

Válasz „Az angoltanárok motivációja: Egy feltáró kutatás eredményei” című akadémiai doktori értekezésre érkezett opponensi véleményekre

Először is szeretném megköszönni a három véleményező, Dr. Navracsics Judit professzor asszony, Dr. Bárdos Jenő professzor úr és Dr. Csapó Benő professzor úr minden részletre kiterjedő visszajelzéseit, amelyekkel hozzájárultak ahhoz, hogy a doktori értekezésemet átgondoltabb és gondosabb formában tudjam megjelentetni. Külön köszönet a sok pozitív megjegyzésért és építő kritikáért, amelyet erre a munkámra kaptam tőlük. A Doktori Tanács ajánlását követve összevontan válaszolok a véleményekre és kérdésekre. Először azokkal a megjegyzésekkel foglalkozom, amelyek több véleményben is megfogalmazódtak, majd külön válaszolok a három opponensemnek.

Ami a formai követelményeket illeti, mindhárman egyetértettek a döntéssel, hogy a hagyományos tudományos struktúrát kövessem (elmélet-módszer-eredmények-megvitatás), de felhívták a figyelmet bizonyos aránytalanságokra. A dolgozat megírásakor arra törekedtem, hogy a törzsszöveg nagyjából felét tegyék ki az eredmények és azok megvitatása (Csölle & Kormos, 2003), hiszen ez a legfontosabb része egy tudományos műnek. Egyetérték azzal a felvetéssel, hogy a kvantitatív eredmények bemutatása és elemzése lehetett volna részletesebb, de az adatok természetéből fakadóan a kvalitatív eredményekkel való munka leírása eleve hosszabb szokott lenni, amit én sem tudtam itt elkerülni. A Bolyai Kutatási Ösztöndíjra készített munkám pozitív megítélése és a Plakett elnyerése motivált arra, hogy ez a vizsgálat alkossa a doktori értekezésemet, és ne a korábbi kutatásaim alapján készült szintézist nyújtsak be, ahogy azt Csapó professzor úr felvetette. Ez a szintetizáló munkám egyébként könyv formában megjelent angolul (Csizér, 2020). Köszönettel tartozom a szöveggondozással kapcsolatos megjegyzésekért is. Természetesen újra lektoráltatni fogom a kéziratot a megjelenés előtt.

Ami a doktori értekezésem elméleti háttérét illeti, valóban nem könnyű feladat a motiváció interdiszciplináris területeit tömören összefoglalni úgy, hogy az hozzájáruljon a kutatás érvényességéhez, és mindeközben a magyar és nemzetközi legfrissebb eredményeket is tartalmazza. Egyetérték Bárdos professzor megjegyzésével, hogy egy-egy terület interdiszciplinaritása azt jelenti, hogy ki milyen határterületet vállal vagy vállalhat fel, de egy lépéssel továbbmenve fontos megállapítani, hogy az interdiszciplinaritás azt is jelenti, hogy ezek a területek hogyan informálják egymást, milyen elméleti és kutatói átjárás van közöttük (Henry & Lamb, 2020; Lou & Noels, 2020). Igaza van Csapó Benőnek, hogy részletesebben lehet foglalkozni a pedagógiai hatás elméleteivel, a pedagógusok egyéb releváns tulajdonságaival, gondolkodásával, vélekedésével. Egyetérték Csapó professzorral, hogy a tanárok motivációja miként hat munkájuk hatékonyságára önmagában egy kutatási kérdés és átgondolásra érdemes, hogy a 2.3 és 2.4 fejezetek tartalmát hogyan lehetne jobban beépíteni a különböző elméleti megközelítésekbe. A nyelvtanárok motivációjának kutatása még mindig periferiális területe az idegennyelv-tanulási motiváció vizsgálatának (Dörnyei & Ushioda, 2021) és ez nem teremt egyértelmű helyzetet az a korábban már említett interdiszciplinaritásra vonatkozóan. Mindazonáltal úgy szintetizáltam az eddigi eredményeket, hogy azok megfelelő alapot adjanak az empirikus kutatásomhoz. Továbbá figyelembe kell venni azt a tényt, hogy a tanári motiváció vizsgálata nem csak történeti okok miatt nem eléggé lefedett területe a motiváció kutatásnak, hanem azért sem, mert a tanári motiváció, ahogy Csapó Benő is rámutatott, több áttételen keresztül kapcsolódik a tanulók nyelvtanulási sikerességéhez (Dörnyei & Ryan, 2015), ami miatt egy-egy empirikus kutatással nem lehet lefedni a témát.

Ami „A nyelvtanulási környezet és nyelvtudás jellemzői Magyarországon” című fejezettel kapcsolatos strukturális fenntartásokat illeti, úgy véltem, hogy az elméleti és kutatómódszertani fejezetek között van a helye egy magyar közönség számára készült műben. A nemzetközi olvasóközönség számára írott munkámban ez az első fejezet (Csizér, 2020). Mindenesetre át fogom gondolni, hogyan lehet a dolgozat első három fejezetét máshogy strukturálni és Öveges és Csizér (2018) kutatási jelentése mellett be fogom építeni a munkámba Öveges Enikő más eredményeit is (Öveges, 2016, 2020), mert úgy gondolom, hogy a nyelvtanulási környezettel kapcsolatos munkái megkerülhetetlenek ma Magyarországon.

A kutatási módszerrel kapcsolatosan mindhárom véleményben szerepelnek kérdések a kvalitatív mintával kapcsolatosan. Egyetértek Navracsics Judit megjegyzésével, hogy az interjúkutatásom mintája nem reprezentálja az ország különböző területein élő angoltanárok véleményeit. Ez nem is volt célom és nem is lehet célja egy kvalitatív kutatásnak, de tisztában vagyok vele, hogy ez némileg korlátozza kutatásom hatókörét. Valóban szükség van – Bárdos Jenő szavaival élve – kevésbé elitista minták alkalmazására, amelyet más kutatásban meg is valósítok (Csizér *et al.*, megjelenés alatt).

Most rátérek Dr. Navracsics Judit felvetéseinek a megválaszolására.

Örömmel olvastam, hogy Navracsics professzor asszony kutatásomat hiánypótlónak és módszertanilag gondosan felépítettnek találta.

Nagyon fontos kérdést vet fel a nyelvtanárképzéssel kapcsolatosan, mondván, „nem lenne-e több értelme annak, ha a tanárképzésben sokkal inkább a szaktanári kompetencia, a készségek fejlesztése [...], a módszertani eszköztár megismertetése és gyakorlása kapna nagyobb szerepet az irodalomtörténet, vagy nyelvtörténeti kurzusok helyett”. Ennek a kérdésnek a megválaszolása túlmutat nemcsak a dolgozatom, hanem általában kutatásaim keretein is, de egyetértek azokkal a véleményekkel, amelyek szerint a nyelvtanárképzés tartalmának szakmai áttekintése időszerű (Bárdos, 2008, 2009, 2016; Einhorn, 2014; Kontra, 2016), különösen az új Képzési és Kimeneteli Követelmények tükrében. Örülök, hogy Navracsics Judit úgy gondolja, hogy kutatásom eredményei (pl. a demotiváció hatása vagy a nemzetközi mobilitási programok szerepe) hasznosak lehetnek a tanárképzés megújításához. Azonban úgy gondolom, hogy szükség van nemzetközi összehasonlító vizsgálatokra is. Sarah Mercer elemzései jól példázzák, hogyan lehet különböző országokban párhuzamosan gyűjtött adatok alapján környezetspecifikus következtetéseket levonni. Sarah Mercer és csapata Ausztria és az Egyesült Királyság tanárképzését és nyelvtanárait vizsgálták részletesen (Babic *et al.*, publikálásra benyújtva; Mercer *et al.*, előkészületben; Sulis *et al.*, előkészületben).

Navracsics Judit rákérdez arra a megjegyzésemre, hogy miért nem lehet adataimat Öveges és Csizér (2018) munkájával összehasonlítani. Bár mindkét kutatásnak hasonló volt a problémafelvetése és részben párhuzamosan készültek, a vizsgálatok fókusza, célja és az alkalmazott módszerek eltérőek voltak. Más volt a két munkában a vizsgált sokaság (Öveges & Csizér: magyarországi nyelvtanárok, nem csak angoltanárok), a mintavételi eljárás (Öveges & Csizér: véletlen mintavétel), a megvalósult minta, valamint az adatgyűjtő eszközök eltérő elvek alapján készültek, ezért nem lehet közvetlen módon összehasonlítani a két kutatás eredményeit

annak ellenére, hogy a tanári motivációról túlnyomórészt pozitív kép rajzolódik ki mindkét kutatásban.

Navracsics Judit felveti a próbakutatási minta földrajzi megoszlásának lehetséges hiányosságát, azaz, hogy ez is budapesti minta valójában. Nem állt rendelkezésemre adat a megkérdezettek lakóhelyéről, ezért nem tudtam a dolgozatban utalni rá. Ugyanez vonatkozik a főkutatásra is. A minta leírásánál a megkérdezettek nemére, az iskolatípusra, az angolon kívül oktatott tárgyakra és a nyelvterületen töltött időre koncentráltam.

Navracsics Judit kifogásolja, hogy a résztvevők személyiségéről nem tudunk meg semmit. Ezzel valóban nem foglalkoztam; át fogom gondolni, hogyan illeszthető ez a jelenlegi kutatásaimhoz.

Most Dr. Csapó Benő véleményére kívánok reagálni.

Jól esett Csapó professzor pozitív véleménye, aki szerint doktori értekezésem elméleti és gyakorlati szempontból is lényeges kérdéssel foglalkozik, sőt megállapítja, hogy eredményeim „nagy horderejű, a nyelvoktatás egészét befolyásoló szakmai, oktatáspolitikai döntések alapjául szolgálhatnak”. Ezt a véleményét azért tartom különösen fontosnak, mert egyetértek több helyen leírt gondolatával, hogy a magyarországi oktatáspolitikai döntéseknek nem csak elméleti alapokon kell nyugodniuk, hanem kurrens adatokra kell épülniük (Csapó, 2020; Csapó, Bodorkós, & Bús, 2015).

Fontosnak tartom a kutatás jó minőségének a biztosítását úgy is, hogy a módszerről szóló fejezetben ne csak leírtam, hanem alá is támasszam a kutatási lépések létjogosultságát. A megjelentett műben frissebb szakirodalomra és kézikönyvre is hivatkozni fogok (pl.: Creswell, 2013, 2014; Jackson, 2015; O’Leary, 2017; Rose *et al.*, 2019). Az adatok elemzésével és bemutatásával kapcsolatosan Csapó Benő felveti, hogy a kvalitatív adatokat nem összegeztem megfelelően. Ez valóban így van, aminek az az oka, hogy bár a Bólyai Kutatási Ösztöndíjban egy akadémia értekezéshez kapcsolódó kutatás elvégzését és annak megírását vállaltam, az ösztöndíj három éve alatt elvárták a folyamatos publikálást is. Mivel először az interjúkutatást végeztem el, annak legfontosabb eredményeit az értekezés megírása előtt publikáltam már angolul (Csizér, 2018, 2019a), így a disszertációmban arra törekedtem, hogy azokat a teljesség igényével be tudjam mutatni magyar nyelven. Egyetértek Csapó Benővel abban is, hogy a főkomponens-elemzés eredményeinek a leírását nem lett volna szabad kihagynom, illetve abban is, hogy a kutatási kérdések rendezett megválaszolása is fontos feladat. Ki fogom egészíteni a munkámat a klaszterelemzés alkalmazásának alaposabb indoklásával. Munkámban az APA kurrens, hetedik változatát igyekeztem követni, ami nem mindig könnyíti meg az író és olvasó munkáját, azért sem, mert a munkám írása során éppen egy átmeneti időt éltünk az APA korábbi és jelenleg érvényes változata között (American Psychological Association, 2019).

Csapó Benő hiányolja a megerősítő faktoranalízis és a strukturális egyenletekkel való modellezés (SEM) alkalmazását. Az eredeti kutatási tervemben benne is volt a SEM modell alkalmazása, de ezt el kellett vetnem két okból is. Egyrészt nem sikerült egy tesztelhető elméleti modellt felállítanom (Byrne, 2010; Kline, 2016). Másrészt, nehéz eldönteni, hogy egy feltáró kutatás hol ér véget és hol kezdődik a megerősítő vizsgálat; nem akartam abba a hibába esni, hogy ugyanazon az adatbázison végzek feltárást és megerősítést is. Talán ennek a bizonytalanságnak tudható be, hogy az összegző fejezet csak részben tölti be a megvitátás szerepét. Valóban a mű zárásakor sokkal

inkább azzal voltam elfoglalva, hogy jövőbeli kutatási irányokat jelöljek ki, mintsem múltbeli munkák tükrében tárgyaljam az eredményeimet.

Csapó Benő megjegyzi, hogy a magyarországi kontextus „érdekes lehetőségeket is kínál a tudományos kutatás számára, különösen, ha az eredményeket sikerülne egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat kontextusában elhelyezni, az adatfelvételt más országokban megismételni”. Teljesen egyetértek ezzel a véleménnyel. A Bolyai+ pályázatomban el is készítettem a mérőeszköz angol nyelvű változatát és gyűjtöttem adatokat nemzetközi mintán is (Csizér, 2019b). Egy MA-s szakdolgozóm pedig magyarországi német nyelvtanárok körében gyűjtött adatokat (Szrogh, 2020), illetve az összehasonlító eredményeket is megjelentettük (Szrogh & Csizér, 2020). A közeljövőben tervezek Ausztriában és Lengyelországban is vizsgálatokat végezni.

Most pedig rátérek Dr. Bárdos Jenő felvetéseinek és kérdéseinek megválaszolására.

Dr. Bárdos Jenő professzor úrnak alapos és részletes megjegyzései arra motiváltak, hogy eltávolodjam és átgondoljam az értekezésem témáját és tartalmát, illetve hogy továbbgondoljam a jövőbeli kutatásaim irányait. A megjegyzések azért is hasznosak voltak, mert professzor úr részben új kontextusba helyezte a saját kutatásomat, és számos új nézőpontot is felvillantott (tudományterületi lehetőségek, életkori sajátosságok stb.). Nagyon örültem, amikor azt írta, hogy az értekezésem „nélkülözhetetlen elméleti és gyakorlati eredményekkel szolgált”, és örülök, hogy Bárdos Jenő bízik abban, hogy további munkásságom során olyan kutatási eredményekhez tudok majd jutni, „amelyek segítenek a (nyelv)tanárképzés átalakulásában, valamint a (nyelv)tanári tudatosság általános szintjének jelentős növelésében”. Kilenc kérdésére csoportosítva válaszolok.

Kutatási kérdések (6. kérdés): A kutatási kérdések megfogalmazása az egyik első lépés a kutatás megtervezésekor, ezek irányítják nemcsak a pályázatírást, hanem a szakirodalmi áttekintés megírását is, a mérőeszköz kidolgozását és természetesen az eredmények bemutatását és feltárását, majd azok megvitatását. Nem egyszerű jó kutatási kérdéseket írni, amelyeket a kutatás során pontosíthat is a kutató (Creswell, 2013; Dörnyei, 2007). Ami a bevezetőben írt kutatási kérdések közti kapcsolatokat és azok összevonását illeti, fontosnak tartottam elválasztani a kvalitatív és kvantitatív részhez kapcsolódó kérdéseket, amelyek formailag különbözőek. Jobban kellett volna ezt a kettősséget szövegszerűen is jeleznem. Ugyanakkor a kérdések sorrendjét a kutatási fázisok sorrendje határozta meg. Köszönöm Bárdos Jenő bírálatának II. mellékletét, és örülök, hogy a professzor úr úgy véli, hogy a módszerről szóló fejezet végére világossá válik a kép.

Az elméleti megfontolásokkal kapcsolatosan Bárdos Jenő felveti az identitás és énképek közti szorosabb összefüggések meglétét. A két téma elméleti és kutatómódszertani megközelítése különböző (Dörnyei & Ryan, 2015; Norton, 2017). Míg az identitáskutatás az ént különböző kontextusok viszonyában tárgyalja, addig az énképek vizsgálata a kognitív és affektív dimenziók feltérképezésére helyezi a hangsúlyt (Darvin & Norton, 2022), így két eltérő kutatási irányt képvisel ez a két megközelítésmód, ami nem teszi lehetővé a jelen mintán a szorosabb összefüggések vizsgálatát.

A kutatásom módszerével kapcsolatosan Bárdos Jenő jogosan veti fel azt a kérdést, hogy miért nem szerepel a műben a statisztikai eljárások előfeltételeinek az ismertetése. Igaza van, hogy ezeket

a vizsgálatokat nem elég elvégezni, helyet kell kapniuk a módszer fejezetben. Pótolni fogom ezt a hiányosságot.

Ami a kutatás minőségbiztosítási kérdéseit illeti (2., 7. és 8. kérdés), a mintavételen alapuló vizsgálatokban, ahol a sokaság mérete nem teszi lehetővé a teljes lekérdezést, nem lehetséges egy tökéletes kutatás megtervezése és kivitelezése, hiszen a minőségbiztosítási elvek sokszor nem erősítik, hanem éppenséggel gyöngítik egymást, esetleg egymásnak ellentmondanak (pl. Dörnyei, 2007, 2010; Mackey & Gass, 2012; Plonsky, 2013; 2014). Nincs tökéletes kutatás, és egy-egy kutatási célt nagyon sok „elég jó” kutatással lehet megvalósítani – és természetesen sok rosszal is –, de remélem, hogy a munkáim az előző csoportot gazdagítják. A jelen kutatásnál azt is figyelembe kell venni, hogy az egyes kutatási lépéseknél milyen célokat tudunk megvalósítani; véleményem szerint kvalitatív kutatással nem lehet például összefüggések erősségét vizsgálni (Gass & Mackey, 2012). A minőségbiztosítási kérdések komplexitása csak növekszik a vegyesmódszerű kutatások esetében, ahol nemcsak az egyes részeknek, hanem az egésznek is jó minőségbiztosítási jellemzőkkel kell rendelkeznie. A minőségbiztosítással kapcsolatos kérdések közül vannak, amelyek a kutatás elejétől kezdve meghatározóak, például, hogy egy vegyesmódszerű kutatásnál milyen sorrendben kövessék egymást az egyes szakaszok (Creswell, 2013, 2014), vagy hogy a kutatási célok megvalósítására milyen módszer tűnik a legcélravezetőbbnek. Vannak olyan döntések is, amelyek sokszor nem visszafordíthatatlanok, de mégis karakterükben határozzák meg magát a kutatást, például a változók mérési szintjének a beállítása. Bárdos Jenő egyik kérdése erre vonatkozik. A változók mérési szintjének meghatározása szorosan összefügg a rendelkezésünkre álló statisztikai módszerek alkalmazásával: minél alacsonyabb a mérési szint, annál inkább sérül az elemzés komplexitása és annál kevésbé tudunk kifinomult és részletes módon megválaszolni kutatási kérdéseket (pl.: Hashemi & Babai, 2013). Ugyanilyen nehéz kérdés a skálák kialakításának lépései, ahol két kutatói törekvés feszül egymásnak: minél megbízhatóbban mérni az adott dimenziót, miközben biztosítani kell a mérés érvényességét is (Dörnyei, 2007). Újra át fogom tekinteni döntéseimet, és ha szükséges, felhasználva az azóta eltelt idő nyújtotta távolabbi nézőpontot, felül fogom bírálni azokat. További fontos minőségbiztosítási kérdés, hogy milyen elemzési és statisztikai eljárásokat használunk egy-egy kutatási kérdés megválaszolására. Választásom azért esett a klaszterelemzésre, mert az egyéni különbségek vizsgálatánál egyre inkább felmerül annak az igénye, hogy valóban az egyénit kutassuk és ne a hasonlót (Dörnyei & Ryan, 2015) (9. kérdés). A modelljeim hasznossága növekszik, ha azokat különböző motivációs profilú csoportokban tudom felállítani és nem egy teljes mintán (Crowther *et al.*, 2021; Csizér & Jamieson, 2013), így vitatkoznék Bárdos Jenő azon véleményével, hogy a klaszterelemzést öncélúan alkalmazom. Úgy gondolom, hogy az eredményeken látszik, hogy ez hasznos lépés volt, hiszen rá tudtam világítani arra, hogy mely tényezők hatása tűnik meghatározónak különböző motivációs profilú angoltanároknál. A klaszterelemzés leíró eljárás, így csupán a klaszterelemzés eredményei alapján nem tudunk a mintából a sokaságra vonatkozó általánosító eredményekre jutni, de a klasztercsoportokon végzett döntéshozó statisztikákból sokszor hasznos következtetések lehet levonni (lásd, pl.: Crowther *et al.* 2021; Csizér & Dörnyei, 2005; Csizér & Tankó, 2015; Fekete, 2021, megjelenés alatt; Papi & Teimouri, 2014), és ezért ezt egyre gyakrabban használják a kutatók a szűkebb szakterületemen (Crowther *et al.*, 2021).

Bárdos Jenő felhívja a figyelmemet arra, hogy néhány személyesnek tűnő megjegyzés tarkította a módszerre vonatkozó részt. Ez részben adódik a kutatási korlátokból, illetve fordítási ügyetlenségekből is, pl. expert judgement = kollégákkal történt egyeztetés. Felmerül a kérdés, hogy mit lehet tenni, ha kényszerből önálló kutatást kell végezni, még olyan esetben is, amikor a

kutatótárs bevonása elengedhetetlen lenne, például a kvalitatív adatelemzésnél (hasonló példára Magyarországon lásd: Kontra, 2010).

Ami a konstruktum, dimenzió és skála szavak használatával kapcsolatos lehetséges ellentmondásokra (1., 3., 4. és 5. kérdés) vonatkozik, mindenképpen egységesíteni fogom a szóhasználatot, amely sokszor a szakirodalomban sem egységes; pl. egy konstruktum validitása szemben a konstruktumvaliditással: két különböző szinten jelzi azt a kutatói törekvést, hogy az empirikus munkák elméletileg és ne csak tapasztalatilag legyenek megalapozottak (Dörnyei, 2007, 2010; Mackey & Gass, 2012). Talán ennek az ellentmondásnak az eredménye, hogy a legújabb APA kézikönyv egyébként már nem is használja a konstruktumvaliditás kifejezést (American Psychological Association, 2019). Az egységesítést olyan módon kell elvégezni, hogy nyilvánvaló legyen, az empirikus vizsgálat melyik fázisához tartoznak az egyes kifejezések: vajon elméleti megközelítést vagy statisztikai absztrakciót írnak le, illetve melyek azok a kifejezések, amelyek átívelhetnek az egyes kutatási fázisokon. Mindezek után is kérdés, hogy a minta leírása és a mintában talált eredmények alapján levont következtetések mennyire vezetnek valós eredményre, hiszen a sokaság jellemzői sosem elérhetőek a kutató számára, ezért kell mintavételi eljárásokkal dolgoznunk és a mintában kapott eredményekből következtetni a sokaság jellemzőire, amelyeket konfidencia intervallumban szokás megadni (Babbie, 2020; Rudas, 2006). A másik probléma, ahogy Bárdos Jenő felhívta a figyelmet az, hogy az eredményeim tükrözhetnek társadalmi elvárásokat is, amelyekkel kapcsolatosan azonban nem lehet az adataimból következtetéseket levonni. Nem szabad elfelejtenünk arról sem, hogy a kutatásokkal kapcsolatosan értékelnünk kell azok hasznosságát is. Ez utóbbival kapcsolatosan mindhárom opponensem véleménye pozitív.

A kvantitatív elemzőmunka során igyekeztem a statisztikai döntéseket indokolni és ahol határértékekkel dolgoztam, ott azokat megadni, ám ahol ez elmaradt, pótolni fogom Székelyi és Barna (2002) iránymutatásait követve. Az ITK (itemek korrelációja a skálával) értékeket nem tüntettem fel azoknál az itemeknél, amelyeket végül nem adtam hozzá a skálához, mert esetükben ez az érték nem értelmezhető.

Válaszom befejezésként szeretném még egyszer megköszönni opponenseim megtisztelő figyelmét, hogy doktori értékezésemet alaposan értékelték. Szerencsésnek érzem magam, hogy véleményeik alapján nem csak eddigi kutatásaim elemzési és értelmezési kereteit gondolhatom át, hanem új szempontokat nyerhettem további kutatásaimhoz.

Budapest, 2021. szeptember 20.



Csizér Kata
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar
Angol Amerikai Intézet, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Hivatkozott irodalom

American Psychological Association (APA) (2019). Publication manual (7th ed.). American Psychological Association.

- Babbie, E. (2020). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassa Kiadó.
- Babic, S., Mercer, S., Mairitsch, A., Sulis, G., Jin, J., King, J., & Lanvers, U. (publikálásra benyújtva). Late-career teachers in Austria and the UK: Four pathways to retirement.
- Bárdos, J. (2008). The content structure in language pedagogy. In J. Laakso (Ed.), *Teaching Hungarian in Austria. Perspectives and Points of Comparison (Finno-Ugrian Studies in Austria)*. LIT VERLAG GmbH; Transaction Publishers.
- Bárdos, J. (2009). Tanárképzési kontextusok különös tekintettel az angolra. In T. Frank & K. Károlyi (szerk.), *Anglisztika és amerikanisztika. Magyar kutatások az ezredfordulón* (33–49). Tinta Könyvkiadó.
- Bárdos, J. (2016). Eltűnő nyelvtanárképzéseink nyomában. *Modern Nyelvoktatás*, 22(1–2), 92–104.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th edition). Sage.
- Creswell, J. W. (2014). A concise introduction to mixed methods research. Sage.
- Crowther, D., Kim, S., Lee, J., Lim, J., & Loewen, S. (2021). Methodological synthesis of cluster analysis in second language research. *Language Learning*, 71, 99–130.
- Csapó, B. (2020). Bevezetés: neveléstudományi kutatás és a tudományos eredmények alkalmazása. *Magyar Tudomány*, 181, 3–10.
- Csapó, B., Bodorkós, L., és Bús, E. (2015). A tanárképző központok működési standardjainak és akkreditációs szempontjainak kialakítása. In Horváth, H. A., és Jakab, Gy. (szerk.), *A tanárképzés jövőjéről: 3. kötet* (pp. 29–42). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Csizér, K. (2018). Some components of language learning experiences: An interview study with English teachers in Hungary. In Lehmann, M., Lugossy, R., Nikolov, M., Szabó, G. (szerk.), *UPRT2017: Empirical Studies in Applied Linguistics* (pp. 1–14). University of Pécs.
- Csizér, K. (2019a). The language learning experiences and their perceived impact on teaching: An interview study with English teachers in Hungary. In Sato, M. & Loewen, S. (szerk.), *Evidence based second language pedagogy: A collection of instructed second language acquisition studies* (pp. 314–330). Routledge.
- Csizér, K. (2019b). Angoltanárok motivációja: egy kutatás nemzetköziesítése és eredményeinek disszeminációja. Új Nemzeti Kiválósági Program ösztöndíjasainak szervezett konferencia. Budapest. május 23.
- Csizér, K. (2020). *Second language learning motivation in a European context: The case of Hungary*. Springer Nature.
- Csizér, K., Albert, Á., Smid, D., & Zolyómi, A. (megjelenés alatt). *Motivation, autonomy, and emotions in foreign language learning: a multi-perspective investigation in Hungary*. Multilingual Matters.
- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning*, 55, 613–659. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00319.x>
- Csizér, K., & Jamieson, J. (2013). Cluster analysis. In Chapell, C. A. (szerk.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken, NJ, USA: Blackwell Publishing Ltd. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0138
- Csizér, K., & Tankó, G. (2015). English majors' self-regulatory control strategy use in academic writing and its relation to L2 motivation. *Applied Linguistics*, 38, 386–404. <https://doi.org/10.1093/applin/amv033>

- Csölle, A., & Kormos, J. (2003). *Academic writing. A reference book for advanced learners of English*. Department of English Applied Linguistics, School of English and American Studies, Eötvös Loránd University.
- Darvin, R., & Norton, B. (2022). Identity. In T. Gregersen & S. Mercer (szerk.), *The Routledge handbook of the psychology of language learning and teaching* (pp. 87–99). Routledge.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). Routledge.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation* (3rd edition). Longman.
- Einhorn, Á. (2014). Pedagógiai kultúraváltás - de hogyan? In I. Knausz & J. Ugrai (szerk.), *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei: Tanulmányok a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében zajló fejlesztő munkáról* (pp. 57–75). Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Fekete, I. (megjelenés alatt). A magyar közoktatásban tanító pedagógusok tapasztalatai a digitális munkarendű oktatásról IKT tudásszintjük tükrében: Egy kevert módszertanú kutatás eredményei a COVID-19 idején. *Magyar Pedagógia*.
- Fekete, I. (2021). Profiling Hungarian K12 teachers based on their techno-pedagogical skills: State of affairs and development possibilities amid COVID-19. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 4, 31–39.
- Jackson, S. L. (2015). *Research methods and statistics: A critical thinking approach*. Wadsworth.
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2020). Language mindsets, meaning-making, and motivation. In M. Lamb, A. Henry, S. Ryan & K. Csizér (szerk.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (537–559). Palgrave.
- Hashemi, M., & Babaii, E. (2013). Mixed methods research: Toward new research designs in applied linguistics. *The Modern Language Journal*, 97, 828–852.
- Henry, A., & Lamb, M. (2020). L2 motivation and digital technologies. In M. Lamb, A. Henry, S. Ryan & K. Csizér (szerk.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (599–619). Palgrave.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. (4th ed.). Guilford Press.
- Kontra, M. (2016). Ups and downs in English language teacher education in the last half century. *Working Papers in Language Pedagogy*, 10, 1–16.
- Kontráné, Hegybiro E. (2010). *Nyelvtanulás két kézzel: A jelnyelv szerepe a siketek idegennyelvtanulásában*. Eötvös Kiadó.
- Mercer, S., Sulis, G., Babic, S., Mairitsch, A., Shin, S., Jin, J., King, J., & Lanvers, U. (előkészületben). Moving into practice: The wellbeing of pre-service and early-career-stage language teachers.
- Öveges, E., (2016). Jelen nyelvoktatásunk számokban. In E. Öveges & Zs. Kuti (szerk.), *Mi a baj a nyelvoktatással? Konferencia a hazai nyelvoktatás problémáiról* (pp. 36-46). Nyelvtudásért Egyesület.
- Öveges, E., (2020). *Tervezés, megvalósítás és megvalósulás a hazai nyelvoktatás-politikában a rendszerváltástól máig elméletek, vélemények és adatok tükrében*. Habilitációs dolgozat. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Öveges, E., & Csizér, K. (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: Kutatási jelentés*. OH-EMMI.
- Papi, M., & Teimouri, Y. (2014). Language learner motivational types: A cluster analysis study.

Language Learning, 64, 493–525.

- Plonsky, L. (2013). Study quality in SLA: An assessment of designs, analyses, and reporting practices in quantitative L2 research. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 655–687.
- Plonsky, L. (2014). Study quality in quantitative L2 research (1990-2010): A methodological synthesis and call for reform. *The Modern Language Journal*, 98, 450–470.
- Rose, H., McKinley, J., & Briggs Baffoe-Djan, J. (2019). *Data collection research methods in applied linguistics*. Bloomsbury Publishing PLC.
- Rudas, T. (2006). *Közüvéleménykutatás: Értelmezés és kritika*. Corvina Kiadó.
- Sulis, G., Mercer, S., Babic, S., Mairitsch, A., & Shin, S. (előkészületben). The wellbeing of language educators across the career-span: A cross-sectional investigation.
- Székelyi, M., & Barna, I. (2002). *Túlélőkészlet az SPSS-hez. Többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára*. Tipotex Kiadó.
- Szrogh, B. (2020). *Language teacher motivation: a comparison of English and German teachers in Hungary*. MA szakdolgozat. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Szrogh, B., & Csizér, K. (2020). The role of attitudes, selves and experiences in shaping foreign language teachers' motivation: The comparative results of three questionnaire studies. In Cs. Kálmán (Ed.), *DEAL 2020: A snapshot in diversity in English applied linguistics* (pp. 233–251). Eötvös Kiadó.