

Jegyzet

(1) 2000. évi XLIII. tv.
 (2) Uo. 54. § (1) bek.
 (3) 1995. évi LIII. tv.
 (4) Uo. 54. § (1) bek.
 (5) Uo. (2) bek.
 (6) Uo. (6) bek.
 (7) 1996. évi LIII. tv.
 (8) Uo. 69. § (1) bek.
 (9) Az erdőről és az erdő védelméről szóló 1996. évi LIV. tv 15. § (1) bek.
 (10) Uo. 19. § b)
 (11) Uo. 20. §
 (12) Uo. 82. § (3) bek.
 (13) 1949. évi XX. törvény 18. §
 (14) Uo.. 70/D. §
 (15) 1997. évi CLIV. törvény 38. § (5) bek.
 (16) Uo. 38. § (1) bek.
 (17) 1996. évi I. törvény 2. § 19. pontja
 (18) Uo. 18. pont
 (19) Uo. 20. pont
 (20) 2003. évi C. törvény 2. § j)-k)
 (21) A 2007. évi LXXIV. törvény 24. § (2) bekezdése értelmében médiapolitikai szempontból meghatározó jelentőségűnek minősül a műsorterjesztő, ha a) előfizetőinek száma meghaladja a százezer főt, vagy b) ingyenesen hozzáférhető műsorterjesztés esetén vételkörzete a Magyar Köztársaság lakosságának több, mint egyharmadára kiterjed, és a műsorterjesztő vagy azzal irányítási viszonyban álló szolgáltató vagy vállalkozás a Magyar Köztársaság területén

végzett műsorterjesztésből vagy az ahhoz kapcsolódó szolgáltatásból származó árbevétele meghaladja az évi 1000 millió forintot.
 (22) Uo. 26. § (1) bek. c) pontja
 (23) L 3342-1-től az L 3342-3 cikkelyig
 (24) francia palacsintaféle
 (25) 1. cikkely: „reclame voor alcoholhoudende drank mag geen overmatige of anderszins onverantwoorde consumptie tonen, suggereren of stimuleren”.
 (26) Tilos a nyereményjátékkal kapcsolatos olyan cigarettareklám, amely túlzott fogyasztásra ösztönöz.
 (27) A reklám önmagában is fogyasztásra ösztönöz, a reklámban szereplő többtelelem – a nyereményjátékban való részvétel lehetősége, nagyobb nyeresí esély kilátásba helyezése – a túlzott fogyasztásra felhívás tilalmába ütközik dohány-, illetve alkoholtermék esetén.
 (28) „...niet tot de normale maaltijdscultuur behorende...” (sic!)
 (29) ABK, 2000. május, 177.
 (30) ABH, 1992, 167., 178.
 (31) ABK, 2000. május, 178.
 (32) Grtv. 2. §. g) pontja.
 (33) ABK, 2000. május, 178., 181.
 (34) Alkotmány 67. § (1) bek.
 (35) ABH, 1998, 341.

Julesz Máté
tudományos kutató

A szakmai életút alakulásának vizsgálata – pályakövetés angoltanárként végzetek körében

A pályakövetés, a karrierkövetés, az alumni, az AR (alumni-rendszer) és a DPR (diplomások pályakövetési rendszere) olyan kifejezések, amelyeket minden biztonnyal gyakran fogunk hallani a felsőoktatás és – a DPR-t leszámítva – a közoktatásban megvalósuló szakképzés viszonylatában is. A pályakövetés hazánkban ugyanis az elmúlt egy-másfél évtizedben kap egyre erősödő figyelmet, és ez a figyelem a jelenben és a közeljövőben tűnik akkumulálódni és rendszerszemléletűvé válni. (1)

A szakképző intézmények esetében a 2007–2008. tanévben végzeteket érinti első ízben a pályakövetés (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról: 132. § [5] bekezdés), a felsőoktatási intézményeknek pedig az elmúlt tanévvel kellett a pályakövetés rendszerének bevezetését megkezdeniük (2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról: 156. § [2] bekezdés). Az egyik alapvető különbség a két rendszer között, hogy míg a szakképzésben végzeteknek törvényben előírt kötelességük a pályakövetési rendszer számára történő adatszolgáltatás (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról: 12. §

[6] bekezdés), addig a felsőoktatásban végzettek számára ez önkéntes (2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról: 34. § [6] bekezdés). Ettől függetlenül azonban az intézményi DPR-nek működni kell, és biztosítania is kell legalább 15 százalékos kitöltöttségi arányt (*Oktatási és Kulturális Minisztérium, 2007, 11.*).

A diplomások pályakövetése nem előzmények nélkül való. A végzettek körülbelül 5 százalékaról állnak rendelkezésre adatok, annak ellenére, hogy az intézmények körülbelül kétötödében (40 százalékarban) végeznek pályakövetést. Egy újabb kontraszt, hogy a pályakövetésnek és az alumni-rendszernek nincs kialakult módszertana, nincs „legjobb gyakorlat”, de vannak jó kezdeményezések. Sajnos ezek közül is csak keveset ismerhetünk meg, mivel az eredményeket többnyire nem hozzák nyilvánosságra (*Kerekes, 2007*).

A kiépítendő intézményi DPR-nek vannak kötelező és kiegészítő elemei is (*Oktatási és Kulturális Minisztérium, 2007, 10–11.*), és természetesen az sem kizárt, hogy egyes intézmények más, saját kidolgozású elemekkel bővítik azt.

Az általánost ez után sem feledve, a tanulmányban a továbbiakban a végzettek egy része – konkrétan az angoltanárként végzettek, körében való pálya- és kibocsátóintézmény-specifikus vizsgálódás kérdésével foglalkozunk – elsősorban szakirodalmi áttekintésen alapuló, kontextusteremtő megközelítésben. Ebben a kontextusban említünk majd elszámoltathatóságot, expanziót, felsőoktatás-alakulást és -átalakulást, minőségirányítást, munkaerőpiaci illeszkedést, pályakövetést és pedeutológiát. Szintén szólunk általában az angolnyelv-pedagógia helyéről és helyzetéről, valamint az angolnyelvtanár-képzés rendszerváltás utáni alakulásáról és néhány jellemzőjéről. Az általános megfontolásokon túl kibocsátóintézmény-specifikus konkrétumokkal is szolgálunk, amelyek a Pannon Egyetemre vonatkoznak.

Áttekintésünk a hasonló jellegű, pályakövető vagy szakmai fejlődésképleteket feltáró vizsgálatok elősegítéséhez kíván hozzájárulni, ugyanakkor egy, általunk a Pannon Egyetemen már el is végzett empirikus kutatás alapozó tanulmányát is képezte.

Háttérkonceptiók: pályakövetés, visszacsatolás, minőségbiztosítás, elszámoltathatóság

A végzettek követésének, a velük való kapcsolattartásnak gondolatát és mozzanatát jól ismerhetjük az oktatási szférában az egyik divatszóvá (is) vált minőségbiztosítás szakterületének irodalmából.

A felsőoktatásról szóló, 2006. március elsejéig hatályos 1993. évi LXXX. törvény ugyan nem, de az új, a 2005. évi CXXXIX. törvény már rendelkezik arról, hogy a felsőoktatási intézményeknek pályakövetést kell végezniük, azaz önkéntes adatszolgáltatási alapon figyelemmel kell kísérniük a náluk végzettek munkaerőpiaci helyzetét (34. § [6] bekezdés).

Meglátásunk szerint a szakmaiéletút-kutatás, pályakövetés legalább négyszeres visszacsatolás és egyben értékelési, döntés-előkészítő és/vagy tervezési iránymutatást vagy alapot is ad vagy adhat. A négyszeresség érinti egyrészt a kibocsátó intézményt, másrészt az ágazati irányítást, harmadrészt a gazdasági vagy a közszférát mint felvevőpiacot, negyedrész pedig a kibocsátó intézmények végzetteit. Az előzőeken túl – ötödészert – a pályakövetés és eredményei ugyan alapvetően nem visszacsatolást, de iránymutatást adhatnak a mindenkori hallgatók és a szélesebb nagyközönség számára, ideértve a leendő hallgatókat mint pályaválasztókat is.

A pályakövetés, a visszacsatolás, a döntés-előkészítés és az értékelés fent említett fogalmi mellett és azokhoz kapcsolódóan röviden szólnunk kell az elszámoltathatóságról is (bővebben lásd *Kozma, 1999, 2004, 62–65.; Vass, 2000*). Az elszámoltathatóság a felsőoktatás esetében a képzéssel bármilyen módon kapcsolatban lévőkre, így esetünkben az ágazati irányításra, a munkaerőpiacra, az intézményvezetésre, az oktatóra és a hallga-

tóra vonatkozik, és a minőségi és hatékony oktatás iránti felelősségüket fejezi ki (*Leithwood*, 1999 alapján, idézi *Vass*, 2000).

Elszámoltatni, elszámolni – a szavak legnemesebb értelmében – márpedig csak úgy lehet, ha szisztematikus ellenőrző, értékelő és visszacsatoló mechanizmusokat működtetünk.

Konkréten az angoltanárképzés és a minőség témaköre kapcsán White (1998) arról számol be, hogy bár az oktatási szféra nagy-britanniai és nemzetközi szakirodalmában is gyakori téma a minőség, mindösszesen két olyan cikket talált, amelyben a minőség témájának tárgyalása kifejezetten az angoltanárképzéshez kapcsolódik. Másik aggálya a minőség (túl)bürokratizálását érinti, amikor is a minőség nem tud más vagy több lenni, csupán a bürokratikus ellenőrzés fókuszterülete.

Háttértémakörök: felsőoktatás-kutatás, idegennyelvtanár-képzés, pedeutológia

A tételezett kutatás tágabb kontextusához és szűkebb témájához közvetve kapcsolódó és közvetetten kapcsolható szakirodalomból az alábbiakban tematikusan az idegennyelvtanár-képzés, a pedeutológia (pedagóguskutatás) és a felsőoktatás-kutatás témaköreibe (vagy témaköreibe is) sorolhatóak közül említünk meg néhányat. Végül külön kitérünk a kibocsátó intézmény pályakövetési törekvéseire.

Idegennyelv-pedagógia, nyelvtanárképzés

Az idegennyelv- és kifejezetten az angolnyelv-pedagógia és -tanárképzés helyzetéről és témáiban érthetően számos írás született. Számunkra azonban elsősorban a rendszerváltás óta megjelentek fontosak (2), tekintettel arra, hogy kibocsátó intézményünkben, a Pannon Egyetemen 1990 óta folyik angoltanárképzés. A rendszerváltás említése ezzel összefüggésben azért is fontos, mert a nyelvpolitika, az idegennyelv-oktatás, az idegennyelvtanár-képzés és összességében az idegennyelv-pedagógia magyarországi történetében a rendszerváltással kutatásunkra nézve (is) említendő változások történtek.

Így például megszűnt a kötelező orosznyelv-oktatás. Ezzel elindult más, úgynevezett nyugati nyelvek, de elsősorban az angol és a német nyelv térnyerése. Míg az 1988/1989. tanévben minden (100 százaléknyi) általános iskolai, körülbelül minden második (kicsit több, mint 50 százaléknyi) középiskolai és körülbelül minden harmadik (kicsit több, mint 33 százaléknyi) felsőoktatásban tanuló, addig az 1996/1997. tanévben már csak alig minden ötvenedik (kevesebb, mint 2 százaléknyi) általános iskolai, középiskolai és felsőoktatásban tanuló tanult oroszul (*Művelődési és Közoktatási Minisztérium*, 1988–1996, idézi *Enyedi és Medgyes*, 1998, 15–16.). Ezzel az orosz nyelvtől való elfordulással egyrészt számos orosz tanár munkája vált volna vagy vált is feleslegessé, másrészt a jelentkező új igények és trendek, elsősorban a már említett angol és német tekintetében az ország tanárihiánnyal küzdött. Ezért egyrészt megindult az orosz tanárok átképzése, másrészt az egyetemi öt éves képzésnél két évvel rövidebb képzési időtartamú és gyakorlatorientált nyelvtanárképzési programok indultak.

A változások, körülményeik és következményeik tudományos feldolgozása sem maradt el.

Így például a különböző nyelvtanárképzési formákat és a honi nyelvtanárképzés szerkezetét elemzi Bárdos (2001), a már működő, de még alakulóban lévő nyelvtanárképzés rendszerszemléletére, jobbitására tesz javaslatot Székely (1994), Poór és Rádai (1999) – ugyancsak országos szinten – helyzetet elemezve tárnak fel hiányosságokat és láttatnak új perspektívákat. Major (2003) konkrét hároméves képzési modellt mutat be átfogóan a képzési célra, a tanítási gyakorlatra és a mentorképzésre fókuszálva, de a tanítóképző főiskolákon megvalósuló idegennyelv-szakos pedagógusképzésről (*Lipócziné*, 1994) is találunk rövid bemutatást. Ugyanígy a hároméves németnyelv-tanári képzés tapasztalatai-

ról (Petneki és Szablyár, 1997) és a hároméves angolnyelv-tanári képzés alkalmazott nyelvészeti vonatkozásairól (Kurtán, 1995) is tájékozódhatunk.

A nyelvtanárképzés alakulásával kapcsolatosan aggályok is felmerültek-felmerülnek. Bárdos (2001, 2002a) például az egyszakosodás jelenségét – a hároméves képzési forma kötelező egyszakosságát és az ötéves egyszakosság terjedését – említi, és azt idegennek tartja a magyar tanárképzési hagyománytól. Előrelépésnek tekinti viszont az elméleti és a gyakorlati képzés arányosodását, amelyet – mint írja – „[...] jobb helyeken [...] sikerült az ötéves tanárképzésbe is átmenekíteni” (Bárdos, 2001, 14.).

A hároméves nyelvtanárképzési programok kapcsán a rendszerváltás után kilenc évvel Enyedi és Medgyes (1998) arra az általános – akkor még – véleményre hívták fel a figyelmet, hogy a nyelvtanárhiány megszűnésével ezek a gyorsított képzési programok is meg fognak szűnni (ahogyan ez 2002-ben valóban meg is történt a 129/2001. kormányrendelet (3) alapján).

Az orosz tanárok átképzésével kapcsolatban szintén Enyedi és Medgyes (1998, 20.) jegyzi meg azt, hogy a résztvevők közül „csak kevesen váltak sikeres nyelvtanárrá az új idegen nyelven”. Olyan tényezőknek tulajdonítják ezt, mint egy új idegen nyelv tanári pálya derekán való elsajátításának sokkja (Mere, 1997, idézi Enyedi és Medgyes, 1998, 20.), az angolnyelv-tanítás orosz nyelvtől eltérő módszertana (Enyedi, 1997, idézi Enyedi és Medgyes, 1998, 20.) és az átképzés melletti teljes munkaidős munkavégzés, ráadásul gyakran éppen az új nyelv tanáraként. (4)

Nem csak konkrétan a hároméves képzéssel, az egyszakosodással, az elmélet és a gyakorlat ötéves képzésbeli arányával, az orosz tanárok átképzésével, de általában a nyelvszakok népszerűségével kapcsolatosan is jelentkeztek aggályok. Mégpedig az, hogy sokan a nyelvtudás megszerzésének vagy magas szintre való fejlesztésének lehetősége és az ezáltal keletkező jobb munkaerőpiaci kilátások miatt, és nem feltétlenül vagy egyáltalán nem a tanárrá válás céljával jelentkeztek a képzésre (Enyedi és Medgyes, 1998). Ez természetesen érintette az angoltanárok keresleti-kínálati mérlegét is.

Az angoltanár-képzéssel kapcsolatban újító elképzelések is születtek, például a portfólió alkalmazásáról a nyelvpedagógus-képzésben (Majorosi, 2005) vagy a kompetencia-alapú tanárképzés hazai vonatkozásairól (Kelemen, 2004).

Végül, de nem utolsósorban szólnunk kell az anyaintézet szakmai műhelyéről is. Az idegennyelv-pedagógia definiálására, tudomány-rendszer-tani és tudományrendszer-ész-tani (5) szempontú megközelítésére (1997, 2001, 2004) és az idegennyelv-pedagógia három aspektusának (6), a nyelvtanítás-történet (1999, 2005a), a kortárs idegennyelv-tanítás (2000) és az idegen nyelvi mérés és értékelés (2002b) monografikus tárgyalására vállalkozik Bárdos. A három aspektust egészíti ki a nyelvpedagógiai technológia bemutatása (Poór, 2001) és az idegen nyelvi tantervek elméletének, fejlesztésének és értékelésének

Nem csak konkrétan a hároméves képzéssel, az egyszakosodással, az elmélet és a gyakorlat ötéves képzésbeli arányával, az orosz tanárok átképzésével, de általában a nyelvszakok népszerűségével kapcsolatosan is jelentkeztek aggályok. Mégpedig az, hogy sokan a nyelvtudás megszerzésének vagy magas szintre való fejlesztésének lehetősége és az ezáltal keletkező jobb munkaerőpiaci kilátások miatt, és nem feltétlenül vagy egyáltalán nem a tanárrá válás céljával jelentkeztek a képzésre (Enyedi és Medgyes, 1998). Ez természetesen érintette az angoltanárok keresleti-kínálati mérlegét is.

tárgyalása (Kurtán, 2001) is. De ide tartozik az angoltanár-jelöltek angoltanári és angol nyelvi képességének mérésére is fejlesztett és validált tesztrendszer is (Hock, 2003). (7)

Pedagóguskutatás

Tételezett kutatásunk egyértelműen pedagóguskutatás is. A szakterület néhány olyan munkájának áttekintését végezzük el az alábbiakban, amelyek módszerükben hasonlóak a tételezethez. Néhány olyan munkát is megemlítnék, amelyek pedagógusjelöltek körében – vagy körükben is – vizsgálódtak.

Kocsis (2003) 353, illetve 323 feldolgozható kérdőívet adó mintán végzett, az interjú módszerét is alkalmazó kutatásával a Pécsi Tudományegyetemen végzett tanárok, illetve az akkor ott tanuló tanárjelöltek véleményét vizsgálta a képzésről és a pályáról. Hasonló a közelítésünk, mert adott intézmény tekintetében vizsgálódunk, azonban míg Kocsis kutatása hozzánk viszonyítva általában a (pécsi) tanárképzés, addig a miénk konkrétan a (veszprémi) angoltanárképzés kapcsán vizsgálódik.

Falus empirikus vizsgálata (*Falus és mtsai*, 1989) is alkalmazza a kérdőíves módszert és az interjú módszerét is. A kutatás keretében 3158 kérdőívet töltettek ki és 100 interjút készítettek Pest megyei pedagógusokkal. Sokaságuk tehát inkább munkavállalás-földrajzilag adott, míg nálunk a képző intézmény adja a földrajziságot. Vizsgálatukban az oktatás tervezéséről, az oktatás szervezéséről, a tanulói teljesítmény értékeléséről, a tanár-diák kapcsolat alakításáról, valamint a pedagógus önmaga általi és külső értékeléséről gyűjtöttek empirikus adatokat, de az eredményeket az egyes problémakörök elméleti paradigmáinak kontextusába is behelyezik.

Golnhofer és Nahalka (2001) a pedagógusok tudását, hiteit és elképzeléseit tárja elénk egy százfős mintán végzett interjúkutatás kapcsán. Vizsgálódásuk a pedagógusok neveléssel, tanítással, gyerekekkel és diákokkal, oktatási céllal, tudással, motivációval és motiválással, differenciálással, oktatási módszerekkel, értékeléssel, valamint iskolaimunkatervezéssel kapcsolatos nézeteinek feltárását öleli fel.

A Nagy (1998a) szerkesztette kötet 1200 iskolaigazgató és 2411 pedagógus megkérésével 1996 novemberre és 1997 februárja között készült kérdőíves kikérdezés eredményeit összegzi kilenc tanulmányban. Előbb kitér a társadalmi és szakmai mobilitásra, a tanórai és a tanórán kívüli terhelésre, valamint a továbbképzésben való részvételi hajlandóságra, a keresetre és a vagyoni helyzetre, a tanári életmódra, végül a tanári szakma- és szerepfelfogásra. Majd szintén külön fejezetekben tárgyalja az oktatott tantárgyak, az intézménytípus és végül az igazgatói státusz mint csoportképző szempontok alapján képezhető pedagógusrétegeket jellemző eredményeket.

A kötet előszavában a szerkesztő kiemeli, hogy „[...] mindenki [...] a maga kedvére és kíváncsisága által üzve faggatta az adatokat. Így előfordul, hogy ugyanazokból az adatokból két szerző különböző következtetésekre jutott, vagy máshogy értékelte azokat. [...] Ugyanakkor egy-egy összefüggés több tanulmányban, más és más témákkal kapcsolatban, egymástól függetlenül is felbukkan.” A tételezett kutatásra nézve is fontos kérdéshez érkeztünk ezzel, az értelmezés dinamizmusához, flexibilitásához. Erre kicsit másképpen ugyan, de Babbie (1995, 429–430.) is rámutat, amikor a válaszkategóriák összevonásának tárgyalásakor ugyanazon felmérés eredményeit háromféle táblázatban mutatja be, példáját így zárva: „Most, hogy három különböző verzióban látta az adatokat, Ön talán azt kérdezi: Melyik az igazi? A válasz attól függ, mi a célja az adatelemzésnél és az értelmezésnél. [...] Az adatokban foglalt igazság mindenesetre az, hogy egy bizonyos százalék »nem tudta«, a többiek véleménye pedig megoszlott úgy, ahogy megoszlott.” Mindezeket a tételezett kutatásra nézve is érvényesnek fogadhatjuk el.

Salamon és Széphalmi (1988) az 1980-as évek elejének pedagógusai körében végzett kutatás eredményeit mutatja be a pedagógus és a család, az életkörülmények, a szabad-

idő, a pedagóguspályához vezető út, a munkahely, a tantestület és iskolavezetés, a tanítványok, a társadalmi-mozgalmi élet, a szakmai jellegű tevékenységek és a szakmatudományos-társadalmi helyzet témái köré gyűjtve. Az ilyen, nem kortárs pedagóguskutatásokat és eredményeiket nem csak érdekességként érdemes megismerni, de diakronikus összehasonlításra is lehetőséget adnak.

További – a terjedelmet tekintve a fentieknél rövidebb – beszámolókat is találunk például pedagógusok szabadidejéről és társas kapcsolatairól (Bartha, 1990), a testnevelő-tanári pálya és szerep ellentmondásairól (Rókusfalvy, 1987), a tanári pálya választásáról (Nagy, 1998b), pedagógusok (Falus és Kotschy, 1983) és tanárszakos hallgatók (Falus, Golnhofer, Kotschy és M. Nádasi, 1983) pedagógusképzésről, főiskolai hallgatóknak a külső iskolai gyakorlatról alkotott véleményéről (Dudás, 2004) és pedagógusjelöltek pályaképéről (Simon és Kovács, 2001a, 2001b).

Felsőoktatás, munkaerőpiac, pályakövetés

Ahogy az idegennyelv-pedagógia és idegennyelvtanár-képzés szakirodalmának kutatásreleváns áttekintését is a rendszerváltás említésével kezdtük, itt, a felsőoktatás, az abban megvalósuló képzés és a munkaerőpiac kapcsolatának tárgyalásakor sem tehetünk másként.

Tény, hogy a rendszerváltás óta eltelt időszakban Magyarországon a felsőoktatást expanzió, tömegesedés, alapvetően a hallgatói létszám növekedése jellemezte. (8) A jelenség dinamizmusát mutatja, hogy ma a hallgatólétszám a rendszerváltás előttinek valamivel több, mint három és félszerese, a diplomát szerzettek létszáma pedig megkétszereződött (lásd például Kertesi és Köllő, 2005).

Tény továbbá, hogy az expanzió és a tömegesedés kapcsán olyan – megítélésünk szerint alapvetően inkább negatív, semmint pozitív konnotációkkal bíró, akár trendként is létező, a tudástársadalom gondolatának ellentmondó – fogalmakkal is találkozunk mind a tudományos mind a mindennapi életben, mint a diplomás-túltermelés, a diplomás munkanélküliség vagy a diplomák elértéktelenedése. (9)

Hrubos (2000) viszont a tömegesség három évtizede fennálló paradigmája helyett új paradigma keresésére szólít fel annak túlhaladottá válása miatt. Windolf (1997, idézi Hrubos, 2000) alapján vizionálja a felsőoktatás általánossá válását, amikor is a részvételei arány eléri a 75 százalékot. Vámos (2000, 73.) erről így ír: „[...] minden várható és elkerülhetetlen ellentmondás ellenére nincsen más út, mint a felsőoktatás tömegesedésének, majd általánossá válásának tudomásul vétele, sőt elősegítése”.

Galasi, Timár és Varga (2001) pedig arra hívják fel a figyelmet, hogy az iskolázás kiterjedésével az eddigieknél fontosabbá válik a képzésből a munka világába való átmenet. Az átmenet időtartama körülbelül tíz évre tehető. Ebben az időszakban történik meg a munkaerőpiaci illeszkedés. Fontos tudnunk, hogy a megfelelő munkaerőpiaci illeszkedés nem feltétlenül a képzettségnek megfelelő munkakörben való foglalkoztatottságot jelenti, valamint azt is, hogy a túlképzettség és az alulképzettség nem feltétlenül hátrányos. Az ilyen értelemben vett rossz munkaerőpiaci illeszkedés a gazdaság és az egyén szempontjából akár többlehasznot is jelenthet.

Ezért is fontos, hogy az oktatásban részt vevők (a) konkrét és akár túlzottan specializált szakmai, (b) ezek közül és ezeken túl konvertibilis és hosszú távon felhasználható, valamint (c) a felnőttképzéssel összekapcsolható ismereteket kapjanak (Vámos, 2000). Ebből a szempontból a pedagógiai jellegű foglalkozások jól konvertálhatóak és könnyen is helyettesíthetőek (Vámos, 1989, 2000).

A fentiekben említettek – de elsősorban a diplomások munkaerőpiaci helyzetének alakulása – kapcsán és témáiban például Kertesi és Köllő (2005) az 1995 és 2004 közötti időszakot vizsgálta a Foglalkoztatási Hivatal és a Központi Statisztikai Hivatal releváns

adatbázisai segítségével. Más vizsgálatok pedig például a végzetek kérdőíves megkérdezésén alapulnak (*FIDÉV Kutatócsoport*, 2001) vagy állásbörzén vizsgálódnak (*Szabó*, 1998a, 1998b).

A pályakövetés annak ellenére nem mondható általánosnak a magyar felsőoktatásban, hogy 2003-ban a Felsőoktatási Konferenciák Szövetsége a felsőoktatási intézmények pályakövetési gyakorlatát vizsgálva megállapította, hogy 2002-ben országosan 15 egyetemről keresték meg a náluk végzeteket. Legkevésbé jellemző a bölcsész és a jogi karokon végzetek megkeresése, önálló kari kezdeményezésként pedig nem ismert ilyen jellegű kutatás (*Országos Felsőoktatási Információs Központ*, 2005). Ugyanerről számol be részletesebben Csapóné (2004) a Felsőoktatási Konferenciák Szövetsége titkárnak előadására (*Bilik*, 2003) hivatkozva. Így a magyarországi pályakövetési gyakorlatra vonatkozó megállapítások Csapóné (2004, 74.) összegzésében a következők voltak: „(1) nem végeznek ilyen vizsgálatot, (2) végeztek ilyen vizsgálatot, de a kis végzett hallgatói érdeklődés miatt abbahagyták, (3) végeznek ilyen vizsgálatot, de nem egységes elvek szerint, (4) a vizsgálatot általában az egyes karok végzik (nem minden kar), (5) összintézményi felmérést/értékelést nem végeznek. A követési módszerek igen változatosak: (1) alapvető különbségek vannak az intézmények és a kérdezési tematikák között, (2) van, ahol a stabil munkahelyen levőket kérdezik a munkahelyi körülményekről, a munkahely és az iskola, a kéreztett és az iskola megmaradt/újraindult kapcsolatairól, (3) van, ahol a munkahelyet kérdezik az ott elhelyezkedettekről, (4) van, ahol hosszabbtávú, van ahol rövid távú információkat kérnek, (5) van, ahol csak a szerzett szakmában történő elhelyezkedésről érdeklődnek”.

Nem csak a végzetek megkeresése, de a hallgatók körében végzett kutatások is jelentőséggel bírnak. Egy ilyen 2003-ban végzett kérdőíves kutatás (*Fábrí*, 2004) a magyarországi egyetemeket tárja fel úgy, ahogyan a hallgatók látják őket. A vizsgálat a bölcsészettudományi, a természettudományi, a műszaki, az általános orvosi, az agrártudományi, a jogtudományi és a közgazdaságtudományi szakterületre terjedt ki ötvenegy egyetemi kar 4946 hallgatójának megkérdezésével. A Pannon – a felmérés idején még Veszprémi – Egyetemről a műszaki jellegű szakok és a Mezőgazdaság-tudományi Kar került a mintába, így a Bölcsészettudományi – akkor még Tanárképző – Kar hallgatói megítéléséről és a rangsorokban való elhelyezkedéséről nem rendelkezhetünk adatokkal.

A kibocsátó intézmény pályakövetési törekvései

A Pannon Egyetem történetében intézményi szinten három esetben készült felmérés a végzetek megkeresésével. Ebből időrendben a második és a harmadik teljesen intézményi kezdeményezés, a legelső pedig a Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Kutatócsoportjával közösen végzett kutatás.

Az első felmérés 1965 és 1967 között készült az akkor még Veszprémi Vegyipari Egyetemen. A kutatásról készült egy részletes jelentés (*Szesztay*, 1967), majd megjelent egy annál rövidebb változat (*Szesztay*, 1970) is. A vizsgálat teljes körű volt, felölelte az egyetemen legelőször végzettektől a vizsgálat időpontjáig (az 1953 és 1965 között) végzett vegyésztechnológusok teljes sokaságát, az addigi mind a tizenkét évfolyamot. A tizenkét évfolyamon összesen 1076 vegyésztechnológus végzett az egyetemen, feltételezhetően 963 főhöz sikerült eljuttatni a kérdőívet, a visszaérkezett kérdőívek száma pedig 738 (a populáció, 1076 fő 69 százaléka, a megkeresett 963 fő 77 százaléka) volt. A kutatásról készült jelentés mintegy természetszerűleg érdekes-izgalmas adalékot is szolgáltat arról a korról, amikor és arról a környezetről, amelyben készült.

A következő felmérést éppen két évtizeddel később, 1985 és 1987 között végezték (*Farkas*, 1990). A vizsgálatba az egyetemen (a) 1952 és 1955, (b) 1962 és 1964 között, (c) 1972-ben és 1973-ban, (d) 1977-ben és 1978-ban, valamint (e) 1982-ben és 1983-ban

végzett mérnököket vonták be. A végleges minta nagysága 1420 volt, a kiküldött kérdőívek kicsit több, mint háromnegyed része (76 százaléka) érkezett vissza.

Újabb két évtizeddel később Leveleki, Albert és Csabina (2006) készített kutatást a Veszprémi Egyetemen – az új karok és szakok létrejötte miatt már nem csak mérnökként – végzetek munkaerőpiaci helyzetéről és az egyetemi képzésről. A vizsgálat két teljes évfolyamot, az 1997-ben és a 2002-ben végzeteket érintette kérdőíves megkérdezés útján, a szakvezetőkkel pedig félig strukturált interjúkat készítettek. A kérdőívek visszaérkezési aránya itt is magas, a kiküldött 1526 közül 773 (51 százaléka) érkezett vissza. A válaszadók közül 45 fő angol nyelv és irodalom, 8 fő angol-kémia, 25 fő angolnyelv-tanár, 2 fő angol-teológia és 1 fő angol-számítástechnika szakon végzett. (10) Ez a tény és az, hogy a szerzők a szövegtörzs táblázatain és ábráin túl a mellékletben több, mint másfél-száz oldalon részletes táblákat közölnek, az érdeklődő számára lehetővé teszi az adatok másodelemzését az angol szakokon végzetek szempontjából.

Kifejezetten az angol nyelv és irodalom szakon végzetek körében Bankó (2006a, 2006b, 2006c) vizsgálódott.

Néhány módszertani megfontolás

A tételezett kutatás mintegy magától értetődő legfőbb vagy kizárólagos empirikus adatgyűjtési módszere, a kérdőíves módszer jól ismert elsősorban a társadalomtudományos kutatás gyakorlatából (*Babbie*, 1995). Azzal, hogy a neveléstudományok tudományága a bölcsészettudományok tudományterületéről, a sporttudományoktól különváltan, 2004. május 22-i hatállyal átkerült a társadalomtudományok területére (11), előző mondatunkban többszörösen is, kutatásunkra nézve is helyesen fogalmaztunk.

Az előző alpontokban hivatkozott empirikus kutatások módszerei között ott találjuk a kérdőívvel történő adatgyűjtést. A pedagógiai kutatás ezen módszerét is tárgyalja Falus (2000), kifejezetten az idegennyelv-pedagógia területén alkalmazott kérdőívek mintegy kézikönyvében pedig Dörnyei (2003) mellékel azokról egy válogatott listát.

Ugyancsak lényeges módszertani kérdés a longitudinalitás bekapcsolásának kérdése. Ha a szakmaiéletút-vizsgálat valódi követéses vizsgálattá válik, a pályakövetés – ahogyan az elnevezés is sugallja vagy sugallhatja – a keresztmetszeti megközelítéssel nem elégedhet meg.

Végül, de a legkevésbé sem utolsósorban elengedhetetlenül fontosnak tartjuk az anyaintézet, a képzésben részt vállaló más tanszékek, valamint az egyetem vezetésével, országos kutatás esetén az ágazati irányítással való olyan kölcsönös együttműködést, amely a munkát felvállaló számára is segíti az adatok feltárását.

Nemzetközi kitekintés

Nemzetközi kitekintésben a pedagógusképzésre vonatkoztatva elmondható, hogy számos kibocsátóintézmény-specifikus követéses vizsgálat készült elsősorban a képzésre való visszacsatolás céljából, ezek a beszámolók jól hozzáférhetőek, és az egyes intézmények közzé is teszik saját modelljeiket. Például a The University of Southern Mississippi az egy és a három éve végzeteket vonják be a vizsgálatba (*Rush*, 1982, 1983). A vizsgálat a végzetek óráinak látogatásából, valamint a végzetek és a végzetek közvetlen feletteseinek kérdőíves megkérdezéséből áll. A Central Missouri State University-n 1988-ban hoztak létre egy, a tanárképzést értékelő bizottságot, amely rendszeresen végez követéses vizsgálatokat. Hallgatókat, a tanítási gyakorlatot végzőket, az egy és a két éve végzeteket, továbbá a végzetek feletteseit (az iskolaigazgatókat) keresik meg kérdőívvel, de a tanárképző programra jelentkezők felvételijét is értékeli (*Zelazek, Williams, McAdams és Palmer*, 1998). Ugyanakkor a végzetek telefonos kikérdezésére is találunk

példát: az Indiana University-n az 1998-ban, 2000-ben és 2002-ben végzett összesen 1139 egykori hallgatóból 301-gyel sikerült felvenni a kérdőívet (*Plucker, Ravert, Simmons és Kohler, 2005*). Riley (2004, 119.) kezdő tanárok körében vizsgálódva pedig még csak javasolja egyetemen a követéses rendszer kialakítását. Applegate és Lasley (1979) kis mintán végzett longitudinális vizsgálatot, melyben második éve tanító kezdő tanárokat kerestek meg egy évvel az első vizsgálat után. Holste és Matthews (1993) az Illinois University-n 1991-ben végzetteket vonták be a vizsgálatba azzal a céllal, hogy ezzel az első ilyen vizsgálattal kezdődően komplex rendszert építsenek majd ki.

Kevésbé intézmény-specifikusan, a tanárképzés értékeléséről szól általában Ayers és Berney (1989), Lindsay (1985) a követéses vizsgálatok gyakorlati-kivitelezési kérdéseit, de Voss és Hawk (1983) pedig a tanárképzési követéses modelleket tárgyalja.

A pedagógusképzéstől függetlenül is elmondható azonban, hogy a végzettekkel való kapcsolattartás, a karrier tervezésének segítése és a pályakövetés az Egyesült Államokban és az Egyesült Királyságban rendelkezik általánosan nagyobb hagyományokkal és gyakorlattal. A kapcsolattartásra jellemző például, hogy alumni-szervezetek működnek, az egyetemi honlapok térképén megtalálható az Alumni link, külön kiadványt, magazint juttatnak el az öregdiákoknak, a végzetteknek szánt kérdőív pedig on-line elérhető.

A gazdaság, a munkaerőpiac és a felsőoktatás kapcsolata is vizsgálatok tárgya. Az Egyesült Királyságban például Tyers, Connor, Bates, Pollard és Hunt (2005) a végzettek munkaerőpiaci helyzetét vizsgálta Walesben. Ugyancsak vizsgálták a felsőoktatási intézmények hatását a gazdaságra (*CM International, 2006; Universities UK, 2006*) és a diploma gazdasági előnyeit is (*Universities UK, 2007*).

Zárszó

Egyértelműen látható, hogy a pályakövetés egyre fontosabbá és a jövőben kurrens témává válik. Fontos azonban, hogy az intézményi DPR működtetése túlmutasson a törvényi előírás betartásának öncélúságán: értékét az fogja megadni, ha általa valóban menni fog a világ elébb.

A címben megjelölt posztulátumot, az angoltanárként végzettek pályakövetésének kívánalmát – mint arra a bevezető végén már utaltunk – a szerző magára vette, és a Pannon Egyetemen végzett angoltanárok egy részére vonatkoztatva végig is vitte. Így bízunk benne, hogy a közeljövőben ugyanitt, az Iskolakultúra hasábjain tehetjük közzé az elvégzett kutatás módszertani vonatkozásait és főbb eredményeit.

Jegyzet

(1) A pályakövetést és a szakmai életút alakulásának vizsgálatát annyiban nem tartjuk azonosnak egymással, hogy a pályakövetés szóban mintegy inherensen érezhetjük a longitudinálitást. Ennek ellenére a tanulmányban egymás szinonimájaként használjuk a két szót, kivéve az utolsó részben, ahol a módszertani kérdésekről szólnak.

(2) Ez és a teljesség igénye ugyanakkor nem zárja ki azt, hogy a magyarországi angoltanár-képzés történetének rövid áttekintését elvégezzük, erre azonban jelenlegi munkánkban nem vállalkozunk. Hivatkozunk viszont Bárdosra (2001), Kardosra, Kelemenre és Szögire (2000), valamint Kelemenre és Setényire (1994).

(3) A 129/2001. kormányrendelet 5. paragrafus (2) bekezdés a) pontja és a 6. paragrafus (2) bekezdése alapján a 2002/2003. tanévtől nem indítható új

évfolyam a hároméves nyelvtanári képzési formában, a képzésben végzettség és szakképzettség pedig legkésőbb 2006 júliusának végéig szerezhető.

(4) A megállapítások kapcsán felmerülhet egy olyan kutatás gondolata is, amellyel az átképző programokban angoltanárként végzetteket keresi fel az érdeklődő kutató.

(5) A tudományrendszertan és a tudományrendszerezés-tan tudománytani diszciplínák, az előbbi meglévő rendszerekkel, az utóbbi pedig a rendszerek megalkotásával és annak folyamatával foglalkozik (Zsolnai, 2005). A pedagógia új rendszerét Zsolnai (1996) dolgozta ki, amelyben helye van a tantárgypedagógiáknak és az alkalmazott pedagógiának is (Zsolnai, 1998, 2001), így az idegennyelvpedagógiának is mint az alkalmazott pedagógia és a megfelelő alkalmazott szaktudomány(ok) „integrá-

ciója mentén szerveződő ismeretrendszer[nek]]” (Zsolnai, 2001, 27.).

(6) Az aspektus szót olyan értelemben használjuk, ahogy Bárdos (2005b) teszi.

(7) Magyar nyelvű ismertetését lásd Bankó, 2005.

(8) Az is tény ugyanakkor, hogy az expanzió, a tömegesedés korábban is létező jelenség volt. A hallgatói létszám a múlt század elejétől növekszik (Polónyi, 2000), tömegessé válásról az 1960-as évektől beszélhetünk (Kozma, 2004; Hrubos, 2000; Polónyi, 2000), erre az időszakra mint „a leglátványosabb expanzió korszakára” emlékszünk majd (Felsőoktatási Világkonferencia, 1998). Míg 1960-ban 13 millió hallgatója volt a felsőoktatásnak világszerte, addig 1995-ben ez a szám 82 millióra emelkedett (Felsőoktatási Világkonferencia, 1998). Kozma (2004, 29.) ennek kapcsán az expanzió és a tömegesedés közti különbségre hívja fel a figyelmet. Így az expanzió a jelenség intézményi oldala, egyfa-

ja bővülés, tágulás, a felsőoktatás hálózatának bővülése, a könnyebb bejutás lehetősége, míg a tömegesedés a jelenség társadalmi oldala, a társadalom növekvő igényei a felsőoktatással szemben az irányban, hogy egyre többen akarnak felsőfokú végzettséget, diplomát szerezni.

(9) A szakirodalom nem minden esetben egységes ezek kezelésében és értelmezésében, a szakirodalmi áttekintés során ellentétes véleményeket is találtunk (például Köllő, 2005; Kertesi és Köllő, 2005).

(10) Ezek a számok a válaszadók számát mutatják, és természetesen nem jelentik automatikusan azt, hogy megegyeznek a két évfolyamon, ezeken a szakokon végzetek számával, tekintettel arra, hogy nem mindenki küldte vissza a kérdőívet.

(11) Lásd a 154/2004. (V. 14.) kormányrendeletet az egyes tudományterületekhez tartozó tudományágak, valamint a művészeti ágak felsorolásáról szóló 169/2000. (IX. 29.) kormányrendelet módosításáról.

Irodalom

Aplegate, J. H. – Lasley, T. J. (1979): *The Second Year of Teaching: A Follow-up Study. The Ohio Department of Education, Columbus*. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/35/ce/8b.pdf. Utolsó megtekintés: 2007. december 9.

Ayers, J. B. – Berney, M. F. (1989): *A practical guide to teacher education evaluation*. Kluwer Academic, Boston.

Babbie, E. (1995): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.

Bankó Marietta (2005): Ildikó Hock: Test Construction and Validation: Case description of constructing and validating a Test of English for Teaching Purposes. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 1–2. 143–147.

Bankó Marietta (2006a): Professional life of English majors after graduation. In Bárdos Jenő (szerk.): *HUSSE Papers 2005*. Department of English and American Studies of the University of Veszprém, Veszprém. 714–727.

Bankó Marietta (2006b): Programértékelés: Végzetek a kibocsátó intézmény angoltanár-képzéséről. *Iskolakultúra*, 4. 49–60.

Bankó Marietta (2006c): Az angolnyelv-tanár angol nyelvi és kommunikatív kompetenciájának helye az angolnyelv-tanári kompetenciák között. In Gecső Tamás (szerk.): *Nyelvi kompetencia – kommunikatív kompetencia*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 35–48.

Bárdos Jenő (1997): A nyelvpedagógia fejlődése és tudatosulása. *Magyar Pedagógia*, 1. 3–17.

Bárdos Jenő (1999): Az idegen nyelvek tanításának története mint alapozó tárgy a tanárképzésben. *Modern Nyelvoktatás*, 2–3. 3–17.

Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Bárdos Jenő (2001): A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben. *Iskolakultúra*, 2. 8–20.

Bárdos Jenő (2002a): A Veszprémi Egyetem Tanárképző Karának története. In Albert József (szerk.): *A Veszprémi Egyetem története 1949–1999*. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém. 60–79.

Bárdos Jenő (2002b): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Bárdos Jenő (2004): A nyelvpedagógia multidiszciplinaritása. In Bárdos Jenő: *Nyelvpedagógiai kalandozások*. Iskolakultúra, Pécs. 98–110.

Bárdos Jenő (2005a): *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Bárdos Jenő (2005b): *Az idegennyelv-pedagógia három aspektusa: nyelvtanítás-történet, kortárs elméletek és az értékelés – MTA doktori értekezés tézisei*. Veszprém.

Bartha Gyula (1990): A pedagógusok szabadidőmérése és társas kapcsolatai: Egy kisvárosi vizsgálat tanulságai. *Pedagógiai Szemle*, 6. 518–523.

Bilik István (2003): Hallgatókövetés, ahogy az intézmények csinálják. Előadás. FIDÉV Workshop, Budapest, 2003. június 13.

CM International (2006): *Alumni Research Project: Final Report*. CM International, Cardiff. http://www.hefcw.ac.uk/BusinessCommunity_Docs/Finalised_Alumni_Research_Report.pdf. Utolsó megtekintés: 2007. december 9.

Csapóné Riskó Tünde (2004): Karrierkövetés, intézmény-megítélés és -rangsorolás. *Agrártudományi Közlemények*, 14. 73–77.

Dörnyei Zoltán (2003): *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Lawrence Erlbaum Associates, London.

Dudás Anna (2004): A külső iskolai gyakorlatok tapasztalatai az egri főiskola hallgatóinak véleménye alapján. *Pedagógusképzés*, 4. 59–66.

Enyedi Ágnes (1997): Just another language or a new vocation? *Novelty*, 3. 31–47.

- Enyedi Ágnes – Medgyes Péter (1998): Angol nyelv-
oktatás Közép- és Kelet-Európában a rendszerválto-
zás óta. *Modern Nyelvtanítás*, 2–3. 12–32.
1993. évi LXXX. törvény a közoktatásról.
1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról.
- Fábrí György (2004, szerk.): *Egyetemek mérlegen: Hallgatói vélemények*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht. és Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda, Budapest.
- Falus Iván, Golnhofér Erzsébet, Kotschy Beáta és M. Nádasí Mária (1983): Tanárjelölt egyetemisták a tanárképzésről. *Pedagógiai Szemle*, 9. 836–851.
- Falus Iván és mtsai (1989): *A pedagógia és a pedagógusok*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2000, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván és Kotschy Beáta (1983): Pedagógusok a pedagógusképzésről. *Pedagógiai Szemle*, 5. 458–473.
- Farkas István (1990, szerk.): *A Veszprémben végzett végzős mérnökökről*. Veszprémi Vegyipari Egyetem, Veszprém.
- Felsőoktatási Világkonferencia (1998): Felsőoktatás a 21. században: elképzelés és cselekvés – Nyilatkozat. *Educatio*, 1. 137–148.
- FIDÉV Kutatócsoport (2001): *Jelentés a felsőoktatás nappali tagozatán 1999-ben végzett fiatal diplomások munkaerő-piaci életpálya-vizsgálatának eredményeiről*. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, Budapest. www.okm.gov.hu/letolt/users/maticcsaka/2003/04/FIDEV2001jelentest.rtf. Utolsó megtekintés: 2007. december 9.
- Galasi Péter, Timár János és Varga Júlia (2001): Pályakezdő diplomások a munkaerőpiacon I. *Magyar Felsőoktatás*, 1–2. 46–48.
- Golnhofér Erzsébet – Nahalka István (2001, szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hock Ildikó (2003): *Test Construction and Validation: Case description of constructing and validating a Test of English for Teaching Purposes*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Holste, D. – Matthews, D. (1993): *Survey of 1991 Teacher Education Graduates Conducted in May 1992*. University of Illinois, Champaign. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/3b/3e.pdf. Utolsó megtekintés: 2007. december 9.
- Hrubos Ildikó (2000): Új paradigma keresése az ezredfordulón. *Educatio*, 1. 13–26.
- Kardos József – Kelemen Elemér – Szögi László (2000): *A magyar felsőoktatás évszázadai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kelemen Elemér – Setényi János (1994): *Az oktatási törvénykezés változásai: Hazai és nemzetközi áttekintés*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Kelemen Gyula (2004): Az angolszász országok kompetenciaalapú tanárképzési és szaktanárképzési tapasztalatai. *Pedagógusképzés*, 4. 81–89.
- Kerekes Gábor (2007): *Központi Diplomás Pályakövető Rendszer*. Előadás. Felsőoktatási Fejlesztési Tájékoztató Konferencia, Budapest, 2007. április 16. http://www.okm.gov.hu/letolt/fik/kerekesg_kozpdpr_20070416.ppt. Utolsó megtekintés: 2007. december 9.
- Kertesi Gábor – Köllő János (2005): *Felsőoktatási expanzió, „diplomás munkanélküliség” és a diplomák piaci értéke*. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet és Budapesti Corvinus Egyetem Emberi Erőforrások Tanszék, Budapest. <http://193.6.201.253/03700/03706/03706.pdf>. Utolsó megtekintés: 2007. december 9.
2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról.
- Kocsis Mihály (2003): *A tanárképzés megújulása*. Iskolakultúra, Pécs.
- Kozma Tamás (1999): Elszámoltatható iskola. *Educatio*, 3. 461–472.
- Kozma Tamás (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Köllő János (2005): Diplomások a viharban? *Élet és Irodalom*, 33. 12–13.
- Kurtán Zsuzsa (1995): Angol nyelvtanárképzés: alkalmazott nyelvészeti vonatkozások. In Lengyel Zsolt – Navracsics Judit (szerk.): *Ötödik Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia, Veszprém, 1995*. Veszprémi Egyetem Nyelvi Intézete, Veszprém. 163–165.
- Kurtán Zsuzsa (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Leithwood, K. (1999): *Educational Accountability: The State of the Art*. Bertelsmann Foundation, Gütersloh.
- Leveleki Magdolna – Albert József – Csabina Zoltán (2006): *A Veszprémi Egyetemen végzett hallgatók munkaerőpiaci helyzete és az egyetemi képzés*. Pannon Egyetem Társadalomtudományok és Európai Tanulmányok Tanszék, Veszprém.
- Lindsay, M. (1985): Procedures for follow-up studies of THEME teacher education graduates. *Journal of Teacher Education*, 2. 29–33.
- Lipócziné Csabai Sarolta (1994): Idegennyelv-szakos pedagógusképzés a tanítóképző főiskolákon. *Magyar Felsőoktatás*, 10. 14.
- Major Éva (2003): A gyakorlatközpontú tanárképzés sikeresen működő modellje. *Magyar Felsőoktatás*, 1–2–3. 84–86.
- Majorosi Anna (2005): Átfogó nyelvpedagógusi képzési portfólió: Egy kutató-fejlesztő projekt eredményeinek összefoglalása. *Nyelv Info*, 1. 2–16.
- Mere, K. (1997): Estonia – national reports. In: *Working papers of the second annual colloquy of the European Centre for Modern Languages of the Council of Europe*. Council of Europe, Graz. 90–92.
- Művelődési és Közoktatási Minisztérium (1988–1996): *Statistikai Tájékoztató*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest.
- Nagy Mária (1998a, szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények 1996–97*. Okker Kiadó, Budapest.
- Nagy Mária (1998b): A tanári pálya választása. *Educatio*, 3. 527–542.
- Oktatási és Kulturális Minisztérium (2007): *Diplomások Pályakövetési Rendszere intézményi kézikönyv*. <http://www.okm.gov.hu/letolt/ds/diplomama>

sok_palyakovetesi_rendszere_071108.pdf. Utolsó megtekintés: 2007. december 9.

Országos Felsőoktatási Információs Központ (2005): *Diploma után – mit mondanak a már végzett hallgatók?* http://www.felvi.hu/print.ofi?fma_id=26&hir_id=4876. Utolsó megtekintés: 2007. december 9.

Petneki Katalin és Szabályár Anna (1997): És a német? A hároméves némettanár-képzés eredményei és kérdőjelei. *Modern Nyelvtanítás*, 3. 15–23.

Plucker, J. A. – Ravert, R. D. – Simmons, A. B. – Kohler, K. M. (2005): *A Follow-up Study of Three Cohorts of IUB Teacher Education Graduates*. Indiana University, Bloomington. http://site.educ.indiana.edu/Portals/204/soe_alumni_study.pdf. Utolsó megtekintés: 2007. december 9.

Polónyi István (2000): Egyre többet, egyre kevesebbért? *Educatio*, 1. 43–61.

Poór Zoltán (2001): *Nyelvpedagógiai technológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Poór Zoltán – Rádai Péter (1999): Gondolatok a nyelvpedagógus-képzésről, -továbbképzésről. *Nyelv Info*, 2. 12–15.

Riley, M. H. (2004): *Prepared to teach, but not to be a teacher: Case studies of first year teachers*. PhD-disszertáció. Mississippi State University. <http://sun.library.msstate.edu/ETD-db/theses/available/etd-07082004-102425/unrestricted/libraryrevision.pdf>. Utolsó megtekintés: 2007. december 9.

Rókusfalvy Pál (1987): A testnevelő tanári pálya és szerep megítélésének néhány ellentmondása. *Pedagógiai Szemle*, 6. 568–578.

Rush, G. S. (1982): *Follow-up of Teacher Education Graduates 1982*. The University of Southern Mississippi, Hattiesburg.

Rush, G. S. (1983): *Follow-up of Teacher Education Graduates 1983*. The University of Southern Mississippi, Hattiesburg.

Salamon Zoltán – Széphalmi Ágnes (1988): *Pedagógus-életmód és -tevékenység*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Simon Katalin – Kovács József (2001a): Pedagógusjelöltek a diploma kapujában I. *Magyar Felsőoktatás*, 1–2. 32–33.

Simon Katalin – Kovács József (2001b): Pedagógusjelöltek a diploma kapujában II. *Magyar Felsőoktatás*, 3. 26–28.

Szabó Csaba (1998a): Egyetem és munkaerőpiac I. Hallgatók végzés utáni szándékai a KLTE-n. *Magyar Felsőoktatás*, 9. 42–45.

Szabó Csaba (1998b): Egyetem és munkaerőpiac II. Hallgatók végzés utáni szándékai a KLTE-n. *Magyar Felsőoktatás*, 10. 42–43.

169/2000. (IX. 29.) kormányrendelet az egyes tudományterületekhez tartozó tudományágak, valamint a művészeti ágak felsorolásáról. 129/2001. (VII. 13.) kormányrendelet a felsőoktatásban a bölcsészettudományi és egyes társadalomtudományi alapképzési szakok képesítési követelményeiről. 154/2004. (V. 14.) kormányrendelet az egyes tudományterületekhez tartozó tudományágak, valamint a művészeti ágak felsorolásáról szóló 169/2000. (IX. 29.) kormányrendelet módosításáról.

Székely Gábor (1994): A nyelvtanárképzésről. *Pedagógusképzés*, 1. 215–224.

Szesztay András (1967): *Veszprémben végeztek*. Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Kutatócsoport és Veszprémi Vegyipari Egyetem, Budapest és Veszprém.

Szesztay András (1970): *Az egyetem után...* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Tyers, C. – Connor, H. – Bates, P. – Pollard, E. – Hunt, W. (2005): *Welsh Graduates and their Jobs: Employment and Employability in Wales*. Higher Education Funding Council for Wales, Cardiff. http://www.hefcw.ac.uk/BusinessCommunity_Docs/Final_Report_final_version.doc. Utolsó megtekintés: 2007. december 9.

Universities UK (2006): *The economic impact of UK higher education institutions*. Universities UK, London. <http://bookshop.universitiesuk.ac.uk/downloads/economicimpact3.pdf>. Utolsó megtekintés: 2007. december 9.

Universities UK (2007): *Research Report: The economic benefits of a degree*. Universities UK, London. <http://bookshop.universitiesuk.ac.uk/downloads/research-gradprem.pdf>. Utolsó megtekintés: 2007. december 9.

Vámos Dóra (1989): *A szakképzés varázsa*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Vámos Dóra (2000): A munkapiacra – diplomával. *Educatio*, 1. 62–78.

Vass Vilmos (2000): Az oktatás tartalmi szabályozása: nemzetközi kitekintés. *Iskolakultúra*, 6–7. 48–57.

de Voss, G. és Hawk, D. (1983): Follow-up models in teacher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2. 163–171.

White, R. (1998): What is quality in English language teacher education? *English Language Teaching Journal*, 2. 133–139.

Windolf, P. (1997): *Expansion and Structural Change*. Westview Press.

Zelazek, J. R. – Williams, W. W. – McAdams, C. – Palmer, K. (1998): *1998 Teacher Education Follow-Up Study*. Central Missouri State University, Warrensburg. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/5a/75.pdf. Utolsó megtekintés: 2007. december 9.

Zsolnai József (1996): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Zsolnai József (1998): Az irodalompedagógia mint alkalmazott irodalomtudomány és alkalmazott pedagógia. In Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz-Westermann Könyvkiadó, Celldömölk. 136–166.

Zsolnai József (2001): *Kutatások egy generatív, önréflexív, praxisorientált rendszeres pedagógia kimunkálására – MTA doktori értekezés tézisei*. Pápa.

Zsolnai József (2005): *A tudomány egésze: A magyar tudomány tudománypedagógiai szemléje*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Bankó Marietta

Pannon Egyetem, Tanárképző Kar,
Angol Nyelv és Irodalom Tanszék