

EduLingua

8/1 (2022)

Alkalmazott nyelvészeti folyóirat

Journal of Applied Linguistics



Impresszum

EduLingua

Alkalmazott nyelvészeti folyóirat
Journal of Applied Linguistics

Főszerkesztő/Editor in chief:

DORÓ Katalin

Szerkesztők/Editors:

BAJNÓCZI Beatrix

HAAVISTO Kirsi

T. BALLA Ágnes

Kiadja/Published by:

LoGoS Kutatócsoport

Szegedi Tudományegyetem, Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Felelős kiadó:

Doró Katalin

A szerkesztőség és kiadó címe:

6722 Szeged, Egyetem u. 2.

Telefon: 62/544-024

E-mail: logos.szeged@gmail.com

Honlap: elteal.ieas-szeged.hu/logos

Megjelenik:

évente kétszer

Elérhető:

ingyenes, nyílt hozzáférésű az elteal.ieas-szeged.hu/edulingua címen

ISSN 2415-945X

EduLingua

Alkalmazott nyelvészeti folyóirat

Journal of Applied Linguistics

VIII. évfolyam 1. szám

Volume 8 Number 1

2022



Tartalomjegyzék

Table of Contents

TANULMÁNYOK/STUDIES

Cohesion in Finnish EFL essays: Digital analyses and observations on the use of online sources	1
Marja-Leena Niitemaa	
Pronunciation and accent-related beliefs, views, and experiences of future teachers in Hungary	17
Karina Baranyi-Dupák	
A nyelvtanári pálya Magyarországon tanár szakos hallgatók nézőpontjából	39
Balogh Erzsébet	
Egy ideális angol óra – ahogyan a tanárképzős hallgatók látják	53
T. Balla Ágnes – Dégi Zsuzsanna	
List of contributors	71

TANULMÁNYOK

STUDIES

Cohesion in Finnish EFL essays: Digital analyses and observations on the use of online sources

Marja-Leena Niitemaa¹

School of Languages and Translation Studies, Department of English, University of Turku, Finland

DOI: 10.14232/edulingua.2022.1.1

The study investigated cohesion in Finnish upper-secondary school EFL learners' essays (N=46). Cohesive devices were digitally identified using TAACO 2.0.4, and robust correlations were run to examine how the devices related to human-rated holistic essay quality. The analyses found that the two most important predictors of writing quality were the use of modifying adverbs and adverbials as referential devices across paragraphs, and a wide array of connectives to organise the text. Further, the writing sessions were video-recorded to examine the role of consulting digital sources in cohesion-building. The recorded data suggested that consulting online dictionaries and informational pages assisted cohesion-building if the writer possessed adequate vocabulary knowledge and computer skills and knew how to exploit the sources efficiently. Pedagogically, the findings indicated that learners need more instruction and practice not only on writing cohesive texts but also on how to search for information and lexis effectively.

Keywords: cohesion, EFL essays, online dictionaries, video-recorded data, writing process

1. Introduction

In written language, cohesive features are particularly important for readers with insufficient vocabulary or background knowledge (cf., McNamara, Kintsch, Songer, & Kintsch, 1996), while in speech, cohesive markers can decrease misunderstandings between first (L1) and second language (L2) speakers (Crossley, Salsbury, & McNamara, 2010). Although crucial in all communication (e.g., Lintunen, Mutta, & Peltonen, 2020; Council of Europe, 2018b), learning to employ cohesive devices is one of the major challenges for learners of English as a foreign language (EFL).

In Finland, the L2 curricula are based on the guidelines of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, Council of Europe, 2018a). Overall, CEFR emphasizes the ability to produce clear, detailed text on a variety of topics. Accordingly, Finnish upper-secondary school students should reach the CEFR level B.2 in EFL written production by the national school-leaving examination. Regarding cohesion, B2 descriptors highlight the ability to employ cohesive devices to produce clear, coherent text following the established conventions of the genre. This includes, e.g., structuring texts in paragraphs, using

¹ Author's e-mail: maleni@utu.fi;  <https://orcid.org/0000-0002-2822-2735>

contextually appropriate lexis, avoiding errors disrupting readability, and linking clauses and paragraphs with a wide range of connectives (Council of Europe, 2018a). All these skills take a long time to develop for EFL learners. Moreover, language teachers often consider cohesion one of the most strenuous issues to teach, e.g., Finnish learners often forget to write EFL essays in paragraphs, although they do so in L1.

Better understanding of EFL writing processes may offer new insights into approaching cohesion in the classroom. The present study sets out to examine, which cohesive features characterize Finnish upper-secondary school EFL learners' essays and how the CEFR descriptions for cohesion are met at level B2, i.e., the level that Finnish students are expected to reach before taking the national school-leaving examination in English. Another aim is to examine the role of consulting online dictionaries and other digital sources in cohesion-building. For these purposes, cohesive devices are digitally identified and compared against the human-rated holistic writing scores and the CEFR requirements at level B2, and the authentic writing sessions are video-recorded to examine consulting the Internet during writing. Further, the rate of successful consultations of digital sources is compared against the writer's vocabulary knowledge.

2. Literature review

Cohesion commonly denotes linguistic signposts that help readers notice relationships between the ideas and information presented in texts. In the framework of Halliday and Hasan (1976), cohesive features are categorized to referential devices (e.g., demonstrative reference by *this/these*, *similarly/otherwise*); substitution (replacing words instead of repeating them); ellipsis (omitting words); connective links within and between clauses and paragraphs; and lexical cohesion, i.e., using different but semantically related words and collocations. Recent studies have employed digital tools to identify cohesive features in tertiary-level EFL students' texts and to examine how such features relate to holistic writing quality and text organization, and moreover, investigated the writing process in real time to develop teaching and feedback practices, which could help writers produce cohesive texts.

2.1 Cohesion in relation to essay quality and text organization

This subsection introduces four studies using digital analyses to examine cohesion in EFL texts. The first two focus on the longitudinal development in using cohesive devices in relation to human rating, while the last two examine the role of elaboration in teaching cohesion. To facilitate comparison between these and the present results, the review is limited to studies using different versions of TAACO, and the titles for the cohesive devices are italicized. Examples of cohesive features in the present data are provided below in section 4.2.

Crossley, Kyle and McNamara (2016b) examined three sets of 30-minute descriptive essays written by university students attending English for Academic Purposes courses within a semester. The analyses conducted by TAACO 1.0 (Crossley, Kyle, & McNamara, 2016a) showed that 44% of the variance of holistic essay ratings was collectively explained by *Function words* across paragraphs and sentences, and *Pronouns* across paragraphs and the whole text. Regarding text organization, the best predictors were *Function words* at the paragraph and text levels and *Pronouns* and *Coordinating conjuncts* between sentences

explaining 36% of the variance of the scores. In these analyses *Function words across paragraphs* appeared to be the best single predictor. To explain this, the researchers suggested that human raters may show bias for organizational devices in L2 writing, since content may not be as rich as in L1 essays. As for longitudinal development, the analyses reported significant growth over a semester for about a half of the cohesive features examined such as *Nouns* and *Synonyms across paragraphs*. However, the increased occurrences did not necessarily correlate with human ratings.

Kim and Crossley (2018) analyzed the joint effect of lexical, syntactic, and cohesive variables on 30-minute argumentative essays and 20-minute source-based texts using structural equation modelling (SEM). The essays were written by tertiary-level students with diverse L1 backgrounds. Four indices (TAACO 1.0) were employed to examine cohesion: *Overlap of lexis across sentences and paragraphs*, and the incidence of *Positive* and *Negative logical connectives*. These devices are thought to increase readability via referential links. Overlap, i.e., repetition of the same lexical items, helps readers notice connections between the ideas presented, while connectives provide explicit links to them.

The results also showed that sentence-level, *Overlap of lexis* correlated positively with the scores of source-based texts but not with the argumentative essays, while *Overlap of lexis across paragraphs* correlated positively with the scores of both types of writing and thus, was selected to measure cohesion in the SEM analysis. This index together with lexical sophistication and syntactic complexity explained 82% of the variance of the scores of both argumentative and source-based essays. However, lexical sophistication and syntactic complexity explained a greater share of the variance compared to referential cohesion.

Two studies, Crossley and McNamara (2016), and Crossley, Kyle and Dascalu (2019), examined whether elaboration can be used to draw EFL writers' attention to cohesion during writing. Both the studies used the same essays written by American university students. The texts were written on computers but using notes or the Internet was not allowed. When ready, the participants were to spend 15 minutes to elaborate the main ideas by adding two more paragraphs. The same procedure was repeated with a new prompt so that each writer produced two original essays and two elaborated versions. Next, an expert was asked to manipulate the texts and increase referential cohesion via lexical overlap across the text segments. Finally, the original essays, elaborated texts and manipulated versions were digitally analysed for cohesion.

In the earlier study from 2016, all the versions were analyzed for *Lexical overlap across sentences and paragraphs* using TAACO 1.0. The analyses indicated that the elaborated essays did not score significantly higher than the original ones, whereas the essays with expert-added cohesion scored higher than the original and elaborated versions. The index measuring *Lexical overlap between paragraphs* was a strong predictor of essay scores. Analysing the same texts, the study from 2019 employed measures of *Semantic similarity* provided by TAACO 2.0. Contrary to the earlier results, the elaborated versions scored higher points than the original ones, but the expert-added essays still scored the highest. *Semantic similarity (word2vec)* across paragraphs appeared to be an important predictor of the essay ratings.

In sum, the TAACO analyses indicate that higher-rated writing is associated with two cohesive features, referential cohesion, i.e., the use of pronouns and lexical repetition, and organizational tools, such as connectives and function words. These devices are thought to enhance comprehensibility of the text. The researchers suggest, however, that different textual genres may require different cohesive means.

2.2 Cohesion-building in the writing process

Employing different methods, the following three studies examine EFL learners' text production processes in order to improve writing assessment, teaching practices and feedback. The essays analysed in these studies were written on computers without access to the Internet.

Bowen and Thomas (2020) investigated in real time how L1 and L2 students developed clauses, added information, and used lexis to refer backward and forward across the paragraphs. The participants were three L1 and three L2 students (Chinese) at a British university, the latter scoring intermediate points on the International English Language Testing System. Using keystroke logging (Inputlog), the researchers analysed writing essays which were to include description of the data presented in charts, responding to the prompt, and revising the text by adding information. The data was then used to examine how the text evolved from one section to another. The findings suggested that the writers could produce informationally dense and interconnected texts when revising but that L1 and L2 students employed different cohesive means: L1 writers preferred substitution and modification of complex noun groups, while L2 students relied on coordinating conjunctions and demonstrative pronouns.

Abdel Latif (2021) analysed the basic components of text production and composing strategies among a group of 30 university students with Arabic as L1 and intermediate proficiency in English. The participants were asked to write an argumentative essay, as this text type requires more textual organization compared to other genres. The researcher employed think-aloud data to investigate how the writing process evolved. The participants were first trained on how to verbalize and record their concurrent actions during writing. The transcribed think-aloud data showed that cohesion emerged via adding, changing, or deleting words and phrases, in other words, using referential devices, substitution, ellipsis, and connectors. The findings also suggested that such revisions were associated with the writers' linguistic resources, as proficient writers were able to monitor and revise their texts, whereas less skilled writers had difficulties in finding alternative choices for words and expressions and needed to verify L2 meanings using L1.

Lyashevskaya, Panteleeva and Vinogradova (2021) examined features of lexical, morphological, syntactic, and discursive complexity in EFL texts written by Russian university students. The aim was to develop a digital feedback application to provide recommendations for revising the text and alerting for L1 interference. For this purpose, the researchers analysed over 3000 essays including descriptions of graphical material and expressing opinions on social and cultural problems. The texts were then divided in the best and non-best essays assessed by human raters. The findings indicated that discursive complexity emerged from three cohesive features: the use of discourse-organizing nouns, i.e., semantically unspecific abstract nouns like fact, issue, and argument referring to information given in different text sections, multi-word connectors, e.g., *on the other hand*, or *in my opinion*, and single-word connectives to communicate addition, cause and effect, clarification, or contrast such as *moreover* or *consequently*. Overall, the best essays contained more discourse-organizing nouns and diverse linking tools compared to the non-best essays.

To sum up, the findings suggest that writing quality is strongly associated with cohesion. Research on various aspects of the writing process and findings on text complexity indicate that higher-scoring texts progress logically from one topic to another and employ multiple types of

cohesive devices, while lower-scoring texts demonstrate difficulties in connecting ideas across paragraphs, although the learners manage writing at the sentence level.

3. The present study

The present study aims to contribute to cohesion research in two respects. Firstly, we examine essays written by upper-secondary school learners, while previous research mostly focuses on writing at tertiary-level. Secondly, the participants are allowed to use the Internet during writing, as there is an overall scarcity of examinations simulating authentic writing sessions with free access to online dictionaries and webpages.

Subsection 4.1 reports on how digitally identified cohesive features are connected to holistic writing quality in Finnish secondary-school EFL essays, and how the CEFR expectations for cohesion at level B2 are met (RQ 1). Subsection 4.2. focuses on the role of consulting the Internet in cohesion-building. As employing cohesive devices may be connected to EFL learners' lexical development (e.g., Crossley et al., 2016b) and linguistic resources (e.g., Abdel Latif, 2021), successful use of digital sources is compared against the writer's receptive vocabulary knowledge (RQ 2). The research questions are formulated as follows:

RQ 1. Which cohesive features characterize Finnish upper-secondary school EFL essays? How do the essays fulfill the CEFR expectations for cohesion at level B2?

RQ 2. Under what conditions can using digital sources enhance cohesion?

3.1 Participants

The participants were 46 students, aged 16–17 with Finnish as L1, at a typical Finnish municipally maintained upper-secondary school. They volunteered to be tested for lexical knowledge and writing tasks during the first two academic years. Previously they had studied L2 English circa 600 lessons (45 min.) in the general basic education and circa 120–150 lessons (75 min.) during the first and second year at the upper-secondary level. To persuade the students to take all the tests, they were offered a credit of one course in English. It was also agreed that the test performance would not affect their English grades and that the tests would be conducted during school hours. The present examination is based on the data from the second year.

3.2 Essays and scoring

The participants were asked to write an essay with 150–250 words on “My second school year”. They were encouraged to regard this task as an additional opportunity to train their writing skills before the national high-stakes examination in the following year. The prompts included, e.g., discussing their academic success and expectations in front of the upcoming school-leaving examinations as well as their future plans for the tertiary level. To hinder priming effects, the prompts were given in L1 using 3–5 bullet points. The writing time was 60 minutes, as the participants were expected to use online sources to search for lexis and information and to revise their texts using editing functions. They were also informed that the essays would be checked for plagiarism.

The essays were rated on a four-point scale from 0 to 99 points (e.g., 80–82–85–88 at the upper-intermediate level) accounting for the content and structure of the text, lexical richness and accuracy, and the candidate's ability to communicate the message clearly. The same criteria are used in the national Matriculation Examination. The raters were twenty-eight teacher trainees finishing their studies at the Faculty of Education at a Finnish university as a part of curricular training. The trainees first assessed the essays on their own and then discussed the assessments in small groups. They were, however, encouraged to give the scores independently. The interrater reliability (Cronbach's alfa) was strong ranging from 96% to 99%.

Before running the automated analyses, the essays were cleaned for spelling errors that changed the word meaning, e.g., *taught* instead of *thought*. The raters also used the cleaned version, as the purpose was to draw attention to the structure and cohesiveness of the texts instead of accuracy.

3.3 Recording of the writing session

A freely downloadable video-recording software, CamStudio, was installed in the computers to record the individual writing processes. The participants were first shown how to switch on the software and then asked to start writing as usual. The recording is unobtrusive for the writer. We examined the recorded data to monitor which online sources were used, how many times each source was consulted, what was searched, how the writers used the findings, and evaluated whether the search results suit the context. However, due to space problems in the computer rooms, we were able to record only thirty-one students out of forty-six.

3.4 Vocabulary knowledge

To examine the use of online sources in relation to vocabulary knowledge, the participants were assessed for receptive vocabulary knowledge using the revised version of the Vocabulary Levels Test (the *VLT*; Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham, C., 2001; Nation, 1983) with 30 items in the 2nd, 3rd, 5th, and 10th thousand frequency bands (maximum 120 points). Each frequency band consists of ten item groups with six words and three definitions. The task is to match the words to the definitions. The *VLT* is commonly considered a reliable and valid measure of receptive vocabulary (e.g., Meara, 2009; Read, 2000). The test sections are scalable, i.e., the knowledge of rare words implies knowledge of more familiar words. The test administration coincided with the writing session. The rationale for using the *VLT* in a cohesion study is that receptive vocabulary size is closely connected to EFL learner's ability to use English in multiple ways (Alderson, 2005; Schmitt et al., 2001) and thus, may also interact with cohesion (Crossley et al., 2016b).

3.5 Automated analysis

To analyze the essays for cohesive features, the present study employed TAACO 2.0.4 (Crossley, Kyle, & Dascalu, 2019). It is a freely accessible tool designed to detect cohesion across sentences (local cohesion), paragraphs (global cohesion) and the entire text (text cohesion). TAACO also provides diagnostic output files to show how the words in the

individual essays are tagged. For detailed information on calculation of the indices, please see <https://www.linguisticanalysistools.org/taaco.html>.

The present study analysed 123 indices:

- 60 indices at the sentence level: 48 lexical overlap indices, 2 semantic overlap indices, the incidence of 10 types of connectives
- 50 indices at the paragraph level: 48 lexical overlap indices and 2 semantic overlap indices
- 13 indices at the text level: measuring type-token ratios, determiners, demonstratives, pronoun to noun ratio and pronoun density

Lexical overlap calculates repetition of words across sentences and paragraphs, while *Semantic overlap* measures repetition of semantically related words such as synonyms for nouns and verbs. At the text level, cohesion is measured by the incidence of determiners, demonstratives and type-token ratios (TTR) of various parts of speech. The latter, lexical diversity, signifies referential cohesion.

3.6 Statistical analyses

Robust bootstrapped correlations (Larson-Hall, 2016, 213–214) were computed to examine the strength of connections between TAACO indices and essay ratings. Robust tests provide confidence intervals (CI), which indicate that the actual correlation coefficient is within the bounds of the CI with a probability of 95%. Although wider in smaller samples, the CI indicates that the correlation is statistically significant if it does not pass through zero. The values for the effect (R^2) are interpreted according to Plonsky and Oswald's (2014) guidelines: $R^2 = 0.06$ is small, $R^2 = 0.16$ is medium and $R^2 = 0.36$ is large. Robust multiple linear regression analyses were run to identify which cohesive indices were predictive of human-rated essay scores. Robust tests do not assume normal distribution, but the assumptions of regression, including linearity, normal distribution of errors, homogeneity of variances and multicollinearity were checked (Larson-Hall, 2016, 251). The analyses were conducted using SPSS, version 27.

4. Results

The digital analyses were based on 46 essays comprising 10.835 words. On the Finnish national assessment scale (c.f., 3.2.), the mean score approached the upper-intermediate level (mean 77.7; SD 9.2). Regarding the CEFR descriptors (Council of Europe, 2018a), the essay scores ranged between C1 and B1 so that 15% reached the level C1, 46% were at the level B2, while 39% remained at B1. Regarding the *VLT* results, the mean score (77.48) was 65% of the maximum points, which is on par with multiple results among the same age group (e.g., Peters, 2018). However, the standard deviation (SD 30.18) was exceptionally wide, as 30% of the participants scored 50% or less, while 33% of them scored 80% or more.

4.1 Which cohesive features characterize Finnish upper-secondary school EFL essays? How do the essays fulfill the CEFR expectations for cohesion at level B2? (RQ 1)

The essays were analysed for the 123 indices introduced above (c.f., section 3.5), and robust bootstrapped correlations (c.f., section 3.6) were conducted to examine whether the essay scores (dependent variable) were related to the cohesive features (independent variables). The analyses showed that 28 (roughly 23 %) variables were significantly correlated with the essay scores including 25 paragraph-level measures and three sentence-level measures, while text-level features, such as the incidence of determiners and demonstratives, did not correlate significantly with writing quality.

Fifteen indices (c.f., Appendix) with at least medium effect sizes ($R^2 \geq .160$) were chosen for further analyses. After checking for multicollinearity ($r \leq .700$), a series of multiple linear regression analyses with two independents were conducted using robust tests. The calculations were checked for outliers, homogeneity of variances, and normality and independence of residuals. The results indicated that two measures, *Adverb 2 paragraph normed* and the incidence of *Conjunctions and/but*, collectively reported the best significant model ($F(3.42) = 14.008$, $p < .001$, $R^2 = .37$). The coefficients are provided in Table 1. The confidence intervals inform that the association is statistically significant. The other combinations with two independents yielded effect sizes from 30% to 34%, whereas the analyses with three independent variables did not report significant equations.

Table 1. Coefficients in the robust test. N = 46

	B	sig. 2-tailed	BCa 95 % Confidence Interval	
			Lower	Upper
(Constant)	84.583	<.001	77.32	92.04
Adverb 2 paragraphs normed	3.359	<.001	1.86	4.83
Conjunctions <i>and/but</i>	-256.958	.001	-380.06	-133.05

To answer RQ 1, the digital analyses indicated that the best predictors of writing quality were using a rich array of adverbs and adverbials as referential devices across paragraphs and a wide range of connective devices. In terms of the CEFR descriptors for cohesion, EFL writers at level C1 knew how to employ referential and lexical cohesion, substitution, and a wide range of connectives, B2 writers were able to avoid errors disrupting readability but used fewer types of connectives, while B1 writers overused the conjunctions *and/but* and often forgot to structure the text in paragraphs, which diminished the clarity of the text.

4.2 Under what conditions can using online affordances enhance cohesion? (RQ 2)

Based on the video-recorded data of authentic writing sessions of thirty-one upper-secondary school EFL students (cf., 3.3), this subsection reports how the participants employed online dictionaries and informational sites, what they searched, what they found, and what problems they encountered during consultations. We also discuss how the online findings were related to

the cohesive indices identified by TAACO and what role the writer's lexical knowledge played in searching for words, expressions, and information online.

Number of consultations, sources, and the search language

The writers consulted online sources 341 times (Table 2). Eight writers conducted from one to five queries, thirteen consulted from six to fifteen times and nine searched from sixteen to 26 times, which was the maximum number of individual queries. Those who queried frequently returned to the same items several times. One participant did not consult any online sources.

The students employed from one to four different sources. These included freely available multilingual dictionaries, translation tools and informational sites like Wikis and home pages of educational institutions. The most frequently consulted sources were Sanakirja.org² (174 queries) and Google Translate (140 queries). The majority used only one source so that fourteen chose Sanakirja.org, six writers used Google translate, and four writers employed them both. One writer consulted EUdict.com (four queries) while five writers employed different combinations of dictionaries, translation tools and informational sites, e.g., Wikipedia or home pages of educational institutions (86 queries). No expert-constructed learners' dictionaries were consulted. Roughly 91% of the consultations were conducted from L1 to L2. Sixteen students searched only from L1 to L2, while fourteen also used L2 when crosschecking meanings or consulting informational sites.

Table 2. Sources, consultations, and the search language

<i>Number of writers**</i>	<i>Sources consulted*</i>	<i>Number of all consultations</i>	<i>Number of successful consultations</i>	<i>L1 ->L2</i>	<i>L2 -> L1</i>
14	D	138	107	126	12
6	GT	70	54	69	1
4	D + GT	43 [33 + 10]	24	39	4
1	OD	4	4	3	1
1	GT + K	11 [6 + 5]	10	10	1
1	OD + GT	26 [4 +22]	20	26	0
1	GT + I	19 [13 + 6]	17	19	0
1	D + GT + I	22 [1 +19 + 2]	20	12	10
1	D + OD + I + I	8 [2 + 1 + 5]	8	5	3
Total 30**	1 to 4 sources	341	264 (77%)	309 (91%)	32 (9%)

*D = Sanakirja.org; GT = Google translate; K = Kaannos.com; OD = Other dictionaries; I = Informational sites; **One of the 31 recorded participants did not consult any online sources.

After searching, the writers chose one of the five following actions: found the item, and used it correctly, found the item but used it incorrectly, hesitated and decided not to use a word

² Information provided by Sanakirja.org and IlmainenSanakirja, and the translation tool Kaannos.com are based on Wiktionary articles.

unknown to them, did not find the item and replaced it with something else or did not find the item and discarded the topic.

What was searched frequently?

The most frequently searched item was the official term for the Finnish national school-leaving examination (*matriculation examination*) searched by twenty students. Fifteen students queried the noun (school) *subject*. Eleven queries were made for tertiary-level schools such as *polytechnic* and *university of applied sciences*.

How did the consultations succeed?

Although consulting the references was not without problems, 77% of the queries were conducted successfully. Thirteen participants found *matriculation examination* either in *Sanakirja.org*, or later by chance in *Wikipedia* when searching for something else. The word seemed unknown to the majority, which manifested as hesitation in the recorded data. For example, three students replaced it by *final test* or the verb *graduate*. Four queries were unsuccessful: one writer did not find the item, another chose *baccalaureate* but used it as a verb, while two writers accepted the literal translation from L1 (*student writings**) by *Google translate*. The noun (school) *subject* was successfully found by eleven students from *Sanakirja.org*. Four students chose the literal translation from L1 (*substance, material*) but changed the word after consulting other sources. However, three of them also used the inappropriate words in their texts. Instead of searching for *subject*, five students replaced it with specific terms, such as *history* or *physics*. Twenty-two students searched for adjectives to characterize school subjects or examinations. The most frequently queried adjectives were *compulsory* (3 queries), *mandatory* (7 queries), *obligatory* (1 query), and *optional* (6 queries). Apart from one case, these searches were successful.

What was not searched?

The verbs collocating with *matriculation examination* or *subject* were not searched. The verb choice was strongly affected by L1 interference, as in Finnish, you “write an examination” and “read a subject”. When consulting *Wikipedia* for *matriculation examination*, one student found the collocate *take*, but also used the incorrect combination in another sentence. Regarding the collocating verb for *subject*, *Google translate* suggested *read*, e.g., *read subjects** or *read mathematics**. Connective devices were searched rarely. One successful query was made for each of the following connectives: *although*, *compared to*, *even though*, *firstly*, *however*, *nevertheless*, and *unfortunately*. One student searched for the combination *on one hand* without finding it.

Problems in searching

The recordings revealed three major problems: ineffective use of online sources, lack of basic computer skills and inadequate vocabulary knowledge.

Firstly, most participants tended to rely on one source without crosschecking and evaluating the information in the entries. Neither did they consult definitions and examples, which would have provided collocates and information on register. For example, the Finnish counterpart for (school) *subject* is a polysemic word covering such meanings as *matter*, *material* and *substance*. The suggestions in *Sanakirja.org* are provided in decontextualized word lists, which resulted in choosing **material* or **substance*. The latter was also the primary suggestion by *Google translate*. Moreover, the users of *Google translate* often relied on the suggested literal translations. For example, aiming to express “*I am going to take the matriculation examination in the fall*,” one student copied the suggested phrase “*I am going to write a fall in the matriculation examination*.” Another student intended to communicate his future plans, which *Google translate* formulated as “*I read myself a building engineer*.” There were only few cases in which changing the search term helped the writers to find the appropriate target.

Secondly, some participants lacked basic computer skills. Instead of using the copy-and-paste function, some students navigated back and forth between the source and the task copying one word at a time, while more skilled students had the primary source opened in its own window next to the writing task allowing a quick navigation between the task and the sources. Regarding misspelt words, most writers corrected the errors when flagged. A few students corrected only some of the spelling errors, while two students ignored them all. However, the writers rarely noticed errors that changed the word meaning as the proof-reading function did not flag them, e.g., *chance* instead of *change*, or *curses* instead of *courses*. At times, the dictionary did not provide any suggestions due to spelling errors. Some spelling errors occurred even in L1 queries.

Thirdly, the students with low vocabulary knowledge could not evaluate the words and phrases suggested in the sources as demonstrated in the examples above. Regarding the *VLT* results (c.f., the beginning of section 4), the examples of incorrect choices originated from writers scoring under 64 % or less in the *VLT*. In contrast, the participants scoring 80 per cent or more seemed to know most of the topic-related key words without having to search for them, but when they searched, they knew how to crosscheck the findings.

Lastly, some students stopped querying if the item was not found immediately. This may indicate low motivation due to the problems experienced when consulting the sources. Moreover, the participants knew that their language teacher would not grade the essays.

To answer RQ 2, the video-recordings suggested that consulting online dictionaries and informational pages may help to enhance cohesion if the writer possesses adequate vocabulary knowledge and computer skills and knows how to exploit the sources efficiently. Regarding the framework of Halliday and Hasan (1976), this indicates that consulting online sources facilitates using substitution and lexical cohesion. Substitution allows the writer to exploit a greater range of topic-related lexis, for example, to replace the noun *subject* with more specific terms such as *social studies* or *psychology*. Regarding lexical cohesion, higher-scoring writers searched or checked semantically related words when presenting information (*curriculum*, *examination*, *mathematics*, *matriculation examination*, *pronunciation*, *skills*) as well as adjectives to specify meanings (*advanced*, *basic*, *complicated*, *compulsory*, *optional*, *oral*).

Regarding the role of connectives and demonstrative reference in cohesion-building, the overuse of conjunctions *and/but* correlated negatively with writing quality and made the texts resemble spoken language, e.g., “*And I have good memories*.” or “*And the second year’s courses are a little bit harder*”. In contrast, demonstrative reference, such as using adverbs as

modifiers across paragraphs (*especially, definitely, hopefully, luckily, nearly, personally, probably*) was a positive predictor of essay scores. However, higher-scoring writers, who employed a wide range of connectors and adverbs, did not need to search for them.

5. Discussion

The present study on cohesion in EFL writing was grounded on the seminal framework of Halliday and Hasan (1976) presenting five types of cohesive means: employing referential devices, replacing words instead of repeating them, omitting words, linking text segments with connectives, and using different but semantically related words and collocations. Multiple research results have shown that such features facilitate reading comprehension and assist noticing relationships between the ideas and information presented in the text, and that writing quality is strongly related to the writer's ability to produce cohesive text.

The study aimed, firstly, to ascertain which cohesive devices Finnish upper-secondary school EFL students employed in their compositions and analyse how these devices associated with human-rated writing quality. The present findings aligned with the results attained among tertiary-level students (e.g., Crossley et al., 2016b; Kim, & Crossley, 2018) in that features of paragraph-level cohesion were closely related to writing quality. In terms of the framework of Halliday and Hasan (1976), higher-scoring Finnish upper-secondary school writers employed a rich array of adverbs and adverbials as referential devices across paragraphs and linked sentences and paragraphs using a wide range of connectives, i.e., both younger and older EFL students tended to employ cohesive devices related to textual organization. In contrast to Crossley et al. (2016b), no connection was found between writing scores and the type-token ratios or the use of pronouns and determiners. The demonstratives are particularly problematic for Finnish EFL learners, as the Finnish language does not take articles. However, the correlation between the incidence of articles and essay quality in the Finnish essays was approaching the significance level, suggesting gradual development towards more right types of articles in the right places. Without digital analyses, such subtle change would have been difficult to detect.

In comparison with the CEFR descriptions for cohesion (Council of Europe, 2018a), approximately 60% of the essays had reached at least the level B2, which is the stage that Finnish EFL students are expected to reach in English by the national school-leaving examination. This means that over half of the writers structured their text in paragraphs, avoided errors disrupting readability, and at least most of the time employed contextually appropriate lexis. The writers at level C1 knew how to employ lexical cohesion, substitution, and also employed more referential devices and a wider range of connectives compared to the students at level B2. The students remaining at level B1 overused the conjunctions *and/but* and often forgot to structure the text in paragraphs, which diminished the clarity of the text, and moreover, wrote in a rather informal style.

With regard to second research question, recent examinations suggest that various real-time observations are fundamental for understanding EFL students' writing processes, as they may assist teachers in introducing and instructing cohesion in the classroom (e.g., Bowen, & Thomas, 2020). Following this line of research, the present study employed video-recordings to investigate how cohesion emerged during essay writing.

The present observations concurred with previous results in that cohesion-building is closely connected to the writers' linguistic resources. The recorded data demonstrated that using online reference sources facilitated cohesion-building on the condition that the writer possessed adequate lexical knowledge and digital skills to search for lexis in online sources. For example, the present analyses indicated that writers scoring less than 64% in the VLT did not benefit from consulting online dictionaries and other reference sources in cohesion-building. In contrast, the participants scoring 80% or more in the VLT seemed to master most of the topic-related words without having to search for them, but when they searched, they were able to choose the appropriate option and crosscheck the findings. Higher-scoring writers also managed to add, change, and delete words to avoid repetition, whereas lower-scoring writers had difficulty in finding alternative lexis even if they had a chance to search for it. Efficient consultations were particularly beneficial to finding semantically related lexis. In this respect, the results supported previous observations conducted among adult students and based on different methodologies (Bowen, & Thomas, 2020; Abdel Latif, 2021; Lyashevskaya et al., 2021) and aligned with earlier findings on translation tasks (Mutta et al., 2014) as well as on indirect writing tasks (Niitemaa, & Pietilä, 2018).

6. Conclusion

As regards limitations of the present study, the small sample size restricts generalizing the findings on the use of cohesive features in EFL essays. However, the present findings seem to concur with recent results on cohesion-building. In the case of the video-recordings, the sample was even smaller due to scarcity of time and space in the computer room. Moreover, it may have been worthwhile to survey the students' individual experiences on the benefits and problems of accessing online affordances when writing. In relation to pedagogical implications, the findings demonstrate, firstly, that EFL learners need to be taught which properties different online dictionaries and translation tools provide and how they function. Although EFL learners encounter English in multiple digital environments in their free time, they mostly participate in activities which do not require consulting online dictionaries (Niitemaa, 2020). Thus, EFL students also need opportunities to practise using online reference sources in the classroom. Furthermore, emphasizing the individual nature of the writing processes, the present observations point towards searching for the optimal ratio between automated and person-to-person feedback.

In the context of observational research, future studies could benefit from recent developments in key-stroke logging such as *GenoGraphiX-LOG 2.0* (www.ggxlog.net). This tool stores the whole writing process and total navigation as a log file, calculates the writing bursts, additions, insertions, and deletions, and moreover, provides graphs of the writer's actions. For now, the tool has been used at the tertiary level to investigate, e.g., the types of collocations produced in different languages, and for feedback in consultations between the student and the teacher. Another area calling for future research is to examine more closely how lexical competence develops from recognition skills towards a large associative lexical network allowing productive use of lexis, e.g., for cohesion-building. In this regard, researchers could approach productive use of lexis from the perspective of lexical networks (Meara, 2009; Sigman, & Cecchi, 2002) comparing differences between cohesion in texts written by learners

with large but loosely organised lexicons and by learners with similar-sized but more densely organised lexicons.

References

- Abdel Latif, M. M.. (2021). Remodelling writers' composing processes: Implications for writing assessment. *Assessing Writing*, 50, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2021.100547>
- 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, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100773>
- CamStudio (n.d.). <https://camstudio.en.softonic.com/?ex=DSK-347.0>
- Council of Europe (2018a). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. Language Policy Programme. Education Policy Division Education Department. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Council of Europe (2018b). *Descriptors of competences for democratic culture. Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. Vol. 2. <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>
- Crossley, Kyle, K., & McNamara, D. S. (2016b). The development and use of cohesive devices in L2 writing and their relations to judgments of essay quality. *Journal of Second Language Writing*, 32, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2016.01.003>
- Crossley, S., & McNamara, D. (2016). Say more and be more coherent: How text elaboration and cohesion can increase writing quality. *Journal of Writing Research*, 7, 351–370. doi:10.17239/jowr-2016.07.03.02
- Crossley, S.A., Kyle, K., & Dascalu, M. (2019). The tool for the automatic analysis of cohesion 2.0: integrating semantic similarity and text overlap. *Behaviour Research Methods*, 51, 14–27. <https://doi.org/ezproxy.utu.fi/10.3758/s13428-018-1142-4>
- Crossley, S.A., Kyle, K., & McNamara, D. (2016a). The tool for the automatic analysis of text cohesion (TAACO): automatic assessment of local, global, and text cohesion. *Behaviour Research Methods*, 4, 1227–1237. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.3758/s13428-015-0651-7>
- Crossley, S.A., Salsbury, T., & McNamara, D.S. (2010). The development of semantic relations in second language speakers: A case for Latent Semantic Analysis. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 7, 55–74.
- Halliday, M., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Kim, M., & Crossley, S.A. (2018). Modeling second language writing quality: A structural equation investigation of lexical, syntactic, and cohesive features in source-based and

- independent writing. *Assessing Writing*, 37, 39–56. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.03.002>
- Larson-Hall, J. (2016). *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS and R*: Vol. Second Edition. Routledge.
- Lintunen, P., Mutta, M., & Peltonen, P. (2020). *Fluency in L2 learning and use*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788926317>
- Lyashevskaya, O., Panteleeva, I., & Vinogradova, O. (2021). Automated assessment of learner text complexity. *Assessing Writing*, 49, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2021.100529>
- McNamara, D., Kintsch, E., Songer, N., & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14, 1–43. <http://www.jstor.org/stable/3233687>
- Meara, P. (2009). *Connected Words: word Associations and second language vocabulary acquisition*. John Benjamins Pub.Co.
- Mutta, M., Peltari, S., Salmi, L., Chevalier, A., & Johansson, M. (2014). Digital literacy in academic language learning contexts: Developing information-seeking competence. In J. Pettes Guikema & L. Williams (Ed.) *Digital literacies in foreign and second language education*. CALICO Monograph Series, Vol. 12. Texas State University: Computer Assisted Language Instruction Consortium (CALICO), 227–244. https://www.researchgate.net/publication/279840004_Digital_Literacy_in_Academic_Language_Learning_Contexts_Developing_Information-Seeking_Competence
- Nation, P. (1983). Testing and teaching vocabulary. *Guidelines*, 5, 12–25.
- Niitemaa, M. L., & Pietilä, P. (2018). Vocabulary skills and online dictionaries: A study on EFL learners' receptive vocabulary knowledge and success in searching electronic sources for information. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(3), 453–462.
- Niitemaa, M. L. (2020). Informal acquisition of L2 English vocabulary. Exploring the relationship between online out-of-school exposure and words at different frequency levels. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2, 86–105. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2020-02-02>
- Peters, E. (2018). The effect of out-of-class exposure to English language media on learners' vocabulary knowledge. *ITL International Journal of Applied Linguistics* 169, 142–167. <https://DOI.org/10.1075/itl.00010.pet>
- Plonsky, L., & Oswald, F. (2014). How big is “big”? Interpreting effect sizes in L2 research. *Language Learning*, 64, 878–912. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1111/lang.12079>
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press.
- Ryshina-Pankova, M. (2015). A meaning-based approach to the study of complexity in L2 writing: The case of grammatical metaphor. *Journal of Second Language Writing*, 29, 51–63. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2015.06.005>

- Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the vocabulary levels test. *Language Testing*, 18, 55–88. <http://dx.doi.org.ezproxy.utu.fi/10.1191/026553201668475857>
- Sigman, M., & Cecchi, G.A. (2002). Global organisation of lexicon. *PNAS*, 99, 1742–1747. <https://langev.com/author/msigman>.
- TAACO. <https://www.linguisticanalysisitools.org/taaco.html>
- Usoof, H., Leblay, C., & Caporossi, G. (2020). GenoGraphiX-Log version 2.0 user guide. *Les Cahiers Du GERAD*, 2020 68, 1-63. <https://www.gerad.ca/en/papers/G-2020-68>

Pronunciation and accent-related beliefs, views, and experiences of future teachers in Hungary

Karina Baranyi-Dupák¹

University of Szeged

DOI: 10.14232/edulingua.2022.1.2

The present study examines the pronunciation- and accent-related beliefs, views, and experiences of future English teachers in Hungary. International research has shown that teaching pronunciation or specific aspects of it might be challenging for teachers (Burns, 2006; Darcy et al., 2012; Levis et al., 2016). To implement any change in the way pronunciation is taught, it is crucial to observe a) whether pronunciation-teaching issues and attitudes to pronunciation development in Hungary are similar to the ones reported in international research, and b) what the current beliefs of future teachers are when it comes to pronunciation learning and teaching. One hundred twenty-eight second-year English teacher trainees were given a questionnaire containing open and closed questions regarding accent, pronunciation, and pronunciation teaching. The present study only looks at some of the open questions. Comments and responses were analyzed qualitatively, and tendencies and categories were extrapolated, focusing on comments that convey teacher trainees' early beliefs and concepts on "correct" pronunciation and their ideas and views about learning and teaching pronunciation. The results indicate that students are optimistic regarding the controllability of pronunciation and sounding native-like; they reported being somewhat, although not entirely, satisfied with their current pronunciation but actively and consciously working on improving it. Their reports also indicate that the amount of feedback on pronunciation received in school is insufficient and very general.

Keywords: L2 pronunciation, accent, learner beliefs, pronunciation teaching, self-evaluation

1. Introduction

English teachers today are in a difficult position when teaching pronunciation. The questions of what to teach, what materials to use, and how to teach are complex in and of themselves. If they present themselves together, they may easily result in the teacher neglecting pronunciation teaching in the classroom for a lack of time, adequate background knowledge, resources, and personal learning experience. It is one of the significant tasks of teacher training to eliminate the insecurities that stop teachers from developing this aspect of their students' language knowledge, as well as to dedicate class time to questions and problems related to pronunciation. The first step is to learn more about how future teachers see pronunciation-related issues, what they bring with them from their school years, and what techniques they use to improve their pronunciation skills. In this way, it becomes possible to deal with misconceptions, and reinforce their sense of responsibility for their own and their student's pronunciation skill development. The present study aims to uncover the beliefs, ideas, attitudes, and past experiences of future

¹ Author's e-mail: dkarina@lit.u-szeged.hu;  <https://orcid.org/0000-0001-6129-1989>

English teachers regarding pronunciation. It also attempts to discover how pronunciation teaching happens in Hungarian education through their lens.

2. Background

The sheer number of people speaking English as a second language, combined with its unprecedented expansion, has resulted in a heterogeneous and variable language (Mauranen, 2017). Due to this heterogeneity, as Kachru (1992) puts it, “the term ‘English’ does not capture this sociolinguistic reality; the term ‘Englishes’ does” (p. 357). The status of native varieties changed, and the focus shifted to English as a Lingua Franca (ELF), that is, “English when it is used as a contact language across linguacultures whose members are in the main so-called non-native speakers” (Jenkins, 2006, p. 157). Therefore, for learners of English, the perfect imitation of native models is no longer the only achievable goal but remains a possibility, influencing both ESL teaching and learning. Students of English seem to have a positive attitude towards ELF (Kalocsai, 2009; Ranta, 2010), but studies show that university students, for example, despite being aware of ELF, still prefer native varieties (Hynninen, 2010; Kontra & Csizér, 2011). As far as teachers are concerned, Illés (2016) points out that “even though teachers of English are aware of the major developments that have taken place in the use of English, they are unsure about how they are to be understood, or how they are to be related to their own teaching practice” (p. 135). Under ideal circumstances, the factors that should be taken into consideration when choosing a variety are, among other things, whether the variety is suitable in a particular context, whether the resources are suitable or available, or whether the variety will be motivating and attainable (Seargeant 2016, p. 20). The reality, however, often overwrites these aspects.

The prestige, omnipresence, and codification of standard British and American Englishes give them an advantage over other varieties, which might be less known and have considerably less material available (Seargeant, 2016). However, taking the native variety as the default option is problematic because it is difficult for adult L2 learners to attain native-like pronunciation (Flege & Fletcher, 1992; Flege et al., 1995; Scovel, 2000) even after instruction (Saito, 2021) and success could depend on how close their L1 is to the target language (Bongaerts et al., 1997; Saito et al., 2020). Therefore, as Derwing and Munro (2005) argue, insisting on it in the classroom could be unrealistic and even harmful to students. Jenkins (2002), furthermore, argues that the “choice of pedagogic model is (or should be) a matter of selecting the NS accent which will have widest currency among the learner’s target (NS) community” (p. 85). This means that in the international community, where most conversations will not necessarily happen with a NS, the focus should be on intelligibility and comprehensibility. As far as accentedness is concerned, “the identification of the features of an accent that interfere with comprehensibility and intelligibility is the key to helping L2 speakers” (Derwing & Munro, 2022, p. 147).

International research has shown that teaching pronunciation or specific aspects of it might be challenging for teachers (Burns, 2006; Foote et al., 2012; Darcy et al., 2012; Levis et al., 2016). The reasons mentioned by teachers include the difficulty of assessment, the lack of teaching and learning materials and curricula, gaps in their phonetics and phonology knowledge, a lack of pedagogical knowledge; moreover, lack of confidence in their pronunciation, and lack of time or lack of appropriate textbooks for teaching pronunciation (MacDonald, 2002; Couper,

2021). All these problems may lead to the absence of systematic pronunciation teaching or possible reliance on coursebooks which are not based on pronunciation research or are not entirely appropriate for the context in which they are used (Derwing & Munro, 2005). To address these problems, MacDonald (2002) recommends the following:

- (1) “Give pronunciation increased prominence within formal curricula, offering detailed guidance for teachers on teaching and learning goals and assessment; develop ‘centre policies’ or a ‘centre culture’ conducive to the teaching of pronunciation.” (p. 12)
- (2) “Redefine the teacher’s role with regard to pronunciation as that of a speech coach responsible for monitoring student speech and encouraging self-monitoring.” (p. 13)
- (3) Develop teachers’ skills in integrating pronunciation, and increase their access to a range of suitable activities for teaching the various elements of pronunciation to students at all levels and from different backgrounds.” (p. 14)

Even if teachers assume a more active role in the classroom regarding pronunciation teaching, they are bound to face challenges. Research has shown that it is difficult to observably change adult L2 pronunciation (Macdonald et al., 1994; Kennedy & Trofimovich, 2010), but instruction can be effective in improving certain aspects of it and, consequently, L2 learners’ intelligibility (Derwing et al., 1997, 1998; Derwing & Rossiter, 2003; Derwing & Munro, 2009; Saito & Lyster, 2012), even if learners have fossilized errors (Derwing et al., 1997; Couper 2006, 2011; Derwing & Munro, 2014). Regarding intonation, Kelly (2000) points out that it is believed to be an aspect of language difficult to improve, and given that students are unconsciously sensitive to intonation, they can perceive, understand and use it without more profound analysis, so exposure is often believed to be the best way of acquiring it. However, he emphasizes that “in dealing with intonation in the language classroom, we need to examine the nature of these unconscious processes, bring them to the surface and show how we believe they work” (p. 86). Another useful classroom tool is feedback. In a study on the short-term effects of individual corrective feedback on L2 pronunciation, Dłaska and Krekeler (2013) concluded that ICF (individual corrective feedback) proved to be a more helpful tool in improving L2 comprehensibility than a listening-only intervention (that is when the students only listened to their own recorded pronunciation and after that, the teacher’s model pronunciation).

If pronunciation is to be addressed in the classroom, it is essential to find out which aspects of it have been fruitful in increasing students’ intelligibility and comprehensibility so that limited class time can be used efficiently. As far as segmentals are concerned, in Munro and Derwing’s (2006) study, high functional load errors affected listeners’ perception of accentedness and comprehensibility more than low functional load errors did. Other important aspects affecting comprehensibility include vowel length, initial consonants (Levis, 2018), and suprasegmentals (Derwing et al., 1997; Munro & Derwing, 1995; Hahn, 2004). Word-stress instruction has also been identified as being beneficial to learners (Field, 2005; Waniek-Klimczak, 2015). Stress placement is not always equally crucial for intelligibility, but evidence suggests it has an important role. For example, Jenkins (2002) found that misplaced nuclear stress can affect intelligibility in ELF interactions. Pitch movement and relative pitch level have also been reported to have a prominent role in intelligibility in ELF interaction (Pickering,

2009). For example, a lack of pitch variation makes the speaker seem disinterested and distant (Pickering, 2001).

Coursebooks and materials could be a solid starting point in any pronunciation teaching situation. However, their logic and organization do not necessarily reflect the needs of certain learner groups in different places of the world. For example, in an analysis of L2 ESL general-skills textbook series, Derwing et al. (2012) found that although some series feature a variety of pronunciation task types, others operated only with a limited range of tasks. This calls for a broader range of task types and more explicit explanations featuring more aspects proven helpful in increasing intelligibility.

The issues in today's pronunciation teaching are clear from the above-reviewed research. There is evidence that instruction is effective, and plenty of results show what aspects of pronunciation are worth focusing on. However, materials are not necessarily optimal for achieving these goals yet. In the following, the present study will attempt to determine how the Hungarian situation differs from or aligns with international research by involving teacher trainees. This population is close enough to school to remember good and bad practices but has spent enough time at university to develop their beliefs on pronunciation learning (and possibly teaching), as well as their habits of improving themselves and forming an early opinion about the strengths and weaknesses of their pronunciation learning past.

3. Data collection and analysis

The data collection was carried out over two years, from May 2020 to May 2022, as part of a larger research project. A questionnaire was designed based on findings from the reviewed literature (some questions, in particular, were based on Cenoz & Lecumberri (1999) and Derwing & Rossiter (2002)), as well as the author's experience of the problematic areas of L2 speech and pronunciation learning in Hungary in general and among university students in particular. The language of both the questionnaire and the responses was English. The foci of the questionnaire were self-evaluation and views on L2 speech, accent, and pronunciation. It contained twenty questions, nine closed-ended and eleven open-ended questions. Of these, five open-ended questions (the ones pertinent to views on pronunciation) serve as the basis of the present study. The questionnaire was administered in three consecutive years, twice during distance teaching (2020 and 2021) because of COVID-19 and once in a face-to-face teaching situation. In each case, the questionnaire was a take-home assignment for which they had approximately a week. The participants gave consent to have their answers used anonymously for research. One hundred twenty-eight participants filled in the questionnaire: 46 in 2020, 38 in 2021, and 44 in 2022. After each administered round, the questionnaire was revised, and new questions were added to gain more insight into the problems addressed. For this reason, of the five questions discussed below, the first two were answered by all 128 participants. The third and fourth questions were answered by 82 participants, and the fifth question was only inserted into the final (2022) version and thus was answered by 44 participants. The questions used in this study can be found in the Appendix. The answers were analyzed with emergent coding to identify recurring categories, themes, and thoughts connected to each question. After coding, similar categories were quantified in an Excel table. Some insightful and elaborate comments provided by the participants are used as examples in the presentation of the qualitative analysis.

4. Results

4.1 Positive or negative feedback on pronunciation

Participants were asked if they had ever received a positive or negative comment on their pronunciation and if so, to elaborate on any of the two. Of the 125 answers that could be processed here, 114 (91%) indicated receiving some kind of feedback on their pronunciation, whereas 11 (9%) received none. Of the 114 participants who did, 69 (60%) claimed to have received positive feedback, 26 (23%) negative feedback, and 19 claimed to have received both positive and negative feedback (17%).

Participants who received positive feedback reported on the source and the content. As far as the source is concerned, 26% indicated that positive feedback came from teachers, from other people (not specified who) (17%), native speakers (9%), foreigners (but non-native speakers) (8%), friends (5%), classmates and family members (1% each). Regarding the content of the feedback, the following categories emerged: clear and understandable pronunciation (either after a presentation [5%] or in general [9%]), good intonation (3%), improvement in pronunciation (3%), native-like accent (3%), being mistaken for a native speaker (2%), foreigners not realizing the speaker was Hungarian (2%), praise for pronunciation of certain words (2%), no detected foreign accent (1%), getting a maximum score at an oral exam (1%), and being made to read because the teacher liked the accent so much (1%). In 6% of the cases, it was merely indicated that they had received positive feedback but never specified what it was. In two cases, participants indicated that a non-native speaker had told them they had a *cute* or *lovely* accent. In evaluating these comments, participants could not decide whether they considered this a compliment or a negative comment. One of the two participants indicated that this comment motivated them.

Of the 26 cases where negative feedback was reported, 58% mentioned a teacher as a source. Further negative feedback came from other people such as classmates (in the form of laughing at incorrect pronunciation), friends, or sometimes from strangers (48%) in a context where there was interaction with them for some reason (class, visit abroad, etc.). Regarding the form of feedback, the most frequent negative feedback was considered correction when the teacher corrected the pronunciation (46%). Some participants pointed out that although the teacher corrected them, they did not consider it a negative thing, but the majority viewed correction negatively. In 8% of the cases, participants mentioned harsh criticism from their high school teachers, and there was one example when a university instructor said that the pronunciation should be “softened” (4%). Even harsher negative feedback came in the form of laughter from classmates at incorrect pronunciation (8%). The typical content of the feedback was that the pronunciation sounds Hungarian (31%), it is not good enough, and practice is required (15%), the student is difficult to understand (12%), there is a problem with intonation (8%), there is a problem with a specific sound (8%), an accent that bothers other people or that they find strange (native and Hungarian feedback) (20%), mixing of accents (4%). In 8% of the cases, receiving negative comments was mentioned, but it was not specified what they were.

4.2 Improvement of pronunciation

Participants were asked whether they had done anything consciously in the past to improve their pronunciation: 27% said they had not done anything in particular; the other 73% gave specific examples.

Of the 73% who gave specific examples, the more passive side of pronunciation development came in the form of consuming English-language media (movies, TV shows, YouTube videos, Ted Talks) (26%), listening to podcasts and music (12%), or listening to class audio files multiple times (2%). More active, although not entirely pronunciation-focused, activities include speaking with native speakers (5%), foreigners (3%), or friends (2%). A more active use of media is when the participants reported pausing and re-watching parts of films or videos and trying to repeat what the speaker said (13%) or when they imitate whole monologues or lines from comedy routines, TV shows, movies, or musicals (7%).

Other reported ways of improving pronunciation include searching for the phonetic transcription and audio pronunciation of words in the dictionary, then listening to them and practicing them (16%), repeating new words aloud until the pronunciation is close to the original (11%), singing (6%), recording oneself and listening to it (6%), speaking to oneself in English (6%), watching videos dedicated to improving pronunciation (6%), imitating or repeating things after native speakers (6%), reading aloud (5%), doing repetition exercises from coursebooks (4%), memorizing conversations, poems, and texts (2%), shadowing everyday conversations or movies (2%), studying aloud (1%), learning tongue-twisters (1%), focusing on vowels and consonants problematic for speakers of Hungarian (1%), and attending classes related to pronunciation (1%).

Some students, although having mentioned that they do not focus on pronunciation, made some additional remarks: one of them said that they pay attention to corrections coming from other people; another said that they used to work on pronunciation at school but then stopped taking the time to continue practicing alone. One participant expressed surprise that pronunciation development had not been part of any of their previous classes in school; another pointed out that having been complimented on their pronunciation, they did not think it was necessary to be too concerned about pronunciation. Finally, a participant said they did not believe focusing on pronunciation would have changed anything for them.

4.3 Views on native-like accent

The first question aimed to determine whether participants thought it possible for a language learner to attain native-like pronunciation if they learned English as a foreign language. 85% of the participants said they believed it was possible, and only 15% thought it was not. The reasons for believing it was not possible were the following: age, meaning after a certain age, it is simply not possible to sound native-like (25%); the effect of L1, which will always be there (17%); the difference between languages which hinders the acquisition of some sounds that are non-existent in the native language (8%); and one participant thought that it is only possible if you are bilingual, otherwise not (8%). Three participants (25%) gave no reason.

Those who expressed the belief that it was possible to attain native-like pronunciation can be put in two groups, those who merely stated that it was possible without any further comment (19%) and those who expressed some conditions to it (81%). Among those who said that it was

possible but mentioned no conditions, one participant gave an example of their grandmother, who, as a German teacher, was mistaken for a native by native Germans. Two other participants mentioned having friends who speak with what they called a “native-like” accent (3%). The conditions which were considered to be necessary are as follows (sometimes a student mentioned more than one possibility): abundant practice (49%), living or spending time among native speakers (19%), listening to native speakers (9%), dedicating enough time to it (7%), having musical pitch (4%), learning the language in childhood (4%).

4.4 Self-evaluation of pronunciation

Participants in the 2021 and 2022 groups (n=82) were asked whether they thought they had good pronunciation. In an earlier study, which administered this same questionnaire but focused on different questions (Baranyi-Dupák, 2022), participants did not list pronunciation when asked about the problematic aspects of English L2 speech, and less than half of the participants expressed any need to work on it. However, after listening to their own recorded speech sample, more than half of the participants reacted negatively to aspects of their pronunciation, intonation, and accent. In the revised version of the questionnaire, students were directly asked whether they thought their pronunciation was good to elicit their general opinion on the matter without them having to listen to their speech. Eighty-two participants answered this question, and 43% were satisfied with their pronunciation. However, 40% of this group named an aspect of pronunciation that they still had problems with, so only 26% of the participants were completely satisfied without any additional concerns. The ratio of those dissatisfied with their pronunciation was 18%, whereas 39% thought it was sometimes better, sometimes worse. In each case, participants were asked to justify their opinion, which showed that the decision was unclear to most participants. They provided many reasons, exceptions, and goals to support their answer, summarized below.

If participants were satisfied with their pronunciation (n=35), the majority of the answers gave positive feedback as a reason: a teacher, a fellow student, or a native speaker told them that they had good pronunciation (20%). One student, in particular, mentioned that they thought they had good pronunciation because the teacher never said that they should improve it. Another reason was that the participants felt they could perfectly pronounce most of the words and did not have problems with them, as well as the fact that they thought other people had no difficulty understanding them (13% each). Native speakers were also a re-occurring reference point for some participants: they claimed to sound close to how a native speaker sounds (9%) or said the reason for their good pronunciation was that while learning the language, they often listened to native speakers (9%). Two students claimed that speaking helped them in some way (4%) – either speaking in class or talking to native speakers. The last group of students (9%) used a Hungarian accent as a reference point against which they could define why they thought their pronunciation was good: not sounding Hungarian or not having a Hungarian accent and sounding better than the average Hungarian speaker.

Those who did not answer with a yes or no (n=32) also explained the reasons. Among these, 38% of the participants considered their general pronunciation good, even though there were still many words they could not pronounce. Two other popular reasons were that although the pronunciation was considered good, there was still room for general improvement and the improvement of intonation (19% each). An additional area to be improved was stress (14%).

Other reasons include the pronunciation not being native-like (14%), pronunciation problems when speaking fast (10%), problems when tiredness occurs, anxiety in front of native speakers or other people, and problems with specific sound combinations, such as the word-final /-sts/ sequence (5% each)

The participants who claimed not to be satisfied with their pronunciation (n=15) gave their reasons, too. For five students (33%), the main reason for their dissatisfaction was that they had a Hungarian accent. Some students were not satisfied with their intonation (27%), then came reasons such as wanting to sound more native-like, lack of confidence, problems with focusing on pronunciation while speaking, and problems with stress (13% each). In addition, some particular problems were mentioned, such as not speaking English too much or wanting to improve a specific sound (7% each).

4.5 Ways of learning pronunciation in school

This question was a new addition to the last (2022) version of the questionnaires; hence only 44 of the 128 participants answered it. Students were asked to write about ways their teachers, either in elementary school, high school, or university, dedicated in-class time to improving pronunciation. Of the participants, 70% (n=31) were able to mention an example of a pronunciation-related activity, with the other 30% not having any recollection of pronunciation practice in class or outright claiming that there was no particular focus on pronunciation in English classes.

Based on those participants' answers who reported having dealt with pronunciation in the classroom, repetition was the most popular technique used by teachers (65%). This included the repetition of sentences, words (particularly new ones), parts of the listening material, or the repetition of the mistake of a particular student by the whole class. Apart from repetition, several participants mentioned that the teacher corrected them during speaking (23%) or when they read aloud and mispronounced a word (6%). Only a handful of students reported doing the pronunciation exercises in the coursebook they used or being taught the IPA (10% in each case). Some students brought up a shadowing task done in the class the research took place (13%), two participants mentioned stress practice (6%), and one participant reported intonation practice, imitating rhythm, and marking pauses (3% each). Finally, one student reported having received positive feedback on good pronunciation (3%).

5. Discussion

5.1 Positive or negative feedback on pronunciation

One of the solutions that Macdonald (2002) mentions in his article for current pronunciation issues in teaching is monitoring speech and giving feedback on pronunciation. It gives reason for optimism that in the present study, teachers were the leading source of positive feedback regarding pronunciation. However, considering the total number of participants (n=128), the percentage of those whose pronunciation has been praised by a teacher is still small (18%), meaning that not even a quarter of all the participants recall having received any kind of positive feedback on their pronunciation from their teachers. It seems to be the case that teachers mostly

or only praise students if the pronunciation is good overall, even though there would be several opportunities to provide feedback regarding the improved pronunciation of a sound, a type of intonation, stress patterns, words, and so on. Naturally, it may be the case that the participants did not recall having been praised when they, in fact, were. Still, when participants received very positive or negative feedback, they tended to describe it in great detail, which could indicate that if they did not remember, they likely did not receive memorable positive feedback, which would be both surprising and problematic. In their review of 25 years of research on oral and written corrective feedback, Li and Vuono (2019) conclude that “[oral] CF has significant effects on L2 learning, with the magnitude of the effects ranging from medium to large” (p. 97), which means that systematic feedback must be an integral part of the teaching process. When it is, however, it seems that it is more focused on grammar. In his meta-analysis, Brown (2016) pointed out that only 22% of corrective feedback is aimed at pronunciation errors as opposed to 43% of grammar. Therefore, teachers must dedicate more attention to feedback on pronunciation whenever possible.

Another interesting point is that quite a few students mentioned being praised for their pronunciation after a presentation. When a student has to present something, it is a rare occasion when they have an extended period at their disposal to speak. Often it is only on these occasions that the teacher hears the student’s pronunciation, possible mistakes, and where there is room for improvement, which is why leaving room for class presentations, in addition to all the other benefits of letting students do presentations in general, should be considered.

Pronunciation is a sensitive issue, and feedback on it can be highly subjective, sometimes scarring the student for life. That is why it is important to establish a positive atmosphere in the classroom where positive feedback and good examples regarding pronunciation are encouraged – it seems that participants appreciate and remember these occasions. This is clear in the example of one participant, who describes the following:

(1) One particular example that I can recall is when at the beginning of my academic studies, one of my teachers complimented my pronunciation and how I sounded and made me read a whole slide full of information aloud because she liked a lot how I sounded. She also told me that I should become a voice actor.

This certainly felt like a motivating experience for the student. Of course, it is questionable whether every student would have enjoyed being under the spotlight in this fashion. However, if the teacher knows that the student feels comfortable doing this, it certainly gives them incentive and motivation to continue improving their pronunciation.

The leading sources of negative feedback were, once again, teachers. However, it needs to be clarified that there is no consensus among participants on whether corrective feedback counts as negative feedback. A few students indicated that although their teacher had occasionally corrected them, they did not mind and thought it was helpful. However, other students worded their answers in a way that made it clear they considered correction negative feedback. As mentioned above, pronunciation is a sensitive aspect of language learning, and teachers should be cautious when giving feedback. On the other hand, it is also the responsibility of teachers to make the student understand that if their pronunciation is corrected, it is not necessarily intended as criticism (if it is done appropriately). There are two examples of how extremely negative feedback affected the participants:

(2) I received a lot of negative comments on my English and my knowledge, and trying was never enough. I was constantly corrected during my oral presentations and made to repeat the phrases and words correctly. The most specific and most “memorable” negative comment I got was when my teacher advised me to listen to English songs (...) because my pronunciation is terrible (this is the exact words she used). This happened in 12th grade before the school leaving exam. I felt extremely demotivated and sad. By that time, I had given in [submitted] my application for university (...).

(3) One of my English teachers said I not only have the worst grammar she had seen in her life, but my pronunciation is just not English and that I’ll never be able to learn any language. It was when I was 14.

Both are examples of harsh criticism that not only failed to guide students in improving their pronunciation but seems to have crushed their confidence as well, or at least became a memory that remains with these participants to this very day. Both teachers’ attitude gives the impression that they felt they did not have a role in improving the students’ pronunciation and that it was something that students should manage on their own. Today, plenty of materials are available in any of the target languages students learn, particularly English, and it is easy to come to the above conclusion. However, every student is different in how much they are willing or capable of picking up pronunciation patterns from the media they consume. Teachers are responsible for providing help and guidance in achieving the pronunciation goals they set for themselves (the literature is increasingly focused on providing the material that facilitates this; see, for example, Murphy, 2017; McGregor & Reed, 2018; or Jarosz, 2019). Another illustration of not entirely effective feedback is the comment where the teacher did give constructive feedback, but in a way that was not understandable for the student: “a university instructor said that my pronunciation should be softened.” The idea that pronunciation needs to be “softened” is too vague and subjective for a student to understand, so more explicit guidance is necessary. Naturally, pronunciation improvement involves plenty of individual work, but the classroom is an excellent place to start. In this regard, exercises that avoid singling students out and include plenty of joint practice can provide more comfort. Individual utterances can then follow if the group feels comfortable.

In terms of the content of the reported feedback, there is a varying degree of objectivity. Feedback indicating incomprehensibility due to problematic pronunciation or intonation or a mispronounced sound is clear, understandable, and can be utilized. To help students understand and improve challenging aspects of pronunciation, Fraser (2001) says that learners should not necessarily imitate native speakers’ production but suggests the application of *critical listening*, which “involves learners’ listening to learners’ pronunciation, as opposed to that of native speakers, and learning to judge whether the pronunciation is ‘acceptable’ (by whatever standards are appropriate in that particular class) or not” (p. 55). She adds that it would be a good idea for learners to “listen to recordings of their own voices, and especially if they can be recorded saying similar things several times, and then listen back to see if they can pick the versions that are correct or incorrect” (p.55), which indicates that comparing them to themselves could be more realistic than comparing them to a native standard. However, comments which say that the accent sounds Hungarian, that it bothers people, that it is a mixture of accents, or that pronunciation is not good and requires work are not only vague and subjective but also suggest that there is a perfect version of which students fall short. Pronunciation problems that

affect intelligibility and comprehensibility certainly need to be worked on, but when it comes to accent and pronunciation, words like *too*, *not enough*, and *bothering* should be avoided. Teachers can and should carefully consider how they convey this information to students. Of course, what other English or native speakers say to students cannot be controlled because they have their views and (mis)conceptions about language learning and accents. Students, however, can be taught that there are Englishes spoken in the world and that even if their pronunciation or accent is commented on, they should be able to decide how much of it is constructive criticism and how much is a subjective opinion. This can prevent future negative feelings and insecurity.

5.2 Improvement of pronunciation

Remarkably, as much as 73% of the participants mentioned having done something consciously to improve their pronunciation. However, one interesting data point that stands out is that 26% (n=24) considered listening to English language media as a way of developing pronunciation. Immersion has been proven to develop stress timing in naturalistic learning (Trofimovich & Baker, 2006). In such a situation, learners may observe and notice pronunciation phenomena that they could integrate into their speech later. However, the necessary interaction that could contribute to such gains is missing in a FL learning situation. Students might feel like listening is the next best option in terms of “surrounding” themselves by the L2. Although some participants wrote about more ways of developing pronunciation than just watching movies, this was the only answer given by many. Some participants believed that listening to plenty of English language material and talking to native speakers contributed to or even shaped their current pronunciation. One participant pointed out that when they want to watch a show or a video for study purposes, they listen more consciously than when they watch them for fun. Compared to the previous decades, the volume of material available for streaming and listening has skyrocketed, which makes regular listening to English easy and accessible and could provide today’s students with a confidence that previous generations might lack. However, the fact that despite the availability of this much material, some learners still claim to be dissatisfied with their accent or strive for a native-like one suggests that listening to songs, watching movies, or TV shows may not be the best solution for improving pronunciation for everyone.

As for the participants who claimed not to be working on their pronunciation in any way, three comments are worth special attention. One of the students pointed out that they found it strange that there was no course in their university program dedicated to pronunciation development (and several added that shadowing done in class was the first exercise in their lives that they considered active development of pronunciation). As mentioned above, at the university where the author of the present study teaches, teacher trainees receive their first formal training in phonetics and phonology in their fourth year. Naturally, the topic may appear as part of different courses, but systematically, as research suggests, it is not necessarily addressed in university programs. However, first addressing pronunciation issues this late into their language learning experience indicates that pronunciation teaching is indeed missing in some schools. The other two seemingly opposing comments are also worth noting: one participant said that as they had never had problems with pronunciation, it did not seem necessary to focus on it. The other believed that working on pronunciation would not have changed anything for them. Saito (2021) points out that even though instruction might not improve accentedness, a balanced focus on different aspects of L2 could contribute to the

improvement of the comprehensibility of speech. Therefore, working on pronunciation is still worth the effort, even for the less optimistic, as there are gains that might not be immediately obvious or present themselves in an aspect of their L2 they would not have thought of. Although these are just two examples, they represent two opinions that might be much more common than they seem. Research shows that some individual differences, such as motivation and effort (Moyer, 2007; Nagle, 2018), musical aptitude (Slevc & Miyake, 2006; Milovanov et al., 2010), or a higher working memory capacity (Darcy et al., 2015) may help some students achieve outstanding results. Students who are gifted with the ability to quickly and effortlessly improve their pronunciation rarely experience it as a struggle. However, not having experienced the specific focal points of pronunciation development, when these students become teachers, they might underestimate its difficulty for other people or may be unable to advise their future students.

5.3 Views on native-like accent

Participants were asked to express their views on whether they thought it possible to achieve a native-like accent. Students who believed it was impossible to have a native-like accent seem to echo the views and reasons described by previous research. However, optimistic people feel that even a native-like accent is possible if one works hard enough. Interestingly, most (85%) of the participants did believe it was possible to achieve a native-like accent, and more than half of this 85% emphasized the importance of conscious practice and socializing with native speakers. This is in line with Cenoz & Lecumberri's (1999) findings, who reported that students consider contact with native speakers important in acquiring pronunciation. Although motivation has been shown to affect L2 foreign accent to at least some extent (Suter, 1976; Flege et al., 1995), there is no automatic connection between the two (Piske et al., 2001), meaning that determination and drive to sound as native-like as possible or the desire to imitate a particular accent and work very hard on it does not mean that they actually will be able to achieve this goal (however, positive attitude combined with other factors could bring results, cf. Moyer, 2007). The remaining participants imagined a less active approach to achieving a native-like accent, that is, listening to native input or living among native speakers. The latter could naturally involve seeking out opportunities to socialize with them, but this was not necessarily clarified. However, these two views might indicate that the desired pronunciation automatically happens if the necessary input and context are available. In a study on learners' views of social issues in pronunciation learning in the US, Levis (2015) reports a similar belief among students who already live in an L2 setting, namely, that "they could 'catch' (like a cold) good pronunciation from input alone" and "they were afraid that they could also 'catch' the defective pronunciation of a NNS teacher" (p. 52). As he points out, this reflects the belief that models are more important than effective teaching. This belief also emerged in the present study, which is especially clear from how none of the participants thought a qualified teacher could help them achieve their goal of having (close to) native-like pronunciation. Musical ability and training, a condition mentioned by a handful of participants, have been reported to affect how L2 speech is perceived and produced (Arellano & Draper, 1972; Slevc & Miyake, 2006).

It gives reason for optimism that students feel like achieving their desired goals is an option. Still, even those students who initially seem optimistic think that it can only happen under particular circumstances and that they are left to their own devices in achieving their

goals. This belief could prevent them from feeling responsible for aiding their future students in attaining their potential goals of sounding native-like, despite research having emphasized experienced teachers' important role in achieving positive pronunciation changes (Derwing & Munro, 2005). Thus, apart from knowing that the proper context, social situations, and agency in social settings contribute a great deal to a possibly desired native-like accent, future teachers of English need to see what additional tools they have if the conditions are not exactly right.

5.4 Self-evaluation of pronunciation

Less than half of the participants considered their pronunciation to be good. In deciding, most of them relied on someone whose opinion they valued, such as a teacher, a friend, or a native speaker. It is interesting, however, that some students believed their pronunciation was good because nobody claimed the opposite. Although self-assessment is a pedagogical tool used and viewed positively in assessment among teachers (Noonan & Duncan, 2005), learners might find the process difficult (Dlaska & Krekeler, 2008). In addition, anxiety also affects the self-assessment process (MacIntyre et al., 1997; Szyszka, 2011), leading students to under- or overestimate themselves. Also, there are discrepancies between objective measures and self-assessment performances (Dlaska & Krekeler, 2008; Trofimovich et al., 2016) and between a general and a task-focused self-assessment (Baranyi-Dupák, 2022), which urges teachers to use this tool cautiously in their teaching process. Regular feedback on pronunciation, even if it is generally good and the student is comprehensible, helps students see their performance more clearly.

Another criterion which helped students judge their pronunciation favorably was that they thought they pronounced most of the sounds and used intonation as native speakers do or because they learned via listening to native speakers. Thus, native speakers proved to be a reference point for these students. Of the 8 participants who claimed this, 6 gave a specific example of feedback in an earlier question which supports that their self-evaluation is based on external opinions.

Some participants either seemed optimistic about their pronunciation but admitted to some weaknesses and difficulties or belonged to the category who sounded undecided about the quality of their pronunciation. It is interesting to look at what the reasons were for the lack of complete satisfaction: upon encountering new words, there might be qualms about the correct pronunciation; specific areas such as intonation, accent, and stress placement were considered problematic; and having generally good pronunciation, but pointing out that there is always something to be worked on. Some students acknowledged that their pronunciation performance might be influenced by anxiety or nervousness (cf. Szyszka, 2011; Derwing & Rossiter, 2002), their state of mind, tiredness (cf. Mercer, 2012), or even whether they have to speak faster than usual or utter specific sounds or sound combinations. The most problematic sounds mentioned were the dental fricatives [ð] and [θ], which are missing from Hungarian. In their study, Bloem et al. (2016) indeed point out, based on their data, that Hungarian speakers tend to replace [ð] with [d] in the words these and the.

The biggest reasons for dissatisfaction were a Hungarian accent, intonation problems, not sounding native-like, lack of confidence, inability to focus on pronunciation during speech, and stress. The mentioned categories are not surprising because acquiring English stress patterns tends to be difficult for Hungarians, as “Hungarian *lexical words* (i.e., non-function words),

whether simple (...) or derived (...), have a single primary stress, which falls on the first syllable of the word, and they have no secondary stresses” (Varga, 2002, p. 130).

The positive feeling associated with not sounding Hungarian, “getting away with” the accent, and not giving one’s L1 away frequently resurfaced among the answers. Feyér (2012) reported that Hungarian participants favored native-speaker pronunciation and reacted negatively or even ridiculed non-native and Hungarian English. In addition, Püski (2022) reported that those university students who perceived their Hungarian accent as strong had a stronger desire to sound native-like, and the participants of the study often found non-native-like speech problematic. She also found that participants were not satisfied with their own pronunciation. Although this particular aspect is not the focus of the present study, in another question of the questionnaire, 67% of the participants expressed the desire to sound native-like which supports the findings mentioned above and explains why any trace of Hungarian in their speech is rejected.

5. 5 Ways of learning pronunciation in school

In the new question of the 2022 questionnaire, which aimed to glean more information on whether pronunciation learning took place during the participant’s primary and secondary education, and if yes, how, 70% of the 44 participants recalled having learned pronunciation in the classroom during their studies. Regarding the type of exercises, more than half of them (65%) mentioned repetition. Students did not always specify what they were required to repeat, but words and sentences were separately mentioned in about 50% of the cases. This supports previous results saying that teachers prefer phoneme- and word-level repetition (Baker, 2014; Buss, 2016; Foote et al., 2016.) Such decontextualized drills, as Sardegna and McGregor (2022) point out, allow “learners to make changes to their pronunciation with the help of pronunciation learning strategies, repetition and speech models at their own pace and in a safe environment” (p.118). However, they go on to point out that the next step should be contextualized practice because, ultimately, it is these types of tasks that enable skill transfer into spontaneous speech. Signs of contextualized practice came from the answers of the seven participants who mentioned having been corrected during speaking (although not specified when or how). It is important to remember, of course, that students may not recall occasions when other types of pronunciation-focused activities took place. However, the popularity of repetition tasks in this dataset points to the need to clarify the role and function of these exercises and introduce other possibilities for teachers to focus on.

About a quarter of the students mentioned examples of what could be identified as explicit instruction or perceptual training, such as teaching IPA symbols, intonation, stress, rhythm, and pauses or doing pronunciation exercises related to them. One participant, in particular, recalled the learning of IPA symbols like this:

(4) “The most boring way possible. They tried to show us the symbols of phonemes with drawings behind them. ... I don’t recall more information because I tend to forget boring things.”

According to the research done in seven European countries by Henderson et al. (2015), 82% of the English teachers in their study taught symbol recognition to their students, and 40% focused on symbol writing. Of course, this one comment does not necessarily mean that every student

would find this activity boring. However, it does point out that students need to see the point of learning these symbols and how it could contribute to their perception and, ultimately, better production of the sounds of the target language.

The answers given by participants seem to show teachers' preference for textbook materials, as only one participant mentioned that their teacher used a news channel to improve their pronunciation. In Henderson et al.'s (2015) study mentioned above, there was a clear preference for language-learning websites and YouTube among teachers, none of which was used by the teachers of the participants of the present study. As textbooks might not be the most appropriate for the context or specific problems, teachers should be encouraged to find interactive and innovative material which goes beyond simple repetition to engage students and make pronunciation learning more memorable. Other answers revealed that students find ways of honing their pronunciation skills through online materials regardless. However, it would be necessary for teachers to assist them in this activity or make it more conscious by recommending websites and content that is useful and appropriate for their learning goals.

6. Conclusion

The present study aimed to gain insight into pronunciation-related views, beliefs, and attitudes of Hungarian teacher trainees as well as their pronunciation learning past and self-evaluation regarding pronunciation. The results indicate that students are very optimistic about the attainability of a native-like accent, that only a little more than half of the participants ever received positive feedback on their pronunciation, and that students feel that they are actively working on improving their pronunciation, with which less than half of them are satisfied. A smaller group of students reported having worked on pronunciation with their teacher in school, but the main form of pronunciation improvement was repetition or learning from the teacher's corrections of pronunciation mistakes.

The results of the present study on participants' past and current pronunciation learning habits and experiences underline the necessity of improved pronunciation teaching methods and strategies in school, as well as more nuanced and frequent feedback from teachers. Students have reported using plenty of techniques to work on their pronunciation individually. However, individual work and classroom work should intertwine regarding pronunciation teaching, during which the teacher focuses on and assesses students' pronunciation, gives feedback on it as well as provides opportunities for further practice both in the classroom and in the form of recommendations for individual work. This could also increase students' satisfaction with their pronunciation, which was present only in less than half of the participants in the present study. Despite this, teacher trainees believe in the possibility of attaining a native-like accent, feeling that hard work brings results. Even though research says there are boundaries to what one can achieve in terms of native-like accent, the willingness to work on pronunciation and accent and the belief that it is fruitful is undoubtedly a prerequisite for implementing this type of work into their teaching practices later. However, the terminology and expressions in students' answers also necessitate clarification of pronunciation goals and pronunciation-related concepts early on in teacher training.

Results also showed that repetition is the leading form of pronunciation improvement. Although it certainly has its functions, the amount of online material available today calls for updated and revised ways of teaching pronunciation, which could incorporate repetition (and

other techniques) into classroom work in a more exciting and, most importantly, context-appropriate way. It is also the responsibility of teacher training to show future teachers helpful, challenging, and engaging ways of pronunciation teaching, which target the problematic aspects of pronunciation in their L1 and not just in general. As long as future teachers must rely on themselves in pronunciation improvement, they might have creative and novel ideas, but they will not necessarily appear in education systematically. Only by making teachers and, consequently, learners of English aware of pronunciation difficulties and possible strategies are we likely to reach a point where Hungarian learners develop a healthy attitude towards their speech, accent, and pronunciation. In this way, they can keep pushing their boundaries but, hopefully, learn to feel comfortable with what they have achieved.

Appendix: Open-ended questions used in the study

1. Have you ever received a positive or negative comment on your pronunciation? If yes, what was it?
2. Have you done/do you do anything to consciously improve your pronunciation (in school or on your own)? If yes, what?
3. Do you think it is possible for a language learner to attain a native-like accent (if they learn English as a foreign language)?
4. Would you say your English pronunciation is good? If yes, why do you think so? If not, why? What would you like to improve?
5. If your teachers (elementary, high school, or university) have dedicated time to pronunciation in English class, please explain how.

References

- Arellano, S. I., & Draper, J. E. (1972). Relations between musical aptitudes and second-language learning. *Hispania*, 55, 111–121. <https://doi.org/10.2307/338257>
- Baker, A. (2014). Exploring teachers' knowledge of second language pronunciation techniques: Teacher cognitions, observed classroom practices, and student perceptions. *TESOL Quarterly*, 48(1), 136–163. <https://doi.org/10.1002/tesq.99>
- Baranyi-Dupák, K. (2022). The way I (should) sound: Hungarian teacher trainees' reflections on their L2 speech. In J. Navracics, & Sz. Bátyi (Eds.), *Nyelvek, nyelvváltozatok, következmények I.: Nyelvoktatás, nyelvvelsajátítás, nyelvhasználat, fonetika és fonológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó. https://mersz.hu/hivatkozas/m1033nynyk1_45/#m1033nynyk1_45
<https://doi.org/10.1556/9789634548737>
- Bloem, J., Wieling, M., & Nerbonne, J. (2016). Automatically identifying characteristic features of non-native English accents. In M. Côté, R. Knooihuizen, & J. Nerbonne (Eds.), *Future Dialects* (pp. 155–172). Berlin: Language Science Press. https://doi.org/10.26530/open_603313

- Bongaerts, T., van Summeren, C., Planken, B., & Schils, E. (1997). Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(4), 447–465. <https://doi.org/10.1017/s0272263197004026>
- Brown, D. (2016). The type and linguistic foci of oral corrective feedback in the L2 classroom: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 20(4), 436–458. <https://doi.org/10.1177/1362168814563200>
- Burns, A. (2006). Integrating research and professional development on pronunciation teaching in a national adult ESL program. *TESL Reporter*, 39(2), 34–41.
- Buss, L. (2016). Beliefs and practices of Brazilian EFL teachers regarding pronunciation. *Language Teaching Research*, 20, 619–637. <https://doi.org/10.1177/1362168815574145>
- Cenoz, J., & Lecumberri, M. L. G. (1999). The acquisition of English pronunciation: learners' views. *International Journal of Applied Linguistics*, 9(1), 3–15. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.1999.tb00157.x>
- Couper, G. (2006). The short and long-term effects of pronunciation instruction. *Prospect*, 21(1), 46–66.
- Couper, G. (2011). What makes pronunciation teaching work? Testing for the effect of two variables: socially constructed metalanguage and critical listening. *Language Awareness*, 20(3), 159–82. <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.570347>
- Couper, G. (2021). Pronunciation teaching issues: Answering teacher's questions. *RELC Journal*, 52(1), 128–143. <https://doi.org/10.1177/0033688220964041>
- Darcy, I., Ewert, D., & Lidster, R. (2012). Bringing pronunciation instruction back into the classroom: An ESL teacher's pronunciation 'toolbox'. In J. Levis, & K. LeVelle (Eds.), *Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching conference* (pp. 93-108). Ames, IA: Iowa State University.
- Darcy, I., Park, H., & Yang, C. L. (2015). Individual differences in L2 acquisition of English phonology: The relation between cognitive abilities and phonological processing. *Learning and Individual Differences*, 40, 63–72. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.04.005>
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379–397. <https://doi.org/10.2307/3588486>
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2009). Comprehensibility as a factor in listener interaction preferences: Implications for the workplace. *Canadian Modern Language Review*, 66(2), 181–202. <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.2.181>
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2014). Myth: Once you have been speaking a second language for years, it is too late to change your pronunciation. In L. Grant (Ed.) *Pronunciation myths* (pp. 34–55). Ann Arbor: University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.4584330>

- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2022). Pronunciation learning and teaching. In T. M. Derwing, M. J. Munro, R. I. Thomson (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and speaking* (pp. 147–159). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003022497>
- Derwing, T. M., & Rossiter, M. J. (2002). ESL learners' perceptions of their pronunciation needs and strategies. *System*, 30(2), 155–166. [https://doi.org/10.1016/s0346-251x\(02\)00012-x](https://doi.org/10.1016/s0346-251x(02)00012-x)
- Derwing, T. M., & Rossiter, M. J. (2003). The effects of pronunciation instruction on the accuracy, fluency and complexity of L2 accented speech. *Applied Language Learning*, 13(1), 1–17.
- Derwing, T. M., Diepenbroek, L. G., & Foote, J. A. (2012). How well do general-skills ESL textbooks address pronunciation? *TESL Canada Journal*, 30(1), 22–39. <https://doi.org/10.18806/tesl.v30i1.1124>
- Derwing, T. M., Munro, M. J., & Wiebe, G. (1997). Pronunciation instruction for 'fossilized learners': Can it help? *Applied Language Learning*, 8(2), 217–235.
- Derwing, T. M., Munro, M. J., & Wiebe, G. (1998). Evidence in favour of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning*, 48(3), 393–410. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00047>
- Dlaska, A., & Krekeler, C. (2008). Self-assessment and pronunciation. *System*, 36, 506–516.
- Dlaska, A., & Krekeler, C. (2013). The short-term effects of individual corrective feedback on L2 pronunciation. *System*, 41, 25–37. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.03.003>
- Feyér, B. (2012). Investigating Hungarian EFL learners' comprehension of and attitudes towards speech varieties of English: A two-phase study. *WoPaLP*, 6, 17–45.
- Field, J. (2005). Intelligibility and the listener: The role of lexical stress. *TESOL Quarterly*, 39(3), 399–423. <https://doi.org/10.2307/3588487>
- Flege, J. E., & Fletcher, K. L. (1992). Talker and listener effects on the perception of degree of foreign accent. *Journal of the Acoustical Society of America*, 91(1), 370–389. <https://doi.org/10.1121/1.402780>
- Flege, J. E., Munro, M. J., & Mackay, I. R. (1995). Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 97(5), 3125–3134. <https://doi.org/10.1121/1.413041>
- Foote, J. A., Trofimovich, P., Collins, L., & Urzúa, F. S. (2016). Pronunciation teaching practices in communicative second language classes. *The Language Learning Journal*, 44(2) 181–196. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.784345>
- Foote, J., Holtby, A., & Derwing, T. M. (2012). Survey of the Teaching of Pronunciation in Adult ESL Programs in Canada, 2010. *TESL Canada Journal*, 29(1), 1–22. <https://doi.org/10.18806/tesl.v29i1.1086>
- Fraser, H. (2001). *Teaching pronunciation; A handbook for teachers and trainers*. Canberra: TAFE.

- Hahn, L. D. (2004). Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals. *TESOL Quarterly*, 38(2), 201–223. <https://doi.org/10.2307/3588378>
- Henderson, A., et al. (2015). The English pronunciation teaching in Europe survey: Factors inside and outside the classroom. In J.A. Mompean, & J. Fouz-González, (Eds.), *Investigating English pronunciation* (pp. 260–291). London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137509437>
- Hynninen, N. (2010). “We try to to to speak all the time in easy sentences” – Student conceptions of ELF interaction. *Helsinki English Studies*, 6, 29–43.
- Illés, É. (2016). Issues in ELF-aware teacher education. *Journal of English as a Lingua Franca*, 5(1), 135–145. <https://doi.org/10.1515/jelf-2016-0006>
- Jarosz, A. (2019). *English pronunciation in L2 instruction: The case of secondary school learners*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-13892-9>
- Jenkins, J. (2002). A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an international language. *Applied Linguistics*, 23(1), 83–103. <https://doi.org/10.1093/applin/23.1.83>
- Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, 40(1), 157–181. <https://doi.org/10.2307/40264515>
- Kachru, B. B. (1992). Teaching world Englishes. In B.B. Kachru (Ed.), *The other tongue: English across cultures* (pp. 355–365). Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Kalocsai, K. (2009). Erasmus exchange students: A behind-the-scenes view into an ELF community of practice. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 3(1), 25–49.
- Kelly, G. (2000). *How to teach pronunciation*. Harlow: Pearson Education.
- Kennedy, S., & Trofimovich, P. (2010). Language awareness and second language pronunciation: a classroom study. *Language Awareness*, 19(3), 171–185. <https://doi.org/10.1080/09658416.2010.486439>
- Kontra, E. H., & Csizér, K. (2011). “They can achieve their aims without native skills in the field of work or studies”: Hungarian students’ views on English as a lingua franca. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(1), 135–152. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2011.1.1.8>
- Levis, J. (2015). Learners’ views of social issues in pronunciation learning. *Journal of Academic Language and Learning*, 9(1), A42–A55.
- Levis, J. M. (2018). *Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation*. Cambridge, UK & New York, NY: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108241564>
- Levis, J. M., Sonsaat, S., Link, S., & Barriuso, T. (2016). Native and nonnative teachers of L2 pronunciation: Effects on learner performance. *TESOL Quarterly*, 50(4), 894–931. <https://doi.org/10.1002/tesq.272>
- Li, S., & Vuono, A. (2019). Twenty-five years of research on oral and written corrective feedback in System. *System*, 84, 93–109. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.05.006>

- MacDonald, D., Yule, G., & Powers, M. (1994). Attempts to improve English L2 pronunciation: The variable effects of different types of instruction. *Language Learning*, 44, 75–100. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01449.x>
- MacDonald, S. (2002). Pronunciation views and practices of reluctant teachers. *Prospect*, 17(3), 3–18.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clement, R. (1997). Bias in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47, 265–287. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.81997008>
- Mauranen, A. K. (2017). Conceptualising ELF. In J. Jenkins, W. Baker & M. Dewey (Eds.), *The Routledge handbook of english as a lingua franca*. (pp. 7–24). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315717173>
- McGregor, A., & Reed, M. (2018). Integrating pronunciation into the English language curriculum: A framework for teachers. *CATESOL Journal*, 30(1), 69–94.
- Mercer, S. (2012). The dynamic nature of a tertiary learner's foreign language self-concepts. In M. Pawlak (Ed.), *New perspectives on individual differences in language learning and teaching* (pp. 201–215). Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-20850-8>
- Milovanov, R., Pietilä, P., Tervaniemi, M., & Esquef, P. A. (2010). Foreign language pronunciation skills and musical aptitude: A study of Finnish adults with higher education. *Learning and Individual Differences*, 20(1), 56–60. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.11.003>
- Moyer, A. (2007). Do language attitudes determine accent? A study of bilinguals in the USA. *Journal of multilingual and multicultural development*, 28(6), 502–518. <https://doi.org/10.2167/jmmd514.0>
- Munro, M. J. & Derwing, T. M. (1995). Perceptions of dialect change in the speech of adult Canadians living in Alabama. *Proceedings of the Canadian Acoustical Society*, 23(3), 99–100.
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (2006). The functional load principle in ESL pronunciation instruction: An exploratory study. *System*, 34(4), 520–531. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.09.004>
- Murphy, J. (Ed.) (2017). *Teaching the Pronunciation of English: Focus on Whole Courses*. Ann Arbor: University of Michigan Press ELT. <https://doi.org/10.3998/mpub.8307407>
- Nagle, C. (2018). Motivation, comprehensibility, and accentedness in L2 Spanish: Investigating motivation as a time-varying predictor of pronunciation development. *The Modern Language Journal*, 102(1), 199–217. <https://doi.org/10.1111/modl.12461>
- Noonan, B., & Duncan, C. R. (2005). Peer and self-assessment in high schools. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(17), 1–8. <https://doi.org/10.7275/a166-vm41>
- Pickering, L. (2001). The role of tone choice in improving ITA communication in the classroom. *TESOL Quarterly*, 35(2), 233–255. <https://doi.org/10.2307/3587647>

- Pickering, L. (2009). Intonation as a pragmatic resource in EFL interaction. *Intercultural Pragmatics*, 6(2), 235–255. <https://doi.org/10.1515/iprg.2009.013>
- Piske, T., Mackay, I. R. & Flege, J. E. (2001) Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review. *Journal of Phonetics*, 29(2), 191–215. <https://doi.org/10.1006/jpho.2001.0134>
- Püski, Gy. (2022, February 4). Nyelvtanulói attitűdök, nyelvi önértékelés és ezek formálhatósága. XVI. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia, Budapest <http://www.nytud.hu/alknyelvdok/absztraktfuzet.pdf#page=9>
- Ranta, E. (2010). English in the real world vs. English at school: Finnish English teachers' and students' views. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(2), 156–177. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00235.x>
- Saito, K. (2021). What characterizes comprehensible and native-like pronunciation among English-as-a-second-language speakers? Meta-analyses of phonological, rater, and instructional factors. *TESOL Quarterly*, 55(3), 866–900. <https://doi.org/10.1002/tesq.3027>
- Saito, K., & Lyster, R. (2012). Effects of form-focused instruction and corrective feedback on L2 pronunciation development of /ɪ/ by Japanese learners of English. *Language Learning*, 62(2), 595–633. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00639.x>
- Saito, K., et al. (2020). Developing, analyzing and sharing multivariate datasets: Individual differences in L2 learning revisited. *Annual Review of Applied Linguistics*, 40, 9–25. <https://doi.org/10.1017/s0267190520000045>
- Sardegna, V. G., & McGregor, A. (2022). Classroom research for pronunciation. In J. M. Levis, T. M. Derwing, & S. Sonsaat-Hegelheimer (Eds.), *Second language pronunciation: Bridging the gap between research and teaching* (pp. 107–128). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Scovel, T. (2000). A critical review of the critical period research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 213–223. <https://doi.org/10.1017/s0267190500200135>
- Seargeant, P. (2016). World Englishes and English as a Lingua Franca: a changing context for ELT. In G. Hall (Ed.), *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 13–25). London and New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315676203>
- Slevc, L. R., & Miyake, A. (2006). Individual differences in second-language proficiency: Does musical ability matter? *Psychological Science*, 17(8), 675–681. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01765.x>
- Suter, R. W. (1976). Predictors of pronunciation accuracy in second language learning. *Language Learning*, 26(2), 233–253. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1976.tb00275.x>
- Szyszka, M. (2011). Foreign language anxiety and self-perceived English pronunciation competence. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(2), 283–300. <https://doi.org/10.14746/ssl.2011.1.2.7>

- Trofimovich, P., & Baker, W. (2006). Learning second language suprasegmentals: Effect of L2 experience on prosody and fluency characteristics of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 1–30. <https://doi.org/10.1017/s0272263106060013>
- Trofimovich, P., Isaacs, T., Kennedy, S., Saito, K., & Crowther, D. (2016). Flawed self-assessment: Investigating self-and other-perception of second language speech. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19(1), 122–140. <https://doi.org/10.1017/s1366728914000832>
- Varga, L. (2002). *Intonation and stress: evidence from Hungarian*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230505827>
- Waniek-Klimczak, E. (2015). Factors affecting word stress recognition by advanced Polish learners of English. In E. Waniek-Klimczak, & M. Pawlak (Eds.), *Teaching and researching the pronunciation of English* (pp. 189–204). Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11092-9>

A nyelvtanári pálya Magyarországon tanár szakos hallgatók nézőpontjából

Balogh Erzsébet¹

Debreceni Egyetem


DOI: 10.14232/edulingua.2022.1.3

Jelen tanulmány fő célja, hogy megvizsgálja 41, képzése felénél tartó, angoltanár-szakos hallgató jövőbeli tanári pályaképét. Mivel a kutatás alapjául egy hasonló, finn felmérés szolgált, a szakirodalmi áttekintés felépítése is követi ezt a kettősséget, és a finn és a magyar viszonyokat a tanárképzés, a tanári pálya presztízse, illetve a hallgatók tanári pályaképe mentén hasonlítja össze. Jelen vizsgálat a magyar, tanár szakos hallgatók saját magukról mint tanárokról írott fogalmazásait kvalitatív módon elemezte, és azt találta, hogy az adatközlők egy része nem tudja vagy nem akarja magát tanárként elképzelni. Ennek oka az lehet, hogy eredetileg sem ezen a pályán szerettek volna elhelyezkedni, vagy az olyan külső, társadalmi-gazdasági tényezők, mint a tanári pálya alacsony presztízse és az alacsony fizetés arra ösztönzi őket, hogy más foglalkozást válasszanak maguknak. A pályaelhagyásban szerepet játszhat még az a jelenség is, hogy a tanár szakos hallgatók képzésük felénél úgy érzik, hogy bizonyos személyes tulajdonságaik alkalmatlanná teszik őket a tanári pályára.

Kulcsszavak: tanári pálya társadalmi megítélése, tanárképzés, Finnország, Magyarország, tanár szakos hallgatók pályaképe

1. Bevezető

Mind a nemzetközi, mind a magyar szakirodalom számos tanulmányban elemzi a finn oktatási rendszert. Ezek az elemzések olyan követendő példaként említik Finnországot, amely egy nemzetközileg elismert és sikeres rendszert működtet (Huhtala & Vesalainen, 2017; Medovarszki, 2021), szemben a magyarországi, több tekintetben is problémásnak nevezhető rendszerrel (Smid, 2018). Jelen tanulmány egyik fő célja az, hogy egyrészt a szakirodalom alapján összehasonlítsa a két rendszert a finn és a magyar viszonylatban elsősorban a tanári pálya társadalmi megítélését és a tanárképzést alapul véve. Ezen túl, a tanulmány másik központi kérdése az, hogy magyar, angolnyelv-tanár szakos hallgatók saját, jövőbeli pályaképükről írt fogalmazásaiban megjelennek-e, és ha igen, milyen módon a tanárképzés, illetve a tanári pálya társadalmi megítélésének kérdései. A fogalmazások elemzése ahhoz is hozzájárul, hogy képet kapjunk azokról a faktorokról, amelyek befolyásolhatják a diplomaszerezés után a hallgatókat abban, hogy valóban a tanári pályát választják-e.

¹ Szerző e-mail címe: balogh.erszebet@arts.unideb.hu;  <https://orcid.org/0000-0001-8973-4665>

2. A tanári pálya Finnországban és Magyarországon

2.1. Tanárképzés

Míg Finnországban a tanárképzés már a hetvenes évek elejétől, az óvodapedagógus képzés pedig a kilencvenes évek közepétől az egyetemeken folyik (Marsh et al., 1998; Bús, 2015: 20; Csapó, 2015: 7), addig Magyarországon a tanárképzés intézményrendszerére az 1990-es években a széttagoltság volt jellemző. Az óvodapedagógusokat, az általános és középiskolai tanárokat főiskolákon képezték, míg az egyetemen oktató bölcseztudományi szakok mellé meg lehetett szerezni a tanári képesítést is (Lehmann et al., 2011: 260; Bacskai et al., 2020: 71). A 2000-es évek elején történt átalakítások (egyetem-összevonások 2000. január 1-től, Bologna-rendszer bevezetése 2004 után) bizonyos mértékig megszüntették az intézményi széttagoltságot, ugyanakkor a kétszintű képzések bevezetése azt eredményezte, hogy a tanárképzés tartalma és keretei a mai napig folyamatosan átalakulóban vannak – a legutóbbi változást 2022. szeptemberétől vezették be a tanárképzésért felelős intézmények.

A nyelvtanárok képzése Magyarországon az 1990-es években többféle formában valósult meg. Egyrészt az addig orosz nyelvet tanító tanárokat átképzésére szerveztek programok, illetve kialakításra kerültek egyszakos, angol vagy német nyelvtanári képzések is, amelyeket három év alatt lehetett elvégezni (Lehmann et al., 2011: 259; Kontra, 2016). Emellett a tanárképző főiskolákon négy, az egyetemeken öt év alatt lehetett nyelvtanári diplomát szerezni. Ezek mind osztatlan képzések voltak, melyek még vagy a kétszintű Bologna-rendszer bevezetése előtt megszűntek, például az egyszakos nyelvtanári képzés (Kontra, 2016: 1), vagy pedig a rendszer bevezetésével átalakultak, és már csak a 2 és fél éves mesterképzéseken folyt nyelvtanár képzés (Lehmann et al., 2011: 260; Bacskai et al., 2020: 72), mégpedig úgy, hogy két szakos tanárrá váltak a diplomások. Ez a képzési forma több szempontból is problémás volt, egyrészt mert egy főszakból és egy minor szakból szereztek a tanárok egyenértékű képesítést úgy, hogy már a főszakon is csökkent a szaktárgyi képzések óraszámát a korábbi képzésekhez képest, a minor szakon pedig még ennél is kevesebb időt fordíthattak a programok a szakképzésre. Emiatt aztán a „fél” szak használhatatlanná vált a gyakorlatban, a tanári pályán (Radnóti & Király, 2012: 106). Talán ennek is köszönhetően állt vissza 2013-ban az osztatlan tanárképzés rendszere, melyben 4+1 gyakorló év alatt lehetett általános iskolai, illetve 5+1 gyakorló év alatt középiskolai tanári diplomát szerezni (Smid, 2018: 20; Bacskai et al., 2020: 72-73). A Bologna-rendszerben kialakított 2 és fél éves, mesterképzéses tanárszakok 2017-re szűntek meg teljesen. A 2013-ban bevezetett 4+1, illetve 5+1 éves képzéseket 2022. szeptemberétől felváltották a 4, illetve 5 évesre átalakított, szintén osztatlan tanárképzési programok a 830/2021 (XII.29.) Kormányrendelet szerint.

A finn nyelvtanár-képzés, csakúgy, mint más szakok tanárképzése, az 1970-es évek óta egyetemi diplomához kötött (Mankki & Riihinen, 2022:1), ezt a Bologna-rendszer bevezetése úgy erősítette meg, hogy tanári diplomát a mesterképzés elvégzésével szerezhetnek a hallgatók (Jyrhämä et al., 2008: 2; Bús, 2015: 21). A nyelvtanár-képzés tartalmáért az idegen nyelvi tanszékek és a pedagógiai tanszékek közösen felelősek (Marsh et al., 1998). Az egyik lényeges különbség a magyar rendszerrel összehasonlításban az, hogy a tanár szakos hallgatók a gyakorlóiskolák életébe már rögtön a képzés elején bekapcsolódnak, ezáltal folyamatosan, egész képzésük során figyelemmel tudják követni, hogy mi történik az iskolákban (Bús, 2015: 25). A másik különbség pedig az, hogy a tanárképzési programok olyan tanárok képzését tűzik ki célul,

akik a pályán saját osztálytermi kutatásaikra alapozva tervezik, szervezik, valósítják meg a tanórákat (Jyrhämä et al., 2008; Csapó, 2015).

2.2. A tanárok társadalmi megítélése

Amikor a tanári pálya megítéléséről beszélünk, különbséget kell tennünk a tanári szakma, valamint a tanár pálya között (Gordon et al., 2016: 140). Tanári szakmáról a képzettség megszerzése kapcsán van szó, míg a tanári pálya magát az iskolában eltöltött pedagógusi munkát jelenti. Amikor ezek presztízse kerül említésre, a kettő nem minden esetben ugyanolyan mértékű. Például a tanári diploma megszerzése járhat magas társadalmi elismertséggel, miközben maga a tanári pálya alacsony társadalmi presztízzsel rendelkezik. Finn viszonylatban a tanulmányok egyetértenek abban, hogy a finn tanárok társadalmilag elismertek, magas szintű autonómiával bírnak munkájuk során, amelyért megfelelő fizetést is kapnak. A finn társadalomban tisztelet övezi mind a tanári szakmát, mind a tanári pályát, a tanárság presztízse tehát magas (Bús, 2015: 21; Huhtala & Vesalainen, 2017; Grünthal & Lapajõe, 2020: 90; Medovarszki, 2021: 217; Kuusisto & Tirri, 2021). Magyarországon ugyan egy tanári diploma megbecsülést élvez, azonban maga a tanári pálya közel sem nevezhető társadalmilag elismertnek. A tanárok fizetése alacsony, a munkaidejüknek kevesebb mint a felét teszi ki a tanítás, a többi munkaórában mindenféle más, adminisztrációs és egyéb, órán kívüli feladatuk van, például versenyfelügyelés (Smid, 2018: 21). Összességében elmondható, hogy míg Finnországban a tanári pálya népszerű (Csapó, 2015: 7; Huhtala & Vesalainen, 2017), addig Magyarországon ennek az ellenkezője figyelhető meg.

A tanári pálya társadalmi megítélése abban is mérhető, hogy hányan jelentkeznek tanárképzésre, majd a képzést elvégezve hány friss diplomás lesz valóban tanár és ők milyen státuszba kerülnek a pályájuk elején, illetve mérvadó az is, hogy hányan hagyják el a pályát és választanak másik foglalkozást egy-két éven belül (Gordon et al., 2016: 136, 147, 148). Finnországban azt lehet látni, hogy sokszoros (akár harmincszoros is lehet) a túljelentkezés a tanárképzésben (Bús, 2015: 21; Gordon et al., 2016: 143; Grünthal & Lapajõe, 2020: 96). Ez azt is jelenti, hogy válogatni tudnak és ezáltal a legjobb jelentkezőket fogják felvenni, akik aztán nagy valószínűséggel el is végzik a képzést, majd – a tanári pálya magas presztízse miatt is – tanárként fognak elhelyezkedni. Finnországban a végzett tanárok egyébként is azonnal pedagógusi – és nem pedig gyakornoki – státuszba kerülnek (Gordon et al., 2016: 148). Mindezek miatt kevés a valószínűsége annak, hogy tanárhiánnyal kelljen a finn oktatási rendszernek megküzdnie. A magyarországi helyzet számos ponton eltér a finntól. Először is, egyes, főként természettudományi szakokon már évek óta alig jelentkeznek az érettségizők a tanári képzésre (Radnóti, 2021), és visszaesés tapasztalható az elmúlt pár évben a nagyobb népszerűségnek örvendő társadalomtudományi tanárszakokon is. Többszörös túljelentkezéstről tehát nem lehet a magyar rendszer kapcsán beszélni. A kötelező pályaalkalmassági vizsga során a rendszer ugyan kiszűri a tanári pályára nem alkalmas jelentkezőket, azonban a legjobbak kiválogatása a jelentkezők alacsony száma miatt nem valósulhat meg. Ezek után a magyar rendszer különféle problémákkal szembesül már vagy a képzés során (lemorzsolódás), vagy a képzés befejezésekor, hiszen a végzett tanárok a tanári pálya alacsony presztízse és a fizetés miatt vagy nem fognak tanárként elhelyezkedni, vagy egy-két éven belül más hivatást választanak maguknak (Bacsa-Bán, 2021). A helyzetet az is nehezíti, hogy ellentétben a finn friss diplomás tanárokkal, a magyar friss diplomások, amennyiben a tanítást választják,

gyakornokként kezdik meg munkájukat, és a tanári státusz első fokozatába csak külön vizsga során tudnak bekerülni egy-két év után. Ez aztán ahhoz vezet, hogy a tanárhiány egyre több tantárgy kapcsán okoz problémát Magyarországon.

2.3. Tanár szakos hallgatók pályaképe

Számos tanulmány kísérli meg feltérképezni azokat az okokat, amelyek a tanári pálya elhagyásához vezetnek mind a kezdő, mind a már több éves tanítási gyakorlattal rendelkező tanárok körében (előbbire lásd például Veenman, 1984; Fimian & Blanton, 1987; Kim & Cho, 2014; utóbbira példa Bacsá-Bán 2021-es tanulmánya). Ezek a vizsgálatok arra világítanak rá, hogy míg a tanári pálya pozitív vagy negatív társadalmi megítélése inkább a pálya kezdetén játszik szerepet abban, hogy a diplomával rendelkező tanárok ténylegesen a tanári pályán helyezkednek-e el, addig a tanári pálya első pár éve meghatározó jelentőségű abból a szempontból, hogy valóban a pályán maradnak-e a kezdő tanárok vagy pályaelhagyók lesznek. A pálya kezdetét sokszor drámai változásként, akár traumaként is megélhetik a kezdő tanárok (Veenman, 1984: 144; Kim & Cho, 2014: 67). Az ezzel járó stressz és esetleges korai kiégés is nagyban befolyásolja, hogy magas azoknak a tanároknak a száma, akik már az első pár év tanítás után kilépnek a tanításból (Fimian & Blanton, 1987: 157, 163). Ezen túl nehézséget jelent még a kezdő tanárok számára a fegyelem és a motiváció fenntartása, az osztálytermi differenciálás, az értékelés, valamint a tananyagok összeállítása és az osztálytermi munka szervezése is (Veenman, 1984: 143).

A már pályán lévő tanárok mellett a tanárszakra felvételiző jelöltekkel vagy a már tanár szakos hallgatókkal végzett kutatások is nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy a pályaelhagyás egyéb okait már akár a tanárképzés korai szakaszában be lehessen azonosítani, és megfelelő segítséggel végül mégis a pályán lehessen tartani a friss diplomás tanárokat. Egyik kutatásában Delamater azt figyelte meg (2015: 1-2), hogy már a felvételi elbeszélgetés során az derül ki, hogy a jelentkezők túlidealizálják a tanári pályát és egyben saját jövőbeli szerepüket is ezen a pályán, mert elképzeléseik sem saját magukkal, sem a tanítással kapcsolatban nem reálisak. Ezen kívül a diákok életének megváltoztatását fontosabbnak tartják, mint magát a tanítást, illetve azt is gondolják, hogy a kettő kizárja egymást, tehát egy tanár vagy tanítja, vagy inspirálja a diákokat, de mindkettőre egyszerre nem képes. Ennek az az egyik következménye, hogy amikor a tanítási gyakorlat szembesíti őket a valósággal mind saját tanári személyiségük, mind a tanítás kapcsán, akkor gyakran arra a következtetésre jutnak, hogy mégsem szeretnének tanárrá válni.

Magyarországon angoltanár-szakos hallgatókkal végzett vizsgálatok egyetemisták véleményét kérdezték meg a képzéssel kapcsolatban (Lehmann et al., 2011), illetve a tanári pálya iránti motivációjukat (Smid, 2018) és a tanári pályával kapcsolatos jövőbeli elképzeléseiket (Doró, 2022) tanulmányozták. A Lehmann és munkatársai (2011: 266, 273-274) által végzett kutatás azt mutatja, hogy a hallgatók alapvetően elégedettek a mesterszakos angoltanár-képzéssel, mert úgy érzik, hogy a jövőbeli munkájukban jól használható tudást szereznek. Ugyanakkor bizonyos kurzusok esetében azt érzik, hogy azok nem fejlesztik megfelelő módon és mértékben a tanári kompetenciáikat. Ez azért jelenthet problémát a későbbiekben, mert ha a hallgatók bizonytalannak érzik felkészültségük mértékét a tanári pályára, akkor az hozzájárulhat ahhoz, hogy más hivatást válasszanak. A motivációjukra vonatkozó vizsgálat azt állapította meg (Smid, 2018: 28-29), hogy a magyar egyetemistákat

külső faktorok nem motiválják a tanárrá válás folyamatában, amely nem meglepő a tanári pálya társadalmi megítélésének tükrében Magyarországon. Amennyiben tanárként szeretnének elhelyezkedni, ezt főként belső indíttatásból teszik. Ebben az esetben tehát a külső faktorok játszhatnak szerepet abban, hogy a pályán maradnak-e a diplomát szerző nyelvtanárok. Tanár szakos egyetemisták fogalmazásainak elemzése (Doró, 2022) fontos kiindulópontot jelenthet annak megértésében, hogy mikor döntenek úgy a hallgatók, hogy mégsem a tanári pályát választják. Ez a vizsgálat azt találta, hogy az elsőévesek körében ugyan megfigyelhető a bizonytalanság és a félelem a jövőbeli pályájukkal kapcsolatban, ugyanakkor többségüknek már a képzés kezdetén is nagyon határozott elképzelései vannak arról, hogy a tanári pályán szeretne-e maradni vagy más pályát fog választani.

Svédnyelv-tanár szakos hallgatókkal végzett vizsgálatában Huhtala azt találta (2015), hogy Finnországban a tanári pálya presztízsének és a tanári pálya elhagyásának kérdése meg sem jelenik a finn egyetemisták jövőbeli pályájukról írt fogalmazásaiban, hiszen tanári munkájuk társadalmi elismertséggel és megbecsültséggel jár. Ezt Grünthal és Lapajõe (2020) is alátámasztja, akik finn és észti, anyanyelv-tanár szakos hallgatók motivációját vizsgálták a tanári pályával kapcsolatos elkötelezettségük szempontjából. Vizsgálatuk szerint a tanár szakos hallgatók többsége mindkét országban ugyanolyan erős motivációval bír a tanítást illetően, ugyanakkor míg Észtországban a tanári pálya alacsony társadalmi megítélése negatívan befolyásolja a pályán maradási szándékot. Ez a kérdés azonban Finnországban nem merül fel, mert ott a tanári munkának nagy a presztízse. Ami a finn, tanár szakos hallgatókat inkább foglalkoztatja az a tanári identitásuk kialakulása-kialakítása, majd a munkájuk során az osztályteremben nyújtott teljesítményük, ezen belül főként a szaktudásuk, valamint a diákokkal és a szülőkkel való kapcsolatuk, és végül a nagy munkaterhelés miatti kevés szabadidő kérdése is felmerül részükről, amikor a jövőbeli pályájukról gondolkodnak (Huhtala, 2015).

3. Kutatási kérdések

A tanulmány alapjául szolgáló kutatás Huhtala 2015-ös tanulmányának módszertanát alkalmazva keresi a következő kérdésekre a választ: 1) Hogyan jelenik meg a tanárképzés kérdése és a tanári pálya társadalmi megítélése magyar, nyelvtanár-szakos hallgatók fogalmazásaiban? 2) A finn eredményekkel összehasonlítva, milyen hasonlóságok és különbségek figyelhetők meg a magyarországi nyelvtanár-szakos hallgatók jövőbeli pályaképében a tanári identitásuk kialakulására-kialakítására vonatkozóan? 3) Milyen mértékben hasonlítanak vagy különböznek azok a kérdések, amelyek a finn és a magyar hallgatókat a tanári pályával kapcsolatban foglalkoztatják?

4. Módszertan

41 magyar, nyelvtanár-szakos hallgató vett részt a kutatásban. Mindannyian a hatéves, osztatlan tanárképzési programban vettek részt, angol és egy másik szakos tanárnak tanultak – a másik szakjuk egyénileg különböző volt. Az adatfelvételkor mindannyian harmadévesek voltak, tehát képzésük felénél tartottak, viszont a tanítási gyakorlatukat még nem kezdték meg. Részvételük a kutatásban önkéntes alapon történt és anonim volt.

A résztvevők feladata abból állt, hogy angolul írjanak egy 300 szavas esszét, *Me – a teacher-to-be* címmel, amely Huhtala 2015-ös tanulmányának is alapját képezte. Az ezekből a

fogalmazásokból összeállított korpusz szolgált a kutatás alapjául. A jelen tanulmányban szereplő példákat az angol esszék alapján a szerző fordította magyarra.

A fogalmazások a kutatási kérdések mentén, a tematikus tartalomelemzés módszerével, kvalitatív módon kerültek feldolgozásra. A kódolás után, a több fogalmazásban is megjelenő témák – a tanárképzés, a tanári pálya presztízse, a tanári identitás kialakulása és jövőbeli pályaképük – mentén történt meg a magyar és a finn hallgatók meglátásainak összevetése.

5. Eredmények

5.1. Tanárképzés

A részt vevő hallgatók a tanárképzést inkább negatív jelzőkkel írják le: *nehéz és hosszú; új és problémás; stresszes; nem kiegyensúlyozott az oktatás;* illetve a bevezető kurzusokról azt gondolják, hogy azok *hasznosak, de unalmasak*. Magára a képzési programra reflektálva, csak két hallgató nyilatkozott pozitívan, a többiek inkább kritikát fogalmaztak meg ezzel kapcsolatban is. Az egyik hallgató a képzési program egészével, a másik már inkább csak a képzés angolos részével elégedett, mert szerinte *az angolos oktatók megpróbálják a kurzusokba a módszertant is beleépíteni még akkor is, ha nem az a kurzus témája*. Ugyanakkor többen éppen azt kifogásolják, hogy ahhoz képest, hogy túl hosszú a képzés – *annyit kell tanulnunk, mint egy orvosnak vagy mint egy jogásznak* – kevés hasznos módszertani kurzusuk van, ellentétben sok olyan kurzussal, amelyhez vagy nincs meg a háttértudásuk, vagy nem kapcsolódnak szorosan sem a tanításhoz, sem az iskolában tanítandó anyaghoz, sem a szakmódszertanhoz. Ez egybeesik a Lehmann és munkatársai (2011) által megkérdezett hallgatók véleményével, ugyanis ők is azokat a kurzusokat hiányolták a képzésükből, amelyek jól felkészítették (volna) őket a tanításra. Ezen túl a hallgatók még azt is negatívumként említik a programban, hogy csak viszonylag későn jutnak el az iskolákba, a tanítási gyakorlatra, szerintük ennek *hamarabb kellene megtörténnie*.

A 2022. szeptemberétől átalakított képzés remélhetőleg javulást hoz három problémás pont tekintetében is: 1) a képzés egy évvel rövidebb lesz, 2) a tartalmat illetően is olyan változások kerülnek bevezetésre, amelyek több szakmódszertanos kurzust biztosítanak a hallgatóknak a képzés során, 3) a képzés már egy korábbi szakaszában is el fognak jutni a hallgatók az iskolákba. Ez utóbbi változás egybeesik a finn rendszerben már létező gyakorlattal, mely szerint a hallgatók már a képzés kezdetén megtapasztalják az iskolákban folyó munkát (Bús, 2015).

5.2. Presztízis

Míg a fogalmazásokban a hallgatók a tanári szakmát pozitív jelzőkkel illetik, magának a tanári pályának az alacsony társadalmi elismertségével is tisztában vannak. A tanári szakmát a következőkkel jellemzik: *kreatív és kihívásokkal teli; gyönyörű; egy olyan szerep, amely a legfontosabb a mai társadalomban*. Összességében úgy vélik, hogy maga a tanári szakma egy olyan fontos és felelősségteljes foglalkozás, amely hatással van a következő generációk életére.

Ugyanakkor Gordon et al. (2016) álláspontjával összhangban, a kutatásban részt vevő hallgatók éles határvonalat húznak a magas presztízű tanári szakma és az alacsony presztízű

tanári pálya között. Erre a következtetésre a tanárokkal szembeni tisztelet hiánya és az alacsony fizetés miatt jutnak, ahogyan ezt az 1. és 2. számú példák is mutatják.

- (1) *A tanárrá válás ellen szól a fizetés. (...) A legnagyobb probléma a pénz, és ha úgy érzem, hogy nem kapom meg, amit megérdemlek, akkor mást fogok keresni. A pénz beszél, és az a szomorú, hogy amiatt kell aggódnunk, hogy nem kapunk elég pénzt, hogy eltartsuk magunkat és félretegyünk a jövőre.*
- (2) *Manapság a tanári pálya nem olyan népszerű Magyarországon a fizetés miatt, és mert egyáltalán nem tisztelik őket.*

Finn kortársaikban ez a kérdés fel sem merül, hiszen Finnországban a tanárokat tisztelik, elismerik és megfizetik (Huhtala & Vesalainen, 2017; Medovarszki, 2021; Kuusisto & Tirri, 2021). Ezért a finn oktatási rendszer kevésbé van kitéve a tanárhiány veszélyének, míg Magyarországon a tisztelet hiánya és az alacsony fizetés népszerűtlenné teszi a pályát, amely ahhoz vezet, hogy sok hallgató már tanár szakos korában úgy dönt, hogy diplomával a kezében más pályát választ, vagy ha tanításra szánja magát, akkor sem a közoktatásban fog elhelyezkedni, hanem biztosabbnak látja a jövőjét nyelvtanárként egy nyelviskolában vagy egy multinacionális nagyvállalatnál.

5.3. A tanári identitás kialakulása

Azok a magyar, nyelvtanár-szakos hallgatók, akik tanárok szeretnének lenni, hasonlóan a finn kortársaikhoz (Huhtala, 2015), arról számolnak be, hogy életüknek már egy korai szakaszában is tudták, hogy tanítani szeretnének, például azzal, hogy ezt írják: *Mindig is tanár akartam lenni*. Ez összecseng Smid, (2018) eredményeivel, amelyek azt mutatják, hogy azok a hallgatók, akik tanárok szeretnének lenni, ezt főként belső motivációból teszik. Azonban az ebben a vizsgálatban részt vevő hallgatók esetében mások – volt tanárok, rokonok, osztálytársak – hatása, inspirációja is segít nekik annak felismerésében, hogy a tanári pálya az ő útjuk (lásd a 3., 4. és 5. példát).

- (3) *A középiskolában volt egy annyira nagyszerű és okos tanárom, hogy úgy döntöttem, hogy én is tanár leszek.*
- (4) *A családomban mindenki tanár, tehát elmondhatom, hogy a véremben van [a szakma].*
- (5) *Amikor az osztálytársaim, a barátaim vagy a testvérem megkért, hogy segítek nekik, mindig nagyon élveztem, hogy segíthetek. Az osztályfőnököm ugyanezt tette. Támogató volt, segítőkész és kedves. Ő volt az az ember, akire felnéztem.*

Azonban míg a finn hallgatók és néhány magyar hallgató tanári identitásának kialakulása viszonylag egyszerű és egyértelmű módon történik, addig a magyar hallgatók többségének esete ennél árnyaltabb. Először is, többen közülük nem pozitív példa, hanem éppen ellenkezőleg, valamilyen negatív élmény hatására szeretnének tanárok lenni.

- (6) *Az ötlet, hogy tanár legyek, akkor merült fel bennem, amikor az első olasz gyakorló tanárral találkoztam az iskolában. Mindig azt gondoltam, hogy nem elég jók, és hogy én jobban tudnám csinálni, ami abban motivált, hogy ezt a foglalkozást válasszam.*

(7) *Azért döntöttem úgy, hogy tanár leszek, mert a középiskolai angoltanárom rossz volt, aki nem tanított nekünk semmit, vagy csak nagyon keveset. Úgyhogy úgy döntöttem, hogy jobb tanár leszek, mint ő volt.*

Ezen túl gyakran az történik, hogy egyes hallgatók úgy kerülnek be a tanárképzési programba, hogy nem tudják, mik szeretnének lenni, de azt felismerik, hogy az angol szakos diplomájukkal nem csak a tanári, hanem más pályán is el tudnak majd helyezkedni.

(8) *A középiskolában sokáig nem voltam abban biztos, hogy mit akarok majd tanulni az egyetemen. Csak azt tudtam, hogy szeretem a nyelveket, és elég sikeres nyelvtanuló voltam, és hogy folytatni akarom a nyelvtanulást.*

Vannak olyan esetek is, amikor más pályát szerettek volna eredetileg választani, de vagy meggondolták magukat, és mégis tanárszakra jelentkeztek, vagy pedig nem vették fel őket oda, ahová eredetileg szerettek volna menni, ezért úgymond végső megoldásként választották az angoltanár-képzést, hiszen a köztudatban az áll, hogy egy angol szakos, mesterképzéssel egyenértékű diplomával Magyarországon több lehetőségük is van az elhelyezkedésre, ahogy ezt a 9-12. példák is mutatják.

(9) *A középiskola utolsó évében nem tudtam pontosan, hogy mi akarok lenni. Csak azt tudtam, hogy érdekel a nyelvtanulás. Sokáig németet akartam tanulni, de az utolsó pillanatban meggondoltam magam, és úgy döntöttem, hogy angol- és némettanár-képzésre jelentkezem.*

(10) *Be kell vallanom, hogy eredetileg pszichológus szerettem volna lenni. Aztán megijedtem attól, hogy napról napra hogyan fogok reagálni a sok érzelmi fájdalomra. Ez az oka annak, hogy meggondoltam magam, és úgy döntöttem, hogy másik pályát választok: mini-pszichológus, azaz tanár leszek.*

(11) *Arról álmodoztam, hogy építész leszek, de a rajzkészségem nem volt az elvárt szinten. Ezért választottam az angol szakot, és egy évvel később átjelentkeztem az angoltanár-képző programba.*

(12) *Ha azt mondanám, hogy mindig tanár akartam lenni, akkor hazudnék. Jogi egyetemre mentem a középiskola után, de rájöttem, hogy az nem az én világom. Miután eldöntöttem, hogy mégsem a jogi egyetemre szeretnék járni, úgy gondoltam, hogy valami olyat kellene tanulnom, amiben jó vagyok, és megpróbáltam valami olyat találni, amit szívesen is tanulnék. (...) Logikusnak tűnt, hogy a tanárképzésre jelentkezem, mert az sok lehetőséget kínál.*

Összességében a tanári identitás kialakulásában van egy kevés hasonlóság a finn és a magyar hallgatók között, ugyanakkor a példákból az is látható, hogy a magyarországi tanár szakos hallgatók egy része nem azért tanul a tanárképző programban, mert tanár szeretne lenni. Inkább az motiválja őket, hogy egy angol szakos diplomát szerezzenek, amellyel többféle pálya is nyitva áll előttük. Ez egybecseng Doró eredményeivel (2022: 78–79), amely szerint a megkérdezett hallgatók többsége elsőévesként nem biztos abban, hogy valóban tanár szeretne-e lenni, illetve néhány hallgató már a tanárképzés kezdetén tudja azt, hogy ő nem a tanári pályát fogja választani.

5.4. Mi foglalkoztatja a hallgatókat a jövőbeli pályájuk kapcsán?

Míg a tanári identitás kialakulásánál inkább különbségek, addig a jövőbeli tanári pályaképükkel kapcsolatban inkább hasonlóságok figyelhetők meg a finn és a magyar hallgatók között. Az egyik ilyen kérdés a felkészültség, a szaktárgyi tudás, illetve ennek hiánya: aggódnak, hogy nincs/nem lesz elég tárgyi tudásuk, amikor befejezik az egyetemet és az iskolákba kerülnek.

(13) *Sok mindent elfelejtettem, amit általános és középiskolában tanultam, és az egyetemen nem az általános és a középiskolai tananyaggal foglalkozunk, hanem magasabb szintű témákkal. Ezért úgy érzem, hogy hiányos a tudásom.*

(14) *(...) az első számú félelmem az, hogy rosszat tanítok a jövőbeli diákjaimnak. Hallottam néhány embertől, hogy a tanáraik alacsonyabb szinten voltak, mint ők, és én sohasem akarok ilyen lenni.*

Egy másik, központi kérdés a fegyelem fenntartásának módja (lásd a 15., 16., 17. és 18. példát). Egy további kérdés, amely miatt mind a finn, mind a magyar hallgatók aggódnak, az a munkaterhelés (19. és 20. példák).

(15) *Legjobban a fegyelmezéstől félek.*

(16) *Nehéz elképzelni vagy nehéz felkészülni azokra a helyzetekre, amikor sok gyerekkel kell egyszerre foglalkozni, akik folyamatosan rosszkalkodnak. Mi lesz, ha erre nem leszek képes?*

(17) *A másik félelmem az, hogy nem lesz elég tekintélyem a diákok szemében és nem leszek képes irányítani az osztályt. Nem gondolom magamról, hogy nagyon szigorú lennék, ezért félek ettől.*

(18) *Amitől a leginkább félek, az az, hogy hogyan fogok egy egész osztályt egyedül irányítani és lehet, hogy arra jövök rá, hogy nem vagyok elég jó, hogy tanár legyek.*

(19) *Jelenleg azt látom, hogy a tanárok munkája sosem ér véget.*

(20) *Egy másik dolog, ami miatt aggódom, az a rengeteg adminisztráció (ami kötelező), ezért kevesebb idő marad nemcsak a tanításra (felkészülés), hanem a magánéletre is (alvás, család, hobbik).*

Az egyik nagy különbség a finn és a magyar tanár szakos hallgatók között az, hogy a magyar hallgatók fogalmazásaiban megjelenik az önreflexió, amely során gyakran arra a következtetésre jutnak, hogy személyiségük és az ebből eredő bizonytalanság nem teszi őket alkalmassá arra, hogy tanárokká váljanak. Ezt a jelenséget a 21., 22. és 23. példák mutatják be.

(21) *Sajnos nem vagyok biztos abban, hogy ez foglalkozás nekem való. Nagyon nehéznek találom, és azt gondolom, hogy nem vagyok olyan magabiztos, amilyennek lennem kellene.*

(22) *Vannak félelmeim a tanárrá válással kapcsolatban, mert néha azt érzem, hogy nem vagyok elég intelligens és magabiztos ahhoz, hogy jó tanár legyek.*

(23) Ezen a ponton azt érzem, hogy mindegy, hogy jó/rossz vagyok egy-egy tárgyból, sosem leszek 'jó tanár', egyszerűen azért, mert nem gondolom magamról, hogy olyan tulajdonságaim vannak, mint egy jó tanárnak. Például, azt gondolom, hogy nem vagyok másokkal sem nagyon türelmes, sem empátikus, és egy ilyen pályán ez gondot okozna.

A fentiekből az következik, hogy azok a kérdések, amelyek a finn és a magyar tanár szakos hallgatókat hasonló mértékben foglalkoztatják, nem vezetnek még direkt módon a pálya elhagyásához. Azonban az, hogy saját magukat olyan negatív tulajdonságokkal ruházzák fel, amelyek szerintük a rossz tanárookra jellemző, és amely miatt aztán megkérdőjelezzik saját tanári képességeiket, eredményezheti azt, hogy az egyetemet elvégezve mégsem a tanár pályát választják.

6. Összegzés

Huhtala (2015) tanulmánya azt mutatja be, hogy a vizsgálatában részt vevő, finn, nyelvtanár-szakos hallgatók számára nem kérdéses, hogy tanárok lesznek a program elvégzése után. Mindazonáltal főként külső faktorok (diákok, szülők, munkaterhelés) miatt fejezik ki aggodalmukat a jövőbeli pályájukhoz kapcsolódóan. A tanárképzés, illetve a tanári pálya társadalmi elismertségének kérdése nem merül fel a finn hallgatók fogalmazásaiban, valószínűleg azért, mert ezek nem vetnek fel olyan problémákat, amelyek elgondolkodtatják vagy elbizonytalanítják őket a tanári pályával kapcsolatban.

Ezzel szemben jelen felmérésből az derül ki, hogy a magyar, angolnyelv-tanár szakos hallgatók egy része már a képzésre való jelentkezéskor tudja, hogy nem akar tanár lenni, de olyan szakon – idegennyelv, főként angol – szeretne tanulni és diplomát szerezni, amellyel aztán más pályán könnyebben elhelyezkedhet. Azok között a hallgatók között, akik tanárok szeretnének lenni, vannak olyanok is, akik ugyan tanítani szeretnének, azonban ők sem a közoktatásban, hanem vállalatoknál vagy nyelviskolában képzelik el magukat tanárként. Ebben közrejátszanak olyan külső faktorok, mint például a tanári pályának általuk is érzékelt alacsony társadalmi presztízse és az alacsony fizetés, ugyanakkor belső okai is lehetnek, például az, hogy nem tudják magukat tanárként elképzelni bizonyos személyiségjegyeik miatt. Mivel a kutatásban részt vevő hallgatók képzésük felénél vallottak meglátásaikról a jövőjükkel kapcsolatban, ezért jelen vizsgálatból nem derül ki, hogy képzésük végén, esetleg a diplomájuk megszerzése után is ugyanígy gondolkodnak-e a tanári pályáról.

A tanárképzésért felelős intézmények a tanári pálya elhagyásáért felelős gazdasági-társadalmi okokat nem tudják befolyásolni, illetve a jelenlegi rendszer arra sem ad lehetőséget vagy módot, hogy kiszűrje azokat a jelentkezőket, akik már a képzés kezdetén tudják, hogy nem akarnak tanárok lenni. Azonban a hallgatók elbizonytalanodása a tanári pálya kapcsán egy olyan jövőbeli kutatási terület lehet a tanárképző intézmények számára, amelyeken a bizonytalanság kialakulásának okai mélyrehatóan elemezhetőek, így a tanár szakos hallgatók tanári identitásának megfelelő irányú fejlesztése azt is eredményezhetné, hogy nem választanak magunknak másik hivatást, hanem a tanári pályán maradnak. Az okok feltérképezése azt is láthatóvá tenné, hogy hogyan lehetne a pályaelhagyókat mégiscsak a pályán tartani.

Irodalom

- 830/2021 (XII.29.) Kormányrendelet. *Magyar Közlöny*. 2021. évi 245. szám.
- Bacsa-Bán, A. (2021). "Go or stay?" – Examination of career leaving among vocational teachers. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences*, 20, 1–7. <https://doi.org/10.55549/epess.995242>
- Bacsikai, K., Bocsi, V., Engler, Á., & Pusztai, G. (2020). Features of the Hungarian teacher education system. *Current Politics & Economics in Europe*, 31(1), 69–88.
- Bús, E. (2015). Tanárképzés Finnországban. *Iskolakultúra*, 25(11), 17–28. <https://doi.org/10.17543/iskkult.2015.11.17>
- Csapó, B. (2015). A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek, *Iskolakultúra*, 25(11), 3–16. <https://doi.org/10.17543/iskkult.2015.11.3>
- Delamarter, J. (2015). Avoiding Practice Shock: Using Teacher Movies to Realign Pre-Service Teachers' Expectations of Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(2), 1–14. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n2.1>
- Doró, K. (2022). A jövő nyelvoktatását formáló tanári énkép: Hallgatói reflexiók a tanárképzés elején. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 15(1), 70–83.
- Fimian, M. J. & Blanton, L. P. (1987). Stress, burnout, and role problems among teacher trainees and first-year teachers. *Journal of Occupational Behaviour*, 8(2), 157–165. <https://doi.org/10.1002/job.4030080206>
- Gordon, Gy. J., Oláhné, T. I., & Ütöné V. J. (2016). A pedagógusszakma és – pálya népszerűsítésének technikái a nemzetközi gyakorlatban: Elméleti alapok, kutatási kérdések, horizontális elemzési eredmények. *Pedagógusképzés*, 14(43), 135–152. <https://doi.org/10.37205/tel-hun.2016.1-4.12>
- Grünthal, S., & Lepajõe, K. (2020). "I never thought I would become a teacher". Estonian and Finnish students' motivation to become mother tongue and literature teachers. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja*, 30, 89–123. <https://doi.org/10.5128/lv30.02>
- Huhtala, A. (2015). Becoming a language teacher: A dream come true or a source of anxiety? *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 9(1), 53–69. <https://doi.org/10.17011/apples/2015090103>
- Huhtala, A., & Vesalainen, M. (2017). Challenges in developing in-service teacher training: Lessons learnt from two projects for teachers of Swedish in Finland. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 11(3), 55–79. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201712104584>
- Jyrhämä, R., Kynäslathi, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A., & Kansanen, P. (2008). The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/02619760701844993>

- Kim, H., & Cho, Y. (2014). Preservice teachers' motivation, teacher efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 67–81. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2013.855999>
- Kontra, M. (2016). Ups and downs in English language teacher education in Hungary in the last half century. *Working Papers in Language Pedagogy*, 10, 1–16.
- Kuusisto, E., & Tirri, K. (2021). The challenge of educating purposeful teachers in Finland. *Education Sciences*, 11(1), 29. <https://doi.org/10.3390/educsci11010029>
- Lehmann, M., Lugossy, R., & Nikolov, M. (2011). Az angoltanári MA-program értékelése. *Magyar Pedagógia*, 111(4), 259–288.
- Mankii, V., & Rähkä, P. (2022). The hidden admission agendas in Finnish primary teacher education in the 1990s, 2000s and 2010s. *History of Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/0046760x.2022.2080283>
- Marsh, D., Nikula, T., Takala, S., Rohiola, U., & Koivisto, T. (1998). Language teacher training and bilingual education in Finland. *European Language Council Report*.
- Medovarszki, I. (2021). A finn oktatási rendszer sajátosságai a tanári professzió szemszögéből. In: Medovarszki István (szerk.) *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp. Pedagógiai, neveléstudományi és szakmódszertani tanulmányok*. Békéscsaba. 215–223.
- Radnóti, K. (2021). A fizikaoktatás agóniája a rendszerváltozást követő évtizedekben. *Magyar Kémikusok Lapja*. 76(11), 346–350.
- Radnóti, K., & Király, B. (2012). A bolognai rendszerű tanárképzés tanulságai. *Iskolakultúra*. 22(3), 105–112.
- Smid, D. (2018). Hungarian pre-service teachers' motivation to become English teachers. Validating a questionnaire. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 2(1), 19–32. <https://doi.org/10.1556/2059.02.2018.02>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>

English title and summary

Being a teacher in Hungary from the perspective of teacher trainees

The main aim of the current paper is to investigate how English teacher trainees (N=41) view their future teaching careers in Hungary. Since the research design of the study is based on a similar investigation in Finland, the Hungarian and Finnish contexts are compared and contrasted throughout the paper. In the literature review, the paper shows that, as far as the teaching profession is concerned, the most significant difference between Hungary and Finland lies in the perceived low and high social prestige of teaching, respectively. In Hungary, the disadvantageous societal status of the teaching profession is also shown by the large number of newly trained teachers leaving the field either immediately or within one or two years after graduation. Therefore, research conducted with Hungarian teacher trainees attempts to determine

teacher trainees' relationship with their chosen professional path in order to find the means that can lead to the development and improvement of both the training programs as well as the perception of their career. The present study asked Hungarian university students to write an essay about themselves as teachers imagining the future. The participants were all studying to be English teachers, and by the time of the data collection, they had completed three years of the six-year teacher training program. The written narratives were examined with the help of thematic content analysis. The main focus points of the respondents' writings include reflections on the teaching training program itself, the prestige of teachers and the teaching profession, the development of teacher identity, and their thoughts and worries in connection with their future in the field. Compared to Finland, similarities can be observed in how teacher trainees view the training program as well as in the ways they identify the most important notions of their teacher identity development. As for the future, although both Hungarian and Finnish students worry about the same issues, for example, whether their subject knowledge will make them suitable for the profession, Hungarian trainees also believe that some of their personal traits, such as lack of patience, confidence, or empathy, will not enable them to become effective and successful teachers. The most notable difference between Hungarian and Finnish teacher trainees can be attributed to the difference in the social prestige of teaching in the two countries. That is, while Finnish trainees do not display any intention of leaving the field, many Hungarian students claim that they cannot or do not want to imagine themselves as teachers, with low prestige and low salaries playing a key role in such decisions. As a result of the disadvantageous social and financial situation of teachers in Hungary, graduate teachers often feel forced to find employment in completely different fields. In fact, teacher training institutions and research in this domain may not be able to offer solutions to economic or societal incommodities novice teachers have to encounter; however, it might be beneficial for the future of the teaching profession if they could provide adequate help both with teacher identity and personal traits development of the future teachers.

Egy ideális angol óra – ahogyan a tanárképzős hallgatók látják

T. Balla Ágnes¹

Szegedi Tudományegyetem

Dégi Zsuzsanna²

Sapientia EMTE

DOI: 10.14232/edulingua.2022.1.4

Az utóbbi években nagyszámú szakirodalom foglalkozik a tanári identitással és meggyőződésekkel, amelyek kulcsfontosságúak az osztálytermi folyamatok megértésében. Miközben egyre több tanulmány foglalkozik a gyakorló tanárok identitásával és meggyőződéseivel, a tanárképzős hallgatók meglátásaival, tanári identitásuk alakulásával kevés kutatás foglalkozik, és még ritkábbak a különböző tanulási környezetek összehasonlítására irányuló vizsgálatok.

Kutatásunk célja egy longitudinális vizsgálat, mely során az egyetemi tanárképzésben részt vevő hallgatók tanulási, tanárrá válási folyamatát követjük nyomon. Jelen tanulmány ennek a vizsgálatnak az első lépését mutatja be. Egyrészt arra voltunk kíváncsiak, hogy a különböző szociokulturális kontextusok milyen módon befolyásolják a tanárjelöltek szakmai identitásukról és a jövőbeli ideális tanóráról alkotott elképzeléseit, másfelől pedig, hogy milyen elképzelésekkel, meggyőződésekkel érkeznek a hallgatók a tanárképzési programba.

Résztvevőink tanárképzésben részt vevő hallgatók, Szegedről (Magyarország) és Csíkszeredából (Románia), akik az adatgyűjtés idején még nem kezdték meg szakmódszertani kurzusaikat és tanítási gyakorlatukat. A tervezett longitudinális vizsgálat első lépéseként arra kértük őket, hogy készítsenek egy vizuális alkotást (rajzot, képet, kollázst, stb.) az ideális jövőbeli angolórájukról és azt írásbeli magyarázattal egészítsék ki.


Az eredmények azt mutatják, hogy a tanárjelölteknek nagyon konkrét elképzeléseik vannak az ideális órájukról, ábrázolásaik sok részletet és sokféle szempontot tükröznek.

Kulcsszavak: tanárképzés, tanári identitás, multimodális narratívák, transzformatív tanulás

1. Bevezető

Az elmúlt évtizedekben egyre több kutatás foglalkozik a tanárok meggyőződéseivel és a tanári identitás alakulásával (lásd Borg, 2009; Arshavskaya, 2017; Kalaja és mtsai, 2018; Melo-Pfeifer és Chik, 2020; Doró, 2020; Maijala, 2021), melyek mind egyetértenek abban, hogy a tanárképzős hallgatók korábbi, diákként szerzett tapasztalataik jelentős hatással vannak a tanítással kapcsolatos meggyőződéseikre, elképzeléseikre. A tanárjelölteket vizsgáló

¹ Szerző e-mail címe: tba@ieas-szeged.hu;  <https://orcid.org/0000-0003-3767-8803>

² Szerző e-mail címe: degizsuzsanna@uni.sapientia.ro;  <https://orcid.org/0000-0002-2845-3883>

tanulmányok célja az volt, hogy feltárják a tanárjelöltek nézeteit, és megpróbálják nyomon követni a pedagógiai gondolkodás fejlődését, vagyis azt, hogy a tanulói perspektíva hogyan alakul át fokozatosan tanári perspektívává.

Mivel a meggyőződéseket és a gondolkodást nem lehet közvetlenül megfigyelni, a kutatók különböző típusú (írásbeli, szóbeli, vizuális, stb.) narratívákat használnak a tanárok és a tanárjelöltek tanítással kapcsolatos nézeteinek és meggyőződéseinek megismerésére. Egyre több, a tanárok meggyőződéseire és identitására összpontosító tanulmány multimodális adatokat igyekszik gyűjteni, ahol fotók vagy rajzok szolgálnak későbbi írások vagy beszélgetések alapjául (lásd pl. Nikula és Pitkänen-Huhta, 2008; Kalaja és mtsai., 2008; Dufva és mtsai., 2011; Melo-Pfeifer és Chik, 2020; Maijala, 2021; stb.). A vizuális adatok gyakran további adatgyűjtésre és információk előhívására szolgálnak. Továbbá, Johnson és Golombek (2011) kiemeli, hogy a narratívák nem csupán kutatási eszközök a meggyőzések és nézetek feltárására, hanem mivel olyan kontextust biztosítanak, amelyben a tanárok vagy a tanárjelöltek kifejezhetik gondolataikat és reflektálhatnak ezekre, a narratívák elősegítik és hozzájárulnak a tanárok fejlődéséhez, "transzformatív erővel" rendelkeznek (Johnson és Golombek, 2011: 491).

Egy Birellóval (2012) készített interjúban Borg azt állítja, hogy a longitudinális vizsgálatok értékesebbek a tanárjelöltek fejlődésének vizsgálata esetében, mivel betekintést nyújthatnak a tanárok vagy tanárjelöltek tanulási folyamatába. Mivel a tanárjelöltek a tanárrá válásuk során számos különböző tapasztalattal gazdagodnak és korábbi tanulóként szerzett tapasztalataikat kiegészítik, a tanárképzés során látogatott órák és a tanítási gyakorlat, Borg inkább a longitudinális vizsgálatokat tartja célravezetőnek a tanárrá válás folyamatának időbeli nyomon követése érdekében.

Tanulmányunk célja, hogy négy éven keresztül kövessük a tanárjelöltek tanulási folyamatát, transzformatív tanulásukat, amikor a tanári megismerés, a meggyőzések és a tanári identitásuk folyamatos változáson megy keresztül. Jelen írás e longitudinális vizsgálat első lépésének eredményeit mutatja be, amelyben a tanárjelölteket arra kértük, hogy ábrázolják ideális jövőbeli angol órájukat, mielőtt bármilyen módszertani képzésben részesülnének, vagy mielőtt bármilyen osztálytermi tanítási tapasztalatra tennének szert.

2. Elméleti háttér

A transzformatív tanulás elméleti kerete Mezirow (2006, 2009) transzformatív felnőttkori tanulás elméletén alapul, amelyben a szerző arra a folyamatra utal, amelynek során a felnőttek egy általuk megtapasztalt, életüket megváltoztató esemény kapcsán egy új nézőpontot vagy referenciakeretet fogadnak el. A transzformatív tanulás elméletét a felnőttkori tanulási folyamatok elemzésére használták, de gyakran használt elméleti keret a tanárképzés kontextusában is (lásd Weinberg és mtsai., 2020; Arshavskaya, 2017). Mezirow (1998: 190) szerint a tanulás úgy fogható fel mint egy korábbi nézőpont vagy meggyőződés újraértelmezése a folyamatosan átélt, megélt tapasztalatok hatására.

Ahogy Tillema (1997: 209) is rámutat, a tanárképzési programok vagy tanfolyamok célja nem csupán az, hogy a leendő tanároknak eszközöket, technikákat és módszertani ismereteket adjanak át annak érdekében, hogy a jövőben képesek legyenek órát tartani, hanem az is, hogy korábbi meggyőzéseiket alakítsák, formálják. Így tehát fontos figyelembe venni a tanárjelöltek korábbi meggyőzéseit, szükség van azok feltárására és igazítására vagy

mege erősítésére, ahhoz, hogy a tanárképzős hallgatók szakmai identitásának fejlődését segítsük (Melo-Pfeifer és Chik, 2020).

A tanári megismerés vizsgálata azzal foglalkozik, hogy megértsük, mit gondolnak, tudnak és hisznek a tanárok (Borg, 2009: 163). A tanárképzés során akkor tudjuk igazán megérteni a tanárjelöltek tanításról és tanulásról kialakított felfogásait, elképzeléseit, ha figyelembe vesszük ennek a tanulási folyamatnak a gondolkodásbeli dimenzióját. A tanári megismerésen belül tárgyalt egyik kulcsfontosságú kérdés a korábbi nyelvtanulási tapasztalatok hatása a tanárjelöltekre. A tanárjelöltek diákként átélt korábbi tapasztalatai befolyásolják a tanítással kapcsolatos meggyőződéseiket. A tanárképzési programba érkező tanárjelölteknek már határozott, sok esetben egészen konkrét meggyőződéseik vannak a tanításról, és számos bizonyíték van arra, hogy ezek az elképzelések hosszú távon befolyásolják a tanárjelölteket nemcsak a tanárképző program során, hanem azon túlmenően, a tanításuk során is (Borg, 2009: 164; Herrera, 2016: 2).

Ahogy Miller (2009) rámutat, Borg (2009) tanári megismeréssel kapcsolatos kutatásai nem említik a tanári identitás fogalmát, azonban a tanárok meggyőződése, gondolkodása és gyakorlatai mind a tanári identitás részét képezik, amely folyamatosan alakul és átalakul a különböző tapasztalatok révén. Az identitás tehát nem állandó entitásként értelmezhető, hanem inkább úgy, hogy folyamatosan változik, és az egyén korábbi és jelenlegi tapasztalatai alakítják azt. Barkhuizen (2017) meghatározása szerint, a tanári identitás magában foglalja a tanárok meggyőződéseit és elméleteit melyeket gyakorlati tapasztalatokkal (pl. megfigyelés, tanulói visszajelzések) kombinálva a tanárok képesek értelmezni saját viselkedésüket és tanítási gyakorlatukat.

A tanárjelöltek jövőbeli ideális tanórájukról alkotott elképzeléseinek tanulmányozása azt jelenti, hogy a hallgatóknak még a gyakorlati tapasztalatszerzés előtt kell elképzelniük magukat tanárként. Ez a jövőbeli kép, amely őket leendő tanárként ábrázolja, egy lehetséges én, amely magában foglalhatja (1) a hallgatók aktuális énjének részeit, azaz jelenlegi meggyőződéseiket, attitűdjeiket és tulajdonságaikat, (2) ideális tanári énjüket, azaz milyenné szeretnének válni, és (3) a szükséges tanári énjüket azaz azt, amit szerintük mások elvárhatnak tőlük (Kubanyiova, 2009; Dörnyei és Kubanyiova, 2014).

Doró (2020) rámutat arra, hogy az elsőéves hallgatók számára nehéz a tanári identitás megkonstruálása, mivel még a tanítási gyakorlat előtt állnak, így az osztálytermi tapasztalatok vagy a tanulók reakciói, visszajelzései ekkor még hiányoznak. Tanári identitásuk így inkább elképzelt, mint szakmai vagy gyakorlati identitás (Doró, 2020: 27).

A tanárok identitásának és meggyőződéseinek tanulmányozása során számos módszertani kihívással találkozunk, mivel a viselkedéssel, cselekvéssel ellentétben, a meggyőzések nem figyelhetők meg közvetlenül. Birello (2012) interjújában Borg azt javasolja, hogy a közvetlen adatgyűjtési módszerek helyett inkább közvetett módszereket alkalmazzunk, például vizuális adatokat, tehát rajzokat, képeket, kollázsokat.

3. Multimodális narratívák használata a tanári meggyőződés kutatása során

Amint azt a fentiekben említettük, az utóbbi években a kutatók gyakran használnak multimodális adatközlési formákat a tanulói, illetve tanári identitás és meggyőzések kutatása során. Kress és van Leeuwen (2006) nyomán a multimodális narratívák egynél több kifejezőmóddal felépített, például fényképekkel vagy rajzokkal kiegészített írásbeli

narratívaként definiálhatóak. Egyre több, a tanulási folyamatokra összpontosító tanulmány gyűjt multimodális adatokat, ahol általában a fotók vagy rajzok kiindulópontként szolgálnak a későbbi adatközléshez (lásd pl. Nikula és Pitkänen-Huhta, 2008; Kalaja és mtsai., 2008; Dufva és mtsai., 2011; Melo-Pfeifer és Chik, 2020; Maijala, 2021). A vizuális adatokat gyakran használják fel további adatgyűjtés céljából és más elbeszélési módok létrehozására. A nyelvoktatásban is beszélhetünk vizuális fordulatról, amely hasznos és hatékony eszközzé vált, melynek segítségével a kutatók új betekintést nyerhetnek a meggyőződések, érzelmi vetületek és a megélt tapasztalatok megismerésébe (Kalaja és mtsai., 2018; Melo-Pfeifer és Chik, 2020).

Például, Dufva, Kalaja és Alanen (2011) Finnországban, a tanárképzés végén vizsgálták a nyelvszakos tanárképzős hallgatókat és arra kérték őket, hogy rajzoljanak egy portrét magukról, hogy hogyan látják magukat tanárként és adjanak rövid magyarázatot vagy értelmezést a rajzaikhoz. Az eredmények azt mutatják, hogy a tanárképzős hallgatók gyakran egyedül, tanulók és tanítási segédeszközök nélkül ábrázolták magukat, inkább pedagógiai szaktudásukat emelték ki, mintsem a nyelvtudásukat. A résztvevők továbbá nagy hangsúlyt fektetnének a nyelvtan és a szókincs mellett a kommunikációra, az interakcióra, az együttműködésre, a szóbeli készségekre, sőt a kultúra tanítására is.

Továbbá Alanen és mtsai (2012) kutatásuk során arra kérték a tanárképzős hallgatókat, hogy rajzolják le, vagy ábrázolják egy idegennyelv-órájukat, melyet a jövőben tartanának. A kutatók arra voltak kíváncsiak, hogy a hallgatók hogyan képzelik el egy jövőbeli nyelvórájukat, hogy képzelik el a tanulókat, az osztálytermet és szükséges taneszközöket, tanítási segédanyagokat. A szerzők a tanár elhelyezkedésére (középpontban vagy sem), a tanulási környezetre (tábla jelenléte vagy hiánya), valamint a tankönyvek és más médiumok jelenlétére is összpontosítottak. Az eredmények azt mutatták, hogy azokon a képeken, amelyeken volt tábla, magát az osztálytermet strukturáltabbnak ábrázolták, a tanulók asztaloknál ültek, bár nem feltétlenül hagyományos sorokban. Ugyanakkor, pár metaforikus vizualizáció is született, mint például napban fürdőző virágok.

Doró (2020) szintén tanárképzős hallgatókat vizsgált, de a két előző bemutatott tanulmánytól eltérően ő elsőéves egyetemi hallgatókat vont be, akik még tanárképzéssel kapcsolatos tárgyakat nem tanultak. A szerző a hallgatók írásos narratíváit (esszéket) vizsgálta. Eredményei azt mutatják, hogy a hallgatók írásaiban gyakran előfordultak olyan témák, mint a tanár személyisége, a tanár-diák interakciók, a tanári készségek és képességek, a tanári közösség tagjává válás és más, a tanításon túlmutató, altruisztikus jellegű célok, mint például a tanulók segítése, motiválása.

Maijala (2021) tanulmánya szintén multimodális képeslapokon alapul, amelyeket egy finn egyetem tanárképzős hallgatói jövőbeli önmaguknak címeztek. A kutatás célja az volt, hogy egy egyéves tanárképzési program során megvizsgálja a hallgatók tanulási folyamatát. A szerző az egyéves időszak alatt a tanári meggyőződésekben bekövetkezett változásokat és a tanulási folyamatban bekövetkező átalakulásokat figyelte meg. Maijala (2021) arra a következtetésre jutott, hogy a hallgatók elképzelései és meggyőződései megváltoztak a képzési program során. Ezek a változások leginkább olyan téren nyilvánultak meg, mint a hallgatók önbizalma és a tanításhoz való pozitívabb hozzáállás. A tanárképzési program végén a hallgatóknak válaszolniuk kellett saját képeslapjaikra, ami egyfajta párbeszédet tett lehetővé önmagukkal, és lehetőséget adott arra, hogy kritikusan reflektáljanak a fejlődésükre (Maijala, 2021: 12).

Mint fentebb említettük, a hallgatóknak gyakran már konkrét elképzeléseik, meggyőződések vannak a tanítás folyamatáról amikor elkezdik az egyetemi tanárképzési programot. Tanárszakos tanulmányaik során a hallgatók különböző pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani és egyéb tudással, tapasztalattal gazdagodnak, melyek mind hozzájárulnak szakmai fejlődésükhöz és tanári identitásuk alakulásához. Ezen fejlődési folyamat megismerésére, a transzformatív tanulás nyomon követésére a multimodális narratívák bizonyultak az egyik legalkalmasabb adatgyűjtési eszköznek, ahol az ábrázolt és írott kifejezési módok kiegészítik egymást, ezáltal mélyebb betekintést nyújtanak a hallgatók reflektív folyamataiba.

4. Célok

Amint azt a bevezetőben említettük, longitudinális kutatásunk távlati célja, hogy a kutatásban részt vevő tanárjelöltek transzformatív tanulását kövessük nyomon. Jelen tanulmányban magyar nyelven összefoglaljuk e vizsgálat első lépésének eredményeit, melyeket két angol nyelvű közleményben (Dégi és T. Balla, 2022a és Dégi és T. Balla, 2022b) korábban közreadtunk.

5. Adatgyűjtés

Az itt bemutatandó adatok tehát egy négy évre tervezett longitudinális vizsgálat első szakaszának eredményei. A vizsgálatban két ország (Magyarország és Románia) egy-egy egyetemének angoltanár-szakos hallgatói vesznek részt, akik az első adatgyűjtés idején még nem vettek részt olyan egyetemi kurzusokon, melyek az angol nyelv tanítására, illetve annak módszertanára irányulnak. A Szegedi Tudományegyetem 48 és a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Csíkszeredai Karának 16 másodéves hallgatóját, tanulmányaik negyedik félévének elején, 2022 februárjában arra kértük, hogy – Kalaja és Mäntylä (2018) nyomán – rajzoljanak (kézzel vagy számítógépes szoftverek segítségével) vagy egyéb módon (kollázs, képek kivágása és összemontírozása újságokból vagy magazinokból, számítógépes grafika, stb.) hozzanak létre egy képet, melynek a címe: “Álmaim angolórája”, és amely az egyetemi diplomájuk megszerzése utáni egyik órájukat ábrázolja. A résztvevőket arra is megkértük, hogy néhány mondatos indoklást is fűzzenek az alkotásaikhoz angol vagy magyar nyelven. A feladatot a félév legelején kötelező házi feladatként adtuk, kéthetes határidővel. A résztvevők számára egyértelművé tettük, hogy a feladat elkészítése kötelező, de magukat a beadott anyagokat nem osztályozzuk.

Első lépésként a képi alkotások tanulmányozása során arra törekedtünk, hogy jól beazonosítható, több képen megfigyelhető mintákat találjunk (Dégi és T. Balla, 2022a). Célunk ekkor az is volt, hogy megvizsgáljuk, a különböző szociokulturális háttérrel rendelkező hallgatók másként ábrázolják-e az általuk ideálisnak tekintett nyelvórákat. Az alkotásokban felmerülő minták alapján négy különféle elemet azonosítottunk be, és a képeket az alábbiak alapján elemeztük: 1) tanulási környezet, 2) a tanár elhelyezkedése, 3) az osztályteremben folyó tevékenységek, és 4) absztrakt képi megjelenítések.

6. Eredmények

6.1 Tanulási környezet

A tanulási környezet vonatkozásában a legérdekesebb megfigyelésünk az volt, hogy a hallgatók nagy részletgazdagsággal rajzolták meg az osztálytermeiket. Amint arról két korábbi tanulmányban (Dégi és T. Balla, 2022a, 2022b) beszámoltunk, a hallgatók által készített képek többsége hagyományos osztálytermi környezetet ábrázol. Bár a képek kidolgozottsága, részletessége változó, a többség olyan, látszólag kötelező elemeket tartalmaz, mint például a tábla, a tanári asztal és a különböző módokon elrendezett padok (rendezett padosoroktól U- vagy kör alakban elhelyezett asztalokig). Az aprólékosabban kidolgozott ábrázolások esetében láthatunk faldíszeket, órákat, szekrényeket és polcokat könyvekkel és növényekkel, sőt, még szőnyegek vagy babzsákok is találhatóak, amelyek hangulatos környezetet biztosítanak. Ezt illusztrálják az alábbi képek is.



1. és 2. ábra: Hagyományos tanulási/tanítási környezet

Az 1. és 2. képen hagyományos osztálytermi környezetet látunk. Az elsőn a kétszemélyes padok két oszlopban helyezkednek el, ugyanakkor a diákok egy része nem a padokban ül, hanem valamilyen feladatot hajt végre a tábla előtt. A második képen a padok elhelyezkedéséből arra következtethetünk, hogy a diákok csoportokban is dolgozhatnak, valamint az egyéb bútorok (könyvespolc, babzsákfotel) jelenléte arra utalhat, hogy további osztálytermi tevékenységekre is van lehetőség.

A hallgatók által megfogalmazott leírások alátámasztják a kényelmes, hangulatos osztályterem kialakításának gondolatát: *“Úgy gondolom, hogy ha puha párnákon, lazábban ülünk (alacsony asztalokkal) az csak fokozza a tanóra jó hangulatát. Ez a nem túl szokványos ülésrend különösen előnyös lenne azoknak a gyerekeknek a számára, akik valamilyen figyelemzavarral küszködnek”*.

Az osztálytermi berendezést illetően, úgy a rajzok, mind a leírások, a tanítási segédanyagok és segédeszközök bőséges tárházát mutatják. A könyvespolcokon elhelyezett könyvek, a falakat díszítő dekorációk (mint például plakátok és zászlók), tankönyvek, számítógépek, zene és térképek mind arról tanúskodnak, hogy a hallgatók gondosan odafigyeltek a részletekre is. Érdekes módon a reáliák (ebben a konkrét esetben különböző gyümölcsök) csak az egyik rajzon jelennek meg. A táblagépek és az okos- vagy interaktív táblák fontossága a hallgatók írásos magyarázataiból is kiderül.

A nagyszámú, kifejezetten beltéri osztálytermi környezetet ábrázoló kép mellett néhány nem hagyományos tanulási környezetet is találunk. A 3. képen állatkert-látogatást, a 4. rajzon pedig angliai tanulmányi kirándulást láthatunk, melyhez a csatolt leírásból kiderül, hogy a kultúra tanítása is fontos, *“nagyszerű lehetőség lenne a(z) (cél)országba utazni. A diákok számára a nyelv is érdekesebb lenne, ha lenne lehetőségük odautazni”*.



3. ábra: Osztálytermen kívüli tanítási/tanulási környezet - Az állatkertben



4. ábra: Osztálytermen kívüli tanítási/tanulási környezet - Angliai tanulmányi kirándulás

6.2. A tanár elhelyezkedése

A tanár elhelyezkedése a képeken meglehetősen változatos, sok alkotáson hagyományosabb módon, az osztály előtt, míg számos más képen a diákok között találjuk a tanárt. Az 5. és 6. képeken a tanár az osztály előtt áll. Az 5. rajzon a tábla segítségével vélhetően magyaráz, vagy egyéb módon segíti a tanulási folyamatot, a 6. képen pedig frontálisan oktat vagy esetleg csoportmunkát monitorál. Fent, az 1. képen a tanár szinte észrevétlenül a sarokban áll, és onnan figyeli a diákok által végzett tevékenységeket.



5. és 6. ábra: Frontális tanári elhelyezkedés

Az alább látható 7., 8. és 9. képeken a tanár a diákok körében, közöttük helyezkedik el. A hetedikén középen állva, a nyolcadikon pedig ülve, és szinte teljesen a diákok közé vegyülve: valójában csak a beszéd buborékok teszik egyértelművé, hogy a képen szereplő alakok közül ki a tanár. A 9. képen kisebb gyerekek között térdelő pozícióban helyezkedik el a tanár.



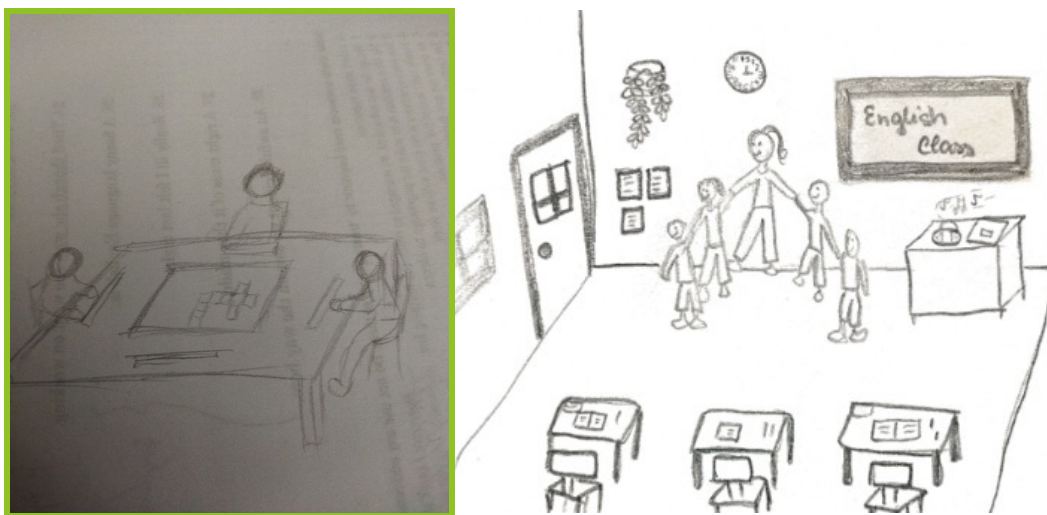
7., 8. és 9. ábra: A tanár a diákok között

A tanár testtartása is változatos, gyakran teljes testtel odafordul, vagy odahajol a gyerekek felé. Egy képen pedig azt láthatjuk, hogy egy kisebb gyerek kezét fogja. Az ábrázolt tanár-arcokon gyakran látható mosoly, mellyel a kellemes osztálytermi légkörre, segítőkészségre és barátságos hangulat kialakítására utalnak az adatközlők. A mellékelt rövid leírásokban visszatérő elem az olyan pozitív osztálytermi légkör fontosságának hangsúlyozása, melyben a diákok aktívan dolgoznak (*“A legjobb óra az, amelyen a diákok [aktívan] részt vesznek, és figyelnek arra, amit mondok.”*), és ahol hasznos dolgokat tanulnak (*“Az én osztályom az a hely, ahol a diákjaim fontos készségeket sajátítanak el, és ahol egyedien gondolkodhatnak”*). A leírásokból az is kiderül, hogy fontos, hogy az osztályteremben a tanár is jól érezze magát (*“Olyan tanárnak képzelem el magam, aki örömmel tanítja az angolt”*), valamint a diákjai számára is biztosítsa, hogy jól érezzék magukat (*“Számomra a legjobb visszajelzés a plafon felé nyújtózó kezek, mosolyok és jó osztályzatok lennének, ez a célom. Tanítani, oktatni és boldoggá tenni a gyerekeket”*; *“emlékezetes órákat szeretnék tartani.”*). A hallgatók közül néhányan megfogalmazták, hogy szeretnének *“magabiztosak, kompetensek, és igazságosnak lenni a gyerekekkel”*, sőt egyesek azt írták, hogy szeretnének a diákjaik barátjává válni (*“Azt szeretném, ha a gyerekek barátot látnának bennem”*).

6.3. Tevékenységek, munkaformák

Az eddigiekben bemutatott képeken is jól látható, hogy sokféle munkaforma és osztálytermi tevékenység jelenik meg. Megfigyelhető csoportmunka, prezentáció, beszélgetés, és az interakció és kommunikáció számos különféle formája.

A játékokat illetve különböző mozgásformákat ábrázoló alkotások közül a 10. rajzon Scrabble szókirakó játékot játszók, a 11. képen pedig táncoló alakokat látunk. A fenti 3., illetve 4. kép iskolán kívüli tevékenységeket, az 5. kép pedig projekt munkát ábrázol.



10. és 11. ábra: Szókirakó játék és tánc

Néhány adatközlő kollázst készített, ezek segítségével ábrázolva az osztálytermi munka sokrétűségét. A 12. képen bemutatott kollázs olyan tevékenységeket mutat be, melyek *“zenehallgatásra és a zene szövegére történő odafigyelésre, rövid videók megtekintésére és érdekes történetek olvasására épülnek”*. A 13. képen látható kollázs csoportmunkát ábrázol,

mert “a gyerekek aktívabbak lehetnek csoportokban és a csoportmunka arra tanítja őket, hogy hogyan dolgozzanak együtt”, valamint taneszközöket, utalást az elmetérképre, mint hasznos technikára, amely a memorizálást segíti, illetve interaktív eszközöket és játékokat.



12. ábra: Kollázs 1: különböző tevékenységek



13. ábra: Kollázs 2: különböző tevékenységek

A hallgatók leírásai is alátámasztják a vizuális alkotások sokrétűségét. Sokan hangsúlyozzák, hogy a nyelvtanulók számára fontos változatos és érdekes feladatokat adni. Az adatközlők gyakran adnak hangot azon elképzelésüknek, hogy az osztálytermi interakcióknak kommunikáción és interaktív feladatokon kellene alapulniuk, pl.: *“Az órámra a diákjaim és én érdekes témákat vitatunk meg.”* A hallgatók írott szövegeinek elemzésekor azt találtuk, hogy a 64 magyarázó szövegből 27 tartalmazott valamiféle utalást a célnyelven történő kommunikációra. Sok esetben a beszédkézség és a folyékony beszédre történő fókuszálás a legfontosabb. Az egyik adatközlő így ír: *“Annak fogok igazán örülni, ha a diákok folyékonyan beszélnek és kommunikálnak velem és egymással, ez a fő célom.”*

Amellett, hogy a hallgatók hangsúlyozzák a célnyelvi kommunikáció fontosságát, sok esetben ezzel párhuzamosan megjelenik az a meglátás, hogy – különösen a szóbeli kommunikáció esetében – fontos a biztonságos és motiváló osztálytermi környezet. Gyakran visszatérő motívum a biztonságos környezet (*“A légkör is jó, a diákok biztonságban érzik itt magukat és tudják, hogy megoszthatják az ötleteiket és a véleményüket a többiekkel és velem. Tudják, hogy bízhatnak bennem és nem lesznek a személyiségük alapján [negatívan] megítélve.”*), ahol a szorongás a lehető legminimálisabb (*“körben ülünk, hogy senki ne érezze magát kirekesztve.”*; *“Egy barátságos és játékos környezet biztonságérzetet kelt és magabiztosságot nyújt.”*) és a tanulás motiváló és nyugodt környezetben zajlik, amelynek mindenki részese, és ahol mindenkinek lehetősége van arra, hogy kifejezze a véleményét (*“Stresszmentes környezetet szeretnék létrehozni, ahol minden egyes diák szabadon fejezheti ki magát.”*).

A fentiekén túl gyakran merül fel az elmetérképek használatának gondolata, a nyelvtani szabályok felfedeztetése a nyelvtanulókkal, filmek és videók nézése, játék, ugyanakkor hagyományos készségeket is említene, mint pl. az olvasás utáni szövegértés és az íráskészség fejlesztése. Négy hallgató kiemeli a célnyelvi kultúra tanításának fontosságát, pl.: *“Fő célom, hogy az angoltanítás során új kultúrákat is tanítsak nekik”*. Mindebből arra következtethetünk, hogy a nyelvtanár szakos hallgatók már módszertani tanulmányaikat megelőzően is munkaformák és osztálytermi tevékenységek széles tárházát ismerik.

6.4. Absztrakt alkotások

Az ideális angolórát ábrázoló alkotások között találtunk néhány absztrakt alkotást is, melyek értelmezéséhez különösen nagy segítséget jelentettek a hallgatók által készített leírások is. A 14. képen a tanárt egy nagy száj, a diákokat pedig szemek szimbolizálják.



14. ábra: Száj és szemek

A színek szintén jelentőséggel bírnak: a tanár fekete-fehér mondanivalója különféle színes alakzatokként *“száll”* a diákok fejébe, miközben a száj színes, a szemek pedig fekete-fehérek. Az adatközlő későbbi szóbeli magyarázata szerint lehet, hogy a tanár által leadott anyag száraz és monoton, de a diákok feladata is, hogy azt színessé varázsolják, a saját maguk számára értelmezhetővé tegyék és a hasznukra fordítsák. A szívek összekapcsolódnak, mert – az adatközlő szerint – így lehet a legjobban tanulni: a tanárnak kapcsolódnia kell a diákokhoz, a diákoknak pedig a tanárhoz és egymáshoz is. E kapcsolat nem csupán intellektuális szinten valósul meg (mint ahogyan azt egy oktatási környezetben váránk), ezért nem az elmék vannak összekötve, hanem a szívek, mert a kapcsolatnak szeretetteljesnek kell lennie.

A 15. ábra egy osztályterem metaforája, mely az adatközlő leírása szerint olyan, ahol *“minden diák egyedi lehet a maga módján, ugyanakkor egy nagyobb kép része is. Egy olyan csoport, amelynek a tagjaiként összeadjuk az erőnket és arra ösztönözzük egymást, hogy újat tanuljunk, egyre színesebbé változtatja a mozaikunkat”*.



15. ábra: Mozaik

A 16. képen látható digitális alma-képen – melyet alkotója egy angol nevén Death Note című japán animéből kölcsönzött – az alma annak a célnak a szimbólumaként jelenik meg, hogy a nyelvtanulókat az angoltanítás során “új kultúrákra és értékes tudásra” tanítsuk. A háttérben látható fekete pixelek a nyelvtanulás alkotóelemeit szimbolizálják, “pl. a nyelvtant és a fordítást”.



16. ábra: Alma

A 17. kép szimbolikája talán mind közül a legösszetettebb. Az adatközlő által adott magyarázat szerint “a földgömb a diák, a kéz a tanár, aki a diák támasza, segíti, vezeti a kijelölt úton”. A fejhallgató és annak szívecskét formáló zsinórja arra utal, hogy “a diák figyelmesen meghallgatja a tanár szavait, elraktározza a későbbiekhez”. A szívecske azt is jelzi, hogy az óra, még ha azt a tárgyat a diák nem is szereti, pozitív érzéseket kelt benne. A földgömbön minden vonal összefut, ami azt jelenti, hogy “a diákok az elraktározott tudást tudják használni, az információkat egymásba kötik. Az óra nem kényszer, inkább irány, hogy nyissanak a világ felé”. A kérdő- és a felkiáltójel kíváncsiságot és interakciót, a villanykörte ötletgazdagságot

jelent. A kereszt tekinthető összeadás- vagy szorzásjelnek, *“ami az együttes munkát jelenti, továbbá azt, hogy minden óra után valamit mindig magukkal visznek a diákok”*.



17. ábra: Földgömb fejhallgatóval

A 14-17. képek rendkívül összetett szimbolikáról árulkodnak. A számos apró, de nagy jelentőséggel bíró részlet segítségével betekintést nyerhettünk abba, hogy e viszonylag egyszerű feladat kapcsán a hallgatók már módszertani tanulmányaik megkezdése előtt milyen komplex gondolatokkal rendelkeznek a nyelvtanulásról és -tanításról.

7. Összegzés

A fentiekben két, megjelenés alatt álló angol nyelvű tanulmányunk legfontosabb eredményeit foglaltuk össze, mely eredmények két különböző ország egy-egy egyetemének tanulmányaik elején járó angoltanár-szakos hallgatók adataiból származnak, és egy négyéves longitudinális vizsgálat első lépéseként tekintünk rájuk. Újszerű adatgyűjtési módszerrel dolgoztunk, így adataink képi ábrázolásokból és hozzájuk tartozó rövid szövegekből állnak. Az adatok elemzése során arra a megállapításra jutottunk, hogy a tanári pályára készülő hallgatók már szakmódszertanos tanulmányaik megkezdése előtt konkrét elképzelésekkel rendelkeznek majdani hivatásukról, saját tanári szerepükről. Ezen elképzelések saját korábbi tanulmányaikon alapulnak, hiszen legtöbbször olyan osztálytermi környezetet rajzoltak, amelyben ők maguk is tanultak, azokat sokan csak némileg tették kényelmesebbé, modernebbé vagy otthonosabbá az alkotásaikon. A nyelvtanítási célok, módszerek, eszközök tekintetében pedig meglehetősen széles skálán mozogtak az elképzeléseik, melyeket szintén diákkori élményeik határoznak meg, akár pozitív, akár negatív élmények megélése következtében. Érdekes módon a romániai és a magyarországi egyetemeken tanuló hallgatók adataiban – az eltérő szociokulturális háttér ellenére – nem találtunk különbségeket.

A longitudinális kutatás következő lépéseként a vizsgálatban részt vevő hallgatókkal egy félévnyi módszertan oktatás után interjúkat készítünk, melyek segítségével betekintést remélünk abba, hogy a nyelvtanítás elméletéről tanultak hogyan formálják meglévő elképzeléseiket.

Irodalom

- Alanen, R., Kalaja, P., & Dufva, H. (2013). 'Visuaaliset narratiivit ja valmistuvien aineenopettajien käsitykset vieraiden kielten opettamisesta' [Vizuális narratívák és a nyelvtanítással kapcsolatos meggyőződések a tanárjelöltek körében]. *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 5, 41–56.
- Arshavskaya, E. (2017). Becoming a language teacher: Exploring the transformative potential of blogs. *System*, 69, 15–25. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.08.006>
- Barkhuizen, G. (2017). *Reflections on language teacher identity research*. Taylor & Francis.
- Birello, M. (2012). Teacher cognition and language teacher education: belief and practice. A conversation with Simon Borg. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(2), 88–94. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.464>
- Borg, S. 2009. Language teacher cognition. In Anne Burns & Jack C. Richards (szerk.), *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge University Press. 163–171.
- Borg, M. 2005. A case study of the development in pedagogic thinking of a preservice teacher. *TESL-EJ*, 9, 1–30.
- Dégi, Zs., & T. Balla, Á. (2022a). Teacher trainees' vision of their future English classes. *Acta Universitatis Sapientiae Philologica*, 14(3), 77–91. <https://doi.org/10.2478/ausp-2022-0026>
- Dégi, Zs., & T. Balla, Á. (2022b). An ideal classroom - As depicted by pre-service English teachers. *Theory and Practice of Second Language Acquisition* (megjelenés alatt).
- Dörnyei, Z., & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: building vision in the classroom*. Cambridge University Press.
- Doró, K. (2020). Imagined future teacher self at the point of entry to teacher education. *EduLingua*, 6(1), 25–46. <https://doi.org/10.14232/edulingua.2020.1.2>
- Dufva, H., Aro, M., Alanen, R., & Kalaja, P. (2011). Voices of literacy, images of books: sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs. *ForumSprache*, 3(2), 58–74.
- Herrera, S. G. (2016). *Biography-driven culturally responsive teaching*. Teachers College Press.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2011). The transformative power of narrative in second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 45(3), 486–509. <https://doi.org/10.5054/tq.2011.256797>
- Kalaja, P., & Mäntylä, K. (2018) "The English class of my dreams": Envisioning teaching a foreign language. In Sarah Mercer & Achilleas Kostoulas (szerk.), *Language teacher psychology*. Multilingual Matters. 37–70.
- Kalaja, P., Menezes, V., & Barcelos, A. M. F. (2008). *Narratives of learning and teaching EFL*. Palgrave Macmillan.

- Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., & Aro, M. (2018). Revisiting research on L2 learner beliefs: looking back and looking forward. In Peter Garrett & Josep M. Cots (szerk.), *The Routledge handbook of language awareness*. Routledge. 222–237.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Kubanyiova, M. 2009. Possible selves in language teacher development. In Zoltán Dörnyei és Ema Ushioda (szerk.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters. 314–332. <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1919683>
- Majjala, M. (2021). Multimodal postcards to future selves: exploring pre-service language teachers' process of transformative learning during one-year teacher education programme. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1919683>
- Melo-Pfeifer, S., & Chik, A. (2020). Multitmodal linguistic biographies of prospective foreign language teachers in Germany: reconstructing beliefs about languages and multilingual language learning in initial teacher education. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1753748>
- Melo-Pfeifer, S. 2021. Exploiting foreign language student-teachers' visual language biographies to challenge the monolingual mind-set in foreign language education. *International Journal of Multilingualism*, 18(4), 601–618. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1945067>
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185–198. <https://doi.org/10.1177/07417136980480030>
- Mezirow, J. (2006). Musings and reflections on the meaning, context, and process of transformative learning: A dialogue between John M. Dirkx and Jack Mezirow. *Journal of Transformative Education*, 4(2), 123–139. <https://doi.org/10.1177/154134460628750>
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In Knud Illeris (szerk.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists...in their own words*. Routledge. 90–105.
- Miller, J. (2009). Teacher identity. In Anne Burns és Jack C. Richards (szerk.), *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge University Press. 172–181.
- Nikula, T., & Pitkänen-Huhta, A. (2008). Using photographs to access stories of learning English. In Paula Kalaja, Vera Menezes & Ana Maria F. Barcelos (szerk.), *Narratives of learning and teaching EFL*. Palgrave Macmillan. 171–185.
- Tillema, H. H. (1997). Stability and change in student teachers' beliefs. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 209–212. <https://doi.org/10.1080/1354060980040202>
- Weinberg, A. E., Trott, C., Wakefield, W., Merritt, E., & Archambault, L. (2020). Looking inward, outward and forward: Exploring the process of transformative learning in teacher education for a sustainable future. *Sustainability Science*, 15(6), 1767–1787. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00831-9>

English title and summary

An ideal English lesson – in the eyes of teacher trainees

The present article is a Hungarian-language summary of two English-language studies (Dégi and T. Balla 2022a and 2022b) in which the authors have published what they consider to be the first results of a four-year long longitudinal study.

The aim of the research is to follow the changes that teacher trainees undergo during the years of their university studies and teaching practices in terms of their professional identities, ideologies and beliefs in order for teacher trainers to have a better understanding of what preconceptions trainees arrive in the teacher training programme with and thus improve and develop the contents of the teacher training programme.

The participants of the research are 64 students at two different universities, the University of Szeged (Hungary) and the Sapientia Hungarian University of Transylvania in Miercurea Ciuc (Romania), who, at the time of the data collection had not yet completed any courses on the methodology of teaching English as a foreign language. Using Kalaja and Mäntylä's (2018) data collection methods, we asked the trainees to create a visual representation together with a short written description of how they imagined an ideal English lesson that they would teach after graduation.

The data reveals that trainees have a large set of specific ideas regarding an ideal English lesson. Interestingly, at this point of the research, students' ideas do not seem to reflect sociocultural differences (that is, the trainees studying in Szeged and Miercurea Ciuc provided similar pictures and descriptions). The authors have found, however, that trainees arrive with a wide variety of experiences from their school years and that their prior learning experiences either encourage them to teach in a similar way to their previous teacher role models, or on the contrary, negative experiences inspire them to improve and apply different teaching methods and techniques. Another common trend among participants is the willingness to build a friendly teacher-student rapport and create a relaxing and stress-free classroom atmosphere where learners will not be afraid to speak and express their thoughts.

List of contributors

Erzsébet Balogh is an applied linguist. She is currently a senior lecturer at the Department of English Linguistics at the University of Debrecen. Her main research fields include sociolinguistics, the study of language attitudes, the learning and teaching of foreign languages and language management.

Karina Baranyi-Dupák is an assistant professor at the Institute of English and American Studies of the University of Szeged, Hungary. She is currently doing her PhD in the English Applied Linguistics PhD program at the University of Szeged. Her research focuses on pronunciation-related views and beliefs of teacher trainees, ways and techniques for pronunciation improvement, and pronunciation-learning strategies. She is primarily involved in English language teacher education, teaching language courses and grammar for teachers.

Zsuzsanna Dégi is a senior assistant professor at the Sapientia Hungarian University, Faculty of Economics, Socio-Human Sciences and Engineering in Miercurea Ciuc. She teaches English morphology, English language teaching methodology and use of English. She obtained her PhD in English Applied Linguistics at the University of Szeged, Hungary. Her studies focus on the issues of multilingualism, multilingual teaching, classroom language use, language learning motivation, linguistic landscape and other pedagogical research related to the learning and teaching of English as a third language.

Marja-Leena Niitemaa is a doctoral candidate at the Department of English, University of Turku, Finland. She has taught English in upper secondary schools and worked as a developer of English CLIL classes. Her research interests include vocabulary learning and teaching and bridging the gap between formal and informal learning. The purpose is to motivate language learners to generate their own lexical repertoire appropriating lexis through multiple social encounters.

Ágnes T. Balla is a senior assistant professor at the Institute of English and American Studies of the University of Szeged, Hungary. She obtained her doctoral title in the English Applied Linguistics PhD program of the University of Szeged. She is primarily involved in English language teacher education and her main field of research is third and additional language acquisition and learning.