebbet a befogadónak. A szövegértési feladatokat vélték a fogalmazásképesség leghatékonyabb fejlesztési módjának, és alacsonynak értékelték saját tantervi tudásukat.

Az oktatás problémaköreit tekintve a kutatásban részt vevők tisztában voltak azzal, hogy fontos lesz felmérni tanulóik EFL fogalmazásképességének szintjét, amikor később tanítani kezdenek. Általánosságban véve fontosnak ítéltek az olyan átfogó tevékenységeket, mint az óratervezés vagy a szövegalkotási feladatokkal kapcsolatos teendők. Hangsúlyt fektettek válaszaikban a szövegek lehetséges közönségére, amikor a diákok tanulmányaival vagy mindennapi tevékenységeikkel kapcsolatos interakciókról volt szó. Több figyelmet szenteltek a szövegek típusainak, a funkcionális műfajokkal kapcsolatos feladatoknak és a szövegek vizsgaalapú értékelésének. Az oktatás céljával kapcsolatban a szöveg kódolási és nyelvi aspektusaira több hangsúlyt fektettek, mint a konceptuálisakra. A tanárközpontú oktatást pártolták, viszonylag elhanyagolva a diákok bevonását (*engagement*) és egymással való interakcióit. Érdekes módon a tanárjelöltek nem számítottak különösebb nehézségekre, amelyek felmerülhetnek a szövegalkotás tanítása közben. Nagyobb hangsúlyt fektettek arra, hogy milyen visszajelzést adjanak, mint arra, mikor és hogyan tegyék ezt, valamint általában véve kevéssé fontosnak ítélték az értékeléssel kapcsolatos itemeket. A háttérváltozóknak (angoltanulással töltött évek száma, saját nyelvi szintük megítélése) nem volt szisztematikus befolyásoló ereje a résztvevők véleményére.

Két eredmény kiemelése érdemes itt. Először is, a résztvevők válaszai alapján úgy tűnik, nincs pontos képük a fogalmazásképességről. Ugyanakkor a tanításának sokrétűségével sincsenek tisztában. Az eredmények alapján a tanítási gyakorlat előtt álló tanárjelöltek tudásbázisa a fogalmazásképesség tanítása szempontjából az optimális szint alatt van.

2. VIZSGÁLAT: A KÍNAI TANÁRJELÖLTEK MILYENNEK ÍTÉLIK AZ EFL FOGALMAZÁSKÉPESSÉGRŐL VALÓ TUDÁSUKAT A TANÍTÁSI GYAKORLATOT KÖVETŐEN?

A 2. Vizsgálat célja az volt, hogy megismerjem, milyen szintű tudással rendelkeznek a tanárjelöltek a tanítási gyakorlatukat követően. Az 1. vizsgálat mérőeszközét használtam, kiegészítve azt a tanítási gyakorlattal kapcsolatos kérdésekkel. Komplexebb összefüggésvizsgálatokat is végzetem.

Az eredmények alapján a tanítási gyakorlat után a résztvevők produktumközpontúan közelítették meg a szövegalkotást, és az alkotó egyénre fókuszáltak, míg hajlamosak voltak elhanyagolni a befogadó közönséget. A tantervi

célok és feladatok tükrében ők is hiányosnak ítélték saját tudásukat. Az oktatási tapasztalatukat tekintve arról számoltak be, nem sikerült teljesen felmérniük diákjaik fogalmazásképességének szintjét, illetve az óratervezés során csak arra figyeltek, mit tanítsanak. Felismerték a szövegalkotási feladatok fontosságát a tanulók számára. A tanítási gyakorlat előtt álló társaikhoz hasonlóan ők is a szöveg kódolási és nyelvi aspektusaira fektettek nagyobb hangsúlyt, és a tanárközpontú oktatási módszereket favorizálták. Nem jelezték, hogy változatos közönségeknek szóló, különböző műfajú szövegek létrehozásárát kérték volna a tanulóiktól. A szövegekre adott visszajelzéseikben javarészt nyelvhelyességi kérdésekre fókuszáltak, de azt is jelezték, hogy nem volt alkalmuk intenzíven részt venni a tanulók szövegeinek értékelésében.

Az eredmények továbbá azt mutatják, hogy maga a tanítási gyakorlat nem változtatta meg következetesen a résztvevők szövegalkotásról alkotott elképzeléseit; a tantervi célokkal és feladatokkal kapcsolatosakat viszont igen. A gyakorlat hossza és az iskolai földrajzi helyzete (városi vagy falusi/*rural*) valamelyest hatással volt arra, milyennek látták a szövegalkotás tanításában szerzett tapasztalataikat. A gyakorlat során tanított évfolyam és a tanórák száma befolyásolta, hogy a tanárjelöltek hogyan értékelték a tanulói szövegeket.

A 2. Vizsgálat teljes képet adott arról, milyennek értékelik a tanárjelöltek szövegalkotásról alkotott tudásukat a tanítási gyakorlatot követően. Bár minden résztvevő tapasztalt fejlődést a szövegalkotás tanításával kapcsolatos képességeit tekintve, a gyakorlat intenzitása nem volt elegendő arra, hogy befolyásolja a szövegalkotásról alkotott képüket. Az eredmények alapján tisztán látszik, hogy a tanítási gyakorlatot követően a tanárjelöltek újabb lépéseket tesznek a tanulóból tanárrá válás rögös útján, de még mindig számos akadállyal és nehézséggel kell megbirkózniuk.

3. VIZSGÁLAT: A KÍNAI ANGOLTANÁROK MILYENNEK ÍTÉLIK AZ EFL FOGALMAZÁSKÉPESSÉGRŐL VALÓ TUDÁSUKAT?

A 3. Vizsgálat célja az angoltanárok EFL szövegalkotással kapcsolatos tudásának felmérése volt. Ez a problémakör azért is érdekes, mert a modern nyelvoktatás és Kína vizsgaközpontú kultúrája közti ellentmondás feszül. Az itt használt mérőeszköz legtöbb kérdésében megegyezik az 1. és a 2. Vizsgálatéval, de kiegészítettem a tanárok oktatási gyakorlatát célzó itemekkel. Az adatokat az 1. és a 2. Vizsgálathoz hasonlóan elemeztem.

Az eredmények alapján az angoltanárok általánosságban a szövegalkotást nyelvi produktumnak tekintették, és egyetértettek az egyénnel és az önkifejezéssel kapcsolatos funkcióinak jelentőségében is, viszont figyelmen kívül hagyták szerepét a kommunikációban és vizsgaszituációkban. Jónak ítélték saját tudásukat a tantervi követelményekről és a szövegalkotás tantervi céljairól.

Az oktatással kapcsolatos tudásuk tekintetében úgy ítélték, jól ismerik diákjaikat; az óratervezésben a vizsgakövetelményeknek különös figyelmet szenteltek.

Úgy vélték, a szövegalkotási feladatok fontosak, különösen a vizsgák szempontjából, viszont a funkcionális műfajokat és a szöveg befogadóit tekintve nem mutattak diákjaiknak változatos alternatívákat. Megközelítéseiket és stratégiahasználatukat nézve a szövegalkotás tanításában leginkább szabályokra és példákra támaszkodtak, és számos nehézséget észleltek a tanítás folyamata során. A tanítási gyakorlatot elvégzett tanárjelöltekhez hasonlatosan a gyakorló tanárok is nyelvhelyességi és formai problémákra fókuszáltak a tanári visszajelzés során, és nem fektettek sok hangsúlyt a diákok szövegeinek értékelésére.

A résztvevő tanárok háttere (mint pl. a végzettségük szintje vagy az iskola sajátosságai) nem volt szisztematikus hatással a fogalmazásképességről alkotott meglátásaikra, viszont tanítás intenzitása nagyban hozzájárult a fogalmazásképességgel kapcsolatos tudásbázisukhoz.

Eredményeink ellentmondásra hívják fel a figyelmet a tanárok fogalmazásképességről alkotott felfogása és a beszámolójuk szerinti tanítási gyakorlata között. Ennek oka az lehet, hogy a tanároknak egy komoly dilemmával kell szembesülnie: inkább a tanulók kommunikatív képességének fejlesztésére fókuszáljanak, vagy a vizsgakövetelmények elérésére.

4. VIZSGÁLAT: MILYEN KÜLÖNBSÉGEK VANNAK A KÍNAI ANGOLTANÁR-JELÖLTEK ÉS GYAKORLÓ TANÁROK FOGALMAZÁSKÉPESSÉGGEL KAPCSOLATOS TUDÁSA KÖZÖTT?

A 4. Vizsgálat a tanárrá válás négy lépcsőfokán keresztülívelő tapasztalat- és tudásbéli változások keresztmetszeti feltérképezése volt: a tanítási gyakorlat megkezdése előtti, illetve a gyakorlatot elvégzett tanárjelöltek, továbbá kezdő és tapasztalt gyakorló angoltanárok adatait vetettem össze. ANOVA és MANOVA elemzéseket futtattam az alminták különbségeinek feltárására.

Az eredmények szerint a szövegalkotás természetét a kutatói közösséghez nagyjából hasonlóan értelmezik a résztvevők. Relatív figyelmetlenségüket a szövegalkotás társas vonatkozásait illetően erősíteni látszik az oktatási gyakorlatuk hossza. Ugyanakkor azonban a szövegalkotás kommunikatív funkciójának elfogadottsága is nőtt az oktatási tapasztalat függvényében. A gyakorló tanárok nagyobb mértékben elfogadták a közönség megszólításán keresztül történő fogalmazásképesség-fejlesztést. A tanárjelöltekkel összehasonlítva fontosabbnak ítélték a szövegek lexikai jellemzőit és külalakját az értékelés során. A tantervi célok és standardok megértésében érvényesül az oktatási tapasztalat erős hatása.

Ami a szövegalkotás tanítását illeti, a várakozással összhangban a gyakorló tanárok arról számoltak be, hogy sikeresebben fel tudják mérni a tanulóik fogalmazásképességének szintjét. A tanítási tapasztalat nem befolyásolta jelentősen, hogy a résztvevők mennyire körültekintően gondolkodtak az óratervezésről, kivéve a tapasztalt tanárok kiugróan nagy hangsúlyát a vizsgafelkészítésen. A tanárok és

tanárjelöltek csoportjai egyaránt fontosnak tekintették a tanulók szövegalkotási feladatait, viszont nem szenteltek elég figyelmet a feladatok megtervezése során arra, hogy a tanulóknak a feladatokban különböző közönségeket kelljen megszólítaniuk. Csak korlátozott számú műfajjal dolgoztak, ellenben egyöntetűen egyetértettek abban, hogy fontosak a próbavizsgák. A fogalmazásképesség fejlesztésének középponti elemeit illetően a tapasztalt tanárok nagyobb hangsúlyt fektettek a szövegek kódolására, mint a tanárjelöltek, és szívesebben tanítottak mintaszövegekkel és szabályokkal. Továbbá nehezebbnek találták a diákok motiválását is. Azt, hogy a résztvevők hogyan vélekednek a tanulók szövegeire adott visszajelzéseikről, a tanítási tapasztalat hossza nem befolyásolta szisztematikusan.

A 4. Vizsgálat eredményei szinte teljesen átfogó képet festenek a tanárok fogalmazásképességről alkotott véleményének változásairól a tanári munka megkezdése előtt és után. A leginkább említésre méltó eredmény, hogy az oktatási rutin növekedésével a tanárok egyre inkább számolni tudnak a szövegek célközönségével. Ennek ellenére is úgy tűnik azonban, hogy a gondolkodásmódjukban és cselekedeteikben nem képesek megtalálni az egyensúlyt a vizsgafelkészítés és a valós szituációkban előforduló közönségtípusok megszólítása között.

5. VIZSGÁLAT: MILYEN KÜLÖNBSÉGEK VANNAK A DIÁKOK SZÖVEGEINEK ÉRTÉKELÉSÉT TEKINTVE A GYAKORLÓ ANGOLTANÁROK, VALAMINT A TANÍTÁSI GYAKORLAT ELŐTT ÁLLÓ, ILLETVE AZ AZT ELVÉGZETT TANÁRJELÖLTEK KÖZÖTT?

Az első négy vizsgálat rávilágított arra, hogy a tanárok és tanárjelöltek nem ítélték kimagaslóan fontos témának a tanulói szövegek értékelését. Mivel ez váratlan eredmény, okait a jelen disszertációban nincs mód feltárni. A kínai pedagógusok vélekedésével szemben a fogalmazásképesség fejlesztésével foglalkozó nemzetközi kutatásokban már régóta középponti téma a tanári visszajelzés a tanulói szövegre mint a jelentésteremtéshez való hozzájárulás (Zamel, 1985). Így az 5. Vizsgálat erre a területre fókuszált. Három almintát kértünk meg arra, hogy értékeljék ugyanazt az autentikus EFL tanulói szöveget: tanárjelölteket a tanítási gyakorlat előtt és után, illetve gyakorló tanárokat. A résztvevőknek azonosítani és jelölni kellett a szövegben található problémákat és hibákat, majd szöveges visszajelzést kellett adniuk a tanulóknak. A tanulói szöveget Coh-Metrix-szel, egy szövegkohéziót és -koherenciát elemző online programmal is megvizsgáltuk, ezzel kontrollváltozókat alkotva. Az 5. Vizsgálatban részt vevő tanárjelöltek egy további, szövegalkotási feladatot is kaptak, amellyel vizsgálhatóvá vált, milyen kapcsolatban van saját fogalmazásképességük azzal, ahogyan értékelnek.

Az eredmények alapján általánosságban elmondható, hogy a tanárjelöltek objektíven és igazságosan (*fairly*) értékelték a tanulói szöveget. A tanárok részmintája ennél viszonylag engedékenyebb volt. Elsődlegesen nyelvhelyességi szempontok

mentén közelítették meg az értékelést, és szintén ez alapján bírálták el a problémákat, valamint adtak negatív visszajelzéseket és tanácsokat.

Többaspektusú Rasch modellel elemeztük, milyen különbségek vannak a különböző részminták között ugyanazon tanulói szöveg értékelésében. Mindkét tanárjelölt csoport szigorúbban értékelt, mint a tanárok. A holisztikus és az öt analitikus kritérium (tartalom, szerkezet, stílus, nyelvhelyesség, kódolás) közül a stílust értékelték a legszigorúbban, ezt követte a szerkezet és a nyelvhelyesség. A szöveg általános minőségét értékelték a legkevésbé szigorúan.

A kutatás eredményei azt mutatják, a tanárjelöltek saját EFL fogalmazásképessége nem befolyásolta szisztematikusan azt, hogyan értékelik a tanulói szöveget. Továbbá a keresztmetszeti elemzés szerint a tanítási gyakorlat sem befolyásolja jelentősen a szövegről alkotott véleményüket. Mindegyik részminta értékelése hasonló volt a Coh-Metrix elemzés értékeléséhez.

Bizakodásra ad okot, hogy a tanárjelöltek és a tanárok is ígéretes képességekről adtak tanúbizonyságot a tanulói szövegek értékelése során. A tanárok általánosságban kevésbé voltak szigorúak, mint a tanárjelöltek. Egybevág a szakirodalmi megfigyelésekkel (pl. Lee, 2008), hogy a résztvevők szöveges visszajelzéseiben elsőbbséget élveztek a nyelvhelyességi kérdések, viszont a szövegalkotás kognitív aspektusai csak elhanyagolható számban jelentek meg.

ÖSSZEGZÉS, A KUTATÁS KORLÁTAI ÉS IMPLIKÁCIÓI

A disszertáció elsődleges célja az volt, hogy feltérképezze és összehasonlítsa az angol mint idegennyelv tanárok és tanárjelöltek EFL szövegalkotásról és annak tanításáról alkotott nézeteit, valamint a tanulói szövegek értékelésével kapcsolatos képességeiket. Bár a tanári tudás alaposan kutatott téma, a disszertációban bemutatott kutatások voltak az elsők, amelyek területspecifikus fejlődést céloztak. Ezért eredményei segíthetnek abban, hogy az angoltanárok megfelelően felkészülhessenek a fogalmazásképesség fejlesztésére az angol nyelvi órákon, azáltal, hogy felhívja a képzési programok fejlesztőinek figyelmét az azonosított problémákra.

A szövegalkotásról alkotott elképzeléseiket tekintve a résztvevők többségének válaszai egyeznek a kutatásban érvényesülő konszenzussal (pl. Hyland, 2015), bár találtunk egy említésre méltó eltérést a szövegalkotás kommunikatív funkciójával kapcsolatban. A részminták (különösen a tanítási gyakorlat előtt állók) többé-kevésbé figyelmen kívül hagyták a szövegalkotás társas természetét, és e kommunikatív funkció csorbulása fontos kérdéseket vet fel a kutatás számára.

A szövegalkotás tanításával kapcsolatban a tanárjelöltek és tanárok különbözően ítélték meg saját tudásbázisukat. A tanítással járó tapasztalat hatással van a tanárok tantárgyi és tantervi tudására, a tanulók megismerésére, valamint a fogalmazásképességhez köthető pedagógiai tudásra is. A tanárképzésben részt vevők, különösen azok, akik már végeztek tanítási gyakorlatukkal, úgy tűnik, jó úton haladnak az angoltanárrá válás útján. A gyakorló tanárok ezzel szemben számos nehézséggel és

ellentmondással találkoznak munkájuk során. Őrlődnek azon, hogy a vizsgafelkészítésre vagy a diákok kommunikatív készségeinek fejlesztésére fektessenek nagyobb hangsúlyt. E helyzet megoldásához szükséges, hogy a tanárképzéssel foglalkozók és az oktatáspolitikusok felfigyeljenek a problémára, amely kezelhető lehet a tanárképzés tantervének megváltoztatásával vagy az angol nyelvi vizsgák követelményeinek átformálásával (különösen a szövegalkotás tekintetében). Jövőbeni kutatások rávilágíthatnak, hogy a vizsgára tanítás ténylegesen fejleszti-e a tanulók kommunikatív képességét valós mindennapi szituációkban.

Az 1–4. Vizsgálat eredményei arra utaltak, hogy a résztvevők az értékelés kérdéskörére nem fordítottak megfelelő figyelmet a szövegalkotásról való gondolkodásukban. Ezért részletes vizsgálat tárgyává tettük a tanárok értékelési viselkedését. Mind a tanárjelöltek, mind a tanárok igazságosan (*fairly*) értékelték ugyanazon tanulói szöveget, mégis szignifikánsan különbözött az értékelésük. A tanárok engedékenyebbek voltak, mint a tanárjelöltek. Az szöveges értékelés során a részminták leginkább nyelvi problémákra fókuszáltak, viszont a vártnál kevesebb átfogó és előremutató visszajelzést adtak, például a szöveg konceptuális kérdéseivel kapcsolatban. Úgy tűnik, a résztvevők a tanuló számára adott visszajelzéseik megfogalmazásakor nem voltak birtokában a jelentésteremtéshez való hozzájáruláshoz szükséges tudásnak, vagy nem voltak tudatában annak, hogy ez milyen mértékben segíthetné a tanulók fogalmazásképességének fejlődését.

A disszertációban tárgyalt vizsgálatok az angoltanárok és tanárjelöltek fogalmazásképességről alkotott tudásbázisát hivatottak feltérképezni, viszont általánosíthatóságuknak vannak korlátai. Például egyik vizsgálat sem vizsgálja a fogalmazásképesség fejlesztését tényleges tantermi szituációkban, így a tanárok fejlesztéssel kapcsolatos hitei, gyakorlatai és ezek változásai tanórai helyzetekben továbbra is vizsgálandó kérdés marad. Longitudinális kutatási módszereket nem alkalmaztam; ez vizsgálataimnak egyik nyilvánvaló korlátja, mivel így nem összevethetők az angoltanár-jelölteknek és a gyakorló tanároknak a fogalmazásképesség fejlesztéséről alkotott elképzelései a ténylegesen gyakorlatban megvalósuló viselkedésükkel a tanári szakmai fejlődés folyamatában. A minták jellemzői szintén csökkentik eredményein általánosíthatóságát a teljes populációra, ugyanis nem voltak reprezentatívak.

Mindezen tényezők ellenére a disszertációban tárgyalt vizsgálatok hozzásegíthetnek minket az angoltanár-jelölteknek és tanároknak a fogalmazáskéspességről, szövegalkotásról való gondolkodásának, és további kutatások alapjául szolgálhatnak a témában. Az eredmények bizonyítják, hogy változásokra van szükség a kínai angoltanár-képzésben ahhoz, hogy a tanárjelöltek később hatékonyabban tudják fejleszteni a tanulók fogalmazásképességét. Mindemellett annak a fontosságára is felhívják a figyelmet, hogy a tanártovábbképzés során segíteni szükséges a tanárokat, hogy megtalálják az egyensúlyt a vizsgafelkészítés és a kommunikatív képességek fejlesztése között. Végül, de nem utolsó sorban,

támogathatják az értékelési kompetencia fejlesztését mind a tanárképző, mind a tanártovábbképző programokban.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Cai, J. G. (2011). Woguo Daxue Yingyu Jiaoxue Mubiao Sheding Yanjiu — Zailun Tingshuo Yu Duxie De Guanxi [Research on College English teaching objectives in China—Rethinking of the relationship between listening-speaking and reading-writing]. *Waiyujie[Foreign Language World]*, *1*, 21-29.

Dahllöf, U. (1971). *Ability grouping, content validity, and curriculum process analysis*. New York: Teachers College Press.

Farrell, T. S. C. (2007). Failing the practicum: Narrowing the gap between expectations and reality with reflective practice. *TESOL Quarterly*, 41, 193–201.

Farrell, T. S. C. (2012). Novice-service language teacher development: Bridging the gap between pre-service and in-service education and development. *TESOL Quarterly*, *46*(3), 435-449.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, *32*(4), 365-387.

Grossman, P. L., Wilson, S. M., & Shulman, L. S. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. In M.C. Reynolds (Ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher* (pp. 23-36). New York: Pergamon.

Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and effect in writing. In Ransdell, S. & Levy, C. M. (Eds.). *Prospective on writing: Research, Theory and Practice* (pp.1-26). New Jersey: Lawrence Erlbaum association publishers.

Hyland, K. (2015). *Teaching and researching writing*. New York: Longman.

Hyland, K., & Hyland, F. (2006). State-of-the-art review on "Feedback in second language students' writing". *Language Teaching, 39* (2), 83–101.

Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologists*, 27(1), 65–90.

Kourieos, S. (2014). The Knowledge Base of Primary EFL Teachers–Pre-service and In-service Teachers' Perceptions. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(2), 291-300.

Lee, I. (2008). Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, *17*(2), 69-85.

Li, W. Y. (2010). Yingyu Jiaoshi Zhiqian Zhihou Yitihua Peiyang Tixi Tansuo [Exploration of Integrated System of Pre- and In-service English Teacher Edcuation]. Jichu Jiaoyu Waiyu Jiaoxue Yanjiu *[Foreign Language Teaching & Research in Basic Education]*, (8), 56-58.

Lin, C. D, Shen, J. L., & Xin, T. (1999). Jiaoshi Shuzhi Lungang *[On Teacher Quality]*. Beijing: Huayi Press.

Liu, Y. B., & Fu, G. H. (2014). Jiaoshi Jiaoyu Yitihuafazhan de Tizhi Jizhi Chuangxin [On the Innovation of Institution and Mechanism in the Integrative Development of Teacher Education]. Jiaoyu Yanjiu *[Educational Research]*, (1), 111-116.

Liyanage, I., & Bartlett, B. J. (2010). From autopsy to biopsy: A metacognitive view of lesson planning and teacher trainees in ELT. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1362-1371.

Lo, N. K. (2008). Huaizhi Xingjiao: Dui Zhongguo Dalu Jiaoshi Peiyang zhong Yiixe Wenti de Tansuo [Hosting teacher education—an exploration of issues in teacher preparation in the Chinese Mainland]. *Dongbei Shida Xuebao: Zhexue Shehui Kexue ban [Journal of Northeast Normal University (Philosophy and Social Sciences)]*, (2), 163-170.

Lumley, T. (2005). *Assessing second language writing: The rater's perspective*. Frankfurt: Lang.

McNamara, D. S., Graesser, A. C., McCarthy, P. M., & Cai, Z. (2014). *Automated evaluation of text and discourse with Coh-Metrix*. Cambridge University Press.

Merç, A. (2015). Assessing the Performance in EFL Teaching Practicum: Student Teachers' Views. *International Journal of Higher Education*, 4(2), 44-56.

National writing project (n.d.). *Writing is essential*. Retrieved from https://www.nwp.org/cs/public/print/doc/about.csp, Oct. 21, 2017.

Osterholm, K. (1986). Writing in the Native Language. In B. H. Wing, & H. S., Lepke (Eds.), *Listening, Reading, and Writing: Analysis and Application* (p. 119). Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.

Rass, R. A. (2014). Developing reflective skills among EFL student teachers. *International Journal of English Language Teaching*, 2(3), 1-14.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, *57*(1), 1-23.

Sperling, M. (1996). Revising the writing-speaking connection: Challenges for research on writing and writing instruction. *Review of Educational Research*, 66, 53-86.

Tankó, G. (2005). *Into Europe: Prepare for modern English exams. The* writing *handbook*. Teleki László Foundation.

The Ministry of Education. (2011). Yiwu Jiaoyu Yingyu Kecheng Biaozhun *[English Curriculum Standards for Nine-Year Compulsory Education]*. Beijing: Bejing Shifan Daxue Chubanshe [Beijing: Beijing Normal University Press].

Vaughan, C. (1991). Holistic assessment: What goes on in the rater's mind? In L. Hamp-Lyons (Ed.), *Assessing second language writing in academic contexts* (pp. 111–125). Norwood, NJ: Ablex.

Wang, F., & Clarke, A. (2014). The practicum experiences of English Language Major student teachers during a period of profound curriculum reform in China. *International Journal of Educational Development*, (36), 108-116.

Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

Wolfe, E. W. (1997). The relationship between essay reading style and scoring proficiency in a psychometric scoring system. *Assessing Writing*, 4, 83–106.

Wright, T. (2012). Managing the classroom. In A. Burns & J. Richards (Eds.), Cambridge guide to second language pedagogy and practice. New York: Cambridge University Press.

Yuan, R., & Lee, I. (2014). Pre-service teachers' changing beliefs in the teaching practicum: Three cases in an EFL context. *System*, 44, 1-12.

Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, *19*(1), 79-101.

Zhang, S. J. (2012). Duxie Weij: Dangjin Yingyu Zhuanye Mianliin De Zuida Tiaozhan [Crisis in reading and writing: The biggest challenge with English majors at present]. *Waiyu Jiaoxue Lilun Yu Shijian [Foreign Language Learning Theory and Practice]*, 2, 1-5.

A SZERZŐ SAJÁT PUBLIKÁCIÓI A DISSZERTÁCIÓ TÉMÁJÁBAN

Kong, Y. J. (2017). Chinese EFL trainees' perceptions of writing after the practicum. *Journal of Language Teaching and Research,8*(5), 891-901.

Kong, Y. J. (2017). Chinese TEFL teachers' conceptions of writing: A partial credit model analysis. *European Journal of Educational Sciences*, *4*(4), 24-42.

Kong, Y. J. (2017). Conceptual knowledge of writing- A synthesis of literature. *Fengkuang Yingyu (Lilunban) [Crazy English Pro]*, 4, 73-74.

Kong, Y. J. (2018). A small scale retrospective study on Chinese EFL teachers' experiences in the practicum. *Haiwai Yingyu [Overseas Enlgish] (in press)*.

Kong, Y. J. (2018). TEFL teachers' conceptions of writing: A case of China. *Journal of Theory and Practice in Language Studies, 8*(3), 285-294.

Kong, Y. J. (Aug. 2017). *A small scale retrospective study on Chinese EFL teachers' experiences in the practicum.* Paper presented at JURE 2017, Tampere, Finland.

Kong, Y. J. (May 2017). *Chinese EFL teacher trainees' perceptions of writing after the practicum.* Paper presented at Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia (IDK2017), Pecs, Hungary.

Kong, Y. J., & Molnár, E. K. (Apr. 2017). *Chinese EFL teachers' conceptions of writing.* Paper presented at CEA 2017, Szeged, Hungary.

Kong, Y. J. (April. 2018). *Development of TEFL teachers' skills in assessing student writing through pre- to in-service.* The abstract was accepted as paper presentation by CEA 2018, Szeged, Hungary.

Kong, Y. J. (April. 2018). *Comparing teachers' and trainees' feedback on student writing by an English learner.* The abstract was accepted as paper presentation by CEA 2018, Szeged, Hungary.