

Doktori (PhD) értekezés

**TANÁRKÉPZÉSBEN RÉSZT VEVŐ HALLGATÓK
ÉRTÉKÍTÉLETEINEK SZERKEZETE
KÉT REGIONÁLIS EGYETEMEN
– A DEBRECENI EGYETEM ÉS A SZEGEDI
TUDOMÁNYEGYETEM TANÁRJELÖLTJEINEK
ÉRTÉKSTRUKTÚRÁI**

Jancsák Csaba

Debreceni Egyetem
BTK
Humán Tudományok Doktori Iskola
2012

Tanárképzésben részt vevő hallgatók értékítéleteinek szerkezete
két regionális egyetemen
– a Debreceni Egyetem és a Szegedi Tudományegyetem
tanárjelöltjeinek értékstruktúrái

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében
a Neveléstudományok tudományágban

Írta: Jancsák Csaba okleveles szociológus

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája
(Neveléstudományok programja) keretében

Témavezető: Dr.
(Dr. Kozma Tamás)

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 20... .

Az értekezés bírálói:

Dr.
Dr.
Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.
Dr.
Dr.

A nyilvános vita időpontja: 20... .

*Én Jancsák Csaba teljes felelősségem tudatában kijelentem,
hogy a benyújtott értekezés a szerzői jog nemzetközi normáinak
tisztelőben tartásával készült. Jelen értekezést korábban
más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.*

.....

Jancsák Csaba

Tartalom

1. BEVEZETÉS	7
1.1 A vizsgálat célja	10
1.2 A kutatás előzményei	11
1.3 A dolgozat szerkezete.....	13
2. ÁTALAKULÓ TANÁRKÉPZÉS ÉS A HALLGATÓK VILÁGA	15
2.1 Trendek az európai felsőoktatásban és pedagógusképzésben	15
2.2 Az átalakuló magyar felsőoktatás és tanárképzés	22
2.3 A tanárképzős hallgatók világa – ifjúságszociológiai megközelítésben	32
2.4 Kvantitatív oktatásszociológiai vizsgálatok a tanárképzős hallgatók körében az új évezredben	39
2.4.1 A felsőoktatásba való átmenet	39
2.4.2 Vélekedések a képzésről.....	43
2.4.3 A pályán való elhelyezkedés terve	47
3. MIK AZ ÉRTÉKEK?	52
3.1 Mit értünk a dolgozatban értékrendszeren?	54
3.2 Az értékrendszerek belső világa.....	62
3.2.1 A központi értékek és speciális értékek	63
3.2.2 Strukturális és perifériális értékek.....	63
3.2.3 Végző értékek és instrumentális értékek	64
3.2.4 Átfogó értékek és szektoriális értékek	64
3.2.5 Nyílt értékek és latens értékek.....	64
3.3 Hazai értékvizsgálatok	65
3.4 Ifjúsági korosztályokban történt hazai értékvizsgálatok	70
3.5 Értékek és szocializáció	74
3.6 Az individualizáció és az értékek világa	79
3.7 Értékválság / értékvtáltás.....	84
4. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT MÓDSZEREI ÉS HIPOTÉZISEI	91
4.1 Módszertani megjegyzések	91
4.2 A vizsgálat hipotézisei	93
5. AZ ALFÖLD KÉT REGIONÁLIS EGYETEME	96
5.1 Regionalizmus, regionalizáció és egyetem	96
5.2 A Debreceni Egyetem regionális oktatási környezete.....	98
5.2.1 Az észak-alföldi fiatalok világa.....	98
5.2.2 Az észak-alföldi régió (és a partiumi régió) oktatási palettája.....	102
5.2.3 Iskolázottság az észak-alföldi régióban.....	107
5.3 Az SZTE regionális oktatási környezete	110
5.3.1 A dél-alföldi fiatalok világa	110
5.3.2 A Duna-Körös-Maros-Tisza eurorégió és a dél-alföldi régió oktatási palettája ...	112
5.3.3 Iskolázottság, oktatás a dél-alföldi régióban.....	113
5.4 A felsőoktatási expanzió a két intézmény létszámadatainak tükrében	116
5.5 A Debreceni Egyetem hallgatói rekrutációs bázisa.....	120
5.5.1 A Debreceni Egyetemen közismereti tanárképzést is folytató karok hallgatói rekrutációs bázisa	129
5.6 A Szegedi Tudományegyetem hallgatói rekrutációs bázisa.....	133

5.6.1 A Szegedi Tudományegyetemen közismereti tanárképzést is folytató karok hallgatói rekrutációs bázisa	137
5.7 Regionális különbségek a hallgatók szociális helyzetében az észak-alföldi és a dél-alföldi régió felsőoktatásában	141
6. TANÁRKÉPZŐS HALLGATÓK A KÉT EGYETEMEN.....	143
6.1 Háttér adatok a vizsgálathoz (független változók)	143
6.1.1 Kar, nem, életkor, születés és lakóhely megyéi, valamint településtípusok szerinti megoszlások.....	143
6.1.2 A felsőoktatásba való jelentkezés és az intézményválasztás motivációi.....	144
6.1.3 A szülők iskolázottsága.....	151
6.1.4 A hallgatók gazdasági háttere	154
6.1.5 A családi kapcsolatok és pedagógusszakmai háttér.....	155
6.1.6 Vallásosság, vallásgyakorlás	158
6.1.7 A tanítani szándékozók legfontosabb motívumai. Kik szeretnének tanárok lenni?	161
6.2 A DE és az SZTE tanárjelölt hallgatóinak értékstruktúrái	165
6.2.1 Az értékpreferencia-sorrend.....	165
6.2.2 Azonosságok és különbségek a hallgatók értékstruktúráiban.....	167
6.2.3 Társadalmi problémákról alkotott vélekedések	173
6.2.4 Az értékátadási folyamat alappillérei – nevelési értékek	178
6.3 A képzés hallgatói megítélése	188
6.3.1 Vélekedések a pedagóguspályán szükséges tulajdonságokról, és a képzés által történt fejlesztéséről	188
6.3.2 Mit várt és mit kapott a képzésben?	196
7. ÖSSZEGZÉS	200
8. SUMMARY	212
9. IRODALOM.....	213
10. A SZERZŐ TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI.....	231
11. MELLÉKLETEK	233
12. A SZÖVEGBEN SZEREPLŐ ÁBRÁK ÉS TÁBLÁZATOK.....	298

1. Bevezetés

A legutóbbi évtizedben a magyar felsőoktatásban számos rendszerszintű változás történt: megtörtént az egyetemi integráció, bevezetésre került a kreditrendszer, megszűnt a felsőoktatási preszelekciós felvételi rendszer, a tanárképzés kétciklusúvá vált. Új képzési helyek, a korábbiaktól eltérő képzési formák jelentek meg, jelentősen bővült a felsőoktatási intézményekbe felvett hallgatók száma. A kilencvenes évek eleje óta történt társadalmi-politikai-gazdasági átalakulások a közoktatás világát is jelentősen érintették (oktatás depolitizációja, iskolaválasztási pluralizmus, az oktatás adminisztratív hátterének decentralizációja, iskolai autonómia kialakulása). E változások mozgatórugói a gazdaság és az oktatáspolitikai modern tendenciái, illetve maguk a fiatalok és szüleik voltak.

A tanárképzés – mivel célja szerint az oktatás rendszerének képez szakember-utánpótlást – nem független e mélyreható változásoktól. Azonban ez a rendkívül komplex viszonyrendszer összefügg a felnőtt társadalomban és az ifjúsági szcenárióban történt változásokkal is (a fogyasztói társadalom, információs társadalom, élménytársadalom, kockázati társadalom hatásai a társadalmi szolidaritásra, az értékekre, a normákra, a kultúrára, a műveltségre, a „tudás”-ra, a tanári pályára), amelynek következtében az iskolák belső világa megváltozott, de nemcsak az iskola hagyományos funkciói terebélyesedtek ki közösségi és szolgáltató funkciókkal, hanem részben újfajta tanárszerepek és szerepelvárások is megjelentek. (Kozma 2004, Csapó 2004, Nagy 2006, Falus 2006, Brezsnayánszky 2006, Szabó 2009, Pusztai 2009)

A változások sok szállal kapcsolódnak az egyetemi ifjúság világához (a felsőoktatási életszakasz kitolódása, diplomás munkanélküliség, szakmák presztízsének átalakulása, társadalmi egyenlőtlenségek meggyökerezése, az ifjúság fogyasztóként való megjelenése, többes identitások felszínre kerülése, értékválság-értékváltások). A felsőoktatási hallgatók életkeretei, iskolai életútja, életstílusa, életvitele megváltozott.

A 2009-ben Magyarországon is felerősödő gazdasági válságjelenségek, valamint a – húsz évvel ezelőtt elindult demokráciába és piacgazdaságba való átmenet működésének problémái okozta – társadalmi válság miatt különösen felértékelődött a pedagógustársadalom és a pedagógusképző intézmények szerepe. Mindez figyelmünket az egyetemi hallgatók csoportján belül a tanárképzésben részt vevő hallgatókra irányította

Dolgoztunkban (Kozma Tamás nyomán) hangsúlyosan képviseljük azt, hogy a pedagógushallgatók világa több ok miatt is önálló figyelmet érdemlő, így a hazai felsőoktatási kutatásokban külön elemzésre érdemes dolog: részben a hallgatók igen nagy létszáma okán, másrészt, mert egy részük az oktatási rendszerben maradv a rendszer

számára egyfajta utánpótlást is jelent (Kozma 2004b:129), amely pedagógus-utánpótlás pedig – a növekvő szerepelvárások miatt – a nevelési feladatokban is egyre nagyobb szerepet kap és ugyanakkor a társadalmi normák, értékek szempontjából mintaközvetítő szerepben, referenciacsoportként jelenik meg a fiatal generáció számára.

A tanárképzésben résztvevő hallgatók esetében a felsőoktatás expanziója, a rendszerben való elnyújtott részvétel olyan életmódtípust alakított ki, amely túlmutat az egyetem hagyományos, oktató-hallgató közösségi tudástökéjét átörökítő lényegén (Gábor 2004). A meghosszabbodott ifjúsági életszakasz többként jelenik meg, mint egy, az oktatási intézményhez kötődést szimbolizáló tény, hiszen a feltérképezett életpályák sajátosságos jellemzői azonosként hatnak ezen életszakasznak az intézményen kívüli, szabadidős életmódjával. Az iskolai közösségi téren kívüli karrierrek rendkívüli sokfélesége jön létre a kisebb-nagyobb baráti körök, az öntevékeny jellegű csoportok területén (művészeti, alkotóköri, zenekari, irodalmi, kézműves, közéleti, mozgalmi), de a 21. századi egyetemista életforma leginkább a kortárs csoportoktól elválaszthatatlan. A kortárs csoportok erősödő kontrolltényezői szerepe egyrészt referenciacsoportként/mintaadóként való felértékelődésben, másrészt az egyetemista lét értelmezési kereteinek kialakítása kapcsán figyelhető meg, és a nevelésszociológia számára a képzés során történő re-szocializáció, a tanári pálya szempontjából „sikeres internalizáció” (Berger – Luckman 1966) miatt fontos tényezővé válik. Pusztai (2010) elemzi azt a jelenséget, hogy a hallgatóknak az oktatói világlátással kapcsolatos harmóniája jelentősen meghatározza a mintaadás és az oktatás hatékonyságát (az átlagból való kiemelkedést és a kiváló hallgatók közé kerülést), ennek következtében kérdésként merülhet fel, hogy „a hallgatói közösségbe való minél teljesebb beágyazódás, a végső soron a hallgatók körében domináns értékrendszer mennyire támogatja a felsőoktatási intézmény manifeszt céljainak elérését” (Pusztai 2010: 89).

A korábbi kutatások (Gábor 2004, Lukács 2004, Kabai 2006, Somlai 2006) igazolják, hogy az iskolai ifjúsági korszak fontos jellemzője – amellet hogy felerősödik a fogyasztói ipar és a média szerepe – az, hogy csökken a hagyományos családi kapcsolati viszonyoknak ellenőrző szerepe, a fiatalok korábbi életévekben mutatnak önállósodási tényezőket. Ez az önállósodás, önállóság igen komolyan meghatározza a fiatalok norma- és értékrendszerét.

A tanárjelölt hallgatók értékorientációinak vizsgálata az eddig elmondottak miatt igen fontos kutatási témaként jelenik meg előttünk. A leendő tanárok értékvilágának szerkezete ugyanis jelentősen meghatározza a következő fiatal generációk értékvilágát. Kozma Tamás meghatározásában az értékrend egyik legfontosabb jellemzője, hogy azokban a közösség valamennyi tagja osztozik (Kozma 2004a). Ugyanakkor az értékrend változásai a társadalmi

valóság és annak mentális képe összefüggéseiben értelmezhetőek, azaz a hazai tanárképzés rendszerében a tanári pályáról a jelöltekben élő kép és a tanári mintaközvetítő szerepek, az iskola és a társadalom viszonyrendszerében értelmezhető módon formálódnak. Valamennyi helyi közösség (mint például egy regionális hatókörű egyetem polgársága) racionális működésű, ugyanakkor „jól megragadható, az adott térségre, életformára jellemző, koherens értékrendszerrel rendelkezik.” (Kékesi 2007: 72)

Az tanárképzésben résztvevők kortársi csoportjainak kontrolltényezői szerepe egyrészt referenciacsoportként/mintaadóként való felértékelődésben, másrészt az egyetemista lét értelmezési kereteinek kialakítása kapcsán figyelhető meg, és a nevelésszociológia számára a kortárs-szocializáció és a későbbi tanári pálya szempontjából fontos tényezővé válik.

A dolgozat alapját képező empirikus kutatás az Alföld két regionális hatókörű intézményében, a Debreceni Egyetem és Szegedi Tudományegyetem tanárképzésben résztvevő hallgatóinak körében készült. E két egyetem hallgatóinak nagy többsége a körülölelő régió megyéiből érkezik az egyetemre (Kozma 2002a, 2002b, 2010a, 2010b, Jancsák 2006, 2009). A hallgatók a kibocsátó család értékorientációit internalizálva, esetünkben tehát tágabb értelemben a régió értékvilágát jelenítik meg a tanulmányaik életszakasza alatt (Kozma 2004b, Kékesi 2007, Bocsi 2010). Ugyanakkor a felsőoktatási intézmény mikroklímája módosít(hat)ja ezeket az orientációkat, hiszen a felsőoktatásban nemcsak tudástranszfer, hanem értéktranszfer folyamatok is zajlanak (Pusztai 2010a, 2010b). E folyamat eredményeként a regionális egyetem visszaható erővel bírhat az adott régió „gondolkodására”, érték és normarendszerére is (Kozma 2002b, 2010b). Az egyetemek regionális hatása szempontjából értelmezzük Mitter „regionális szinten ismétlődő” „komplex értékhálózatról” tett megállapítását (Mitter 2009: 139).

De figyelembe kell venni azt is, hogy a hallgatók által képviselt nézeteket a hagyományos kontrolltényezők (állam, család) mellett egyre inkább új típusú kontrolltényezők formálják, melyek közül a legjelentősebb hatásúak a tömegmédia és a kortárscsoport (Gábor 2002, 2004). Az tanárképzésben résztvevő hallgatók értékorientációinak vizsgálata nemcsak ezen tényezők végett vált igen izgalmas feladattá a számunkra, hanem azért is, mert az egyetemisták (mint új ifjúsági réteg) referenciacsoportként jelenik meg a fiatalabb korosztályok (elsősorban a tizenévesek) számára. A regionális egyetemek esetében is beszélhetünk tehát a globalitás szintjéről (Beck 2005), amelynek legfontosabb sajátossága, hogy az ifjúság életvilágába jelentősen behatoló globalitás, a Campus-lét életszakasza alatt a lokalitás mikroklímája által, a regionalitás szűrőjén megszűrődik és formálódik.

Bevezetőnk végén szeretnénk egy szemléletmódunk szempontjából fontos idézettel igazolni, miért gondoljuk azt, hogy e téma (a tanárképzés, benne a hallgatókkal) folyamatos és fokozott odafigyelést, továbbá a kutatási eredmények iránti nyíltságot érdemel és kíván az oktatási szcenárió aktoraitól.

„Tanárt képezni nem egyszerűen oktatáspolitikai probléma, nem tanterv, gyakorlatok, egymással vitázó szakkérdések bonyolult hálójá (gubanca), mint szakértői szinten látszik s kezelődik. Van s nem is kevés társadalmpolitikai vonzata. A tanárképzés családok tömegét érinti és mozgatja meg; releváns a helyi-regionális politika számára is; befolyásolja az elhelyezkedést, foglalkoztatottságot, a demográfiai folyamatokat, a szociális ellátást. A tanárképzés – hogy ezt az elcsépettnak tűnő fordulatot használjuk - »társadalmi ügy«” (Kozma 2009: 276)

Munkánkkal, a magunk szerény eszközeivel ehhez kívántunk hozzájárulni mi is.

Indokoltnak tartjuk tehát a tanárképzésben résztvevő hallgatók értékorientációinak vizsgálatát, továbbá a képzőhelyek e szempontból való szerepének/hatásának vizsgálatát a nevelési értékek és a képzés tartalmi elemei tekintetében. Kutatásunk során úgy tekintjük az oktatási intézmények értékvilágát, mint „az oktatási gyakorlat integráns része” (Mitter 2009: 138), amely a normatívák és az aktorok által folytonosan formálódik. Szeretnénk azt hinni, hogy kutatásunk hozzájárulhat az értéktelített–értéksemleges–értékmentes iskoláról való, napjainkban újra aktualitást nyert kérdésről folyó szakmai diskurzushoz is.

1.1 A vizsgálat célja

A kutatások sora által kitapintott társadalmi válság miatt napjainkra különösen felértékelődött az iskola, a pedagógustársadalom és a pedagógusképző intézmények szerepe. A pedagógusi szerepkomplexumnak hangsúlyát-nem-vesztő részét képezi a nevelési vetület és ugyanakkor egyre hangsúlyosabbá válik az értékek közvetítése.

A tanárképzésben részt vevő hallgatók értékorientációinak mélyebb megismerése – fentiek miatt – kulcsfontosságúvá válhat, fontos lehet tudnunk, hogy ezen hallgatói réteg – a leendő pedagógus-generáció – milyen értéksszerkezettel és a nevelési értékekről való nézetekkel bír.

A kutatás homlokterében a tanárképzésben résztvevő hallgatók értéksszerkezetének mélyebb megismerése állt. A vonatkozó teoretikus és empirikus szakirodalomból kiindulva azt a célt tűztük ki, hogy megrajzoljuk, milyen különbözőségek fedezhetők fel két regionális egyetem hallgatói körében az értékorientációk között, a társadalmi nemek, a regionális

hovatartozás, az intézményi klíma, a családi háttér, a szociális helyzet, a vallásosság és a pályaelkötelezettség aspektusából.

Szakirodalmi olvasmányainkból tudjuk azt is, hogy az értékek világa és a nevelési értékpreferenciák összefüggésben állnak az intézményben folyó oktatás, képzés tartalma és az amelletti – nem formális és informális – elemekkel is, ezért azt is céljaink közé emeltük, hogy az ezekről való hallgatói visszajelzésekkel árnyaljuk ismereteinket.

1.2 A kutatás előzményei

A pedagógusképzés a hazai oktatáskutatás kedvelt és igen sokszor feldolgozott területe. Az ifjúságkutatás tudományos irodalma bőséges és módszertani megközelítéseinek kidolgozottsága is igen árnyalt, a nemzetközi és a hazai szociológiában egyaránt. A szerző által talált, a kutatás tematikájához közel álló első ilyen hazai publikáció 1935-ből származik. Veress István (1935) Az ifjúságtanulmány lényege és módszerei című kutatási beszámolójában tanítóképző intézeti hallgatók körében végzett vizsgálatának eredményeit mutatja be, és felveti a gyermek korosztálytól eltérő ifjúsági korosztály (14-20 éves kor) elkülönített vizsgálatának kérdését. A történeti előzmények sorában a következő Horváth Barna (1942) a szegedi jogi kar egykori professzora, aki Gallup-féle mintavételi eljárással végzett ifjúságkutatást hallgatók körében. Horváth mustráló eljárásnak nevezte a módszerét. A következő előzményként Gáspárné Zauner Éva 1968-ban megjelent munkáját említhetjük. A szerző Az ifjúságkutatás problémáiról címmel foglalja össze kutatásainak eredményeit, és erősíti meg a nemzetközi ifjúságkutatások hazai adaptációinak szükségességét. A nemzetközi szakirodalomban az előzményeket kutató tudománytörténeti út a múlt század közepére vezet. Landis 1952-ben jelentette meg Adolescence and Youth (A serdülő- és ifjúkor, 1968) című munkáját, melyben már megszületett a felnőttkorba való átmenet problematikus voltának megfigyelése, melyet a szerző az élettárs-keresés és a gazdasági függetlenedés kérdésében lát. Ebből a korszakból származik Wattenberg (1955) The adolescent years (Az ifjúkor évei, 1968) című munkája is, amely kérdőíves ifjúságkutatáson alapulva, a 20-25 év közötti korszakot az ifjúság (jeunesse) éveinek meghatározva a fiatalok értékvilágát elemzi. 1957-ben jelent meg, Schelsky Die skeptische Generation (A szkeptikus nemzedék, 1968) című munkája, mely a (nyugat)német fiatalok esetében vizsgálja a „ösrégi” társadalmi struktúrák (családi szocializáció, nemi szerepek), a hosszú idő óta fennálló struktúrák (ipari társadalom), és az időleges jellegű (politika) tényezők hatásait és kiemeli, hogy véleménye szerint mindebből a második (a társadalom) a legmeghatározóbb. A következő ilyen mérföldkő

Friedenberg 1960-ban megjelent *The vanising adolescent* (Eltűnőben az ifjúkor, 1968) című kötete, mely először mutatja be a kitolódó ifjúkor jelenségét. Az ifjúságszociológia új lendületet nyert Európában és az Egyesült Államokban a hatvanas években, mely hajtóerőt az ifjúság generációs problematikájának felvetése, az önálló fogyasztói réteggé válásának kérdései, mintakövetőből mintaadóvá válásának és az ifjúsági szubkultúrák elburjánzásának konstatálása jelentette. Karl Mannheim (1965) *Das Problem der Generationen* (A nemzedéki probléma, 1969) című munkájában a szociológiai megközelítés kvalitatív és kvantitatív módszerek nyújtotta lehetőségeit taglalja, vizsgálja az ifjúság csoportkohéziójának és csoportdinamikájának kérdéseit, a nemzedékek egyazon kronologikus térben való együttélésének jellemzőit (az élményrétegződést), és az új kultúrahordozókon való átörökítődés jelentőségét. David Riesman (1965) *The uncommitted Generation* (Az el nem kötelezett nemzedék, 1969) című tanulmányában a felsőoktatási hallgatók körében zajlott kutatásainak eredményeit mutatja be: a college-ok hallgatói mihamarabb szeretnének „kétautós családot” alapítani és gyermeket vállalni, és a kiskertbe való kertészkedésbe visszavonulni, ugyanakkor pedig a munka világától elfordulnak, bürokratikusnak és monolitikusnak látják az egyetemi rendszert, nem hisznek abban, hogy „bármiféle ráhatásuk lehetne” a képzésre, és inaktívak (el nem kötelezettek) a felsőoktatási kérdésekbe való részvételben, annak ellenére, hogy érettek a szexuális és baráti kapcsolataikban, illetve a világnézeti kérdésekben. Mindebből azt a következtetést vonja le, a felsőfokú képzéseknek nem a foglalkozásra való felkészítésnek kell lennie az elsődleges feladatának. A következő a tudományos előzmények sorában Bourdieu és Passeron (1964) *Les héritiers. Les étudiants et la culture* (Az örökösök. A főiskolások és a kultúra című munkája, 1969). A szerzők a felsőoktatás világában mutatják be a társadalmi egyenlőtlenségek reprodukálódásának jelenségét, amikor „természeti egyenlőtlenségeknek”, adottságokbeli egyenlőtlenségeknek tűnik (a szerzők értelmezésében: annak magyarázzák a rendszer működtetői) a társadalmi rétegződésből, a családi kulturális tőke eltérő minőségéből adódó egyenlőtlenségeket és javasolják a felsőoktatásban a gyakorlati vetület erősítését (a szeminarizálás, a gyakoroltatás, műhelymunka). A nemzetközi irodalom a hatvanas évek végétől, elsősorban az egyetemi- és diákmozgalmaknak köszönhetően ismét előtérbe kerül, és ennek a figyelemnek következtében jelentős eredményekkel gazdagodik.

Kenneth Kenniston a kitolódó ifjúsági életszakasz elméletében, Manuela Du Bois-Reymond a fiatalok projektszerű választásos életrajzának elméletében, Jürgen Zinnecker az iskolai ifjúsági korszak jelenségének értelmezésével, Lynne Chisholm és Andy Furlong

pedig az ifjúság, az oktatás és a munkával kapcsolatos értékek megközelítésében jelenti a dolgozat közvetlen előzményeit.

A dolgozat közvetlen hazai tudományos kutatási előzményeként a felsőoktatás nevelésszociológiai megközelítésében, továbbá a felsőoktatási intézmény és a régió viszonyrendszere tárgyában Kozma Tamás, a tanári professzió és szerepek hazai és európai kontextusa tekintetében Brezsnýánszky László, Falus Iván és Szabó László Tamás, a tanári hivatás és pálya választása kutatási szempontjai esetében Nagy Mária és Lukács Péter, a társadalmi tőke iskolai vonatkozásai kutatásában Pusztai Gabriella, az ifjúsági scenárió új megközelítései tekintetében Gábor Kálmán, az ifjúsági életszakasz megközelítése módszertani háttérében pedig Csákó Mihály, Kabai Imre és Somlai Péter munkái voltak legfontosabb alapul szolgáló irodalmaink.

1.3 A dolgozat szerkezete

A dolgozat szerkezete a tudományos értekezés felépítését kívánja követni (Kozma-Sike 2004). Az első részben a hazai tanárképzés és a tanárképzésben résztvevő hallgatók életvilágában történt átalakulásokat tekintjük át a vonatkozó szakirodalom alapján. Összefoglaljuk a legutóbbi két évtizedben a felsőoktatás és a pedagógusképzés rendszerében kirajzolódó főbb trendeket, a magyarországi tanárképzés átalakulásának elemeit, továbbá – ifjúságszociológiai megközelítésben – a képzés hallgatóit érintő változásokat, folyamatokat, végezetül bemutatjuk a felsőoktatásba való átmenet, a képzésről való vélekedések, és a pályán való elhelyezkedés terve szempontjából releváns korábbi kutatások eredményeit.

A következő részben – szintén a dolgozat elméleti megalapozásaként – az értékek vizsgálatának szociológiai szemléletmódjait, szakirodalmi megközelítéseit foglaljuk össze. E fejezetben bemutatjuk a dolgozatban használt érték-fogalmak jelentésmezéjébe tartozó kifejezések tartalmát, a hazai értékvizsgálatok történetét és tudományos eredményeit, az ifjúságkutatásoknak e scenárióra vonatkozó felismeréseit, megállapításait.

Ezután mutatjuk be empirikus vizsgálatunk módszereit és hipotéziseit.

A dolgozat második felében kutatásunkat és eredményeit közöljük. E részben elsőként a két intézmény regionalitását ábrázoljuk, a két tervezési-statisztikai régió ifjúságának helyzete és oktatási rendszere aspektusából (a Debreceni Egyetem esetében a vonatkozó szakirodalom feldolgozásával). Feldolgozzuk az intézményi hallgatói statisztikákat egyrészt a rekrutációs hatókör megrajzolása, másrészt pedig a hallgatók szociális helyzete közötti regionális különbségek feltárása okán. Ezek után bemutatjuk a két intézmény tanárképzésben résztvevő hallgatói körében végzett kérdőíves kutatásunk eredményeit. Elsőként a vizsgálat

háttéradatait elemezzük, melyből feltárjuk a hallgatók szociokulturális jellemzőit, anyagi viszonyait, családi és pedagógusszakmai kapcsolatait, vallásosságát, a felsőoktatás választásának motivációit, és a pályán való elhelyezkedésről vallott nézeteiket. A következőkben a hallgatók értékstruktúráinak mélyebb megismerésére fókuszálunk. Figyelmünk centrumában e részben a két intézmény hallgatóinak értékvilága közötti azonosságok és különbségek állnak. Először az értékpreferenciákat vizsgáljuk. Ezt követően a hallgatói értékstruktúrák közötti különbözőségeket keressük a társadalmi nem, a regionális kötődés, az intézményi klíma, a család oktatási és szociális háttere, a pedagógusmintákkal való kapcsolat és a vallásosság szempontjainak bevonásával. Ezek után a hallgatók világlátásának megismerése céljából a társadalmi problémákról való vélekedéseit vizsgáljuk meg. E rész végén a hallgatók nevelési értékekről alkotott nézeteinek vizsgálata során megjelent eredményeket mutatjuk be és megrajzoljuk, miképpen jelennek meg a két egyetem hallgatói körében a nevelési értékek. A dolgozat utolsó empirikus részében a képzés hallgatói megítéléséről folytatott vizsgálódásunk eredményeit közöljük. Feldolgozzuk a pedagóguspályán szükséges tulajdonságokról és ezeknek a képzés által történt fejlesztéséről való, majd a képzés tartalmi elemeiről való vélekedéseket.

Dolgozatunkat összegzés zárja. Eztán közöljük a felhasznált irodalom listáját és a terjedelmi és szerkesztési szempontok miatt a főszövegből kimaradt ábrákat, táblázatokat.

2. Átalakuló tanárképzés és a hallgatók világa

2.1 Trendek az európai felsőoktatásban és pedagógusképzésben

Európa új formája – az úgynevezett tudás alapú társadalom – egyre inkább testet ölt, s mindennek a folyamatnak központi szereplője a felsőoktatás (Kozma 2008a, 2008b). Először az 1999-es Bolognai Nyilatkozat szögezte le, hogy a folyamat fontos célja egy Európai Felsőoktatási Terület kialakítása. E szándékot a felsőoktatásért felelős európai miniszterek 2003-as berlini találkozásán is megerősítették „Az egyetemek szerepe a tudás Európájában” címmel. A reformok előfeltétele azonban nem csak a tanulmányi rendszer megváltoztatása, hanem bizonyos korlátok legyűrése, amik a tanulást övező különböző társadalmi, gazdasági körülményekből fakadnak a Bologna-folyamathoz csatlakozott országokban. Éppen ezért sürgős e társadalmi, gazdasági dimenziók láthatóvá tétele megkönnyítendő beépítésüket az európai felsőoktatási térség megtervezésével kapcsolatos párbeszédbe. A politikai küzdőtér szereplői az európai felsőoktatás ezen dimenziójára sokkal később lettek figyelmesek (Az európai felsőoktatási térség társadalmi dimenzióinak fölfedezése, 2003), és végül új politikai célként fogalmazták meg a Bologna-folyamat továbbfejlesztése kapcsán. A 2003-as úgynevezett Berlini Kommunikében a felsőoktatás társadalmi dimenzióját már hivatalosan is megemlítették a Bologna-folyamat munkaprogramján belül, mint valami mindenben átívelő műveleti irányt. A későbbi vitákban bekerült a köztudatba, hogy a versenyképesség növelésének szükségességét egyensúlyba kell hozni a felsőoktatási térség szociális kondícióinak fejlesztési céljával (Az európai felsőoktatási térség társadalmi dimenziója és a világméretű verseny 2005, Kozma 2008b).

Az Európai Unió felsőoktatási rendszerének egységesülési folyamatáról, azaz az Európai Felsőoktatási Térség (European Higher Education Area) kialakítása felé tett lépésekről kiemelhetjük, hogy a fejlődési folyamat során változások történnek mind a „közös piac” kialakítása (Szabó 2009: 140), mind pedig a multi- és interkulturalizmus irányában, melynek eredményeként megszületik az oktatás „európai dimenziója” (Szabó 2009: 140), illetve európai térsége (Kozma 2008a), amely – hasonlóan a gazdaságban lezajlott globalizációs folyamatokhoz – a nemzetállami kereteket felülírja.

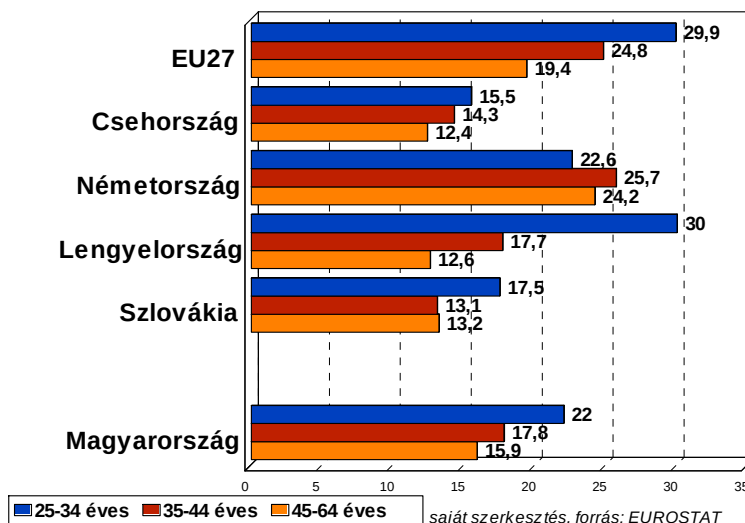
Az európai OECD országokban 1995 óta a 17 évesek beiratkozási aránya folyamatosan 80% fölött áll. Ugyanebben az évben az Európai Unió tagállamaiban a 22 éves fiatalok 71%-a fejezte be középiskolai tanulmányait általános tantervű vagy szakiskolákban. Különösen magas az arány Skandináviában (Svédországban 92%), de átlag alatt marad a

legtöbb dél-európai országban (Portugáliában 46%) (Key data 1997: 166). A közép- és kelet-európai államokban – noha az érintett korosztály lélekszáma csökken – a felső középiskolai oktatás létszáma rohamosan nő (Kotásek 1996: 36, Stalder 2003: 17).

Az oktatás létszámadatait vizsgálva nem kerülhető meg Martin Trow 1974-ben felsőoktatás tömegesedésének jelensége kapcsán született tipológiája, mely mindmáig a legpontosabb előrejelzésnek tekinthető (Trow 1974, Setényi 1995: 627, Kozma 2006: 108-110). Trow szerint valamely felsőoktatási rendszer akkor tekinthető „elitnek”, amennyiben a megfelelő korú népesség kevesebb, mint 15%-a van a rendszeren belül, 15% fölött tömeges oktatásról beszélhetünk és 40% feletti részvétel esetén univerzális felsőoktatásról. Az előbbi két szakasról már van oktatáskutatói tapasztalat, ám az univerzális, általános felsőoktatás „inkább csak jövőkép, melyről elképzeléseink vannak, de tapasztalataink (vagy kutatásaink) nincsenek” (Kozma 2006: 111).

A következő grafikonon jól látható, hogy az expanzió a közép-európai térségben és az Európai Unióban egyaránt tendenciaszerű lefutással bírt. Közép-Európában a rendszerváltozások adtak lendületet az expanzióknak. A tömegesedés ugrása az 1991 és 2006 közötti időszakban a lengyelországi adatok esetében a legszembetűnőbb. Hrubos és Polónyi (2000), Polónyi (2000) és Kozma (2004b) alapján meg kell jegyezzük, hogy az adatok nem függetlenek a demográfiai jelenségektől, illetve azt, hogy az expanzió mindezzel együtt történik, tehát azt, hogy a második világháború utáni babyboom generáció és a felnőtté válásuk utáni második, új gyermeklétszám csúcs (a hetvenes években születettek) óta gyermeklélekszám csökkenést konstatálhatunk, ám az eltelt időszakban történt tömegesedés a felsőoktatásban ennek ellenére is megvalósult.

1. ábra
A felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya az Európai Unióban
(a népesség százalékában, 2007)



Noha az oktatáspolitikai változások eredményeként egyre több fiatal számára biztosított a magasabb szintű képzettséghez jutás, a felsőoktatás változásainak következményei közül a legnagyobb kihívás éppen a képzettségek tartalmára nehezedik. Arra, hogy a magasabb szintű végzettség tartalmának minősége nem devalválódott-e? Az egyetemek felsőoktatási szupermarketekként (Lukács 2004) vállalkozói szellemű intézmények piaci jellegű „konkurenciaharcában” „termékek új fajtáinak” (Beck 2006), mint például a modularizált tananyagok, a távoktatás kipróbálóiaként arra eszmélnek rá, hogy az oktatás belső világa, tartalma jelentős mértékben átformálódik, és miközben új szolgáltatásokat kell kifejleszteniük (pl. multiple-choice tesztek, power-pointos prezentációkat, élményszerű egyetemet), melynek eredményeként „létrehozzák és kiszolgálják a magasabb képzetlenség fogyasztói kultúráját” (Beck 2006: 70). Egyetértünk Kozma (2006) felismerésével abban, hogy a fenti trendek következményeként a 21. századi európai egyetem tartalmi átalakulása során a szakemberképzés kiszorul az alapképzésből, amely egyre inkább skolarizálódik és, amelynek következtében „többé már nem a tudományos jelleg határozza meg a felsőoktatás arculatát” (Kozma 2006: 112). Az európai kutatások megállapították – mely megállapítást a hazai helyzetre is érvényesnek tartunk –, hogy miközben a magasabb végzettség követelményként jelenik meg a munkahelyi előmenetel szempontjából, ma már egy adott képzettségi szint nem garantálja – a korábbi generáció világában megszokotthoz hasonlóan – a foglalkoztatásbéli és jövedelembéli nyereségeket (Stalder 2003: 18).

A felsőoktatási tanterveket egyre inkább a kompetenciák függvényében alakítják, és gyakran így látják biztosítottnak, hogy a tudományos minőség és a munkaerő-piaci helyzetbe kerülés kompatibilis célokká válnak a felsőoktatásban. Az oktatási minisztériumok és a rektori konferenciák információ-szolgáltatásaira épülő első két európai léptékű jelentés, az 1999-es és a 2001-es is leginkább ezt erősíti meg (Haug–Kirstein 1999 és 2001).

Reichert és Tauch (2003) szerint a Bologna-folyamat szellemében történő tantervi reform során a legnagyobb kihívásnak az tűnik, hogy miképpen lehet igazságot tenni a kockázatvállalók között a diplomások munkaerő-piaci helyzetbe kerülésének és a felsőoktatás relevanciájának tekintetében, és mindezt anélkül, hogy kompromittálnának bizonyos hosszabb távú perspektívákat, amik jobban megfelelnek a felsőoktatási intézményeknek. A tudományos színvonal minőségének megőrzése (sőt emelése), és a diplomások munkaerőpiacra való átmenetének kérdéskörei a Bologna-folyamat két leggyakrabban emlegetett mozgatórugójának számítanak. (Az intézményi vezetők 91%-a tartja alapvető fontosságúnak a diplomások munkaerő-piaci helyzetbe kerülésének kérdését a tantervek újragondolása szempontjából. Reichert–Tauch 2003) Mindennek következményeként a munkaerőpiac által támasztott igények a magasan kvalifikált munkaerőre, és ugyanakkor a tömegben termelt

diplomák elértéktelenedése együtt létrehozza az egyre több és több tanulás spirálját. Így az egyetlen út a fiatalok előtt, hogy addig kell az oktatás berkein belül maradni, amíg lehet, és közben egyre több papírt beszerezni. Stalder és munkatársai (2003) szerint itt nagy a kockázata annak, hogy az egyetemek a munkaerőpiacon sikertelenül próbálkozó fiatalok „várószobáivá” lesznek.

Reichert és Tauch (2003), Hrubos (2003), Kozma (2008b), valamint a tanárképzésről szólva Szabó (1998) és Brezsnyánszky (2006) abból a feltevésből indultak ki, hogy a reform egészében nézve szükségszerűen releváns a felsőoktatási rendszer szempontjából, nemcsak nemzeti, hanem intézményi szinten is. Ugyanakkor egyet kell értenünk Reichert és Tauch megjegyzésével (2003), akik szerint a cselekvési irányok „kockázatvállalóinak”, az oktatási színpad aktorainak azaz az oktatók, az adminisztratív személyzet és a diákság a reformfolyamatba való bevonása nem elegendő mértékű, mert tulajdonképpen az egyes intézményvezetők vesznek abban részt, mintsem maguk az oktatók, kutatók, hallgatók. Belgium, Dánia, Franciaország, Németország, Görögország, Magyarország, Lengyelország, Portugália, Szlovákia, Szlovénia, Spanyolország, Svédország és a délkelet-európai országok képviselői, és a 2002-2009 közötti időszak rektori konferenciái figyelmeztettek az intézmények autonóm döntéshozatali mechanizmusainak korlátaira. Az intézményvezetők 46%-a szerint a nemzeti törvényi szabályozás – legalábbis részben – kikezdi az autonóm döntéshozatali szisztémát (Reichert–Tauch 2003).

Az Európai Felsőoktatási Térség kapcsán jellemző közvélekedés, hogy a felsőoktatás a közös felelősség és a közjó értékein keresztül értelmezhető. E vetületbe tartoznak a legkülönbözőbb szociális és anyagi támogatási modellek, a nem helyhez kötött ösztöndíjak és diákhitelek, sőt a tanulmányi és szociális tanácsadó szolgálatok is, mert ezek biztosítják a nagyobb esélyt a felsőoktatásba kerülésre, segítséget az egyéni felsőoktatási életszakasz kialakításához, a fokozottabb hallgatói mobilitáshoz. Miközben az intézmények megpróbálják kombinálni a létszámnövelés és a tehetséggondozás elveit, mégis néha kénytelenek az előbbi előtérbe helyezésére. Ugyanitt kell néhány szót szentelni az egyetemi autonómia kérdéskörének. A nagyobb autonómia alapján az állami beavatkozástól való nagyobb függetlenséget jelenti, ám általában a társadalom egyéb kockázatvállalóinak (pl. a finanszírozók) növekvő befolyásával jár együtt, nem is beszélve a külső minőségbiztosítási eljárásokról és az eredményorientált finanszírozási mechanizmusokról.

A diverzifikáció és az intézményi profilok kérdésköréről szólva elmondható, hogy jelenleg az európai felsőoktatási intézmények túlnyomó többsége nagyjából ugyanakkora súlyt fektet tanításra és kutatásra, és ugyanakkor dominánsan elkötelezettek az általuk szolgáltatott nemzeti közösség felé. Az európai felsőoktatási intézmények mindösszesen 13%-a, az

egyetemek 16%-a véli elsődlegesnek egy nemzetközi közösség szolgálatát, és csak 7%-uk egy európaiét (Reichert–Tauch 2003). Ám a felsőoktatási intézmények ugyanakkor nem kerülhetik el egy differenciáltabb profil kidolgozását, sőt egy „sajátos plusz érték” megjelenítését (aminek alapja önmaguk megkülönböztetése más szerepvállalóktól), hiszen egyre komolyabb a verseny a köz- és magánforrások, diákok és tanárok iránt egy globalizálódó felsőoktatási piacon. A globalizáció kiterjedésében az európai és világméretű intézményi pozícióharc egyik legfontosabb terepe bizonyosan a tanulási struktúrák és eredmények, a minőségi kritériumok megfelelő támogatása lesz, ideértve a tartalom tudományos minőségétől a munkaerő-piaci helyzetbe kerülésig vezető sajátos utakat is.

A szakemberek számára a kilencvenes évek végén az is világossá vált, hogy komoly vita csak akkor bontakozhat ki, ha új információk állnak rendelkezésre a felsőoktatás társadalmi dimenziójának kérdésköréről. Ezt a feladatot, az információs bázis szerepét az Eurostudent (1997, 2000, 2005, 2009) program, mint a változó társadalmi dimenzió folyamatos megfigyelésének egyik alapvető eszköze látja el, de legfőbb célja lényegi információk gyűjtése az európai diáklét szociális-gazdasági állapotáról. Schnitzer, Küster és Middendorff kiemelik, hogy a fölismerések relevanciája azon múlik, mennyire hasznosítják az indikátorokat a politikai irányvonalak kijelölésekor. A jelentéseket olvasva azt látjuk azonban, hogy a kutatásba bevont országok közül csak néhányban sikerült cselekedni valamit a társadalmi csoportok közötti hasadékok jelentős csökkentéséért.

Az Eurostudent program adatai abban is segítenek minket, hogy felismerjük, az európai hallgatófinanszírozási rendszerek országról országra egyértelmű strukturális különbségeket mutatnak. Még ha csak a tizenegy érintett országot látjuk is, ha csak annyit veszünk alapul, hogy mekkora összeg fölött rendelkezhet egy diák tanulmányai ideje alatt – számottevő minőségi különbségek mutatkoznak. Ha viszont a hallgatófinanszírozás strukturális elemeit vetjük össze, az egyik oldalon a teljes eltartottság (szülői anyagi háttér, együtt lakás stb.), míg a másik oldalon a szinte teljes önellátás (diákmunka) jellemzi a mérleg két oldalát, miközben a hagyományos függés – mint a szülőktől függés vagy a teljes körű állami támogatás – számos uniós országban mutat csökkenő tendenciát. A hallgatók támogatási rendszereiben egyaránt megfigyelhetjük a közvetett (pl. adókedvezmény) és a közvetlen támogatás (szociális segély, ösztöndíj, diákhitel) jelenlétét, ez utóbbi elsősorban a felsőoktatásba kerülés nem hagyományos útjait nyitja meg a nem hagyományos értelemben vett hallgatók számára, mivel azonnal jelentkezik a hallgató költségvetésében, de problémát itt meg az okozhat, hogy a diploma megszerzése után vissza kell fizetni ezeket az összegeket, miközben a pályakezdő munkaerő-piaci biztonsága nem erős.

Európában az 1970-es évektől kezdődően feltérképezett, tanárképzést érintő szerkezeti reformok általában a képzési időt, a megszerezhető képesítést és a képzési modellt célozták meg. A reformok célja az alapképzés minőségének javítása volt. (Szabó 1998, 2001) A neveléstudományi és oktatástudományi új tudományos megközelítések, valamint az oktatásszociológiai kutatások és az „ifjúság helyzetének mind jobb megértését” (mint az Európai Unió Ifjúsági Fehér Könyvében meghatározott prioritást) célzó ifjúságkutatások alapján azt mondhatjuk, hogy tanári pálya ma már nem tekinthető csupán a tudásátadói szerepek összességének. Ma már „új kihívásoknak kell megfelelni, amelyek egyben új készségek elsajátítását is jelentik.” (Orbán 2004: 519) Ugyanakkor az oktatáskutatók megegyeznek abban, hogy szükséges a képzést fogalmilag elkülöníteni a neveléstől: „A képzés célja olyan tanulási folyamatok létrehozása, amelyek relevánsak a pillanatnyi munka szempontjából, [...] a nevelés célja egy másik, ámde meghatározott munka felé” mutat (Nadler 1984, idézi Anderson 2004: 220). Vannak, akik azt hangsúlyozzák, hogy a nevelés az értelem fejlesztésére, míg a képzés a manuális jártasságok fejlesztésére vonatkozik napjainkban (Olivera 1984, összefoglalja Anderson 1998).

Kutatásunk szempontjából figyelemre méltó Anderson azon vélekedése, mely szerint a tanárképzések legnagyobb része „inkább a készségekre koncentrál, mint a különböző nézetek és felfogások megismertetésére” (Anderson 2004: 221). A tanárképzés belső világának átalakulása során a képzés training jellege erősödött a legutóbbi években, a tradicionális szaktudományos, diszciplinális jelleg rovására, ugyanakkor a tanárképzés – értelmezésünk szerint – nemcsak képzés, hanem jelentős részben nevelés is, melyben az intézmény – túl a felsőoktatás értelmiségi létre nevelő funkcióján – univerzális és globális (Beck 2005) értéktranszfer funkciót is képvisel.

E dolgozatban a pedagógusképzés fogalmi körében alapvetően Kozma Tamás (2004b) meghatározásait alkalmazzuk, mely szerint tanárképzésben elméleti és gyakorlati képzés a következők szerint folyik:

„A pedagógia folyamatosan modernizálódik [...] Aki pedagógusnak készül, elsősorban azt észlelheti, hogy a XX. század sikeres tudománya, a pszichológia veszi át a pedagógiában a meghatározó szerepet.” (Kozma 2004b: 136) „Az elméleti képzés nemcsak a pedagógia tanulását jelenti, hanem annak a tudományterületnek a tanulását is, amelyet a pedagógusjelölt – különösen ha szaktanárnak készül – tanítani fog.” (Kozma 2004b: 137) A gyakorlati képzés „célja, értelme az iskolai gyakorlat. Az elméletet [...] azért tanuljuk, hogy a gyakorlatban majd alkalmazhassuk is. A képzés egész folyamatát az iskolai gyakorlat szövi át.” (Kozma 2004b: 138)

Európában a legutóbbi két évtizedben az iskola világa és a tanári munka komoly társadalmi érdeklődésre tett szert, és a közélet érdeklődésének homlokterébe került, melynek eredményeként Szabó (1998) alapján levonhatjuk, hogy a tanári hivatás egy „kiterjesztett tanári szerep” irányába formálódott (Szabó 1998: 84). Ezen új szerepelvárások megjelenésének okát Husen abban jelöli meg, hogy nemrég még az iskola felé való elvárások korlátozottak voltak a nevelői szerepek terén (mert a gondoskodás és a szocializáció elsősorban a családi és szomszédsági körben történt), azonban ma – mivel a felnőtt létbe való átmenet kitolódott és sokszínűvé vált – a fiatalok az iskolát „a tudás átadásánál szélesebb küldetéssel ruháztak fel” (Husen 2004: 233). Ezen átalakulás azzal a következménnyel is járt, hogy diskurzusok alakultak ki az iskola oktatói-nevelői feladatairól, az új típusú tanári szerepekről és ezzel együtt a pedagógusképzés megújításáról. A formálódó európai oktatási térségben ezredfordulótól újjáéledt a diskurzus arról is, hogy milyen készségeket kell a tanárképzésnek elsajátíttatni a hallgatókkal. E diskurzus – a kiterjesztett elvárásokkal párhuzamosan – azzal is támogatást nyert, hogy a társadalmi elvárások szerint a végzettség minőségi tényezőjévé vált az is, hogy a pályakezdők a kezdetekkor már elvárt szakmai teljesítményt nyújtsanak (Orbán 2004: 520).

A 21. századi tanárképzési ideál a tantermi kurzusok és a terepgyakorlat komplex együttműködéséből áll (beleértve a gyakorló tanítást is), úgy, hogy a tanári mesterséghez kapcsolódó tantermi kurzusokon tanulnak magáról a tanulási folyamatról, az óravezetésről és fegyelmezésről, tanítási technikákról, multikulturális nevelésről, iskolai jogról. Ez a felkészülés egy olyan környezetben megy végbe, melyet a reformok és a társadalmi elvárások folyamatosan formálnak, s a kiképzett tanároknak a legkülönbözőbb körülményekhez is tudniuk kell alkalmazkodni. Tehát a képzések a hagyományos tantermi kereteken túl is hasznos tapasztalatokhoz próbálják juttatni a tanárjelölteket a közösségekben, szervezetekben, ifjúsági programokban való részvétellel. Ezek a tapasztalatok hozzásegítik őket, hogy új módon tekintsenek a fiatalokra, azok családjaira és közösségeire, a tanári szerepre. A tanárképzés társulhat más szakterületekkel is, mint az ápolás, a szociális munka, a pszichológia (Woods–Conderman 2006).

A modern pedagógusképzés tanárjelölt-eszményét Putnam és Borko (1997) lényegretörő módon írja le: a tanárjelölteket árnyalt tudású, kritikus gondolkodású, jó problémamegoldó képességgel bíró, az információkat jól dekódoló és azok között jól szelektáló, invenciózus, kreatív fiatalokként határozza meg, akik a közösség hasznos tagjaivá válnak és motiváltak az élethozig tartó tanulásra (Putnam-Borko 1997: 1223-1224). Ennek értelmében a 21. századi tanárképzés a hallgatókat olyan szereplőknek tekinti, akik aktívan részt vesznek tudásuk megkonstruálásában.

A pedagógusképzés átalakulása és a modernizálásról folyó elméleti diskurzus a kilencvenes évek végén, az európai dimenzió megjelenésével új lendületet – és gyakorlati megvalósítási lehetőséget – nyert, e folyamat részesévé vált az ország euroatlanti integrációjával párhuzamosan a magyar oktatási rendszer és a hazai tanárképzés. Ennek következtében az euroharmonizációs vállalatok „modernizációs stratégiaként” (Szabó 1998a: 83) is megjelentek. A következő fejezetben az európai dimenziók magyarországi fragmentumát mutatjuk be.

2.2 Az átalakuló magyar felsőoktatás és tanárképzés

Magyarországon az 1980-as évek végétől nagy jelentőségű társadalmi-politikai-gazdasági változások történtek. Ezek közül a fontosabbak: oktatás depolitizációja, vagyis a véget ért rendszer merev ideológiai kontrollja és orientációja megszűnt; megtörtént annak elismerése, hogy a diákoknak és szüleiknek jogában áll megválasztani útjukat az oktatási rendszerben képességeiknek megfelelően és szándékaik szerint; lezajlott az oktatás adminisztratív és menedzselési hátterének decentralizációja, illetve megvalósult az iskolai autonómia alapjainak kialakítása (Kozma 2004b).

A kilencvenes évek kezdetétől jól megfigyelhető a magyarországi felsőoktatás jelentős mértékű átalakulása. Új képzési helyek, a korábbiaktól eltérő képzési formák jelentek meg, jelentősen bővült a felsőoktatási intézményekbe felvett hallgatók száma (Polónyi 2000, Gábor 2000, Kozma 2004b). Napjaink tömeges felsőoktatásának legfontosabb jellemzője „a rendkívüli komplexitás” (Hrubos 2000: 23).

Az oktatási tér európai dimenzióját kutatva Kozma arra jut, hogy Magyarországon tulajdonképpen „a hagyományos iskolarendszer átalakulásának vagyunk tanúi” (Kozma 2002a: 94), mely átalakulás „váratlanul indult meg, illetve gyorsult fel” (Kozma 2002a: 94). Egyetértünk Kozma 2002-ben tett állításával, amely szerint az a feltételezés, mely a változások indítószikrájaként kizárólag a demokratikus fordulatot határozza meg túlságosan leegyszerűsítő (nem veszi például figyelembe az oktatási rendszerek változásainak, fejlődésének a demográfiai tendenciákkal és az iskolázottsági mutatókkal való kapcsolatát). Egyet kell értenünk Kozma azon következtetésével is, amikor is a mélyebb okok között elsődlegesen az oktatáspolitikai színpad aktorai és az állam engedő hozzáállását emeli ki (Kozma 2002a: 95).

A nemzetközi trendek esetében már leírtuk, de – mivel jelentős változásnak tekintjük – itt is utalunk rá, hogy a hazai felsőoktatásban is megjelenik egyfajta menedzserizmus, amely a szcenárió vezető szereplői körében olyan szervezési, vezetési és irányítási alapokról induló átalakulást jelent, melynek következtében az értelmezési keretek is megváltoznak, mivel új – az ipari termelésből származó kifejezések (pl. emberi erőforrás-fejlesztés, értékteremtő folyamat, minőségirányítás) – jelennek meg (Szabó 2001: 291), a felsőoktatási szerepek közül a menedzser és az adminisztrátor fokozatosan felértékelődik a kutató-oktató szerepekkel szemben (Kozma 2004b). E folyamat eredményének láthatjuk azt is, hogy a „tanuló/hallgató” jelentésmezéjét és az iskola világában vett értelmezési tartományát a „humán tőke” fogalmi kerete veszi át (Tresch 2005).

Magyarországon az átalakulás, a reform valójában több szálon fut, Brezsnýánszky László szavaival „a mi bolognai utunk többsávós, hiszen a struktúra, a tartalom, az irányítás és a finanszírozási rendszer egyidejűleg van mozgásban” (Brezsnýánszky 2006: 178), azonban „a változtatás fölérendelt, magas és egyben nagytérési céljai világosabban definiáltak, mint a változásban érintettek motivációi, érdekeltsége.” (Brezsnýánszky 2006: 178) Ezen támogató szerep az úgynevezett kockázatvállalók (Reichert–Tauch 2003), a tanszékek és a hallgatók szcenáriójában motiválatlan, így kevés alulról jövő fejlesztési elképzelést ösztönöz, és kevés hozzáadott értéket termel.

A hallgatói létszámadatok (ld. 2. és 3. melléklet) tükrében meg kell állapítanunk, hogy 1990-ben a felsőoktatásba jelentkezők alig 36%-a nyert felvételt, a kutatás alanyainak (a 2009-ben végzős tanárszakosoknak a felsőoktatásba való belépése után) 2006-ban ez a mutató már meghaladta a 60%-ot. A magyarországi felsőoktatás a KSH adatai szerint 1996-ban érte el a tömeges jelleget. 1995-ben a megfelelő korú népesség arányában felsőfokú oktatásban részesülők aránya 15% volt, majd 1996-ban 16,1%. (Magyar Statisztikai Zsebkönyv 1999: 132) A KSH adataiból kitűnik, hogy a nappali felsőoktatás expanziója elsősorban az érettségiző korosztályokat érinti. Itt kell megjegyezzük, hogy a felsőoktatási alapszakok mellett, mint új út a diplomához, jelentek meg a felsőfokú szakképzések, melyek felsőfokú hallgatói jogviszonyt jelentenek az azzal járó ösztöndíj- és szociális támogató rendszerrel együtt, és melyek két éves és szakképző, szakmát adó (?) jellegük miatt vonzóvá váltak és egyre nagyobb létszámfelvételt produkálnak.

Az expanzió hajtómotorjaként azt jelölhetjük meg, hogy családok reprodukálni igyekeznek társadalmi státuszukat (Bourdieu 1978, 1997), amelynek legfontosabb színterévé az iskola válik (Gábor 2000), melynek következtében a munkaerőpiacon jól hasznosítható tudás iskolai határa, szintje egyre feljebb kerül (Andor 1998). A gimnáziumi oktatás (Csákó 2004), továbbá a felsőoktatás expanziójának lefutása után a doktori képzések esetében látjuk,

hogy 1993-tól 2005-ig 1524-ről 7965 főre növekedett a tanévenkénti létszám és napjainkban – a csökkenő demográfiai mutatók ellenére – is őrzi tanévenkénti létszámadatait (Szabó – Kucsra 2011: 17, 22).

A kilencvenes évek közepétől a felsőoktatásban a nappali tagozatos képzésekben a hallgatói létszám a bölcsészettudományi és közgazdasági karokon, továbbá a pénzügyi és ügyviteli képzési programok esetében az átlagosnál jobban emelkedett, amely 2006-ra úgy alakult, hogy a gazdasági szakok a korábban legnépszerűbb műszaki szakok elé kerültek, de előttük állnak a pedagógiai képzések és a humán tudományok is.

A tanárképzés expanziója párhuzamos pályán futott a felsőoktatási hallgatók létszámának növekedésével, az ezredfordulóig egyes területeken (pl. a bölcsészkar és a főiskolai tanárképzés) arányaiban meghaladta a felsőoktatás más területeinek mutatóit. Azonban a pedagógusképzésben nappali tagozaton tanulók száma 2005 óta csökken (ld. a 4. melléklet ábráit), ami egyrészt az átalakulás ideiglenes hatásával függ össze, másrészt ettől függetlenül az alapképzésre jelentkezők számának csökkenéséből is adódik és nem független sem a demográfiai változásoktól, sem pedig a pálya presztízsének csökkenésétől (vö. Sági – Varga 2011: 319, 503, 504).

A „tanári–tanítói pálya mindenütt általában a társadalmi felemelkedés legfrekvenciáltabb útját jelenti: „a pálya tömegessége és más értelmiségi pályáknál kevésbé szakképző jellege lehetőséget ad a nem hagyományosan értelmiségi családok gyermekeinek az értelmiségivé válásra” (Nagy 2001: 106). Ezt a „trambulin-pálya” jelleget mutatja az is, hogy a tanárképzésbe jelentős arányban vannak az elsőgenerációs értelmiségiek – „bár az utóbbi időkben csökkent a fizikai származásúak aránya” (Papp 2001: 301).

A magyarországi felsőoktatási keretszámokról általánosan elmondható – mintegy kiegészítve a 2-4 mellékletekben közölt táblázatok adatait –, hogy az állami szándék, mely az 1990-es évek eleje óta magyar felsőoktatási reform egyik hangsúlyos elemeként kezelte a felsőoktatásba bekerülő hallgatók számának növekedését, fontos megalapozása volt a felsőoktatás ajtajának kinyitásához, amellet, hogy a humboldti hagyományok felől a pragmatikus, angolszász oktatási trendek felé vitte a magyar felsőoktatási rendszert: az egy oktatóra eső hallgatók számának növelése, oktatási segédeszközök (főként az informatikai eszközök) fokozott használata, a kubatúra, épületgazdálkodás körülményeinek és az állami fenntartói szerepvállalás újragondolása, a lassú, fokozatos kihátrálás a finanszírozásból (Kozma 2006: 115-122).

Az oktatásban töltött idő esetében is átalakulást konstatálhatunk. A felsőoktatási képzésben töltött várható időtartam Magyarországon 2004-ben 2,9 év volt (ami közel azonos volt az OECD-országok átlagával, amely 3 év), míg a felsőfokú képzés átlagos hossza 2005-

ben Magyarországon 4,1 év volt (Education at Glance 2007). Ugyanakkor a magyar felsőoktatási rendszernek a Bologna-folyamat kétciklusú képzésre való áttérése kezdetétől megnőtt a fiatalok körében tapasztalható bizonytalanság a munka világába való átmenet tekintetében. Ez és az úgynevezett ifjúsági moratórium (amikor a társadalom, az állam, a szülők elfogadják, hogy még nem fejezi be a tanulmányait a fiatal) miatt kiterelbélisedett a párhuzamos képzések száma, azaz egyre több hallgató vesz fel az első képzésének ideje alatt újabb szakot, melyet flexibilisen alakít, és a tanulmányi időt ezzel kitolja, amivel pedig tovább növekedik a képzésben eltöltött idő.

Az ezredforduló után bevezetett kreditrendszer lehetőséget biztosít (vagy ösztönzőleg hat?) az előírt képzési időtől való akár jelentős eltérésre, a hallgatók sok esetben feltorlódnak egy-egy kurzus teljesítésénél, ami azt is jelezheti, hogy a kurzusteljesítések tartalmi-tudásbeli minősége és mélysége részben megváltozott, ez az új kihívás azonban a felsőoktatás oktatói karát felkészületlenül érte, mert a tömegesség itt az egyes oktató leterheltségében jelenik meg. Szemléletes az adat, hogy míg 1993-ban a végzős hallgatók 98%-a szerzett oklevelet a lezáró tanév végén, addig tizenhárom év alatt ez az arányszám 59%-ra esett vissza.¹

A KSH 2006-os adatai szerint a felsőfokú oklevelet szerzők átlagos életkora 27 év, és csak a nappali tagozatosok esetében volt alacsonyabb két évvel. A végzősök tehát egyre idősebbek, mert hosszabb időt töltenek el a felsőoktatási intézményekben. A nők diplomaszerzési aránya fokozatosan növekedett, létszámuk az 1990. évinek több mint kétszeresére emelkedett 2006-ra, így ebben az évben a közgazdasági és a jogi képzésekben is meghaladta a hallgatók létszámának felét. A pedagógusképzésben a hallgatók döntő többsége nő (ezt először az új évezredben Lukács és mtsai mutatták ki 2002-ben), amely tény azt jelzi az oktatáskutatók számára, hogy a pálya elnőiesedésének jelensége már a felsőoktatási szakaszba belekódolt dolog.

Egy a diploma várományosok körében az ezredfordulón végzett kutatás azt találta, hogy a tanárképzésben résztvevők mintegy háromnegyede a diploma megszerzése után tovább kíván tanulni (Lukács 2002), ami – továbbá Nagy Mária 2001-ben publikált eredményei – megerősítik azt a vélekedésünket, hogy a pedagógushallgatók a többkarú intézmények számára a végzés utáni időszakban is folyamatos oktatási-képzési közönséget jelentenek.

Az új évezred első harmadában már jól megfigyelhető volt az, hogy a magyarországi felsőoktatási intézmények előtt az elitképző célok helyett új célok, elvárások és szerepek jelentek

¹ Ám nem csak a tudatosság jellemzi a kitolódó iskolai ifjúsági korszakot, hanem egészen egyszerű, a magyarországi középfokú oktatás hiányosságaiban gyökerező ok is egy magyarázatul szolgálhat, mégpedig az, hogy a középfokú iskolai évek alatt nyelvi különórák vétele nélkül szinte lehetetlen nyelvvizsgát tenni, ugyanakkor pedig a felsőoktatási intézménybe nyelvvizsga nélkül érkező fiatalok azzal szembesülnek, hogy az intézmények egykori nyelvi lektorátusai – mivel az intézménynek nem alapfeladata, csak az oklevél kiállításának feltétele a nyelvvizsga megléte – különszolgáltatási díj fizetése mellett folytatnak nyelviskolai oktatást. E kérdés a tanárképzésben résztvevő hallgatókat hangsúlyosan érinti.

meg, „regionális innováció, tanácsadás, szakértés, kisebbségek” támogatása [...] „a diákéletmód szolgáltatásként való nyújtása” (Lukács 2004: 23), amely a felsőoktatási intézményt szolgáltatói tevékenységének kialakítására és folyamatos fejlesztésére motiválta (hallgatói szolgáltató cégek, diák „szórakoztatóipar”, tanulási, életút-tervezési és karriertanácsadó szolgálatok).

Kozma szerint „a pedagógusképző intézmények szervezeti klímája sajátosan eltér más felsőoktatási intézmény klímájától” (Kozma 2004b: 135). Ezzel mi magunk is messzemenően egyetértünk, és e helyütt is hangsúlyozzuk, hogy ez a klíma, illetve az intézmény által közvetített norma és értékvilág – a társadalmi csoportokban „kéznél lévő ismeretkészletek” (Schütz 1984) miatt – generációkon átívelő módon élhet tovább, ezért vált számunkra tehát az egyik legfőbb kérdéssé az, hogy milyen jellemzőkkel lehet leírni a Bologna-folyamat pedagógusszakos fiatalságát, hiszen az a világ, ahová készülnek, az a pálya, amire fel szeretnénk készíteni őket – a taneszközöktől a képzési tartalmakig – jelentős átalakuláson esik át, amely hatással van a nevelési és társadalmi értékek világára is. Jelzi ezt az egyszerű tény is, hogy ha napjainkban megkérdezzük a tanárokat, hogy miknek tartják magukat, akkor azon válaszokat kapjuk, hogy hivatalnoknak, adminisztrátornak (Kozma 2004b), továbbá kereskedőnek, bábművésznek, bírónak, állatorvosnak, showman-nek, karmesternek, állatidomárnak (Szivák 2002), továbbá – a legújabb módszertanok alapján – trénernek, coach-nak, mentornak, mediátornak, animátornak, facilitátornak (is). Mindegyik kép szimbolikusan egy szolgáltató szerepet ábrázol. Napjaik magyar iskolája tehát már nemcsak a tudás átadásának tere, hanem közösségi tér is, ahol generációk találkoznak és tartanak kapcsolatot egymással (Pusztai 2009). A tanárképzés szempontjából lényeges elem, hogy mindezen hullám az alapfokú oktatástól a felsőoktatásig terjed. Ugyanakkor Brezsnýánszky hívja fel arra a figyelmet, hogy a tanári mesterség „továbbra sem terapeutát, animátort vagy egyebet jelent kizárólag” (Educatio 2004: 479), hanem elsősorban olyan szakembert, „aki transzformálni tudja a tudást és bánni tud azokkal a diákokkal, akiknek a fejlesztését rábízta” (Uo).

Egyet kell értenünk Nagy 1994-ben tett megállapításával, mely szerint a tanárok felelősségi rendszere hatalmas átalakuláson esett át, a korábbi merev kötöttségek, a pedagógusok utasításokkal és szabályokkal körbeábrázolt világa feloldódott (Nagy 1994), de meg kell jegyezzük azt is, hogy ezzel együtt a konfliktusok is megszorodtak, melyekre és melyek kezelésére a képzés nem készíti fel a jelölteket.

A demokrácia kiépülésével a tanárok szakmai autonómiája kiterjedélyesedett, ezzel együtt pedig a szabadságok (az egyéni és csoportérdekek, illetve egyéni és csoportos értékvilágok) és szerepek konfrontálódása is megjelent. Ez egyfajta dinamizmusra is készítet (Lukács 2002), ugyanakkor sok esetben a feldolgozatlan problémákat ballasztként cipeli a

pedagógus. Oktatásirányítási oldalról elvárásként jelenik meg a tanárok felé, hogy vállalják kibővült szerepeket és alkalmazkodjanak új helyzetekhez, ám felkészítés/felkészülés hiányában „sokuk nem képes megfelelni ezeknek a követelményeknek” (Thibadeau 1994, idézi Anderson 1998: 214). A nevelői tevékenység hatékonysága és az új szerepelvárásoknak való megfelelés okán a tanár és szülők közötti kapcsolatok élőnek megtartása, tartalmassága, ápolása, partner-jellege különösen fontossá válik, ám a tanári professzió fejlődése szempontjából az is fontos, hogy a leendő tanárgenerációk felkészítést nyerjenek és készek legyenek az oktatási színpad más aktoraival való együttműködésre is (taneszközfejlesztők, helyi közéleti szereplők, politikusok, mecenatúra vö. Nagy 1994:83)

Bevezetőnkben említettük, hogy a tanárképzés tartalmi átalakulása részben a közoktatás változásából következett, például a tankötelezettség kiterjesztéséből és az iskolaszervezet átalakulásából, mely során új iskolatípusok (pl. Freinet, Waldorf) jelentek meg és az iskolafenntartók sokszínűsége is létrejött (alapítványi, felekezeti, rendi fenntartású iskolák). Ezzel párhuzamosan a kilencvenes évek közepétől a tanítóképzésnek a hagyományos általános iskola felső tagozata felé, illetve – a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok megszületésétől – az egyetemen képzett középiskolai tanárképzésnek a 7-8. osztályok felé terebélyesedése az egész képzési rendszer átgondolását, majd átalakulását erősítette (Szabó 1998b).

Lukács 1996-ban ismerte fel azt, hogy a globalizálódás a tanárképzést is elérte. Míg Magyarországnak az Európai Unióhoz történő csatlakozása előtti időszakban hatásokra történő szinkron reagálásokat konstatálhattunk, a napjainkban is formálódó Európai Felsőoktatási Térségben már megjelent egyfajta szinergia, amiből az is következhet, hogy az iskola világának globális trendek mentén való formálódásának következménye lehet a tanárképzés belső tartalmi elemeinek valamelyest szétrendszereződése is.

A tanárképzés legfontosabb embertudományi elemeit a pedagógiai képesítési követelmények tartalmazzák. Azért fontosak a vizsgálatunk tárgya szempontjából, mert azok az ismeretkörök és képességtartományok, melyek az értelmezési keretét adják a tanárképzésnek: a tanári mesterség gyakorlásához szükséges elméleti ismeretek (pedagógia, pszichológia, szociológia), valamint a társas hatékonyság képesség- és készségkomponensei (kommunikációs ismeretek, tanári retorika gyakorlatok-tréninek stb); szakmódszertanok (tantárgypedagógiák); gyakorlatok (intézményi, iskolai, terepgyakorlatok) (Ballér 1996, Lukács 2002, Ballér 2001). Ugyanakkor ezek a meg-megújuló kimeneti követelmények reflektálnak az oktatás társadalmi környezetének és az iskola világának változásaira is. Míg a legutóbbi évtizedekig az iskola feladatai a gondoskodás terén igen korlátozottak voltak és az ifjúság szocializációja az iskola világán kívül történt, az iskolában töltött idő növekedésével, a

felnoátlétbe való átmenet kitolódásával és ugyanakkor a fogyasztói társadalom számára a gyermekeknek már kisiskolás korban célközönségként való megjelenésével az iskolát a tudás átadásánál tágabb feladatokkal ruházták fel (Husén 2004).

A globalizáció következtében olyan – az oktatási rendszer reagálását kikényszerítő – fejleményekkel is számolnia kell a tanárképzésnek, melyek az ifjúság világának és ezen keresztül az iskolák világának átalakulásán alapulnak, és melyek tovább bővítik a tanári professzió szerepkészletének elemeit. E tényezőket a következőkben foglalhatjuk össze.

A diákság világának átalakulásában az életszakaszok egymásba csúszása és elkeveredése miatt tovább erősödik az akceleráció jelensége, amelynek következtében a biológiai érés, a külső nemi jelleg hamarabb és a szexualitás korábbi életkorban megjelenik. A fiatalok egyre korábban válnak a fogyasztói társadalom célközönségévé, amely az iskola belső világában a kiélezi a szociális különbségeket és esélyegyenlőtlenségeket. Az etnikai sokszínűség kulturális diverzitásként jelenik meg az iskolában, amely az eltérő szociokulturális háttérű diákok között etnikai konfliktusokhoz vezet. Mindezekon felül megjelennek a normarendszeren belüli konfliktusok, illetve a hagyományos kontrolltényezők (állam, család) háttérbe szorulása és új típusú kontrolltényezők (tömegmédia, kortárscsoport) befolyásoló szerepének felértékelődése. A pedagógusi szerepelvárások terén ez akként jelenik meg, hogy a családszerkezet változásai (válások, csonka családok, élettársi kapcsolatok) és szülői munkavállalás átalakulása következtében felértékelődik az iskola nevelési funkciója. Felértékelődnek a tanári szerep új (segítő) elemei (mint pl. tanácsadás, mentorálás), felértékelődnek továbbá a tanári szerep új (szervező) elemei (mint pl. szabadidő-szervezés), és további szerepelvárások jelennek meg: tájékozottság az ifjúsági szubkulturákvilágában, a deviancia jelenségvilágában, a konfliktuskezelésben, a gyermek és ifjúsági jogban. Mindezek az iskola világában a következő átalakulásokat okozzák. Új oktatási tartalmak jelennek meg (gazdasági pénzügyi ismeretek, médiaismeret, egészségtan). Egyes nagyvárosi iskolák esetében megjelenik a képzés internacionalizálódása, az úgynevezett európai dimenzió (multikulturalizmus). A tanítás/tanulás eszközkészlete gazdagodik, színesedik – új oktatástechnológiai eszközök jelennek meg, melyek digitális felhasználói ismereteket igényelnek. Az iskola felé való elvárások között – a közösségi terek hiánya és megszűnése okán – megjelenik nem-formális képzési térrel szembeni elvárás, a művészeti képzések (ÁMK, művészeti iskola) és estig tartó napközi (gyerekmegőrző, felzárkóztatás, tehetséggondozás) igénye. Fokozódik a globalizációs kihívásoknak való megfelelés igénye (informatikai oktatás, angol nyelvi oktatás). Az állami szerepvállalás visszahúzódásával együtt megjelenik az iskola gyermek- és ifjúságvédelmi funkciója (drogprevenció,

bűnmegelőzés, szociálpedagógia). Ezen tényezőkre való reagálás, és a hallgatók erre való felkészítése a formálódó tanárképzés előtt új kihívásként jelenik meg.

Mindezen átalakulásokon kívül jelentős mértékben befolyásolják a tanár-diák-szülő nevelési háromszög hatékonyságát meghatározó elemek működését a munka világában történt változások, melyek egyrészt a szülők oldaláról a család világát (és a tanári szerepeket) alakították át, másrészt pedig kihívást jelentenek a képzés tartalma szempontjából is, azaz a munka világra való felkészítés tekintetében. (És természetesen ez fokozott hatással van a tanárképzésben résztvevő hallgatók világára, hiszen a felkészülés tárgyát/tartalmát és a saját életvilágot is befolyásoló tényezőkről van szó.) A munka világának átalakulásának legjelentősebb vonása az, amely szerint a krédóba a profit került és az meghatároz mindent (homo oeconomicus). További fontos változás, hogy a súlypont a magasan képzett szakemberre, ugyanakkor az olcsó munkaerőre helyeződött át. A globális kapitalizmus számára ideális munkavállaló a lojális, bármikor mozgósítható és a világon bárhol bevethető személy. Ugyanakkor a munka világában mindezzel ellentétes változások is történtek, például új szolidáris vs. tudatos fogyasztói csoportok jelennek meg (homo sociologicus), melynek következtében a horizontális szolidaritás újraépülőben van (hacsak a kisközösségekben is), és amelynek eredményeként egyes piaci szereplők körében megjelenik a méltányos haszon elve, és ez mérsékli a profitért folyó harcot. Ezen tényezők, új kihívások egyidejűleg léptek fel elvárásként az iskola, a tanári professzió és ezzel együtt a tanárképzés előtt, és váltak egy „széles szakmai repertoár” (Nagy é.n. 59) kívánatos részévé.

Napjaik iskolája tehát már nemcsak a tudás átadásának tere, hanem egyfajta szolgáltatóház, közösségi központ is, ahol a formális oktatási események mellett megjelennek és egyre fontosabbá válnak a nem-formális és informális oktatási és nevelési, szabadidő-eltöltési, rekreációs események is (Csermely et. al. 2009: 30-31). Sőt, az iskola egyfajta közösségi tér is, ahol intra- és intergenerációs kapcsolattartás egyaránt működik (Pusztai 2009). Egyet kell értenünk Pusztaival abban, hogy a fentebb felsorolt új elvárások „kiterjesztik az iskola funkcióját a kulturális tőke felhalmozásán túlra, a társadalmi kapcsolatok erősítésére” (Pusztai 2009: 8).

Szabó emeli ki, hogy az iskola oktató-nevelő funkciói mellett megjelent és egyre bővülő társadalompolitikai funkciók következménye az, hogy – azzal együtt, hogy az iskolák légkörét és stílusát átalakíthatta – a tanártársadalom már nem tekinthető „homogén” foglalkozási csoportnak (Szabó 2009: 147). E sokszínű szerepkészlet elemeinek megfelelni tudó pedagógus-ideál az új évezred első évtizedének végén – a társadalmi és gazdasági válságjelenségek megjelenésének időszakában – jelentősen felértékelődött és a szakmai-közéleti diskurzus centrumába került.

Az oktatási intézmények által biztosított manifeszt és latens funkciók tágabb értelemben a társadalomba történő beruházásnak is tekinthetők. Különösen érvényes ez a tanárok képzésére, mert a képzésben résztvevők az oktatási rendszer utánpótlását jelentik. Egyetértünk Pusztaival abban, hogy „az oktatási rendszert érintő új kihívások nemcsak tudásközvetítésről, hanem érték- és normaközvetítésről, magatartásminták kialakításáról szólnak” (Pusztai 2009: 8). Az új évezred iskola-képe, elvárásai az iskola világa felé megerősíti azon vélekedésünket, mely szerint e területen találjuk a tanárképzés egyik legfontosabb belső tartalmi kihívását és azt, hogy vizsgálatunk releváns eredményekkel szolgálhat arról, hogy a magyarországi tanárképzés e területen komoly hátrányokkal rendelkezik.

Falus 2006-ban közzétett – Putnam és Borko (1997) korábban már idézett meghatározásának alapján álló – nézetei szerint a modern tanárképzés: „Céljának tekinti a tanárjelöltek, tanárok meglévő nézeteinek megváltoztatását. Ennek érdekében feltárja, nyilvánvalóvá teszi a tanárjelöltek rejtett, nem megfogalmazott nézeteit, tudását. Olyan elméleti megállapításokat, tényeket, gyakorlati példákat, nézeteket tesz hozzáférhetővé, amelyek alapján a tanár felismeri saját gyakorlatának, nézeteinek hiányosságait. Csoportos megbeszélések, reflexiók segítségével módot ad a fenti felismerések megfogalmazására, az eltérő nézetek ütköztetésére, s mindezek segítségével saját nézeteik módosítására. Lehetőséget teremt a stratégiák, módszerek, eljárások gazdag választékának tapasztalati tanulás keretében történő felfedezésére, megismerésére, elsajátítására” (Falus 2006: 124).

A magyar felsőoktatás átalakulásának folyamata a következő években jelentős mértékben felgyorsul. Ez a jelentős átalakulás fokozottan igaz a tanárképzésre, amelyben az 1997/111 rendelettel meghatározott tartalomhoz² képes igen nagy változásokat hozott a két ciklusra való átállás törvényi háttere (2005). A kreditrendszer bevezetésétől kezdődően a hallgatók a tanulmányaik flexibilis módon való szervezésével tulajdonképpen a maguk számára választják meg a felsőoktatási életútjuk majdminden elemét, és egy saját stratégia alapján mozognak a felsőoktatás berkeiben – erről részletesebben a következő fejezetben szólnunk.

² A 111/1997-es kormányrendelet szerint „a tanári képesítés megszerzésére irányuló képzés célja olyan tanárok képzése, akik magas szintű, továbbépíthető elméleti és gyakorlati tudással, széles körű pszichológiai, pedagógiai és általános műveltséggel, informatikai, munkajogi és gyermekjogi alapismeretekkel rendelkeznek; képesek szakterületi felkészültségük pedagógiai alkalmazására, a tanulók megismerésére, megbecsülésére, személyiségük fejlesztésére, tanórai és tanórán, iskolán kívüli munkájuk differenciált irányítására, hatékony pedagógiai módszerek, eljárások alkalmazására; rendelkeznek a családi, pályaválasztási, szociális és nevelési tanácsadási, gyermek- és ifjúságvédelmi iskolai feladatok ellátásához, illetve ezek intézményeivel való együttműködéshez szükséges alapismeretekkel; akiknek személyisége érett, autonóm, kreatív; akik képesek önmaguk és tudásuk folyamatos megújítására, az emberi, társadalmi, nemzeti alapértékekkel való azonosulásra és azok közvetítésére”. (– kiemelés JCs.)

Breznysnyánszky mutatta ki a hazai pedagógusképzés tartalmi korszerűsítéséről és sztenderdizálásáról, hogy már közel tíz évvel ezelőtt megalkotásra kerültek azon képzési és kimeneti követelmények és az ezeknek keretet adó „kormányrendeletek, amelyek a pedagógusképzés rendjét ma is szabályozzák” (Breznysnyánszky 2006: 123). Ugyanakkor a pedagógusképzés rendszerének – a felsőoktatáshoz viszonyított módon hatványozottan – rendkívüli komplexitásra utal a szakterületet szabályozó jogszabályok nagy száma és a rendeletek kibocsátásának elhúzódása. A pedagógusképzés átalakulásában a „Bologna Hungaricum” (Barakonyi 2009) számos vitát gerjesztett, számos kérdést figyelmen kívül hagyott, ezzel együtt a felsőoktatás rendszerében az utóbbi időszakban erősödött egyfajta Bologna-szkepticizmus, mely feltételezhetően az erőltetett tempójú törvényalkotás, az oktatáspolitikai és a szakmai közélet vitáinak feszült légköre, a modell-kísérletek hiánya miatt alakult ki (Kozma 2008a, 2008b, Breznysnyánszky 2009: 335, 343-347, Falus 2009: 360- 363, Kozma 2009: 275-278, Nagy 2009: 306-307, Sáska 2009: 349-359, Sági – Varga 2011: 317, Soósné 2010). A Bologna-folyamat magyarországi recepcióját kutatva Pusztai és Szabó (2008) azt találták, hogy „a megkérdezettek láttelepe a felsőoktatásról alapvetően lehangolt (és lehangoló), szinte alig találunk a változások valamely aspektusát is pozitívan értékelő megnyilatkozást” (Pusztai – Szabó 2008: 75).

Ugyanakkor e folyamat során dinamizáló tényezőként lehet értelmezni a közoktatási képzési tartalmak körüli diskurzusokat, vitákat (mint például a nemzeti alaptanterv, az esélyegyenlőség kérdésköre, a kompetencia-alapú oktatás), valamint az oktatásban, és ezért a tanárképzésben közvetítendő ismerettartalmak, kompetenciák, értékelési eljárások, illetve módszertanok, azaz a pedagógus mesterség tartalmi jellemzőit (Lukácsi 2002, Breznysnyánszky 2006).

Kétségtelen, hogy a tanárképzés átalakulásának folyamata, és az annak keretül szolgáló Bologna-folyamat nagy lehetőség volt a pedagógusképzés fejlesztésére és modernizálására. Breznysnyánszky szerint „hatalmas esélyek vannak arra, hogy ezt az emberismereti, pedagógiai értelemben bizony nem igazán jól képzett pedagógustársadalmat egy új program szerint a tanári cselekvőképességében valóban jobban ki tudja képezni” (Educatio 2004: 479). Ugyanakkor pedig a vonatkozó oktatáspolitikai dokumentumok alapján egyet kell értenünk Breznysnyánszkyval abban, hogy azok az „elvárások túláradását, az igények tisztázatlanságát” tükrözik (Breznysnyánszky 2006: 125). Ezen tisztázatlanság egy egész – két évtizedes – korszak oktatáspolitikájának jellemzőjévé vált, melyet Báthori (2001) találó kifejezésével a „reform-hullámvasút” időszakának is nevezhetünk.

2.3 A tanárképzős hallgatók világa – ifjúságsszociológiai megközelítésben

A felsőoktatás expanziója és a rendszerben való elnyújtott részvétel a hallgatók körében olyan életmódtípust alakított ki, amely túlmutat az egyetem hagyományos, oktató-hallgató közösségi tudástökét átörökítő lényegén. Az egyetemi életszakasz, mint ifjúságkutatási problémakör hazai feltárásában úttörő jellegűnek tekintjük Gábor Kálmán munkásságát, dolgozatunkban több helyütt hivatkozunk kutatási eredményeire, téziseire. A 21. század embere számára már nem kérdés, hogy a technikai fejlődés és a gazdasági növekedés fenntartása miatt egyre több magasan (főiskolai, egyetemi) kvalifikált szakemberre van szükség. Sőt azt figyelhetjük meg, hogy a bizonytalan munkaerőpiac növekvő követelményei ismeretében megnő a fiatalok oktatási, illetve tudásigénye (minőségi és mennyiségi értelemben egyaránt), mert ezzel kívánják erősíteni munkavállalói kilátásaikat. A „Campus-lét” (Kozma 2004b) minden szegmensében áthatja az egyetemi diákság életvilágát, a felsőoktatási életszakaszt, amely időben elnyúlik és egy „alternatív társadalmi élet” (Kozma 2004b: 119) szocializációs terévé válik.

Az életszakasz kiterjed az egyetemi oktatási tereken kívüli életterületekre is, és láthatóan létrejött a századeleji egyetemista-főiskolás lét (a hallgatói időfelhasználás tekintetében vö. Bócsi 2006, 2009), melyben a résztvevőknek az iskola határozza meg lényegében a további életkarrierjét, és ahhoz igazodva aztán kitolódik az állandó jellegű munka vállalása, és szintúgy a házasodás és a gyerekvállalás, családalapítás. Ez a változás okozza azt, hogy az iskolapadból a munka világába való átmenet természetes könnyedségével leírható, az életesemények linearitásával jellemezhető úgynevezett normalizált életrajz helyett választásos életrajz jelenik meg a fiatalok körében, mely életút nagyfokú szabadságát a próbálkozások, bukások és újrakezdések sorozata jellemzi (Gábor 2004, Kozma 2004b, Lukács 2004).

A hallgatók életpálya-követése, ugyanakkor az intézménnyel való folyamatos, élő kapcsolat – az intézmény részéről való – fenntartása a magyar felsőoktatás egyik hiányterülete. A diákszolgáltatások, a hallgatói civil szervezetek és az ezek által facilitált kortárscsoportok egyre erősödő hatást fejtenek ki a hallgatói rekrutáció, az intézmény választása és – tárgyunk szempontjából ez hangsúlyosabb – a hallgatók nézetrendszerének formálódása során. A kortárs csoport számos értelemben is egyfajta „tükör”, amiből egy fiatal számára kiderül, ki is ő valójában (Packard–Babineau 2008). Ám még fontosabb, hogy a kortárs csoportok és a barátok (akik vagy tagjai a csoportnak vagy nem), egyfajta kontinuumot képeznek családtól való

függőség és felnőttkori függetlenség között (Coleman–Hendry 1999). Ezen fiatal felnőtti életszakaszban alakulnak ki azok a „társadalmi életmódok” és „politikai-társadalmi orientációs minták” (Gábor 2000: 28), amelyek a személyek későbbi (felnőtt-léti) világszemléletét is meghatározzák.

A meghosszabbodott ifjúsági életszakasz többként jelenik meg, mint egy, az oktatási intézményhez kötődést szimbolizáló tény, hiszen a feltérképezett életpályák sajátos jellemzői azonosként hatnak ezen életszakaszra az intézményen kívüli, szabadidős életmódjával (Kabai 2006). Az iskolai közösségi téren kívüli karrierrek rendkívüli sokfélesége jön létre (Murányi 2010), a kisebb-nagyobb baráti körök, az öntevékeny jellegű csoportok területén (művészeti, alkotóköri, zenekari, irodalmi, kézműves, közéleti, mozgalmi): a 21. századi egyetemista életforma leginkább a kortárscsoportoktól elválaszthatatlan. A kortárscsoportok erősödő kontrolltényezői szerepe egyrészt referenciacsoportként, mintaadóként jelentős, másrészt az egyetemista lét értelmezési kereteinek, a „kéznél lévő ismeretkészletek” (Shütz 1984) kialakulása kapcsán figyelhető meg, és a nevelésszociológia számára a kortárs-szocializáció és a tanári pálya szempontjából „sikeres internalizáció” (Berger–Luckman 1966) miatt igen fontos tényezővé válik. Azt a megközelítést tartjuk indokoltnak, hogy a hallgatóknak az oktatói világlátással kapcsolatos harmóniája jelentősen meghatározza a mintaadás és az oktatás hatékonyságát (az átlagból való kiemelkedést és a kiváló hallgatók közé kerülést), ebből következően a tanárképzésben is fontos kérdésként merül fel, hogy „a hallgatói közösségbe való minél teljesebb beágyazódás, a végső soron a hallgatók körében domináns értékrendszer mennyire támogatja a felsőoktatási intézmény manifeszt céljainak elérését” (Pusztai 2010b: 89).

Ifjúságkutatók körében már a nyolcvanas években elterjedt az a felfogás, hogy az ifjúság eliskolasodásáról, vagy skolarizálódásáról beszélnek, ha meg akarják ragadni azt a változást, amely az ifjú életszakaszra lett jellemző (Zinnecker 2006): a fiatalok közül a 15. és 19. év és aztán a 20. és 25. év között egyre többen látogatják az oktatási intézményeket, és egyre későbbre tevődik a képzés befejeződése.). Ennek egyik következménye, hogy az „ifjúsági társadalom (s benne a hallgatói társadalom) átmenetileg kirekesztődik a gazdasági és társadalmi életből, illetve önálló intézményeket teremt, amelyekben gazdasági és társadalmi tevékenységét végzi (ifjúsági munkavállalás, hallgatói politizálás, párkapcsolatok és magánéleti válságok a felsőoktatásban stb.)” (Kozma 2006: 115), amelynek eredményeként létrejön egy ifjúsági moratórium, melyben a felnőtt világ a felnőtté válás hagyományos menetrendje alól felmenti a fiatalokat (Vaskovics é.n., Kabai 2006). A felsőoktatási életszakaszban növekszik a fiatalok autonómiája, melynek alapja az autonóm oktatási intézmény látogatása. Az ifjúkor napjainkban már nem korlátozódik kizárólag az iskolai oktatásból induló, abban megalapozódó végzettség révén felépíthető karrierre. A felnövekvők elkötelezettsége a felnőtt társadalom intézményei

mellett talán éppen emiatt is csökken. A képzési idő meghosszabbodása révén a pénzkereső tevékenység kényszere alól mentesülve tovább individualizálódik a felsőoktatási életszakasz, ugyanakkor pedig hihetetlen mértékben diverzifikálódik. Ebben pedig a személyes időfelhasználásnak és aktivitásoknak igen tág tér nyílik (Gábor 2004). Az ifjú életszakasz részben a henyélés időszakává válik, amit a komplementum-csoportok felé valamiféle „demonstratív henyélés” képviselhet (Veblen 1975). Ez az önállósodás, önállóság igen komolyan meghatározza a fiatalok mintakövetését. Ugyanakkor átalakul a fiatalok körében a származási, etnikai és nemek közötti különbségeknek a szerepe (Gábor 2000) és tovább növekszik a sajátosan fogyasztói ifjúsági kultúrának a szerepe (normák, értékek, karrierminták vonatkozásában is).

A fiatalok világában az iskola mellett egyre nagyobb szerepet kap a szabadidő eltöltése, és ez tulajdonképpen az önmegvalósítás jellegű élménytársadalom megjelenéséhez vezet (Shultze 2000). A „bőség” társadalmában (ld. Galbraith 1998) az ifjúság különleges kulturális kreativitása pedig egyre megbecsültebbé válik (Chisholm 2006). A szabadidő terének formálódása a társadalom középosztályosodásával jár együtt, az igények és a lehetőségek szintjén egyaránt. A „középosztályosodó fiataloknak” (Gábor 1992a) egyik fontos területe a szabadidő, a szabadidőipar kiépülése. A jóléti társadalom és fejlett szabadidőipar a fiatalság körében a szabadidő terének kitágulását is okozza, a szabadidő áthatja és összekeveredik a nem szabad idővel (például az iskolával, a munkával) (Veblen 1975).

A tanárképzésben résztvevő hallgatókról általában gyakran azt gondolják, hogy bőségesen rendelkeznek szabadidővel, ugyanakkor azt kell feltételezzük, hogy annak mértéke folyamatosan csökken, mivel a fiatalok egyrészt az „iskolai tudás” kiegészítését is a szabadidő rovására teszik (újabb szak, szakképzés, különórák, nyelvtanulás), másrészt – főként az oktatási életszakasz későbbi részében – részmunkaidőben munkát is végeznek.

A legutóbbi évtizedben a felsőoktatási életutak (életkarrier-tervek) hihetetlen diverzifikálódása jött létre, amely átrendezte a felsőoktatási intézmények belső életét, a hallgatói életkeretek, kulturális fogyasztási szokások az oktatás hagyományos szervezeti és munkaformái, illetve az érdekképviselő (HÖK) felé való igények terén is.

Kabai Imre az új évezred első évtizedének közepén – mialatt kísérletet tesz a magyar 25-29 éves fiatalok életmódjának vizsgálatába bevonható, az individualizálódó társadalmi folyamatok empirikus vizsgálatát megalapozó modell kialakítására – arra az eredményre jut, hogy a releváns események magyarázóereje megközelíti a hagyományos rétegtképző változókét. Kabai szerint a társadalom rétegződésében megnő az olyan – elsősorban az ifjúság és fiatal felnőttek világára jellemző – életesemények szerepe, mint az iskolák befejezése, a tartós párkapcsolat kialakítása, a családalapítás és a gyermekvállalás, amelynek

következményeképpen egyre tömegesebben vannak jelen a magyar társadalomban a „választható pályák” és a „szabadon lebegő életstílusok” (Kabai 2005, 2006). Ezt a biográfiai változást az ifjúságkutatók a normalizált életrajzból (ahol az életesemények az iskolától a munka világába lineárisan vezetnek) a választásos életrajzba (ahol a szinte napi gyakorisággal meghozott döntések teszik bonyolulttá az életutat, annak sarokköveit pedig kusza egymásutániségben következővé) való átmenetként tárták fel, melynek legerősebb hajtóerejét a jóléti társadalom kiterelődésével és ennek egyik következményeként az iskolai ifjúsági korszak kitolódásával jellemezték (Gábor 2002, 2004, Somlai et.al. 2007). Ezt a flexibilis hozzáalakulást elváró gazdasági és társadalmi környezetet tovább bonyolítja a jóléti társadalomból, a bőség társadalmából (Galbraith 1998) a kockázati társadalomba (Beck 2003), sőt a szűkösség társadalmába (Shultze 2000), a világkockázati társadalomba való átmenet (Furlong–Cartmel 1997, Beck 2008). Rudd és Evans (1998: 40) szerint „a fiatalok bizonytalan és fragmentált átmeneteket élnek meg”. Ezen átmenet következménye az, hogy „azok a strukturális hatások és társadalmi megosztottságok, amelyeket Willis (2000) és mások jelentősnek véltek a hetvenes és a nyolcvanas évek ifjúságkutatásában, továbbra is hatást gyakorolnak, de ma a fiataloknak (és az ifjúságkutatóknak) szembe kell nézniük a kiszámíthatatlanság, az esetlegesség és a kockázat jelenlétével...” (Win–Dwyer 2006: 258-259).

A kutatások igazolják, hogy az iskolai ifjúsági korszak fontos jellemzője – amellet hogy felerősödik a fogyasztói ipar és a média szerepe – az, hogy csökken a családi és hagyományos kapcsolati viszonyoknak ellenőrző szerepe, a fiatalok korábbi életévekben mutatnak önállósodási tényezőket. Sőt életkorban egyre korábbra helyeződik a szexuális tapasztalatszerzés, az önálló szórakozás, utazás, így tehát korábban válnak fogyasztóvá is. Ez az önállósodás, önállóság igen komolyan meghatározza a fiatalok norma- és értékrendszerét. A kulturális tőke begyűjtése azzal, hogy az oktatási időszak kitolhatóvá válik, lassabban és ugyanakkor mélyebbre beágyazottan (tudatosabban) történik: azt állíthatjuk tehát, hogy az ifjúsági életszakasz és ezen belül különösen a mai egyetemista-főiskolás fiatalok jellemzője, hogy úgy alakítják felnőtt identitásukat, hogy a társadalmi változásokra való flexibilis alakulással együtt megpróbálnak minél több papírt begyűjteni az oktatásban és a szakképzésben, továbbá különféle egyéni karriertervekkel és stratégiákkal készítik elő magukat a munkaerőpiacra való kilépésre.

A fogyasztói társadalom, a piacgazdaság kiépülésével hallgatók körében az infokommunikációs technológiák hihetetlen mértékű elterjedésének vagyunk tanúi. Ezt jól nyomon követhetjük az Ifjúság nagymintás vizsgálatok eredményei által is. A felsőoktatásban az információk áramlásának hatékony eszközeivé váltak a legmodernebb technológiák (tömeges

sms, kör e-mail, hírcsatornák, egyetemi oktatásszervező rendszerek: Neptun, ETR, Coospace), amelyek átvették a hagyományos csatornáktól (üzenőfal a Tanulmányi Osztályon, plakátok) a stafétát. A fiatalok igen aktívak a világháló alkotta kibertér legmodernebb elemeinek használatában (Gábor–Kabai–Matiscsák 2003, Herczegh 2007), amely a hallgatói életvilágokba a globalizáció behatolási szintjét is meghatározza: a fiatalok „referenciarendszerévé” válik az egész világ (Fehér Könyv 2001: 11). Ezzel – az „információs globalizációval” (Beck 2005) – látszólag ellentétes (valójában azt erősítő és abból táplálkozó) jelenség a globalizációval kapcsolatosan megjelent szkepticizmus és lázadás, amikor is fiatalok a számukra távoli és hozzáférhetetlen nemzetközi intézményeket a nyitottság/átláthatóság, illetve a társadalmi igazságosság szempontjából támadják. A fiatalok körében a globalizáció-ellenesség és az euroskepticizmus nézeteinek erősödését, csakúgy mint a legfőbb társadalmi problémák okát Ulrich Beck (2005) a globalitás korszakának szociálpolitikai csiki-csukijában látja, konkrétan abban, hogy a gazdasági fejlődés kibújik a nemzetállami politika kereteiből, ugyanakkor e folyamat a következményei viszont a nemzetállam védőhálójában gyülemlelnek fel. Emiatt persze növekszik a népszerűtlen (a jóléti állam kereteit feszegető) politikai intézkedések száma, ami miatt viszont felhalmozódnak a társadalmi elosztási konfliktusok. A hallgatói közösségekben megjelenő szélsőségeség ennek következménye tehát. Beck arra figyelmeztet, hogy a közös helyzet átláthatatlanságának felismerése az erőszak, a neonacionalizmus, sőt különböző lázadások-forradalmak táptalaja lehet (Beck 2005). Ahogy a hazai nagymintás ifjúságkutatások (2004. és 2008. évi) adatai alapján feltételezhetjük ezen válságkövetkezmények a hallgatók, így a tanárképzősök vélekedéseiben is minden bizonnyal megjelennek, amiből az is következik, hogy jól megragadhatóvá válik az értékek világában való átrendeződés a szabadság értékei felől a rend és biztonság értékei felé.

Az ifjúság világának mélyebb megértését célzó vizsgálatok közösek abban, hogy elemzési egységei kanonizált a tőkeforrások aspektusai mentén rendeződnek (Vö. Gábor 2006, Pusztai 2009). A magyar és a nemzetközi oktatáskutatói és szociológiai irodalom igen alaposan vizsgálta és feldolgozta a szülők iskolai végzettsége és az utódok iskolai életútja közötti összefüggéseket. A posztmodern ifjúság életvilágát meghatározza az, hogy „egyre több társadalmi csoport úgy örökíti át a társadalmi pozíciókat, hogy a gyerekeiket konkurenciaharcra készítetik más fiatalokkal” (Bourdieu 1997 nyomán Kabai 2006: 110), azaz a családok egy része több és több energiát és figyelmet fordít gyermeke képzésére, még hozzá azért, hogy a kulturális címek birtoklásáért folyó konkurenciaharcban sikeresek legyenek és átadható legyen a kulturális tőke (Bourdieu 1997). Bourdieu és Zinnecker nyomán úgy tekintünk e tőkefajta, hogy „objektív állapotát” a tárgyakban materializálódott, „intézményes állapotát” az iskolai képzés során megszerzett címnek és a „belsővé tett állapotát” az egyetemi életszakaszban, a

képzés során internalizált praktikák és értékek körében találjuk (Zinnecker 2006: 70). A „konkurenciaharc” (Bourdieu 1997) stratégiái oly mértékben determinálódnak, hogy sok esetben már egészen kora-gyermekkorban megkezdődik a képzési idő (ez az, ami az élethosszig tartó tanulással együtt lefelé és felfelé kitolja az ifjúkor határait), ami Elkind (2007) szerint a gyermekkor meggyorsítását okozza. A csoportok belső világában történő áthagyományozódás sokkal inkább tekinthető egyfajta „szociális ozmózisnak” (Zinnecker 2006: 78), mint tervszerű pedagógiai folyamatnak, amiként az erre a célra létrejött oktatási intézményekben. A Bourdieu-i elmélet lényegi eleme, hogy a modernizáció következtében a gazdasági tőke kulturális tőkére való konvertálása tömeges jellegűvé vált, mely az oktatás rendszerének társadalmi felértékelődését okozta. E szerint a társadalmi siker az iskolai sikerből következik, az pedig a családi „kulturális tőkebefektetés eredményének” (Pusztai 2009: 102) következménye.

A felsőoktatási hallgatók életkarrier-terveit a család az iskolai tevékenység középpontba állításával meghatározza, azonban a családi mintákat, a habitust a kortárs csoport és az élethelyzet jelentősen módosíthatja. Az egyetemista fiatalok a gazdasági és a kulturális tőkeforrások közül az utóbbihoz kapcsolódnak, mert az egyetemi polgári létükből következő életvilág ehhez áll közelebb (Gábor 2004, Kozma 2004b).

A kilencvenes évek elején Gábor Kálmán mutatott rá arra, hogy az egyetemisták családi hátterében lényeges változást jelent a gazdasági tőke szerepének felértékelődése, amely összefügg azzal, hogy a közepes kulturális tőkével rendelkező szülők nagy számban lettek állami alkalmazottból vállalkozók (Gábor 1992, 1993). Ennek az ezredfordulóra lezajlott a középosztályosodási folyamatnak központi elemét jelentette a magántulajdon és a piaci rendszer megerősödése (Gábor 2000: 18), és ezzel együtt a társadalmi kapcsolati hálók újrendeződő és szociális tőkeforrásként is működő rendszere.

Utasi emberi kapcsolatokat elemző kutatásai (2002, 2008, 2009) – Gábor fenti felismeréseit megerősítő módon – azt jelezték, hogy elsősorban a kedvezőbb életfeltételekkel bírók rendelkeznek – a családon és baráti körön kívül – szélesebb közösségi kapcsolatokkal, ami arra enged következtetni, hogy ezen kapcsolatok „a kedvező társadalmi és gazdasági tőkével rendelkezők privilégiuma és praxisa lehet” (Utasi 2009: 11).

A társadalom középosztályosodásának következménye, hogy nagymértékben megváltoztatja a fiatalok helyzetét és életformáját. A fogyasztás és a fogyasztási javak felértékelődése „elősegíti a fiatalok önállósodását” (Gábor 2000: 28).

Napjainkban az egyetemisták körében a gazdasági tőkének ez a (újra) felértékelődése párhuzamosan figyelhető meg az értékek világában bekövetkező változásokkal, az értékpreferencia-sorrend áttagolódásával, és ez párosul a XXI. századi technikai, fogyasztási eszközök (közlekedési eszközök, info-kommunikációs technológiák) a mindennapi életbe való

beépülésével (Kopp – Skrabski 2008; Skrabski – Kopp 2009). Indokoltnak látjuk, hogy az oktatás- és ifjúságkutatások elméleti aspektusaiban egyre nagyobb figyelmet kap a társadalmi tőke kérdésköre (Pusztai 2009). A társadalmi tőke értelmezési tartományát négy tudományos szemléletmóddal közelíthetjük meg (szociológiai, közgazdasági, politológiai, antropológiai). A szociológiai megközelítés elméleti alapjai Durkheim (1967, 1978, 1980) és Weber (1982, 1992) munkáihoz nyúlnak vissza. Alapvető, a különféle tőkeformák összefüggésében való értelmezéssel egészítette ki Bourdieu (1974, 1978, 1997) és Coleman (1987, 1988, 1990, 2004). A társadalmi tőke elmélete a közösségek, a közösségi hálózatok, a bizalom, a kölcsönösség, a szolidaritás jelentőségét emeli ki, miközben a társadalmi normák, értékek világát elemzi, azzal, hogy kiindulópontját, alapelvét abban határozza meg, hogy a társadalmi hálózatok értéket képviselnek. A társadalmi tőke ebben az értelmezésben leginkább abban különbözik a pénztőkétől, illetve az emberi tőkétől, hogy azokkal ellentétben egy közösség, egy társadalmi csoport jellemzője, nem elsősorban individuális tulajdon (Csizmadia 2002, Molnár 2003). Témaválasztásunk szempontjából ennek abban van jelentősége, hogy a „szülői szerepvállalás és a gyermek fejlődése” (Coleman 2004: 152) közötti kapcsolatot fejezi ki és ezáltal az iskola új funkcióira utal. E megközelítésben a tanárképzés számára alapvető szemléletgazdagító hatással bírhat, hiszen – ahogyan ezt korábban az új típusú pedagógusi szerepelvárások bemutatásakor jeleztük – a képzés tartalmait ezen felismerések mentén módosíthatja és aktualizálhatja az új igényekhez.

Tekintettel arra, hogy jelen dolgozat szemléletmódja elsősorban szociológiai, a társadalmi tőke többi megközelítését csak röviden érintjük: az antropológiai megközelítés az ember szükségleteként fogja fel az együttműködést, a közösségben való létet és a bizalmat; a közgazdasági megközelítés az együttműködés (szinergia) a gazdasági hatékonyságban kifejtett szerepét helyezi a centrumba; a politikatudomány megközelítése szerint a társadalmi tőke a demokrácia, azaz az eleven és fejlődni képes demokratikus társadalom létezésének alapfeltétele (Putman 2000, 2004).

A globalizáció trendjeinek következtében ez a kovász (a szoros társadalmi háló) az individualizáció folyamata során felhígul, erejét veszti, ami megfigyelhető például a bizalmi tőke, a horizontális szolidaritás, a normarendszerek, az értékvilágok, a közösségi/állampolgári aktivitás válságával (Putnam 2000, 2004, Beck 2005, 2006, 2007, 2008). Feltételezhetjük tehát, hogy a globalizáció behatolási szintjének mélysége okán e válságjelenségek az egyetemi hallgatók életvilágában is megjelennek.

2.4 Kvantitatív oktatásszociológiai vizsgálatok a tanárképzős hallgatók körében az új évezredben

A következőkben a hazai tanárképzésben résztvevő hallgatók körében a legutóbbi időkben végzett két kutatás eredményeit foglaljuk össze. Kiemelendő, hogy mindkét kutatás a felsőoktatás „bolognai” rendszerre való áttérése előtt, azaz a tanárképzésnek a kétciklusúvá válása előtt készült: Kocsis kutatásának adatfelvétele 1998 és 2000 között, az Oktatáskutató Intézet (Lukács és Nagy) kutatása pedig 2002-ben történt.

Kocsis Mihály kutatásában a Pécsi Tudományegyetem tanárképzésben résztvevő hallgatóira fókuszált (N=323). A munka során a Bölcsészettudományi Kar, a Természettudományi Kar és a Művészeti Kar hallgatói körében folytatott kvantitatív vizsgálatot. Az Oktatáskutató Intézet kérdőíves vizsgálatának (N=997) célja az volt, hogy szociológiailag releváns képet lehessen kapni „a végzős hallgatók társadalmáról”. A kutatások során arra voltak kíváncsiak, hogy a pedagógusképzésre való jelentkezésnek milyen motívumai érhetők tetten, valamint arra, hogy a hallgatók miképpen vélekednek az oktatás belső világáról, tartalmáról, minőségéről, és a munkaerőpiacra való átmenetről.

Összefoglalásunkban három téma – a képzésbe való bekerülés, a képzésről való vélekedés és a tanári pálya választása – köré csoportosítjuk a kutatási eredményeket. Ezen eredményeket kiegészítjük Nagy és Varga (2006), Varga (2005, 2007), Zsolnai (2006), illetve Chrappán (2010) vonatkozó kutatási eredményeivel, amelyek – noha nem konkrétan tanárképzésben résztvevő hallgatók vizsgálatát célozták, de – kapcsolódó jellegükből kifolyólag mégis árnyalhatják az ismerteinket.

2.4.1 A felsőoktatásba való átmenet

Az Oktatáskutató Intézet 2002. évi kutatásának eredményei szerint a felsőoktatásba való jelentkezés nem feltétlenül jelenti azt, hogy a hallgatók „már az induláskor azzal a szándékkal vágnak neki a képzésnek, hogy pedagógusok legyenek” (Lukács 2002: 64), ezért az intézményválasztás motívumainak vizsgálatakor a kutatáshoz tizennégy döntésbefolyásoló tényezőt neveztek meg, melyeknél egyenként négyfokú skálán lehetett válaszártékeket megjelölni. Ezek közül kiemelve a pedagógussá válás tervét, azt láthatjuk, hogy ez a pedagógusképzésben résztvevők egyötödének döntően fontos motiváció volt a jelentkezési lap kitöltésekor. Az adatokat a képzési szintek közötti bontásban ábrázolva azt állapíthatjuk meg,

hogyan mindez („pedagógus szeretett volna lenni”) leginkább a tanítóképzésben résztvevőket jellemzi, hozzájuk képest kisebb motiváló erővel bírt a főiskolai és az egyetemi tanárképzésben résztvevők körében.

A kutatók a „hűek” csoportjába azokat helyezték, akik kizárólag pedagógusképzésre jelentkeztek és a „máshol is próbálkozó” csoportjába helyezték, akik nem pedagógusképzésre is jelentkeztek. Ezen bontás alapján a középiskolai tanárképzés hallgatói közötti hűek 17 százalékszámban vannak, azonban a tanárképzős főiskolások negyede, és a tanítóképzősök fele mutatkozott a pedagógusképzés iránt hűnek.

A felsőoktatásba való jelentkezést meghatározó tényezőkről a teljes mintára vonatkozóan elmondható, (és mindez egybevághat a további szakirodalmakban közöltekkel: Nagy 2001, Kozma 2004,) hogy a leginkább befolyásoló tényezők a tudományterület iránti érdeklődés kielégítése, a tanított korosztály „szeretete”, és a pedagóguspálya iránti elköteleződés, ugyanakkor pedig a sorban következőként az intézmény hozzáférhetősége és a diáklét folytatásának vágya jelenik meg. Mindez egybevághat az egyetemisták körében Gábor Kálmán által folytatott más kutatások eredményeivel (Elsőéves egyetemisták, Oktatáskutató Intézet, 2001).

Árnyaltabb képet rajzol, ha az adatokat a három almintára bontásában külön bemutatva ejtünk néhány szót. A felsőoktatásba való jelentkezés motivációja tekintetében az egyetemi szintű pedagógusképzésben résztvevők esetében markánsan elválik az intézmény választása és a pedagóguspálya választása, az egyetemistákat a választásban leginkább az adott tudományterület iránti érdeklődés motiválja (a válaszadók 57%-a jelezte ezt), és az intézményeket leginkább a szakos tárgyak emelt szintű oktatása végett választja, nem pedig azért, mert ezeket később a pedagóguspályán szeretné alkalmazni, átadni. Hangsúlyozzuk, hogy a „pedagógus szeretnék lenni” mint döntő motivációs tényező a tanítóképzős hallgatók körében jelenik meg leginkább (41%), míg a tanárképző főiskolások egynegyede és az egyetemisták 16%-a jelezte ezt (A teljes mintában a válaszadók 20%-a vallott így. A „tanítók” mintabeli létszáma 71 fő, a tanárképzős mintába kerültek száma 305, az egyetemista almintára 621 fő). A hallgatói lét életformaszerű megélése, mint jelentkezést befolyásoló motívum, leginkább a tanárképzősöket jellemzi: a tanárképző főiskolások hallgatók 20%-át döntően befolyásolta, a tanítóképzősöket és az egyetemistákat kevésbé (15-15% jelezte ugyanezt). A „könnyebb” felvételiiről való előzetes vélekedés szempontja a legkevesebb középiskolai tanárképzésben résztvevőt befolyásolt annak idején (a válaszadók tizede jelezte, hogy döntő módon), ugyanakkor a főiskolások 14-15%-a jelezte, hogy ez számára döntő szempontként jelent meg a továbbtanulásakor. Kiemelendő még, hogy a tanítóképzősök esetében jelentősen erősebb befolyásoló tényezőként jelenik meg a gondoskodás iránti vágy („szerettem a

gyerekeket” a tanítóképzősök több mint kétharmadánál fontos tényező, és körükben ugyanígy erős a „saját gyermekem neveléséhez hasznos lesz, amit itt tanulok” vélekedés befolyásoló szerepe), míg e két szempont a leendő tanárok körében kevésbé jellemző, kevesebb mint egyharmaduk jelezte, hogy az döntően befolyásolta őt. Az intézmény regionális elérhetősége – mint szempont – szintén a tanítóképzősöknél a legerősebb jelentkezést befolyásoló tényező a hallgatók egynegyedét döntően ez befolyásolta az intézményválasztásban. Fordított az egyes képzési területek közötti sorrend a pedagógus minták mint befolyásoló tényezők esetében, itt azt kell kiemeljük, hogy a legkevésbé a tanítóképzősök jelezték (3%), hogy döntő hatással lett volna a továbbtanulási orientációra egy „kedvelt tanár példájának”, ám e kérdésben a tanárképzésben résztvevő hallgatók egytizede jelezte, hogy a tanári mintának döntő befolyást nyilvánít. (Anélkül, hogy a hallgatók a képzésről való előzetes ismereteiről, vélekedéseiről, nézetrendszeréről e kérdésben a kutatásban mélyebb adatokat ismernénk, felvetjük, hogy a pedagóguspálya és különösen a tanítói pálya korai – azaz már a felsőoktatásban „megelőlegezett”, „megalapozott” – elnöiesedésének jelensége érdekesen tükröződik az adatokban: a párkeresés/párválasztás mint szempont esetében a tanítóképzősök egyike sem jelölte, hogy befolyásolta volna a jelentkezését az, hogy a „hallgatótársaim között könnyebben találok megfelelő élet- vagy házastársat”. Hangsúlyozzuk, hogy az adatfelvétel a végzősök körében készült. Ezt a fenti megoszlást – mélyebb összefüggések feltárásának lehetősége hiányában – itt csak azzal magyarázhatjuk, hogy őket a legkevésbé sem befolyásolta e szempont, míg a tanárképzésben résztvevő hallgatók 4%-át döntően befolyásolta ez is.)

A tanári szakok választása szempontjából a rohamosan egyre csökkenő „népszerűségi adatokat” először Nagy és Varga publikálta (2006). A Jelentés a magyar közoktatásról kötetében arról számoltak be, hogy „az érettségizettek egyre kisebb hányada találja vonzónak a tanári pályát. [...] Az óvó-, tanító- és tanárképző intézményekben az első helyen történő jelentkezések száma zuhanásszerűen csökkent. [...] Az eredmények azt mutatták, hogy főiskolai pedagógus szakokra azok a középiskolások jelentkeznek, akiknek kisebb a középiskolából hozott pontszáma, akik rosszabb munkaerő-piaci lehetőségekkel számolnak középiskolai érettségivel (alacsonyabb kereseteket várnak, és munkához jutásuk valószínűségét alacsonyabbra értékelik)” (Nagy – Varga 2006: 327-328).

Chrappán (2010) a diplomás pályakövetés rendszere által nyert adatok elemzése alapján ad rövid áttekintést a pályaválasztási motivációra, a pályán maradásra és a pályán eltöltött tapasztalatokra vonatkozóan. A mintában 47 pedagógus szakképzettséget azonosítottak, a pedagógus minta (738 fő) egyötöde (47 fő) tanárképzésben szerezte a végzettségét. A szerző azt állapítja meg, hogy „a pedagóguspálya motivációival kapcsolatos hazai és nemzetközi vizsgálatok egyértelműek a választott vezérmotívumok és a pályán

eltöltött idővel összefüggő motívumátrendeződések tekintetében. A pályakezdők motívumai között elsősorban szerepel a gyerekek és a tanítás (a szaktárgy) szeretete, a hivatástudat” (Chrappán 2010: 268). A tanári diplomával rendelkezők 68%-a jelezte, hogy a szakra való jelentkezésben a szaktárgy iránti érdeklődés volt a legfontosabb motiváló erő (Chrappán 2010: 269).

A tanári szak választását a társadalomban a tanári pályáról jelenlévő kép, azaz az anyagi és erkölcsi megbecsültség nagymértékben meghatározza. Ennek következménye, hogy „a »hivatástudat« fénye egy kicsit megkopott” (Brezsnyánszky 2006: 180), mert az anyagi megfontolások felülírják ezt a szerepvállalást. Varga e jelenséget a tanári kiválasztódási folyamat minden pontján (felvételre jelentkezéskor, az első elhelyezkedéskor, és a végzést követő ötödik-hatodik évben – Varga 2007: 622-623) megnyilvánuló „negatív önszelektációs hatás”-nak (Varga 2007: 627) tekinti. Varga kutatási eredményeit részben egy 2000-ben érettségizők körében történt adatfelvétel (60 iskola 4954 diákja közül a továbbtanulásra jelentkezők) elemzéséből vonta le, részben pedig a FIDÉV (Fiatal Diplomások Életpályavizsgálatának) a felsőoktatásban 1998-ban végzettek 1999-ben megfigyelt, és az 1999-ben végzettek 2000-ben megfigyelt, illetve követéses módon mindkét körben 2004-ben lefolytatott vizsgálat adatainak elemzéséből (a követéses minta 3814 esetből állt). A hallgatók elhelyezkedési tervei alapján a kutatók egy része úgy vélekedik, hogy a képzés ráfordításai nem hatékonyak (Polónyi 2004, Kárpáti 2007, Varga 2007), sőt „elsősorban a biztosítási ügynökök, recepciósök vagy média-személyiségek szakmai színvonalának emeléséhez járul hozzá” (Kárpáti 2007: 4). Kárpáti e sarkos kijelentését azon adataira alapozza, mely szerint pedagógusdiplomával rendelkező pályakezdők több mint 60%-a nem pedagógusmunkakörben helyezkedik el (Kárpáti 2005). Az elhelyezkedésről vallott nézetek vizsgálatánál még visszatérünk e kérdésre.

A pedagógushallgatók szak-, intézmény- és pályaválasztási aspirációi terén a motívumok sokszínűsége (Nagy 2001, Kozma 2004b) úgy jelenik meg, hogy van, aki tudatosan választja ezt a pályát, és a másik végletként van, aki startpontként (ugródeszkaként) kezeli a többkarú intézmény pedagógusképző szakát, de természetesen a két nézet között számos terv létezik, például van, aki „belesodródott” (Kozma 2004b: 130), ám az egyéni választási háttereken túl némi szabályszerűség is kimutatható (például a gondoskodás iránti vonzódás vagy például a tudományterület iránti elkötelezettség), ugyanakkor meghatározó lehet az intézmény regionális „elérhetősége”, marketingstratégiájának „hívóereje” és a kortárs csoport, valamint a család hatása is (pl. tanárdinasztiák) (Kozma 2004b: 130-131).

A szakválasztás tekintetében a szakirodalom a szülők iskolai végzettségének hatását is meghatározó tényezőnek tekintik, Lukács és munkatársainak pedagógusképzésben résztvevő

hallgatók körében folytatott 2002-es kutatása azzal egészíti ezt a tézist ki, hogy a „szülők közül inkább az apák iskolai végzettsége az, ami jól kimutathatóan összefügg a leendő pedagógustársadalom belső rétegzettségével” (Lukács-Nagy 2002: 50), amely feltételezhetően abból adódik, hogy alsóközéposztályba tartozóak, és e rétegben a nők végzettsége a férfiakéhoz viszonyítva homogénebb.

A magyarországi felsőoktatás átalakulásából következően feltételezhető, hogy rendszer (demográfiai, finanszírozásbeli, társadalmi elvárás-beli) változásai e kérdésben komoly változásokat okoznak, a pályaválasztási tudatosság és a hallgatói rekrutáció terén is.

2.4.2 Vélekedések a képzésről

Kocsis kutatásának (A tanárképzés megítélése, 2003) egyik fókuszpontja a hallgatóknak a képzésről kialakult vélekedéseinek mélyebb megismerése volt. A pécsi egyetemi hallgatóknak a képzésről való vélekedéseinek vizsgálatakor figyelemmel voltak arra, hogy kellően árnyalt kép jelenhessen meg, ezért a képzés részelemeit, azaz a szaktárgyi, a pedagógiai, a pszichológiai és a szak módszertani képzési vetületeket külön-külön kezelték a vizsgálat során. Az adatok elemzése során az a kép rajzolódott ki, hogy a szaktárgyi képzéssel a hallgatók elégedettnek mutatkoztak, az átlageredmények ötfokú skálán 3,94, ezt erősíti a szórás alacsony értéke is (0,73), tehát a hallgatók egységesnek mondható vélekedésekkel rendelkeztek. Mindezt árnyalja e kérdésben a kari megoszlások áttekintése, ahol azt tapasztalták, hogy a Művészeti Kar értékelése valamivel jobb (4,05), mint a többi kar hallgatóinak esetében (BTK 3,93; TTK 3,86).

A következőkben a pedagógiai képzés minőségéről kialakult vélekedésekre fókuszáltak. Itt Kocsis megjegyzi, hogy ezen oktatási elem ötfokú skálán történő értékelése a szaktárgyi képzés estében történő alkalmazásnál érvényesebb eljárásnak tekinthető, hiszen itt „a megítélendő tartalom és folyamat azonos volt, függetlenül attól, hogy az értékelő melyik kar hallgatójaként mondott véleményt.” (Kocsis 2003: 68) A válaszadók értékeinek átlaga (3,64) a szakdiszciplináris képzésnél kritikusabb eredmény, ugyanakkor ez magasabb szórással bír (0,90). A nemek szerinti megoszlásban nem találunk jelentős különbséget (férfiak 3,68; nők 3,60), ám a kari megoszlásokat áttekintve azt látjuk, hogy a szaktárgyi képzéshez képest megfordul az osztályzatok átlaga alapján kialakuló kritikus sorrend: a Művészeti Kar hallgatói a legkritikusabbak (3,53), majd a bölcsészkar hallgatói következnek (3,60) és végül, valamivel jobb átlageredményt láthatunk a TTK-s hallgatók között (3,77). A „művészetiszek” (40 válaszadó) és a bölcsészhallgatók (131 fő) az intézményi átlag alatti, a TTK-sok (115 fő) pedig feletti átlagértékkel szerepelnek. Az e témánál alkalmazott nyitott

kérdésnél kapott válaszok meglehetősen árnyalják a képet. Ugyanakkor Kocsis megjegyzi, hogy a nyílt kérdésekre érkezett válaszok némileg kritikusabbak, mint az osztályzatok alapján nyújtott visszajelzések, ám a pedagógiai stúdiumok esetében mindent összevetve gyengébb színvonalúnak láttatják a képzés ezen vetületét.

A kutatás következő eleme a pszichológiai képzés megítélésének vizsgálata volt, melynek alapvető felismerése az, hogy a válaszadók között az e területtel teljesen elégedetlenek (1-es osztályzat) száma rendkívül magas, míg a teljesen elégedettek (4-es és 5-ös osztályzatok) száma csekély. Az összkari átlag közepes (3,25), a szórás magas (1,07) volt. A férfiak kritikusabb értékeket adtak (3,09) mint a hallgatónők (3,27). Az eredmények kari bontása azt mutatta, hogy e területtel kapcsolatban a legelégedettebbek a Művészeti Kar hallgatói (3,38). Sorban az MK-sokat követik a Természettudományi Kar hallgatói (3,35), majd a bölcsészhallgatók (3,19), ez utóbbinál a legnagyobb a heterogenitás (a szórás 1,12). Megjegyezzük, hogy a korábban elemzett pedagógiai stúdiumok esetében ők voltak a legkritikusabbak, ám az ottani átlag (3,53) nem tér el jelentősen ezen („kevésbé” kritikus átlagtól), ugyanakkor kétségtelen, hogy a két további kar esetében valamivel nagyobb (0,4) a különbség a pedagógiai és a pszichológiai képzés átlagértékei között.

A tantárgy-pedagógiai, azaz szak módszertani képzés értékeléséről a következőket összegezhethetjük. A képet erősen árnyalja, hogy a hallgatók által itt véleményezett képzés-rész oktatói több irányból kerültek az adott szak képzésébe, a szak módszertanosok között volt egyetemi oktató, gyakorló iskolai tanár és meghívott „külsős” óraadó is. Ebben lelhetjük meg az okát annak, hogy viszonylag magas volt mind az elégtelen, mind pedig a jeles értékelések száma. Az átlageredmény: 3,73 amelyből a BTK és a TTK hallgatóinak válaszártékei is 3,69-es átlagot mutatnak. Az MK-sok esetében ez 4,08, amely magas átlagérték Kocsis szerint a művészeti kar hagyományosan mester-tanítvány jellegű képzésében nyer indoklást. A nyílt kérdésekben a hallgatók egy része arról számolt be, hogy a képzés tartalma szerintük eredményesen alkalmazhatónak tűnik. Ugyanakkor a hallgatók másik része szerint ennek a képzési részterületnek a pályán való hasznosíthatósága nem jó. Kocsis kiemeli hogy a diákok véleménye szerint: „Sokkal több gyakorlatra, jobban megszervezett tanítási gyakorlatra lenne szükség.” (Kocsis 200: 74)

Amennyiben az egyes képzési részterületek átlagértékeit, a tanári pályát választó avagy nem választó hallgatók megoszlása alapján vizsgáljuk, akkor azt láthatjuk, hogy a mindkét körben azonos sorrend alakul ki, azaz tekintet nélkül arra, hogy a pályaaorientáció erős vagy sem, a hallgatók leginkább a szaktárgyi képzés nivójával elégedettek és legkevésbé a pszichológiai képzéssel.

A bemutatott kutatásban Kocsis elvégzi az értékelések összevető elemzését aszerint is, hogy a válaszadók átlageredményei között a tanári pályát választók, azaz arra készülők és az azt „visszaautasítók” között mely különbségtétel tehető. A pályát választók esetében minden részterület értékelésében magasabb az osztályzatok átlagértéke. A szaktárgyi képzés értékelésén kívül mindhárom képzés-rész esetében négytizedes különbséget találtunk a tanítani szándékozók és a nem szándékozók között, az előbbiek javára.

Kocsis vizsgálatának lezárása után két évvel, 2002-ben az Oktatókutató Intézet munkatársai Lukács Péter vezetésével országos mintán vizsgálták a hallgatóknak a pedagógusképzésről vallott vélekedéseit, véleményét – az alanyok jelezheték, hogy az egyes képzési területekkel intézményük milyen súllyal, milyen mértékben foglalkozott és az, véleményük szerint milyen színvonalú volt. Az alanyok mind mennyiségi (mennyi időt fordítottak az adott terület oktatására: túl sokat, megfelelő idő, túl keveset, semennyit), mind pedig minőségi (az oktatás színvonalát 1-5 skálán értékelhették) szempontok alapján értékelték az intézményi pedagógusképzést elemeit (a szaktárgyi-tudományági felkészítést, a szaktárgyak tanítására való felkészítést, pedagógiai-pszichológiai képzéselemeket, és a képzés egyéb részeit (idegen nyelv, informatika, pedagógusi személyiség fejlesztése, értelmiségi szerepek), valamint a szociális felkészültség (szociális problémák kezelése, drog/alkoholfüggőség kezelése, cigány tanulók speciális problémái, cigány kultúra/életmód, rasszizmussal szembeni nevelés).

Lukács és társai azt konstatálhatták, hogy a válaszadók azokon a területeken vélelmezik az oktatás színvonalát magasabbnak, amelyek kapcsán úgy vélik, hogy azzal kellő súllyal foglalkoznak az oktatás során és ugyanakkor ahol a kellő súlyt hiányolják a válaszadók, ott azt is jelezték, hogy a színvonallal is problémáik vannak. Mindebből, tehát a két index szoros kapcsolatából, arra a következtetésre jutnak, hogy „a mennyiségi mutató is egy szubjektív, a kérdezettek oktatással való elégedettségét, illetve elégedetlenségét mérő változó” (Lukács 2002: 68) Az adatok azt mutatják, hogy az egyetemi és főiskola tanárképzésben a szaktárgyi tudományági képzés kerül előtérbe, ugyanakkor a szak módszertani vetület azonban súlytalanabb, mint a tanítóképző főiskolai képzésben, és fordítva, a szaktárgy tanítására való felkészítés a tanítóképzésben mutatja a minőséget jelző átlagok legmagasabbikát (4,35; míg egyetemi képzésben 3,57 és a tanárképző főiskolai esetében ez 3,77).

A pedagógusi képességek és készségek gyűjtőkategória alatt a szerzők – mint fent láttuk – a hivatás ellátásához hozzátartozó további tényezőket nyalábolták össze. Ezen tényezőkben az egyetem – tanárképző főiskola – tanítóképző főiskola irányban ugyanazon tendenciát láttatják, mint a szaktudományos ismeretek hangsúlyossága közötti különbségek

esetében láttunk, mégpedig azt, hogy ezen pedagógusi „skill”-ek megismertetésében, jártasságok kialakításában a tanítóképzésben résztvevők visszajelzései a legpozitívabbak. Meg kell jegyezzük azonban azt is, hogy az úgynevezett kiterjesztett tanári szerepekre való felkészítés esetében mindhárom intézménytípus hallgatóinak válaszai a minőségi mutatóban alacsony átlagot adnak (eltérő képességű gyerekek problémái 2,8; szülőkkel való kapcsolattartás 2,7; felnőttek oktatása 2,7; szexuális nevelés 2,6).

Harmadik szegmensként a pedagógus hivatás társadalmi funkciójához kapcsolódó tulajdonságokat, a személyiségfejlesztésről vallott vélekedéseket vizsgálták. Az adatok e területen is azt láttatják, hogy „elsősorban a főiskolák – s ezen belül is elsősorban a tanítóképzők – működnek igazán funkcionálisan. ... Ezek a területek az egyetemi oktatásban ritkábban jelennek meg, s amennyiben megjelennek, akkor az emeltebb szinten tanuló pedagógus hallgatók kritikusabban is nyilatkoznak arról, hogy mindezt milyen színvonalon tanítják.” (Lukács 2002: 73). Mindegyik tényező esetében a teljes minta és az alminták esetében egyaránt a mennyiségi mutatók (tehát azok %-a akik az adott területtel való foglalkozást megfelelőnek tartják) 45% alattiak, és a minőségi mutatók is 3-as átlag alattiak. Ki kell emelnünk e terület elemei közül az „általános műveltség” területét, melyet a hallgatók mennyiségi (összességében 61%, de mindhárom almintában 50% feletti) és minőségi értelemben (a teljes minta átlaga 3,42) egyaránt elfogadhatónak tartanak.

Az egyéb készségek és képességek kialakítása és fejlesztése (4 szegmens) kategóriájába a szerzők korunk elvárásainak megfelelő dolgokat csoportosították, a nyelvismeret, az informatika, és az önfejlesztés területeit. Az itt kapott adatokat árnyalja, hogy e terület elemei esetenként beépülnek a szaktudományos képzésbe, például az informatika-tanár, vagy a nyelvtanár szakokon. A kirajzolódó kép e területen sem túl jó, hiszen az átlagok a 3-as átlag körül mozognak. Legrosszabb átlageredményeket az önképzés és az önmenedzselés területei esetében láthatunk. Ez arra is ráirányíthatja a figyelmet – emelik ki a szerzők –, hogy „e képességek, készségek fejlesztése azzal a következménnyel is együtt járhat, hogy a végzős hallgatók egyre kedvezőbb munkaerő-kínálati pozícióba kerülve, egyre nagyobb számban hagyják el a pedagógusi pályát.” (Lukács 2002: 76) Amennyiben a pályán maradás oka az önmenedzselési készségek hiánya, az együtt járhat az önképzés iránti igény hiányával? – Ez további vizsgálatok tárgyát képezheti. Ugyanakkor azt azonban jelzi, hogy a modern, reflektív pedagógia ideálja, az önfejlesztő pedagógus nem „alapozódik meg” a felsőoktatásban. (Önképzés esetében a minőségi értékelés 1-5 skálán: egyetemi tanárképzés 2,85; főiskolai szintű tanárképzés 2,83; tanítóképzés 2,96)

Az utolsó, 5. területben külön kezelték a kutatók a pedagógusképzés szociális tartalmait jelentő egyes elemeket, a szociális felkészültség területét (szociális problémák

kezelése, drog/alkoholfüggőség kezelése, cigány tanulók speciális problémái, cigány kultúra/életmód, rasszizmussal szembeni nevelés). E vetületről azt állapíthatjuk meg, hogy mindegyik korábban érintett területhez képest a hallgatói vélekedések e szegmensről a leglesújtóbbak. A minőséget jelző átlageredmények mindegyik kérdés esetében 2,8 alattiak, és mindösszesen a válaszadók egyötöde jelezte, hogy megfelelőnek tartja a témára fordított idő mennyiségét). E területről tehát, a hallgatók vélekedése alapján elmondható, hogy mind a ráfordított idő, mind pedig a felkészítés minősége alapján a „pedagógusképzés mostohagyermeké”.

2.4.3 A pályán való elhelyezkedés terve

Többször érintettük már a tényt, mely szerint a végzett pedagógusképzősök nagyobb része nem ezen a pályán helyezkedik el (Varga 2007, Kárpáti 2007, Sági – Varga 2011). Egyet kell értenünk abban Kocsissal, hogy ennek a legfőbb oka, hogy jól konvertálható a munkapiacra a diploma (Kocsis 2003). Ugyanakkor arról kevés információnk van – jegyzi meg Kocsis (2003) és Varga (2007) – hogy a végzősök pedagógus-pálya választásának motivációi milyen mélyebb mintázatokat mutatnak. A PTE-n történt adatfelvétel esetében a válaszadók valamivel több mint fele jelezte, hogy a tanulmányok végeztével szeretne tanítani. Mindebből – írja Kocsis – „az következik, hogy a tanári pályára készüléskor céltudatos aktivitást csupán a hallgatók felétől várhattunk. A többiek pozitív attitűdjeinek kialakítása vagy befolyásolása az oktatók feladata, azonban feltételezhető az is, hogy a hallgatók pedagóguspályát elutasító döntése megalapozott és kontextusában is progresszív hatású volt, azaz a tanárképzés jelenlegi gyakorlatában – alkalmassági vizsgálatok hiányában – a hallgató egészséges önreflexiójának is lehetett az eredménye a pályáról való lemondás.” (Kocsis 2003: 63). A tanári pályára lépést tervező hallgatók között a karhoz tartozás nem mutat kiemelendő különbségeket, ám azt megjegyezzük, hogy a művészeti kar esetében kisebb a pedagóguspályára lépést tervezők aránya (BTK 57,2%; TTK 50,4%; MK 26,7%). Ennek okát abban is meglelhetjük, hogy a művészeti kar esetében például a viszonylag nagy létszámú vizuális nevelőtanár szak kizárólag tanárszakként vehető fel, azaz a művészpályát tervező hallgatók ide mint sajátos belesodródó (inkább pontosan: belesodort) módon kerülnek. A nemek közötti megoszlást vizsgálva pedig azt találhatjuk, hogy a férfiak kisebb arányban (41%) jeleztek ilyen szándékot mint a nők (58%), ami a pálya elnőiesedésének jelenségének további hajtóerőt ad. (A határozott nemet jelző férfiak aránya 44%, míg a pedagóguspálya határozott elutasítása a nők 32%-ánál történik.)

A válaszadók közül a tanítani szándékozó fiatalokat pályára orientáló motívumok a gyermekek szeretete, a hivatástudat, és az értékátadási folyamatok jelenléte fogalmaival írhatók le, ugyanakkor – emeli ki Kocsis – az egyebekben (17%) szerepel egyfajta pályakép is, mégpedig a „kevés kompromisszum”, a „nyári szabadság” (Kocsis 2003: 64-65). A pályán való elhelyezkedés elutasítói a megbecsültség (leginkább pedig az anyagi megbecsültség) hiányát emelték ki, de ugyanitt jelent meg a sok munka, a stressz, a leterheltség, és a felsőoktatás „kiábrándító módszerei és tematikái” (Kocsis 2003: 65).

A szakmaválasztás motívumai között a gyermekszeretettel szinte azonos arányban jelenik meg a tudásátadás (5,8 illetve 5,1%), a szakválasztás legfontosabb motívumaként a hivatástudat (24,7%), ám mindez karonként eltéréseket mutat a szakkal kapcsolatos hivatástudatot a TTK-s hallgatók közel egyharmada jelezte, ugyanakkor a BTK és a MK hallgatóinak mindössze egyötöde.

A pályaválasztás szempontjából esetlegesen megjelenő, úgynevezett meghatározó személyről a válaszadók kétharmada számolt be, az ő jellemzésükkor a kiemelkedő személyiségjegyek (47,8%) és a kiemelkedő tudás (18,8%) jelenik meg. A családon belül szerzett pályaaorientációt-pedagógusképet vizsgálva azt emelhetjük ki, hogy a válaszadók 52%-ának van a családjában vagy a rokonságában pedagógus. Kocsis Mihály vizsgálta azt, hogy a családban jelenlévő pedagógusminta befolyásolja-e a pedagóguspályára lépés tervét és azt találta, hogy nincs összefüggés közöttük: „az otthoni pedagógusminta igazolhatóan nem segítette a hallgatót a tanári pálya irányába.” Ugyanezt mutatta ki Kocsis a pályaválasztást erősen befolyásoló személyiség, a tanárképes szak választása és a pedagóguspályára lépés szándékának összefüggéseiben is. Ez utóbbi ellentmond Dombi Alice e témában közölt eredményeinek (Dombi 2002).

A tanári pályára lépéssel kapcsolatos vélekedések esetében Kocsis azt is vizsgálta, hogy kimutatható-e valamiféle különbség a kibocsátó család lakhelyének településtípusa szerint. Azt konstatálja, hogy a tanári pályára lépés tekintetében megfigyelhető egyfajta „települési lejtő”, mely szerint a település nagysága és a pályára lépés terve fordítottan függ össze. Az előbbi kutatás után két évvel, 2002-ben az elhelyezkedés, továbblépés tekintetében Lukács és kutatótársai azt konstatálták, hogy a pedagógus és tanárképzés szintjein egyre feljebb haladva egyre kevesebb a pedagóguspályára lépést tervezők száma. Az egyetemi tanárképzésben résztvevők 35%-a, a tanárképző főiskolások 44%-a jelezte, hogy tervei szerint öt év múlva kapcsolata lesz az oktatással. Ugyanakkor a végzés után szeretne-e tanítani kérdésre a középiskolai tanárképzésben résztvevők 17%-a, a tanárképző főiskolások 24%-a és a tanítóképzősök 28%-a jelezte, hogy mindenképpen szeretne tanítani a végzés után. Ugyanezt bizonyos feltételek mellett szeretné az egyetemisták további 26%-

a, a tanárképzősök 24%-a és a tanítóképzősök 31%-a. A másik oldalon azok állnak, akik semmiképpen sem szeretnének tanítani, ezt a választ adta az egyetemen tanuló tanárjelöltek 8%-a, a tanárképző főiskolások 10%-a és a tanítóképzős hallgatók 1%-a.

Lukács és társai kutatásában az induláskori és a végzős időszakban is a pálya iránt elkötelezettek csoportja erősen fedi egymást. Azaz az induláskori nagyobb késztetés az ő esetükben megmaradt a végzés időszakáig, és ez jelentősen befolyásolja a pályára lépésről való vélekedést: azok jelzik leginkább, hogy tervezik a pályára lépést, akik előzetes motivációik tekintetében elkötelezettebbek.

A képzés gyakorlatorientáltságának mértéke általános kérdés a szakirodalomban (Brezsnyánszky 2006, 2009, Csapó 2004, Falus 2004, 2006, Józsa – Nagy – Zsolnai 2001, Kozma 2004a), az, hogy e kérdés igen árnyaltan feldolgozott – az elméleti és az empirikus kutatási szakirodalomban egyaránt – jelzi számunkra a téma figyelmet érdemlő jellegét. Ugyanakkor a gyakorlatban is kipróbált képzési kísérletek bemutatása, tapasztalatainak leírása és különösen pedig a hallgatók a képzésről való vélekedéseinek vizsgálata kevésbé került az érdeklődés homlokterébe az utóbbi 5-6 évben. Az SZTE Pedagógiai Tanszékén a gyakorlatorientált tanárképzés kialakításának folyamata szempontjából a képzésben résztvevő hallgatók vélekedéseit tizenegy éve vizsgálták először (Korom 1999, Józsa 1999, Zsolnai és mtsai 2003, Zsolnai 2006). A vizsgálatban 1999-ben 82, 2003-ban 104 hallgató vett részt. A 2003-as adatfelvétel eredményei szerint a tanárszakot felvett hallgatók egyharmada akar tanár lenni, a képzés által megszerzett végzettséget mintegy véstartaléknak tekintik arra az esetre, ha más munkalehetőség nem adódna (Zsolnai 2006: 83-84).

Varga Júlia (2007) már korábban hivatkozott, a pedagógusképzésre jelentkezés és pályaaorientáció témakörében folytatott kutatásában arra jutott, hogy „a végzést követően [...] azok kerestek tanári állást, akik rosszabb képességűek és alternatív munkaerőpiaci lehetőségeik rosszabbak voltak, mint azoknak, akik nem tanárként helyezkedtek el” (Varga 2007: 623). Meg kell jegyezzük, hogy ezen eredményre Varga az alapján jutott, hogy a felsőoktatásba való jelentkezők hozott pontszámait úgy tekintette, mint az érettségizők „képességei”-nek mérőszámai (Varga 2005). Varga az állítását követő sorokban kijelentését annyiban árnyalja, hogy (és itt szükségesnek tartjuk a hosszabb idézetet) a „tanárképzőbe jelentkezők hozott pontszáma átlagosan nem különbözik az egyéb főiskolai szakokra jelentkezők hozott pontszámától”, de „az egyetemi képzésre jelentkezők hozott pontszáma, »képességei« átlagosan magasabbak, mint a főiskolai képzésre jelentkezőké”, „a főiskolai szintű pedagógusképzés valószínűségét növeli az, ha az érettségizőnek kevesebb hozott pontja van (»rosszabbak a képességei«). Ez az eredmény – a főiskolai szintű

pedagógusképzés esetében – megerősíti azt a feltevést, hogy az önszelekciós mechanizmusok révén a főiskolai szintű pedagógusképzésbe a kevésbé jó képességű tanulók jelentkeznek” (Varga 2005). Ezzel azonban maradéktalanul nem tudunk egyetérteni, ezért szükségesnek tartjuk, hogy néhány kiegészítést tegyünk és ellenérveket állítsunk. Az adatfelvételek idején preszelekciós felvételi rendszer volt Magyarországon: a középiskolából hozott pontok (3. és 4. osztály egyes tantárgyainak érdemjegyei), valamint a felsőoktatás szervezésével és vezetésével tett írásbeli és szóbeli felvételi vizsgán szerzett pontok összege adta ki a felvételi pontokat. A Varga által alkalmazott mérőszám magasabb fokú érvényességéhez szükséges lett volna figyelembe venni a teljes felvételi eljárásban szerzett pontokat. A középiskolából hozott pontok érvényességének korlátaira utalt az is, hogy a kilencvenes évek közepétől majdminden felsőoktatási intézmény élt azzal az eljárásbeli lehetőséggel, hogy a szerzett (tehát nem a hozott) pontok sokszorozásával (az írásbeli és szóbeli összpontszám duplázásával, vagy az írásbeli négyszerezésével) alakította ki a felvételi pontokat. Egy másik – nevelésszociológiai, holisztikus jellegű – megközelítés is jelzi a fenti sarkos állítások alapjainak merevségét. A pedagógusképzés első generációs értelmiségképző funkcióját azzal nyerte el, hogy a vertikális társadalmi mobilitás eszközeként vállalt szerepet. Ennek hazai irodalma igen széles (Ferge Zsuzsa 1972, Kozma 2004b, Nagy Mária 1998, Pető László 1991). A szociokulturális értelemben hátrányosabb környezetből érkező hallgatók részben a családi szocializáció (a közalkalmazotti létről, a pedagógus-hivatásról élő kép), részben a rövidebb idejű képzés anyagi viszonylata és szakmát adó volta, részben pedig a felsőoktatásba való jelentkezés előtt álló fiatalnak az iskolai korszak alatt a pedagógusmintákkal (tanító, tanár mintákkal) való intenzív találkozása eredményeként e rétegek gyermekeinél a főiskolai szintű pedagógusképzésre való jelentkezés jobban megjelent a preferenciákban. Ezt egészíti Kocsis (2003) tézise a képzések konvertálhatóságáról, amely a pálya ugródeszka-jellegét erősítette.

Ezen időszakban Varga Júlia (miként korábban bemutattuk) egy, a képzés választásától a pályán való elhelyezkedésig és azon való megmaradásig tartó életutat, tehát pálya teljes horizontját átható negatív hatást is feltárt, melynek véleménye szerint összefüggő tünetrendszer az, hogy azok a diákok jelentkeznek a főiskolai szintű pedagógusképzésre, akiknek rosszabbak az eredményei, továbbá a diploma átvétele után azok fognak nagyobb valószínűséggel tanári pályán elhelyezkedni, akik kevésbé jó képességűek és ugyanígy ők maradnak leginkább a diploma kiállítását követő ötödik évben tanári munkakörben (Varga 2005). Ez a negatív szelekció Varga szerint azonban nem érvényesül az egyetemi képzésre jelentkezők körében, az ő körükben az a jellemzőbb, hogy a továbbtanulást az alacsony kereseti hozammal együtt tudatosan választják,

feltételezhetően „egy hosszabb tanulási program egyik elemeként” (Varga 2005), amely a rendszerben való elnyújtott részvételt erősíti.

A tanárképzésben résztvevő hallgatók jellemzőit és vélekedéseit vizsgáló kutatási eredmények hozzájárultak a szakmapolitikai diskurzus elindulásához, melynek eredményeként az oktatási színpad aktorai számára lényegi kérdéssé vált az is, hogy „a fiatal generáció mennyire elégedett, mi az, ami eltántorítja, illetve a pedagóguspályán tartja a pályakezdőket” (Chrappán 2010: 267). A kérdés megválaszolására a kutatók véleményeinek metszeteként elsősorban a pedagóguspálya anyagi viszonyait, és a társadalmi presztízsrangsorban elfoglalt helyzetet nevezhetjük meg (Kárpáti 2007, Varga 2007, Sági–Varga 2011).

Az ismertetett kutatási eredmények megerősítik vélekedésünket arról, hogy tanárképzésben résztvevő hallgatók között nem elsősorban a középiskola által küldött értékelés képezi a leghangsúlyosabb törésvonalakat a leendő pedagógusgeneráció „képességeiben”, hanem a korábbi életszakaszok kontrolltényezőinek (család, kortárscsoport) hatásai, továbbá a képzés re-szocializációs, pályáraorientációs hatásai alapján létrejövő mechanizmusok, melyek eredményeként létrejön a pályára tudatosan készülési attitűdjé, amely fokozza a nyitottságot a képzési tartalmak felé, továbbá mintaadó és értékközvetítő folyamatai irányában.

3. Mik az értékek?

E dolgozat értelmezési kereteiben az érték fogalmát (Józsa 1979, Hankiss 1982, Hankiss-Manchin-Füstös-Szakolczai 1982, Kozma 2004, Gábor 2001, Bauer 2002, Rezsőházy 2006 és Andorka 2006) munkái alapján úgy definiáljuk, hogy értéknek tekintjük azt, amit az emberek fontosnak és kívánatosnak tartanak, megbecsülnek, értékelnek, ajánlanak, szeretnének elérni. E tekintetben érték az a szervező közeg, mely az emberi magatartásokat irányítja, azaz egy elérendő állapotra vonatkozó motiváció kognitív reprezentációja (Rohan 2000). Ezen elméleti részben az értékszociológia munkánk szempontjából alapvető megközelítéseit mutatjuk be.

Egy ifjúsági korosztályba tartozó személy – Józsa (1979: 19-23) értelmezésében – háromféleképpen tekinthet valamit értékesnek: normatív, ideologikusan és praktikus. A normatív értékek a mindennapi tudásvilágok szintjén nyelvi-kommunikációs keretekben is alakot öltő állásfoglalások, ám nem mindig tudatosak, szemben az ideologikus értékekkel, amelyek a tudatosság mellett „általános érvényre igényt tartó alapelvek” (Bauer 2002: 195), melyek dominánsan verbális környezetben is kifejeződnek, a praktikus értékek alakja pedig „a tényleges viselkedés” (Bauer 2002: 196). Az értékek bizonyos aspektusokból, a társadalmi változásokkal párhuzamosan egymással konfrontálódhatnak, ám értékkapcsolódás vagy értékkiegyenlítődés is létrejöhet az értékszintek között. Az ifjúkor (dolgozatunk tematikájában a felsőoktatási életszakasz) ezen értékszerkezet-változások miatt különösen fontos korszak.

Rezsőházy (2006) értékelmélete magyarázatoként kifejti, hogy minden értéknek van egy tárgya: a haza, a hit, a profit, a család értékekké válhatnak. A társadalmi valóság, a spirituális és erkölcsi világ minden elemének lehet „érték” jellege, amennyiben ez az elem kedvelt vagy elutasított, méltatott vagy elítélt. A tárgy olyan megítélés alapján minősített, mint értékes vagy megvetendő, hasznos vagy haszontalan, kívánatos vagy nem kívánatos. A kapott ítélet egy értékítélet, amik irányadóként szolgál a vélemények, a hitek, a meggyőződések és a választások kialakításához.

Az értékek normák lesznek, amint irányítják, vagy szabályozzák a viselkedést, előírnak egy cselekvési sorrendet. A normák megpróbálják a viselkedéseket és a kötelezettségeket a kinyilvánított értékekhez igazítani. „A tér, amelyet a közösség lakhatóvá alakított – írja Kozma – [...] összekötötte egymással a tagjait. Az együttes tevékenységek föltételezték és ki is alakították a közös célokat, előbb rövidebb, később hosszabb távon is. Céljaik fokozatosan állandókká váltak, és értékrenddé (normává) alakultak át, amelyben a

közösség valamennyi tagja osztozott” (Kozma 1997). Az értékek tehát alakítják a normákat, és áttételesen, a normákon keresztül irányítják a cselekedeteket.

Rezsőházy (2006) meghatározza az érték-teremtők fogalmát, a nagy erkölcsi személyek (filozófusok, tudósok, művészek, stb.) és intézmények (templomok, tudós társaságok, egyetemek³, stb.) értékeket meghatározó és formáló funkciójának kifejezésére. Az érték-teremtők feladata, hogy a társadalom által felvetett létkérdésekre reflektáljanak és ezzel a társadalmi krízishelyzetekből való kilábalást segítsék. Rezsőházy meghatározásának hangsúlyos részét képezi az, hogy az értékek preferálása akkor biztosított, ha a közvetítők (például a tanárok) által a terjesztésre adottak a feltételek. Az értékek átadása a szocializáció folyamata során a család, az iskola, a kortárscsoport és a média által, terjesztése a kulturális kommunikáció csatornáin keresztül történik (újságok, rádiók, televíziók, mozi filmek, könyvek, versek és dalok, iskolai rendszer) (Rezsőházy 2006).

Rezsőházy (2006) kísérletet tesz az értékek szerepeinek és funkcióinak felsorolására, ám kiemeli, hogy teljes listát készíteni a szerepekről lehetetlen, mivel az értékek gyakorlatilag az összes társadalmi folyamatban jelen vannak. Megjegyzi, annak ellenére, hogy az értékeket a cselekvő rendszer többi tagjától különválasztva elemezzük, a rendszer egységet alkot, melyben az értékek, a szükségletek, törekvések, érdekek, észrevételek, érzelmek együttese egészként működik. Az értékek legfontosabb funkciói (Rezsőházy 2006: 11-12):

1. Az értékek az egyének és a közösségek személyiségének kialakításában és megtartásában központi szerepet látnak el: alakítják a saját önképünket és önbecsülésünket. A közösség a leendő tag csatlakozásakor az egyik legfontosabb okot a befogadásra a tag által vallott értékekben találja meg.
2. Az értékek köztes helyet foglalnak el a valóság valamint az egyén és közösség között, mert az utóbbiak ezt a valóságot meg akarják őrizni vagy változtatni. Az értékek szűrőjén keresztül fogadjuk be a valóságot.
3. Az értékek meghatározzák szükségleteinket és törekvéseinket, meghatározzák a célokat és az eszközöket.
4. Az értékek irányítják a viselkedéseket.
5. Az értékek szolgáltatják az ideológiák alapjait és ugyanakkor az ideológiák racionalizálják a szereplők érdekeit, szükségleteit és értékeit.
6. Az értékek mozgósítják a szereplőket, amikor az értékek vallói az általuk preferált értékeket megtámadottnak vagy kigúnyoltak látják.

³ Az egyetemek érték-teremtő funkciójáról ld. még Newman 2001. Vö. Bär A Céh című könyvében és továbbá Némedi Dénes által a modern és archaikus német egyetemről írtakat (Némedi 2005: 138-143). A modern német egyetemen megvalósuló értéktranszfer-folyamatról Weber írja: „Az intellektuális becsületesség az egyetlen sajátos erény, amelyet neveléssel ki kell alakítani [az egyetemnek – JCs.] (Weber 1998: 72, idézi Némedi 2005: 236).

7. Az értékek jelentik a normarendszer alapját és azokon keresztül a törvények szellemét, érvényességét, illetve a társadalmi szabályozás gyakorlatát (jutalmazás-büntetés alapja az értékekhez való alkalmazkodás).

Az értékek hordozói egyének vagy csoportok, ezért beszélhetünk ennek vagy annak a személynek az értékeiről, a fiatalokéiról, az egyetemistákéiról, a tanárképzősökéiről. Ugyanakkor az érték fogalma elválaszthatatlan az előnyben részesítés fogalmától. Egy dolgot jobban értékelni, mint egy másikat azt jelenti, hogy egy adott helyzetben, az érték, ami gerjeszt egy választást, kizár egy másikat. Az értékpreferencia-sorrendek ezen előnyben részesítésekre reflektálnak és az értékstruktúrák belső hierarchikus dimenzióit ábrázolják.

3.1 Mit értünk a dolgozatban értékrendszeren?

Az értékrendszer szerveződési módja egyik kultúráról a másikra változik. Egy személynek vagy csoportnak az értékei nem egymás mellett elkülönülten jelennek meg, hanem összefüggésben, egymástól kölcsönös függésben, rendszert alkotva (Mitter 2009).

Amikor egy új érték elfogadottá válik vagy egy helyén lévő érték válságba kerül, amikor egy érték megerősödik vagy meggyengül, az a rendszer egészét érinti, s mivel a rendszer egyfajta hierarchiát is jelent, ezért az értékpreferenciák úgynevezett „érték létrát” (Rezsőházy 2006) alkotnak.

Az értékekről való elméleti gondolkodás a filozófiatudományból érkezett a társadalomtudományokba, ám az egyén és közössége (és témánk szempontjából speciálisan az iskola és a társadalmi környezet értékvilága) viszonyrendszerében releváns kiindulási dilemmaként jelenik meg az a viszonyrendszer, amelyet háromdimenziós érték-tér modellként ábrázol Vitányi (2006): Spinoza és Kant elméletének két egymást metsző tengelye (Boldogság–Erény és Eszmény–Valóság vö. Spinoza 1997 és Kant 1993) metszéspontjához egy harmadik metsző tengelyt illeszt az Egyén és Közösség viszonyrendszerét kifejezendő. A modellel azt kívánja kifejezni a szerző, hogy az értékek világának érvényessége a szociológiai primer és szekunder csoportok aspektusában, de – javaslata szerint – holisztikus szemléletmóddal értelmezendő, figyelembe tartva azt, hogy „a közösség és egyén nem két külön világ, hanem egyetlen entitás egyenrangú pólusai” (Karikó 2004: 208).

„Az értékek szervezik, tagolják múltunkat, jelenünket és jövőnket” – írja Kamarás (é.n.), mely kijelentését – a régmúltra vonatkozóan – igazolják a legfrissebb életmódtörténeti-társadalomtörténeti kutatások (Spikins – Rutherford – Needham 2010). Az emberi civilizáció

összetevőit, kultúra és az értékek történetiségét, evolúcióját nevelésszociológiai megközelítésben Kozma is ismertette felsőoktatási tankönyvében (2004a): Az emberi közösségeket a hasonló szükségletek és ezek kielégítése (együttes kielégítése) szervezte közösségekké. E folyamat első lépcsőfoka az volt, amikor annak felismerése megtörtént, hogy azonos történések azonos gesztusokat, reakciókat váltanak ki. Ezek stabilizálódtak, azaz kialakultak a jelentéshordozó szimbólumok, melyek a közösségi szükségletek együttes kielégítése okán közösségi viselkedési mintákká váltak, amelyek előismeret-jellegükből adódóan részévé váltak a kollektív emlékezetnek, tehát közös tudássá szerveződtek. Ekkortól számolhatunk a nemzedékről-nemzedékre való tudás-átörökítés megjelenésével is. Az értékek megjelenése folyamatának utolsó lépcsőfokaként mindez együtt indukálta – írja Kozma (2004a) – közös célok és jövőről szóló tervek megszületését, illetve az értékrend kialakulását. Kozma alapján állíthatjuk, hogy az emberi kultúrák összetevőinek egyik legfontosabbika az értékek és az azokon alapuló normák rendszere.

Kamarás fentebbi gondolatának egy másik olvasata szerint a változó társadalmi környezet, változó értékvilág a múlt átértékelésére – és ezáltal a jövőbeli tervek átalakítására – is vezet(het) minket. Gyáni (2000) ebben az értelemben idézi Gadamert (vö. Gadamer 2003): „A múlt éppen olyan, amilyennek a mából visszatekintve mutatja magát” (Gyáni 2000: 135) Gyáni megközelítésében az értékrend – mint a kollektív emlékezetből fakadó tudás egy eleme – konstruálás eredménye. A jelenben változó értékek (az értékelő változása) tehát múltbeli történések motivációit is felülírhatja, hiszen „az emlékek nem belülről, hanem kívülről irányítottak” (Pászka 2007: 275). Halbwachs (2000a, 2000b) és Assman (1999) munkáit összegezve Pászka 2007 (vö. Némédi 2005: 119-123) úgy látja, hogy mivel „az emlékezet csoportfüggősége rekonstruktív-jellegű” (Pászka 2007: 279), a múlt eseményeiből az marad csak meg, amit „a társadalom minden korszakban a maga mindenkori vonatkoztatási keretei közt rekonstruálni képes” (Halbwachs 2000b: 46 idézi Pászka 2007: 279). E megközelítéseket e helyütt részleteiben nem bontjuk ki, csak annyit jelzünk még, hogy mindezek felvetik azt is, hogy az értékek csak annak révén lesznek az egyes emberekéi, hogy azok különböző társulásokhoz tartoznak (mint például család, vallási, politikai csoportok-közösségek), tehát – miként Hankiss (1953, 1977, 1979 és összegezve: 2004) kifejti – egy lakatlan szigeten, mindenfajta emberi közösségtől, civilizációtól, társadalomtól távol élő személy szellemi túlélésének záloga az, ha az életútja során korábban internalizált normák alapján, társadalmi értékeket követve éli szigetlakó-mindennapjait, ugyanakkor másvalaki, aki társadalomtól elvonva, a szocializáció folyamatába be nem vonódva nőtt fel, az nem létezhet társadalmi lényként (Vö. G. H. Mead 1973).

Max Weber klasszikus elméletében (1967, 1982) megkülönbözteti egymástól a teleologikus, azaz célracionális és másrésről pedig az elsősorban értékrationális cselekvéseket. Gazdaság és társadalom (1967) című munkájában bevezeti a rendes és a rendkívüli szituációk fogalmát, mely az értékváltozások időbeli dimenziójához jelenthet fogódzót. Ehhez kapcsolhatjuk Weber váltókezelő hasonlatát is, melyet Gerth és Mills (1947: 181 idézi Füstös 2006a: 181) bevezető magyarázatával úgy értelmezünk, hogy „közvetlenül nem az eszmék, hanem az anyagi és képzeletbeli érdekek befolyásolják az emberek viselkedését. Ám gyakran az »eszmék« által kreált »világképek« határozzák meg, váltókezelők módjára, azokat a pályákat, amelyeken az érdek dinamikája a cselekvést mozgatja”.

Talcott Parsons (2000a) és Robert Merton (1980) az értékek normatív szerepét a társadalmi szabályozás viszonyrendszerében, azzal összekapcsolva értelmezi. A strukturalista-funkcionalista szociológia szerint tehát az értékek kötelező közösségi normákként vannak jelen. Parsons értelmezésében a társadalmi rendszer kollektivitások és szerepek, értékek és normák – együttesen mint strukturális összetevők – kombinációjából áll. A társadalom integratív alrendszere (Parsons terminológiájával: a szocietális közösség, mely egymást átható kollektivitások és kollektív lojalitások bonyolult hálózata) működési elve az értékek mentén való cselekvés. A integratív alrendszer tehát szerepét értékelkötelezettségek révén valósítja meg.

„Az értékek iránti elkötelezettség általában magában foglalja annak a feltételezését, hogy kötelező elősegíteni a konkrét cselekvésben való megvalósulásokat. [...] Az értékrendszerek általánosítása, amely ahhoz vezetett, hogy részletes előírásokra való támaszkodás nélkül is hatékonyan tudták szabályozni a társadalmi cselekvést, a modernizációs folyamat egyik központi tényezője volt. [...] Kulturális szinten az értékeknek az az aspektusa releváns, amelyet közönségesen erkölcsinek nevezünk. [...] Az erkölcsi értékek a kulturális rendszer értéktartalmának csak egyik összetevőjét alkotják, mellette olyanok vannak, mint például az esztétikai, kognitív vagy speciálisan vallási értékek” (Parsons 2000a: 48).

Parsons (2000a) az értékek struktúráit a „kaotikus egyéni akaratok” és a „normatív szabály” közötti ellentétpárban helyezte el, melynek következtében a társadalmi értékek tanulmányozása csak általános (elméleti) szinten lehetséges. E megközelítésben nem vizsgálható az emberek eredményes módon történő érték-alkalmazása (Füstös 2006b: 192-193). Tehát Parsons megközelítésében az értékszociológia érdeklődésének homlokterében az áll, hogy miképpen lehet azonosítani a mögöttes rendezőelveket, amelyek az egyén viselkedését normatív módon meghatározzák. Ezzel kapcsolatban Füstös arra hívja fel a figyelmet (2006b: 194-195), hogy Weber megközelítése teszi alkalmassá az empirikus kutatás

céljára az értékek változó világát, mert az alapján vizsgálhatjuk, hogy mi történik az egyén életvezetésében, ha egyes normák megszűnnek: például a történelmi idő során a rend összeomlásakor a bizonytalanságokkal terhelt idők nyomot hagynak az akkor élőkön, majd pedig a bizonytalanság megszűnésével részt vesznek az új rendezőelvek kialakításában, azaz lenyomatot képeznek. (Erről a lenyomatképezésnek hívott jelenségről és a felbomlás periódusaiban [axiális momentumokban] feltűnő axiális nézetrendszerekről, melyek a felbomlási időszakban kerülnek elő és akkor erőteljesen hatnak ld. még Gerth és Mills 1946, Elias 2005, Füstös 2006b.)

Merton a társadalmilag elfogadott értékeket az azok megvalósulására rendelkezésre álló eszközök korlátozottságának viszonyrendszerében értelmezi, amikor azt találja, hogy a fenti két tényező, a normák és eszközök közötti konfliktusokat az egyének különbözőképpen oldják meg, amikor is vagy figyelembe veszik a társadalmi szabályokat (konformizmus), vagy megkerülik illetve elutasítják azokat (nonkonformizmus). (Merton 1980) Az egyéni alkalmazkodás típusai szempontjából a kulturális célok és az intézményes eszközök viszonyrendszerében a konformizmus, újítás, ritualizmus, visszahúzóds és lázadás kategóriáit különbözteti meg, azzal, hogy a lázadás átmeneti reakciónak tekinti, „mely során az egyén megpróbál új célokat és eljárásokat intézményesíteni, hogy azután a társadalom többi tagja is elfogadja” (Merton 2000b: 86).

A strukturalista-funkcionlaista elméletekkel ellentétben Abraham Maslow pszichológiai jellegű szükséglet-elméletének dimenzióit arról az alapról kiindulva állította fel, hogy az emberi szükségletek összerendeződése hierarchikus, mely hierarchia a fiziológiai szükségletektől (mint első lépcsőfoktól) az önmegvalósítás szükségletei húzódnak (Maslow 1954). Ugyanakkor elméletét egy évvel később (1955) továbbáryalja azzal, hogy a hangsúlyt nem a hierarchiára helyezi, hanem a hiányra, mely abból adódik, hogy a szükségletek maradéktalanul nem kielégíthetők, ugyanis a hiányok kielégítése újabb hiányok megszületését generálja. Az ember Maslow értelmezésében tehát hiányok által motivált és ezért azoknak kiszolgáltatott. Maslow elmélete alapján áll Inglehart értékszociológiai vélekedése: A hiány teremti meg a dolgok értékét (scarcity hypothesis) (Inglehart 1997: 32-34; 2000: 219-225).

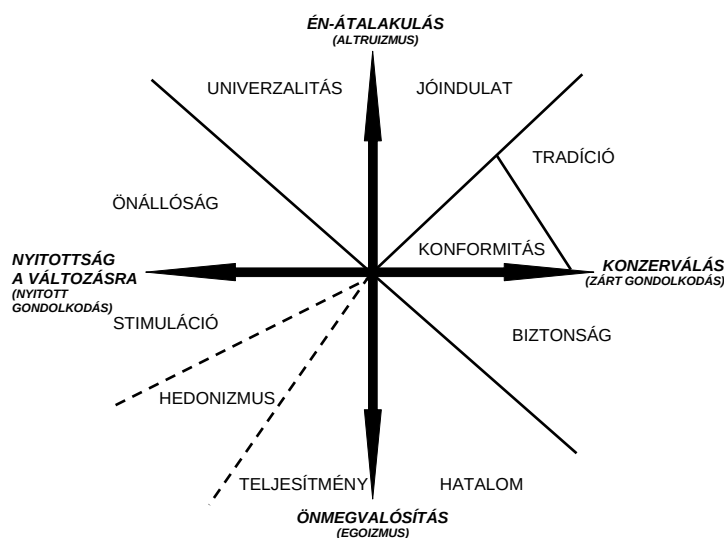
Ronald Inglehart munkásságában az emberi értékpreferenciák változásának alapvető helyzete az, amikor az alapvető szükségletek kielégítése megtörténik, a létfenntartás már biztosnak tekintett, és az ehhez kapcsolódó szűkös javak megszerzésére illetve biztosítására irányuló cselekvések hiányként hozzák létre, és szülik meg az önmegvalósítás és önkifejezés egyéni szabadságának igényét. A jólét biztosítása tehát az egyén a közösségben való feloldódásával jár a közösség céljainak szinergikus módon való elérése érdekében, ugyanakkor a célok (a jólét és biztonság) elérése után az individuum ismét előtör, és felértékelődnek a

személyes függetlenség és szabadság tényezői. Ezeket, az önkifejezéshez kapcsolódó értékeket posztmaterialistának nevezi el, míg – Weberhez visszanyúlva (ld. még Weber 1982) – a protestáns értékekkel kapcsolja össze a materiális értékrendnek nevezett vélekedéseket (Inglehart 1997: 34, 2000: 219-225). Inglehart elmélete komoly vitáknak szolgált alapjául: Flanagan (1982) szerint Inglehart elméletében „összekeveredik [...] a materialista és nem materialista, valamint az autoriter és liberális értékek dimenziója” (idézi Keller 2008a: 154-155). Suhonen pedig felhívja arra a figyelmet, hogy Inglehart dimenziói az értéktér szűk keresztmetszetét mutatják (Suhonen 1985: 351).

Milton Rokeach értékelmélete abból indul ki, hogy különválasztja az attitűd és az érték fogalmát, amikor az attitűdöt, mint egy tárgy vonatkozásban meglévő tartós vélekedések összességét, az értéket pedig az egyénileg, illetve társadalmilag kívánatos viselkedésmódokra, továbbá végállapotokra vonatkozó tartós vélekedésekként határozza meg (Rokeach 1969, 1973, 1979). Elméletének lényeges eleme tehát, hogy míg az attitűdök konkrét tárgyra vonatkoznak, az értékek túlmutatnak azon, ennek következtében nemcsak az attitűdöket hanem a cselekvéseket is az értékek irányítják. Rokeach munkájában az értékek úgy jelennek meg, mint végállapotokra és viselkedésmódokra vonatkozó preferenciák (Rokeach 1969: 550-552). Ezen alapokon kiindulva hoz létre két elméleti kategóriát, a terminális és az instrumentális értékek kategóriáit, melyek közül előbbi a világ végső állapotával foglalkozó célértékek, utóbbi pedig a viselkedésmódokat meghatározó eszközértékek kategóriája. Az ezen érték kategóriák közötti viszony Rokeach munkásságában egy sajátos lépcsőzetes rendszerként definiálódik: a sok konkrét tárgyra vonatkozó attitűd, kisszámú eszközértékre, míg azok még csekélyebb számú célértékre vezethetők vissza, ugyanakkor pedig az eszközértékek nem minden esetben vannak közvetlen kapcsolatban valamely célértékkel. Ez a hierarchikus viszony jelenti az értékek értékrendszeré váló szerveződésének alapját (Rokeach 1969, 1973, 1979).

Schwartz elmélete megmarad annál, hogy az értékeket a szükségletekből vezeti le (2003: 107-108), de elveti a cél- és eszközértékek dichotómiáját, és az értékeket úgy definiálja, hogy azok elérendő célokat jelentenek, amelyek ezért a cselekvések irányító elvei (Schwartz 2003: 107-108, 119-120). Schwartz az értékcsoportokat két bipoláris dimenzióban helyezte el. Két egymásra merőleges tengely mentén ábrázolja az értékek szerveződését – tíz alapértékkel, melyek négy irányban magasabb rendű értékekké (konzerválás, nyitottság, egoizmus, altruizmus) szerveződnek. Mint a következő ábrán láthatjuk az értékek kvázikörvonalra való felfűzése lehetőséget ad arra, hogy az egymástól való távolságot szemléltesse (Ld. 2. ábra).

2. ábra Az alapértékek szerveződése



Forrás: Schwartz 2003: 142, Keller 2008: 162

A vízszintes tengely a változásra való nyitottság és a zárt gondolkodás értékei – mint végpontok – között értelmez ellentétpár-jellegű kapcsolatot. A nyitottság magasabb rendű értékét az önállóság és az ösztönzés (a modellben: stimuláció) értékcsoportjai jellemzik, a másik oldalon pedig a tradíció, a konformitás és a biztonság a zárt gondolkodás magasabb rendű értékét (Schwartz 2003, 2005). A második, az előbbi metsző, függőleges tengely az én-átalakulástól az önmegvalósításig tart. Schwartz kétdimenziós modellje a hazai szakirodalomba Váriné Szilágyi Ibolya (2003: 142) fordításában került be, ugyanakkor Keller javaslatára (2008a: 162) itt a vízszintes tengelyt altruizmus-egoizmus tengelyként értelmezzük, mellyel a fenti ábrát kiegészítettük. E tengelynek az én-átalakuláshoz (altruizmus) közelebbi részén az univerzalitás és a jóindulat, míg az önmegvalósításhoz (egoizmus) közelebbi részén a teljesítmény és a hatalom értékei kapnak helyet. A változásra való nyitottság és az önmegvalósítás között helyezkedik el a hedonizmus. Schwartz modellje (2003: 150) kapcsán Keller állapítja meg, hogy „Az értékek mindig adott struktúra szerint kapcsolódnak egymáshoz, a külső változókhoz való kapcsolatot pedig olyan sinusgörbéhez hasonlóan lehet elképzelni, ahol a magas értékek a magas, az alacsony értékek az alacsony korrelációt jelentik. Ha tehát valamilyen külső változóhoz a konformitás értéke magasan kapcsolódik, akkor az önállóság értéke esetében alacsony korreláció áll fenn” (Keller 2008a: 162). Schwartz PVQ kérdőívében (Portrait Values Questionnaire) alkalmazott értéktémák az ábrán látható tíz változócsoporthat testesítenek meg. Papp Gábor (2008) hívja fel arra a figyelmet, hogy Schwartz elméletében az értéktípusok közötti távolság arra utal, hogy milyen az összeférhetőség, azaz a távolság növekedésével növekszik a konfliktus az értéktípusok

között. Ezért a leginkább összeférhetetlenek az egymással szemben lévő értéktípusok. Az ábráról könnyen leolvashatóak a Schwartz által meghatározott összefüggések az egyes értékek között, mint például a társadalmi elismeréssel/elismertséggel kapcsolatos teljesítmény és hatalom, a személyek felé való konformitás és a kulturális tartalmakkal kapcsolatos tradíció, avagy a személyes kapcsolatokra vonatkoztatott jóindulat és a primer csoportok komplementumaira vonatkoztatott univerzalitás között (Schwartz 2003: 112-116, 133-144).

A hazai⁴ és nemzetközi⁵ értékvizsgálatokban alkalmazott módszerek Rokeach, Schwartz és Inglehart elméletalkotó munkáin alapulnak. Az értékszociológiai vizsgálatok az eddig bemutatott elméleti alapokon nyugszanak. A tudományos megközelítések történetiségének íve a klasszikus iskola tagjaitól napjainkig húzódik. A szakirodalom alapján megállapíthatjuk, hogy mind a normatív (a társadalmi terekben vizsgálódó), mind pedig az individumra (az emberi természetre) koncentráló megközelítések a cselekvéseket determináló „végső tényezőket” (Füstös 2006a: 181) keresik.

A társadalom tagjai néhány értékhez jobban ragaszkodnak, mint másokhoz ezért mondhatjuk, hogy az értékek nemcsak kognitív elemeket tartalmaznak, hanem erős érzelmi összetevőkkel is rendelkeznek, ennek következtében egyes értékek központi helyet foglalnak el, mások pedig perifériális helyet. Az értékek világra vonatkoztatva a „rendszer” szó azt is kifejezi, hogy a személyek által valamilyen fokon elfogadott értékeknek megvan az ésszerűségük, és hogy ez az ésszerűség feltárható. A struktúra kifejezés tehát egy belső logikát is feltételez. Azonban egyes vizsgálatok feltárják, hogy az értékek nem feltétlenül egyértelműek, nem lehet őket könnyen kifejezni, hanem cselekvések hajtóerejeként lehet csak megragadni őket (Józsa 1979).

Ugyanakkor az életünk végéig tartó szocializáció, folyamatos változást is okoz, mely során egyes értékeket, egyes csoportokba érkezvén (ahol a szerepek készen várnak minket – vö. Kozma 1994) úgy veszünk át, hogy az adott környezetben, társas interakciós szintéren preferálnak, máskor más közegben alulpreferálnak „vallunk”, mutatunk.

⁴ Az MTA Szociológiai Kutatóintézete, majd az MTA Politikai Tudományok Intézete és Szociológiai Kutatóintézete Értékszociológiai Műhelyében nyolc alkalommal végeztek országos reprezentatív mintán értékvizsgálatot Rokeach-teszt alkalmazásával: 1977-78 (N=807), 1982 (N=2938), 1990 (N=1320), 1993 (N=1538), 1996 (N=1500), 1997 (N=1500), 1998 (N=1521), 2003 (N=1445). A napjainkban is folyó kutatások eredményei az MTA Szociológiai Kutatóintézet Társadalomtudományi Kutatások Műhelyében Füstös László és Szalma Ivett szerkesztette – e dolgozatban általunk is többször hivatkozott – Változó értékrendszer címmel közzétett kötetekben nyomonkövethetők.

⁵ Az Európai Közösség tíz tagországában 1981-ben indult European Values Survey (EVS) vizsgálat az értékrendszerek közötti különbségeket nemzetközi és kultúrák közötti aspektusokból vizsgálja. A kutatás tere ma már az Európán kívüli területeket is magába foglalja és World Value Survey (WVS) és noha a két kutatást más-más kutatócsoportok valósítják meg, nem mindenben egyező kérdéssorokkal, azonban az adatfelvételek harmonizáltak. A kutatás hullámai: 1981–1984; 1989–1993; 1994–1999; 1999–2004; 2005–2008 között történtek. Az adatfelvétel 66 országban történik. A kutatási adatok alapján az értékrendszerbeli változások átfogó elméletét Inglehart dolgozta ki. <http://www.worldvaluessurvey.org/>

Riesman (1968) idevágó gondolatai szerint a modern tömegtársadalomban egyre inkább eluralkodik a „kívülről irányított típus”. Riesman megkülönbözteti a saját értékei és meggyőződése alapján álló (belülről irányított) embert, és a kívülről irányított embert, aki cselekedeteivel a társadalmi környezet elismerését kívánja elnyerni, ezért a külső elvárásokat tekinti irányadóknak. E kettőség, a közösség és az egyén világa közé azonban nem húzható határvonal, mert ezek egyetlen „entitás egyenrangú pólusai” (Karikó 2006: 208), hiszen az egyénnek a közösség adja a szerepeket és a normákat, ugyanakkor pedig a közösség az egyéni innovatív cselekvésekből és a normakövetésből, vagy ellenszegülésből gazdagodik.

Mead és a szimbolikus interakcionizmus emeli ki azt, hogy a személy és a társadalmi környezet jelentéshordozó szimbólumok segítségével lép folyamatos interakcióba egymással, mely folyamat eredményeként jön létre az Én, mint társadalmi termék, és amely folyamatnak sajátossága, hogy minden ami új (benne az értékekkel) a reaktív énben jön létre (Mead 1973).

A személyeket vagy a csoportokat tekinthetjük az alanyi érték-hordozóknak? – teszi fel a kérdést Kamarás (é.n.). A kettő egymásra hatásának elemzéséből arra jut, hogy a kisebb vagy a nagyobb csoportok értékrendje (pl. a nemzetek értékrendje) egyaránt függ tagjaik ahhoz való viszonyrendszerétől, ezért arra – a kollektív tudat helyett – a „közös történelmi sors” (Kamarás é.n.) fogalmát tartja a megfelelő kifejezésnek.

Az értékválasztást, az értékek struktúráit a társadalmi tényezők, a társadalmi környezet is befolyásolják, hiszen meghatározó hatással vannak az elérendő állapot és a szükségletek jellegére, illetve formálódására. (Kohn 1969) Ennek értelmében kimondhatjuk tehát, hogy az értékek nem endogének. Jogos tehát a felvetés, hogy a szerepkomplexum egyes elemei mennyiben – és ha igen mennyire domináns módon – határozzák meg az egyén által vallott ideologikus értékeket és a praxis értékeket? (Keller 2008b). Bardi és Schwartz (2003) alapján felveti, hogy az értékeket és a cselekvést szükségesnek tűnik elválasztani, hiszen „ha valaki bizonyos értékekkel vagy véleményekkel rendelkezik, nem szükségszerű, hogy az illető éppen ezekkel harmonizáló módon fog cselekedni” (Keller 2008b: 8). E felvetés arra indítja a gondolatainkat, hogy felvessük: a tanárképzésben résztvevő hallgatók értékvilága esetében az egyetemista, a pedagógusjelölt státusz (szerepelvárásai) mennyiben húzza magával a fiatalokat az értékek ideologikus vetülete felé, avagy a helyzet az, hogy azok jelentkeznak a tanárképzésbe, akik az adott értékészlet elemeit endogén módon hozták magukkal, illetve a korábbi családi, iskolai stb. szocializáció során internalizálták. Azaz altruistábbak, szolidárisabbak, posztmaterialistábbak-e a tanárképzősök, vagy csak annak vallják magukat (egy kérdőíves pedagógushallgató kutatás alanyaiként válaszadói helyzetben)? Kétségtelen, hogy ez a kérdés a pályaszocializáció (re-szocializáció) és pedagógussá nevelés folyamata

esetében komoly tényezőként jelenhet meg a tanárképzők mindennapi feladatellátása során (vö: Falus 2004).

A legújabb nemzetközi és hazai értékvizsgálatok eredményeiből kiindulva feltételezhetjük, hogy napjainkban érték-disszonancia állhat fent például a pedagógiai/nevelési értékek esetében, iskolai és iskolán kívüli környezetben. Ugyanakkor egyazon személy által vallott értékek ellentmondásban állhatnak egymással, akár úgy is, hogy a feszültség rejtve marad, de fontos témákban ezen ellentmondás tudatzavart, krízist is okozhat.⁶

A praxis szintjén élő értékek és a vallott ideologikus értékek rendszere között eltérő struktúrák rajzolódhatnak ki. Ellentmondás lép fel például akkor, amikor a cselekedetek és a viselkedések, tehát a praktikus értékek meghazudtolják a normatív és az ideologikus értékeket. Ugyanígyen értékválság jelenhet meg, ha a társadalmi változások alámossák a szokványos társadalmi gondolkodásmódot (Schütz 1984: 405-414), amely az adott társadalmi időbe született személy által meg nem kérdőjelezett értékrendet jelenti (Bauer 2002: 197), mégpedig azt, hogy az a kultúra, a politika és a gazdaság terén érvényes szempontoknak ad alapot. Füstös László és Szalma Ivett a Magyar társadalom értékrendszerének 1978-2008 közötti változásait vizsgálva megállapította, hogy „a magyar társadalom értékválság tünetét mutatja” (Füstös – Szalma 2009: 25-30).

3.2 Az értékrendszerek belső világa

Váriné (1987: 31) világít rá arra, hogy az értékek orientáló szerepének a jó-rossz kategóriapár szerinti különbségtétel az alapja, amelyből az is következik, hogy az ítéletek során egyes értékeket jobban, másokat pedig kevésbé veszünk figyelembe egyes döntéseinkben, tehát az érték mint értékpreferencia működik: „a kívánandónak explicit vagy implicit koncepciója” (Varga 2003: 109).

Rezsőházy Rudolf tipológiája (2006) a központi értékek (szeretet, család, barátság, őszinteség, tekintély, szakmai elismerés, tulajdon, fogyasztás, biztonság, szabadidő, tudomány és technika, fejlődés, demokrácia, béke) azok az értékek, melyek „transz-

⁶ Ld még. Kohn 1969. A pedagógiai és nevelési értékek kérdéseinek vizsgálata során Melvin Kohn (1969) érdeklődésének homlokterében az állt, hogy a gyermekek nevelésénél milyen tulajdonságok kifejlesztését tartják fontosnak, illetve, hogy a gyermekek milyen tulajdonságait értékelik. Tizenhárom tulajdonságot sorolt fel (például engedelmes, becsületes stb.) és az adott válaszok alapján a szülők autoritáriánus voltára, konzervativizmusára, illetve (annak ellentétéként) önálló életvezetési és ítéletalkotási készségére következtetett.

történelmiek” a történelmi korszakokon átívelő módon jelen vannak, hol fent - hol lent helyezkednek el az értékpreferenciákban. A hagyományos értékek (vallás, morális szigor, engedelmesség, munka, felelősség, hűség), amelyekkel az értékváltság-értékváltás folyamatok közepette szembe kerültek a posztmodern értékek (individualizmus, beteljesedés, szabadság, kísérletezés, viszonylagosság, őszinteség, tolerancia, spontaneitás, engedékenységi, szexualitás, intenzitás, hedonizmus, jelen pillanat, jó akarat, természet, élet, egyenlőség). Mindezeket túl Rezsőházy meghatároz látens értékeket is (igazság, szolidaritás-testvériség, jóindulat, jóság), amelyek sajátossága a latencián túl, hogy erős mozgósító képességük van, ha megkérdőjeleződnek, vagy kigúnyolják azokat. Rezsőházy részleteiben is kifejti tipológiájának elméleti vetületét (2006: 83-99) a következőkben ezt dolgozzuk fel.

3.2.1 A központi értékek és speciális értékek

A központi értékek azok, amelyek egy adott nép egésze által megosztott, függetlenül az emberek foglalkozási vagy régiói hovatartozásától, az életkoruktól, a nemüktől, az iskolai végzettségüktől. A speciális értékek az emberek egy különleges kategóriájának (egy társadalmi osztály, egy generáció, egy etnikum, egy párt) a sajátjai.

A központi értékek adják a társadalmi egyetértés bázisát, ők a társadalmi összhang alapjai. Nekik köszönhető, hogy egy közösség tagjai (mint egy ország, vagy az Európai Unió) együtt tudnak élni, beszélgetni, megérteni egymást, birtokolni tudnak egy minimális összetartást. Ezek az értékek megfelelnek annak, amit úgy nevezünk, hogy egy civilizáció vagy egy nép szellemének az ethos-a. Rezsőházy hangsúlyozza, hogy noha ezek az értékek jól beágyazottak és tartósak, mégis vitathatóak. Példaként említi, hogy a fejlődés gondolata rendszeresen megkérdőjeleződik, amikor a természet egyensúlyát veszélyezteti, avagy például a személyes beteljesülést kritizálják, amikor az egoista individualizmusba változik át (Rezsőházy 2006: 8).

A totalitárius társadalmak sajátossága, hogy megkövetelik az összhangot az értékek világában. A hagyományos közösségek is egységesek és a büntető funkció működésbe lép, amikor egyes esetekben a csoporttagok megbüntetik azokat, akik a normaszegést elkövetik.⁷

3.2.2 Strukturális és perifériális értékek

A strukturális értékek határozzák meg az egyes személy értékrendszerét, vezényelik a belső hierarchiát, meghozzák a végső magyarázatot a döntő választásoknál. Belőlük kiindulva ad a szereplő az életének irányt. Lehet a strukturális érték valakinek például a család, mások

⁷ Ld. még a normatív vonatkoztatási csoport funkcióiról Kelley (1980) által írtakat. Vö. Sherif (1973, 1976). A csoport fogalmának nevelésszociológiai megközelítéséről ld. még Kozma 2004a: 68-82.

számára a szeretet vagy a vallás, és így tovább. Rezsőházy elméletében hangsúlyos részt képvisel az, hogy ezen értékek összekapcsolódnak és együttesen hatnak, amely lehetővé teszi, hogy a szereplő profilját megrajzoljuk és a csoportosított hasonló profilok rajzolják ki az értékcsaládokat (például, a „posztmoderneket”, a „hagyományosokat”, stb.) A strukturális értékeket mint meghatározó magot veszik körbe a perifériás értékek, amelyek a változásoknak jobban kitett értékek, a preferenciákban kevésbé fontos helyet bírnak.

3.2.3 Végző értékek és instrumentális értékek

Egy hasonló különbség állítható szembe egymással a végző értékek és az instrumentális értékek köre. A végző értékek a keresett szándékokat célozzák meg, az utóbbiak pedig azok eléréséhez szükségesek. Így, állhat elő az a jelenség, hogy azok a személyek, akik a szakmai elismerést keresik, a munkát, a kitartást vagy az ambíciót is értékeli (vö. Hankiss és társai 1983, Füstös–Szokolczai 1994).

3.2.4 Átfogó értékek és szektorális értékek

A átfogó értékeknek tekintjük azokat az értékeket, amelyek túlmutatnak a társadalmi élet különböző területein, érvényességük globális léptékűnek tekinthető, azaz az összes emberi kapcsolatokra kiterjednek. Az erkölcsi értékek például – természetükből adódóan – átfogóak. A megengedett és tiltott, az igazságos és igazságtalan ellentétpárok ma minden emberi csoportban, közösségben, társadalomban működő tényezők. Ennek történetiségéről, evolúciójáról Kozma (2004a) – korábban ismertetett – felfogását követjük, mely alapján az értékek jellegének transz-történelmi és pervazív aspektusát hangsúlyozzuk.

Rezsőházy (2006) átfogó értékek párjaként határozza meg a szektorális értékeket, melyek a társadalom egy-egy speciális szegmensével kapcsolatosak. Ilyenek a speciálisan politikai, a gazdasági vagy a vallási értékek (például a önkormányzatiság, a versengés vagy az imádság). Gyakori jelenség, hogy a társadalmi változások eredményeként egy szektorális jellegű érték strukturálissá válik, vagy – egy újabb változás következtében – perifériálissá, azaz ismét szektorális jellegűvé.

3.2.5 Nyílt értékek és latens értékek

A nyílt értékeket az értékek hordozói akaratlanul kifejezik, ezért módszertanilag manifeszt jellegükből adódóan kvantitatív vizsgálatokkal, például a kérdőíves adatfelvételekkel jól feltárhatók. A rejtett értékek azonban gyakran nem mutatkoznak meg a normalizált életút folyamán, ám egyes kivételes körülmények alkalmával előtörhetnek: az individualizációs folyamatok során az értékpreferencia-sorrendekben egyre hátrébb kerülő szolidaritás ismét

felértékelődik krízishelyzetekben (pl. árvíz, földrengés esetén). A rejtett értékek tudományos minőséggel leginkább kvalitatív módszertanok alapján tárhatók fel, például külső jelek vizsgálatával (például szemantikai, szemiotikai, kulturális antropológiai kutatásokkal).⁸

3.3 Hazai értékvizsgálatok

Az értékvizsgálatokról szóló irodalmakban jó néhány értéktipológia található, ezek közül néhányat röviden ismertetünk itt, azzal a céllal, hogy munkánk elméleti kereteit majd ezekre alapozzuk. Hazánkban 1970-es évek óta folyó értékvizsgálatok kérdései és feldolgozási módszerei rendkívül változatosak.

A Társadalomtudományi Intézet által 1981-82-ben folytatott, több mint tizenötezer felnőtt válaszadó körében felvett országosan reprezentatív vizsgálat során az alanyok hétfokozatú skálán osztályozták tíz életcél fontosságát. Utasi (1984) eredményei azt mutatták, hogy Magyarországon a tradicionális értékrend a jellemző, a legfontosabb értékek: a család, a nyugalom és az anyagi gyarapodás. Ugyanakkor az Utasi tipológiájában modern értékeknek nevezett, tehát az önmegvalósítással kapcsolatos értékek (mint például a siker, a szabadság, a hedonizmus, az érdekes élet) kevésbé voltak fontosak (Utasi 1984).

A kilencvenes évek végéig (1970-s évek eleje óta) Hankiss, Manchin, Füstös és Szakolczai több adatfelvétellel, a nemzetközi értékvizsgálatok módszertanát adoptálva, az alanyok számára részletes értéksorral vizsgálták az értékeket a magyar társadalomban. A vizsgálatok az MTA Szociológiai Kutatóintézetében ez időben megszülető Értékszociológiai Műhely keretei között (majd később az MTA PTI keretei között) készültek. Kutatásukat Rokeach-féle értékvizsgálatok módszertanára alapozták, melyben célértékeket (az optimális életcél kifejező) és eszközértékeket (az előzőhöz vezető út) jelenítettek meg, így a válaszadók 18-18 eszköz és célérték rangsorát állították fel. Négy, majd évenkénti-kétévenkénti ismétléssel 2006-ig összesen nyolc országos reprezentatív kérdőíves vizsgálat adatait elemezték. Az vizsgálatok ideje és elemszáma: 1977-78 (N=807), 1982 (N=2938), 1990 (N=1320), 1993 (N=1538), 1996 (N=1500), 1997 (N=1500), 1998 (N=1521), 2003 (N=1445). A kutatások homlokterében a kilencvenes évek közepéig négy fő kérdés állt: 1) A társadalmi változások tükröződnek-e az értékadatokban? 2) Az előző (Kádár-) rendszer folyamatai továbbélnek-e a kilencvenes évek elején? 3) Vannak-e olyan értékek, amelyeknek a vonatkozásában a rendszerváltozás egyfajta töréspontot jelentett? 4) Vannak-e visszatérések a

⁸ A latens értékek tematikájában ld. még Kapitány–Kapitány 2010. Módszertanilag is értékes közlemény Murányi 2006a és 2006b. Vö. Babbie 2004

korábbi cselekvés- és gondolkodásmódokhoz? A kutatók itt azt állapították meg, hogy az egész időszakra jellemző egyfajta érték-stabilitás. Az értékek egyharmadában történt változás etikai értékek (bátor, felelősségteljes, szavahihető), hedonisztikus értékek (érdekes, változatos élet, kellemes, élvezetes élet, jókedélyű, igaz barátság) vallásos értékek (üdvözülés, megbocsátó), vegyes (szabadság, a szépség világa, hatékony). Szisztematikus növekedést észleltek a következő értékek esetében: bölcsesség, alkotó szellemű, értelmes, logikus gondolkodású. A segítőkészség volt az egyetlen érték, amely folyamatosan veszített a fontosságából, ám további értékek is válságba kerültek: az elvégzett munka öröme, emberi önérzet, társadalmi megbecsülés. Két érték esetében azt láthatjuk, hogy 1982 és 1990 között jelentősen csökkent a fontossága, ám 1993-ra visszanyerte korábbi pozícióját, sőt valamivel meg is haladta azt, ezek pedig a béke és a haza biztonsága. A kutatók kimutatták, hogy a családi biztonság, a belső harmónia és a szerelem fontossága nőtt a rendszerváltás után. A szerzők összegző megállapításaiból az derül ki, hogy míg 1978-ban bizonyítottan tekintették a hivatalos szocialista értékrendnek a magyarországi lakosságra gyakorolt hatását, 1982-re már csökkent a rendszer érvényessége, mely megelőlegezte a változásokat.

Fenti eredményeket kiegészíti Hankiss (1983), aki azt mutatta ki, hogy ezen időszakban Magyarországon a fogyasztói értékrend terjedt el, keveredve a felhalmozóval. Ugyanő jegyzi meg, hogy az értékrend „felemás” vagy „negatív” modernizációja ment végbe, amelynek következménye, hogy egyes értékek felértékelődése a közösségek válságát (2004) jelzi, ilyen a felerősödő individualizáció, ugyanakkor pedig azok az értékek mely a gazdaság fejlődéséhez jelentenek iránymutatást, kevésbé értékelték a magyar társadalomban. Ilyen alulértékelték a hatékony munka, az önállóság, az újítási képesség. Mindezt két elméleti körben, a szubjektív és objektív értékek keretei között értelmezi Hankiss, aki szerint szubjektív „érték mindaz, amit egy rendszer önmaga számára, önnön léte, működése és esetleg: fejlődése szempontjából szükségesnek érez, vél, ítél” [...] ugyanakkor objektív „érték mindaz, amire egy adott rendszernek (egy személy, intézmény, társadalom – a szerző) szüksége van ahhoz, hogy létezni, működni és esetleg: fejlődni tudjon” (Hankiss 1977: 342-343).

A tanártársadalom mentálhigiénés állapotát vizsgáló kutatásuk eredményeit 2006-ban publikálta Paksi Borbála és Schmidt Andrea. A vizsgálat centrumában a tanár-diák viszony szempontjából kulcsfontosságú tényezők álltak (problémamegoldás, értékállapotok), ezen felül pedig a pedagógusok értékorientációi és az értékstruktúrákban mutatkozó anomáliák. A vizsgálathoz Kohn gyermeknevelési értékek skáláját alkalmazták. Paksi és Schmidt az értékek választási gyakorisága alapján különített el öt sávot, melyek közül az elsőbe a felelősségérzet és az őszinteség tartozik (a válaszadók mintegy háromnegyede egyetértett ezek

fontosságával), a másodikba a tolerancia és a jó modor/udvariasság tartozik (a pedagógusok közel fele tartotta fontosnak). Az ezután következő értékeket a válaszadók több mint fele nem a leginkább fontos értékek közé sorolta: a függetlenség/önállóság, önfegyelem, határozottság, kemény munka és képzelőerő. Paksi és Schmidt a tanári értékpreferencia sorrend közepén az önzetlenség, a vallásos hit, a türelem, a jó magaviselet és a lojalitás értékét találta, ezeket a válaszadók mintegy egyötöde tartja fontosnak. A sor végén a tanártársadalom által elutasított értéknek megjelölt engedelmesség és vezetőkészség áll. Paksi és Schmidt eredményeiket összevetették az 1997. évi felnőtt társadalmi értékvalasztásokat tartalmazó eredményekkel⁹ (Vö. Füstös–Szabados 1998) és arra jutottak, hogy a tanártársadalomban a hagyományos értékek a kevésbé domináns értékek, továbbá a modernitás értékei, valamint a határozottság nagyobb fontosságot nyerő értékek, mint a normálpopulációban. A szerzők Füstös (1988) és Füstös–Szabados (1998) módszertana alapján faktoranalízis és multidimenzionális skálázás segítségével keresték meg azokat a faktorokat, melyek a válaszadók értékvalasztásait meghatározzák. A kutatók azt találták, hogy az egyes nevelési elvek nem a tanári társadalom által vallott orientációkként jelennek meg, hanem atomizáltak. Azt tehát, hogy a válaszadók értékvilágában nem volt kimutatható irányadó struktúra, orientációhiányos állapotként határozták meg¹⁰ (Paksi–Schmidt 2006).

A European Social Survey (ESS) 2004-2005-ös hullámainak adatain végzett vizsgálatok új eredményekkel gazdagították az értékpszichológiát (Füstös 2006, Papp 2008). A 26 európai államban történt adatfelvételnek az érték világának mélyebb megismerését célzó kérdéscsoportja 21 változót tartalmazott, ezeket kellett hatfokú skálán (a teljes azonosulás és a teljes elutasítás végpontjai között) értékelnie a válaszadónak. Füstös a 21 értékváltozót 7 fő típusba sorolta: 1. pragmatikus értéktípus (újdomság–kreativitás, élménykeresés), 2. hedonista értéktípus (gazdagság–pénz, kaland–izgalom, örömkeresés), 3. ideologikus értéktípus (emberek egyenlősége, önállóság–függetlenség, etatizmus), 4. tradicionális–fegyelmező értéktípus (önkifejezés, biztonság, tekintélyelvűség, konformizmus – külső kontroll, család–hagyomány–vallás), 5. keresztény–közösségi értéktípus (tolerancia – mások elfogadása, altruizmus), 6. etikai értéktípus (szerénység–visszahúzóds, életélvezet, barátok–ismerősök, környezetvédelem), 7. szociáldemokrata (siker–elismerés, énkiteljesítés). Papp kritikusan

⁹ A szerzők megjegyzik, hogy az összehasonlítás alapját jelentő hivatkozott adatfelvétel és a pedagógusok körében történt vizsgálat adatfelvétele között hét év telt el. Meg kell jegyezzük azt, hogy valószínűsíthető – és ezt a szerzők sem zárják ki –, az hogy az eltelt idő okozta az értékorientációk közötti különbséget.

¹⁰ Paksi és Schmidt vizsgálatában a pedagógusok körében kapott anomiaértékek nemcsak hazai, hanem nemzetközi összehasonlításban is kedvezőnek mutatkoztak (Vö. Spéder–Paksi–Elekes 1998). Paksi és Schmidt kiemeli azt, hogy „az iskola értékátadó funkcióival kapcsolatban fenntartásokat jelző tanulói percepciók mögött nem a pedagógusok anomikus veszélyeztetettsége, érték-elbizonytalanodása állhat” és eredmények alapján azt állították, hogy [...] „pedagógusok érzületeiben nem jelentkeznek a norma- és értékrendszer zavarára utaló jelzések” (Paksi–Schmidt 2006).

(2008) megjegyzi, hogy a vizsgálat során alkalmazott 21 értékváltozót nem tekinti olyannyira árnyaltnak és teljes körűnek, hogy az értékspektrumot maradék nélkül lefedné, ezért elemzésében a Schwartz által kidolgozott tíz értékrégió alapján áll. Kutatásunk szempontjából Papp eredményei közül a következők a legfontosabbak: A posztkommunista országok értékvilágában markánsabb az állam szerepének hangsúlyozása, míg a nyugat-európai variánsban elsősorban az individualizációhoz kapcsolható értékek preferáltak. Papp – arra alapozva, hogy az értékstruktúrákra jelentősen hatnak a különféle történelmi, gazdasági és kulturális tényezők – előzetesen feltételezte európai mikrorégiók meglétét (Papp 2008: 178). Az adatok azt mutatták, hogy a leginkább a Benelux tagállamok értéktere az, amely „nagyfokú hasonlóságot mutat” (Papp 2008: 186), ám másutt nem erősítik meg a mikrorégiók létét, sőt az államok nagysága (a kis nemzetek nagy nemzetek közti különbség) és a „valláshoz tartozás sem rajzol elénk egy koherens képet” (Papp 2008: 186). Megjegyezzük, hogy a kultúrát, a vallást és a gazdaságot – Weber már korábban hivatkozott (1982) elméleti alapvetése óta – az értékvilágot meghatározó tényezőnek tekinti a szociológia (erre utal Papp 2008: 178). Itt az okozhat ellentmondást az eredményekben, hogy (ahogy Papp is kiemeli) „a vallásossággal kapcsolatos statisztikai adatok nem állnak rendelkezésünkre és azokat amúgy is fenntartásokkal kellene kezelnünk” (Papp 2008: 179). A mikrorégiók kérdésében annak a feltételezésünknek adunk teret, hogy minden bizonnyal árnyaltabb képet rajzolna az, ha az Unió centrum–periféria felosztásától (az államhatároktól) inkább a történelmi-kulturális globális/lokalitások felé tolódna el a mikrorégió-terminológia használata.

Keller a normakövetés, egyéni teljesítmény, a szolidaritás és az öngondoskodás elfogadottsága tematikájában végzett kutatása során (2008b) három elemzési szegmensben vizsgálta az adott értékterületet: „az általános értékek”, „az adott terület szempontjából érdekes vélemények”, és „az egyes területeken bemutatott szituációkban modellezett viselkedés” szintjeit (Keller 2008b: 4). Indikátorokat állítottak össze úgy, hogy az egyes területen az elemzési szintekre kidolgozott hipotetikus kérdésekből indultak ki és ezáltal indexekkel mérték az adott érték elterjedtségét. Mindez alapján kísérletet tettek a Magyarországi értéktérkép megalkotására. A kutatás eredményeiből az rajzolódik ki, hogy a magyar lakosság körében a következő értékrendi típusról beszélhetünk:

1. táblázat
Értékrendi típusok Magyarországon

	Pozitív pólus	Negatív pólus
Alkalmazkodó	szolidaritás, normakövetés	egyéni teljesítmény, öngondoskodás
Érvényesülő	öngondoskodás, egyéni teljesítmény	normakövetés, szolidaritás
Elutasító		öngondoskodás, egyéni teljesítmény, normakövetés, szolidaritás
Megerősítő	öngondoskodás, egyéni teljesítmény, normakövetés, szolidaritás	

Forrás: Keller 2008b

Keller e kutatásában az értékrend és az értéktípusok társadalmi jellemzőit vizsgálva azt találta, hogy az életkor, az iskolázottság és a jövedelmi helyzet alapján jelentős különbségek rajzolódnak ki a magyar társadalomban. Itt most e kutatás eredményei közül a tárgyunk szempontjából relevánsakat emeljük ki. A fiatalok (18-25 életévek) inkább érvényesülő mind alkalmazkodó és inkább a megerősítő értékrend jellemző rájuk, ám az idősebb korosztályok (56 fölötti válaszadók) az alkalmazkodó és kevésbé az érvényesülő értékrendbe tartoznak, és inkább elutasító értéktípusba. A legalább középiskolai érettségivel rendelkezők körében inkább az érvényesülő értékrend és a megerősítő értéktípus a jellemzőbb. A jövedelmi szint emelkedésével egyre inkább az utóbbi értéktípus a jellemző. A magyarországi tanulókra az érvényesülő és a megerősítő értékrend a jellemzőbb, szintúgy, mint a magas jövedelmű diplomásokra. Az alacsony jövedelmű diplomásokra az alkalmazkodó értékrend a jellemző. Érdekesek e kutatásnak a médiahasználattal kapcsolatos eredményei is: az internethasználat sokkal inkább az érvényesülő értékrendűeket jellemzi (a magas iskolázottságú és magasabb jövedelmű embereket), a tévézés pedig az elutasító értéktípust képviselőket (az alacsony iskolázottságú és alacsony jövedelmű embereket) (Keller 2008b).

Keller következő (2009) kutatásában a TÁRKI által 2009. március 14. és április 2. között történt adatfelvételt elemezte (Kutatásvezető: Tóth István György). Az adatfelvétel a WVS (A World Value Survey leírása kérdésében ld. 43 lábjegyzetet) ötödik hullámának eleme volt, országos reprezentatív mintán, mely minta elkészítéséhez többlépcsős, arányosan rétegzett, valószínűségi mintavételi eljárást és a minta konkrét kialakításához véletlen sétás módszert alkalmaztak. A súlyozott minta nem, életkor, településtípus és iskolai végzettség szerinti megoszlása jól illeszkedik a felnőtt népesség ilyen adataihoz. Az elemzésben a mintába került (ötven) társadalmat az Inglehart által kidolgozott értéktengelyek mentén helyezték el. E kutatásban megerősítést nyert az, hogy Magyarországra az önkifejezési értékek alapján zárt, illetve a világi–racionális értékek alapján a racionális gondolkodásmód a jellemző (Keller 2009).

3.4 Ifjúsági korosztályokban történt hazai értékvizsgálatok¹¹

„Az emberek értékrendszere az életkorral változik” – áll Füstös László és Szalma Ivett két nagyléptékű tanulmányának összegzésében (Füstös – Szalma 2009: 30, Füstös – Szalma 2010: 41). A szerzők a magyar társadalom értékvilágának 1978-2008 (illetve -2009) közötti változásainak kutatása során kohorszvizsgálatok, azaz az 1949 és 1960 között született személyek (akik az első adatfelvétel idején, 1978-ban 18-29 évesek voltak) értékváltozásait a társadalom egészének értékváltozásaival való összevetése eredményeként erősítették meg ezt a feltételezett alapvető emberi jellemzőt (Füstös – Szalma 2009: 25-30, 2010: 25-28).

Az egyetemista fiatalok körében folytatott – általunk elért – Inglehart és Rokeach módszertanán alapuló értékvizsgálatok közül az elsőt Gábor Kálmán vezette a nyolcvanas évek közepén, az 1986/87-es tanévben 245 fős mintán, majd 1987/88-as tanévben 235 fős mintán a szegedi József Attila Tudományegyetemen. Ezen kutatások eredménye volt az a felismerése, hogy értékváltság zajlik a fiatalok világában, amely – hasonlóan a nyugati demokráciákban a posztindusztriális társadalomba való átmenet idején tapasztaltakkal – Magyarországon is aképpen következik be, hogy a kulturális tőke felértékelődése és ezzel együtt a posztmateriális értékek preferálása válik az egyetemisták közötti uralkodó trendé.

Gábor Kálmán ezen ifjúságkutatásainak eredményeiből arra következtetett, hogy a magyarországi fiatal diplomások és felsőoktatási hallgatók értékvilágát inkább jellemzi az individualizáció, a posztmaterializmus és a vállalkozói szellem, a szakközépiskolás és szakközépiskolát végzett fiatalokra pedig a materializálódó, privatizálódó „burzsoá” polgárosodás (ld. még Kemény 2010, Konrád-Szelényi 1989, Szelényi 1992), azaz a család, az anyagi javak, konformizmus, kapcsolatok, az állammal kapcsolatos lojalitás (Gábor 1992). Mannheim (1969) alapján azt állította, hogy az egyetemi hallgatók alkotják a magyar fiatalok csoportját, akik körében a nemzedéki hatás a leginkább tettenérhető, mind az ideológiák, mind pedig az értékek és normák tekintetében. Ekkor arra tett kísérletet, hogy feltárja a 80-as évek végi 90-es évek eleji felsőoktatási hallgatók aspirációit, céljait, cselekvési mintáit illetve (Dahrendorf 1979 alapján) a mögöttes ideológiákat, amely fogalom alatt az egyéni vagy a

¹¹ Az értekezésben terjedelmi okokból nem térünk ki Szabó Ildikó és Csepeli György (1984), Szabó Ildikó és Örkény Antal (1996; 1997a; 1997b; 1998; 2000; 2001), valamint Szabó Ildikó és Murányi István (1993; 2007) különböző országos ifjúsági mintákon végzett kutatásaira és az ezek alapján készült értékes publikációkra (ld. irodalomjegyzék), melyek a politikai szocializáció, a fiatalok interkulturális világképe és nemzettudata, valamint előítéletessége dimenziójában szolgálnak fontos eredményekkel. Szabó Ildikó és Marián Béla (2010) regionális helyzetelemzésének vonatkozó eredményeit az észak-alföldi fiatalok világának bemutatásakor ismertetjük.

csoportkarrierhez szükséges, a cselekvéseket meghatározó értékek és normák együttesét érti (Gábor–Balog 1989).

Gábor szerint az egyetemisták értékvilága és aspirációi a nyolcvanas-kilencvenes évek fordulóján a következőképpen volt leírható. A családi élet és a barátság az értékpreferenciák elején helyezkedik el, de az értékorientációk központjában a „családközpontúnak” nevezett csoportnál található. E csoporthoz közel áll az „anyagi karriert követők” csoportja, akik a családi értékekkel együtt a hedonista-jellegű, a szabadidővel és a jó anyagi körülményekkel kapcsolatos értékeket preferálják. Gábor Kálmán a családközpontúság és az anyagi karrier összekapcsolódását az egyetemi hallgatók „burzsoá orientálódásaként” fogja fel (2009: 76). Az egyetemista fiatalok következő csoportjait a tudományos és művészeti ambíciókat vallók és a közéleti-politikai orientáltságú hallgatók alkotják. Előbbiek „a közepesnél jobb kulturális helyzettel, a közéleti, politikai ambíciók viszont elsősorban a jó tanulmányi eredménnyel és a közepesnél rosszabb kulturális háttérrel hozhatók összefüggésbe” (Gábor 2009: 76). Gábor Kálmán elemzéseiben arra jut, hogy az egyetemisták a materiális javak felértékelődésével szemben a posztmateriális értékeket hangsúlyozzák, a „józan, törekvő, családközpontú, a közösségtől a privátszférába visszahúzódó burzsoá életvitellel szemben pedig a művészi excentritást, az aktív, alternatív közösségeket” (Gábor 2009: 72).

A kilencvenes évek második harmadában végezte Meleg Csilla és Rezsőházy Rudolf komparatív ifjúságszociológiai érték vizsgálatát, melyben belga és magyar egyetemisták értékorientációinak világát tárták fel (Meleg – Rezsőházy 1997). Ezen vizsgálat alapvető kerete az Inglehart-i érték váltás elmélet, melynek referenciacsoportja az új ifjúsági réteggént megjelenő egyetemisták csoportja. E kutatásban ez azzal a megközelítéssel egészül ki, hogy az európai centrum-periféria térben a „nyugatosság” mennyiben jellemzi a hazai felsőiskolás ifjúság – mint a leendő magyar értelmiség – értékorientációit. A vizsgálathoz felhasználták a belgiumi Louvain-la-neuve-i Katolikus Egyetem hallgatói körében hatévente készített adatfelvételek eredményeit is. A kutatás magyarországi adatfelvétele első és második évfolyamos joghallgatók körében történt. A kutatás eredményei azt mutatták, hogy a belga egyetemisták leginkább preferált értékei a szabadság, a belső harmónia, a barátság, a szeretet. A magyar joghallgatók értékpreferencia-sorrendjének elején hasonló értékek helyezkednek el, azonban a szeretet, barátság, harmónia jelentősen felülértékelték. A magyar fiatalok számára a pénz hiánya míg a belga fiataloknak az idő hiánya jelent problémát, ugyanígy a gazdasági helyzet romlása inkább a magyar fiatalokat foglalkoztatja. A belga fiatalok kétharmada a közepes életszínvonallal elégedett lenne. Mindkét almintát az mutatta, hogy az egyetemisták a társadalom legfontosabb alapelveinek tekintik az emberi kapcsolatokat, a megértés, a szolidaritást és a békevágyat. A kutatók jelentős különbséget találtak a halálbüntetés és az

abortusz megítélésében. A magyar fiatalok hatoda utasítja el a halálbüntetést, míg a belgák fele. Az abortuszt pedig csak akkor támogatják a belga fiatalok, ha erőszak következménye vagy gyermeki fogyatékossgát előzne meg, míg a magyar fiatalok vélekedéseiben ez a kérdés szülői személyiségi jogként jelenik meg. A kutatók arra következtetnek (megerősítve a korábbi értékvizsgálatokat), hogy magyar társadalomban a régi értékrendek az 1940-es évek végi széthullásától kezdődően fokozatosan kifejlődött az értékek zavara, és ez az anómia állandósulni látszik. A kutatás megállapítja, hogy különféle értékrendszerek élnek egyszerre és ezek keverednek, ugyanakkor pedig az értékek világa elég gyorsan változik.

Gábor Kálmán és munkatársai a kilencvenes évek végére új dimenziók (szabadidő-szenárió, info-kommunikációs technikák birtoklása, feszültségoldó technikák alkalmazása) bevonásával vizsgálták az ifjúságot. E vizsgálatoknak (Gábor 2001, Gábor–Kabai–Matiscsák 2003, Gábor–Szemerszki 2007) tárgyunk szempontjából legfontosabb felismerése, hogy a fiatalok már nem húzódnak vissza a társadalmi térből, hanem flexibilisen alkalmazkodnak, amelynek a felnőtté válás hagyományos kereteinek feloldódása lesz a legfontosabb következménye. Az újfajta kommunikációs státusz pedig hatással van a fiatalok értékrendjére: a posztmateriális értékek és az individualizáció fokozódása speciális értékorientációkban jelenik meg (változatos élet, érdekes élet, kreativitás felértékelődése), amely az „élménytársadalom” (Schulze 2000) jelenlétére reflektál. Gábor Kálmán elsőéves hallgatók körében 2001-ben készült vizsgálata ugyanezt mutatta: az individualizálódás kifejező értékorientációk a fogyasztói kultúra térnyerésével együttesen jelentkezik, a posztmateriális értékek preferálása és az egyetemisták kommunikációs státusza együtt jár.

Az ezredfordulót követő első ifjúsági vizsgálatban, 2001 tavaszán százezer középiskolás körében történt adatfelvétel Paksi Borbála vezetésével. E kutatás alapvető eredménye volt, hogy a diákok problémáik megbeszélése végett nem szívesen keresik meg, nem tekintik „kommunikációs partnernek” a tanárokat, illetve az osztályfőnököket (Paksi 2001).

Paksi vezetésével történt következő középiskolás-vizsgálat (2002) az értékorientációk vizsgálatára irányult. A kutatás budapesti középiskolákban folyt. A kutatók azt találták, hogy magyar iskolarendszerben az értékátadó, értékközvetítő funkció megvalósítása alacsony hatékonyságú. E vizsgálat relatív szereptévesztést tárt fel az iskola világában a szocializációs közeg funkcióban, ugyanakkor azt is, hogy „az iskola értékátadó szerepéhez alacsony hatékonyságot társító képzetek tapadnak” (Balázs – Paksi 2002).

A magyarországi 15-29 éves fiatalok értékvilágát regionális viszonyrendszerben elemző publikációiban Bauer (2001, 2002), az emberi életvitelhez kapcsolódó 16 értékkategóriát felállítva arra jutott, hogy a hazai fiatalok számára legfontosabbak az

immateriális értékek. Bauer e kategóriába sorolta a családi biztonságot, az igaz barátságot, a szerelmet, a békés világot és a belső harmóniát. Bauer másik homogén csoportjába azokat sorolta, amelyek anyagi javakhoz kapcsolódó értékek, mint például gazdagság, rend, érdekes és változatos élet, kreativitás. Az Ifjúság 2000 vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy ez utóbbi csoport kevésbé preferált a fiatalok körében. A harmadik, a „társadalmi tudatként” leírt érték-csoportba a nemzeti identitás, tradíciók jelentősége, hatalomhoz való viszony tartozik. Bauer az adatok alapján azt állapítja meg, hogy ez utóbbi érték kategóriából a „legkisebb jelentősége a hatalomnak van” (Bauer 2002: 204).

A társadalmi tőke és az iskola (2009) című kötetében Pusztai a „partiumi régió” (Kárpátalja–Bihar–Bihar térség) középiskolások és felsőoktatásban résztvevő hallgatók körében készült kutatásainak eredményeit mutatja be: érdeklődésének centrumában az áll, hogy az egyént körülvevő kapcsolati struktúrák által teremtett erőforrások (a hagyományos tőkefajták mellett) mekkora befolyással rendelkeznek az oktatás különböző szektoraiban tanuló fiatalok körében. E kutatások jelentőségét nem csupán az adja, hogy a hagyományos kanonizált tőkeforrások mellett rejtőzködő erőforrásokat (kapcsolatok, értékconszenzus, vallási tőke) is beemel érdeklődésének centrumába, hanem, ezen felül az is, hogy vizsgálati térben három ország (Magyarország, Románia, Ukrajna) oktatáspolitikai és oktatásrendszerbeli különbségeit szem előtt tartva elemzi azokat, és ezáltal a régió belső rétegzettségét is elemzi (Pusztai 2009).

Bocsi Veronika (2010) Beregszász és Nagyvárad felsőoktatási intézményeiben, valamint a Debreceni Egyetem karain készült kutatásában a hallgatói értékvilágok belső rétegzettségének feltárását célozza. A kutatás eredményei azt mutatták, hogy hallgatói értékvilágokat a „karonkénti hovatartozás magyarázta legerősebben, de szintén jelentősnek bizonyult az országhatárokat – értékrendeket is – elválasztó hatása” (Bocsi 2010: 221).

3.5 Értékek és szocializáció

Andorka a szocializáció jelenségéről szólva megjegyzi, hogy a gyermekkorban kezdődő folyamat végigkíséri az egész emberi életutat. A re-szocializációs folyamatok közben új értékek jelennek meg és egyes régi értékek megerősödnek, miközben az internalizálás során a normák belsővé válnak (Andorka 2006: 566-597). A szocializáció funkciója tehát az identitás formálása, ezért az áthatja az életvilágot, amely „a mindennapi életnek azon elemeit jelenti, amelyeket a társadalomban élő ember adottnak vesz: az embertársakat, azoknak a mieinkhez hasonló tudatát, a velük való kapcsolat létesítésének lehetőségét, a környezetünk tárgyait” (Andorka 2006: 735).

Somlai a szocializációról írt alapművében (1997) Parsons (1966, 2002a, 2002b) és Habermas (é.n.) alapján kifejti, hogy a személyi identitás formálását a szocializáció „úgy éri el, hogy egyrészt értelmezési teljesítményeket nyújt a kultúra elsajátítása révén, másrészt – az értékek belsővé tétele útján – motivál arra, hogy normakonform módon cselekedjünk” (Somlai 1997: 19). Ennek következtében az „életvilág újratermelésének zavarait előidéző válságjelenségeket”, az „értelemvesztést” (Somlai 1997: 19) a kultúra áthagyományozásának válságaként értelmezhetjük.

A neveléstudományokban a szocializáció kérdésköre alapvető jelentősséggel bír. G. H. Mead korábban hivatkozott elméletére építve Berger és Luckmann (1998), amikor megállapítják, hogy a szocializáció során egy teljes világkép átvétele történik meg: az ember „nemcsak egy társadalmi struktúrába születik bele, hanem egy objektív társadalmi világba is” (Berger – Luckmann, 1998: 183). Értelmezésükben e folyamat az internalizáció, amelyben a közösség (társadalom) tagjává váló személy a közösség (társadalom) értékeit, normáit, szokásait, motivációit átveszi. E folyamatot két szakaszra a gyermekkorban bekövetkező, a társadalom tagjává válás folyamatát jelentő elsődleges, és a társadalom egy-egy „új metszetébe bevezető” (Berger – Luckmann 1998: 183) másodlagos szocializáció szakaszára osztjuk.

Gábor Kálmán és az általa vezetett ifjúságkutató csoportok (OKI, FOK, OFI) a zinneckeri „ifjúsági korszakváltás” elméletének magyarországi vizsgálatokba való bevonása során és különösen ez egyetemi életszakasz, illetve a feszítválozó fiatalok értékvilágának mélyebb megértését célozva Margaret Mead (1978) kultúra-szocializációs elméleti alapjait alkalmazták, amely szerint posztfiguratív, kofiguratív és prefiguratív szocializációs kultúrákat különböztethetünk meg. A posztfiguratív szocializáció során a fiatalok az idősebb generációtól veszik át a mintáikat, a kofiguratív szocializáció során az idősebb generáció hiánya (illetve inkompetenciája) végett a (nemzedéki vonás erősödésével együtt) a fiatalok egymástól tanulják el/meg a mintákat, a prefiguratív szocializáción alapuló kultúrákban a

fiatalok adják át tudásukat az idősebb generációnak (Mead M. 1978). Az iskola átalakuló belső és külső világával kapcsolatban, a már korábban leírt a formális oktatástól a nem-formális és informális tanulás felé való kiterjedélyesedés miatt, ez utóbbi kettő szocializáció elsősorban a kortárs csoportok (re-)szocializációs szempontú felértékelődését jelenti (Nagy 2010).

Margaret Mead (1978) alapvető állítása, hogy az ifjúságnak a felnőtt társadalomhoz való viszonya a civilizációk különböző fejlettségi szakaszában másként jelenik meg. Míg a posztfiguratív szakaszra a három generáció együttélése és a minták generációról fiatalabb generációk felé való továbbadása a jellemző, addig a kofiguratív kultúrában a generációk gondolkodásmódjában hatalmas különbségek találhatók, és egyre inkább kialakul a felnőtt társadalomtól eltérő ifjúsági érték- és normarendszer. Mead leírásában e szakaszban már inkább a két generációs családmodell a jellemző. A globális gazdasági trendek és az info-kommunikációs technológiák egyre terjedő alkalmazása hozza létre a prefiguratív korszakot, melynek része a generációk között szélesedő (a kofiguratív szakaszban megjelent) hasadék (Mead 2006: 19-28). A három korszakban az ifjúság más és más mintákat követ: a posztfiguratív korszakban a jövő a múltat ismétli, a kofiguratív korszakban a jelen a jövő elvárásaira készít fel, és a prefiguratív korszakban a jövő a jelennel szerves egységet alkot. A prefiguratív korszakban az ifjúság értékeiben, társadalmi orientációiban, cselekvési mintáiban mintegy függetlenedik a felnőtt társadalomtól (Gábor 2006: 9-10). Kenniston (1965) a felnőttektől „elidegenedett” fiatal generációról szólva ezt azzal egészíti ki, hogy e korszakban – a tradicionális életvezetés felbomlásával együtt – egy új, a korábbi elutasító posztkonvencionális életvezetés alakul ki.

Margaret Mead alapján Gábor és munkatársai (Gábor–Kabai–Matiscsák 2003), illetve Székely–Nagy (2010, ld még. Székely 2010) a fiataloknak az info-kommunikációs társadalomban való prefiguratív szocializációs szerepét (digitális bennszülöttek) emelik ki, mások (Kabai 2005, 2006, Somlai és munkatársai 2007, Jancsák 2008, Demetrovics–Paksi–Düll 2009) ezzel együtt a fogyasztói szerepek egyre korábbi életkorban bekövetkező jelenségét hangsúlyozzák, arra jutnak, hogy az ezredfordulóra a fiatalok nemcsak saját generációjuk számára válnak „mitaadóvá” (Lengyel 2001), hanem fogyasztói mintáikkal prefiguratív módon hatnak az idősebb generációkra is.

Mint láttuk szocializáció közegeit tekintve tárgyunk szempontjából a család, és az iskola, mellett a kortárscsoportok és a tömegmédia a leghangsúlyosabb, azonban a vonatkozó irodalmak alapján meg kell jegyezzük azt, hogy a felsoroltakon felül annyiféle szocializációs közegről beszélhetünk, amennyivel csoportok tagjaként, egyes társadalmi helyzetekben életünk során találkozunk.

A szocializáció kérdéskörében – úgy véljük – érintenünk szükséges az interiorizáció fogalmát is. A szociálpszichológia által használt fogalom szerint „minden olyan tanulást, amely révén bekövetkező viselkedésváltozás társas kölcsönhatások, szociális interakciók következtében alakul ki szociális tanulásnak nevezünk. A szociális tanulás a szocializáció folyamatában értelmezhető” (Estefánné és mtsai é.n.). E megközelítésben az értékek átvétele azért történik, mert az az egyén saját értékrendszerével egybevághat. E tudományterület értelmezésében a folyamat során az érték függetlenedik a forrástól, azaz belsővé válik (Estefánné és mtsai, é.n.). Ezen – a neveléstudományokban elsősorban a neveléstudományok által alkalmazott fogalom – kapcsán Czike Bernadett a nevelési módszerek elemzése során arra jut, hogy belsővé válnak, azaz az interiorizációnak „motivációja a belátás, értelmi és/vagy érzelmi, s ezáltal viselkedéses azonosulás a szabállyal” (Czike 1997).

Az iskola nevelési, szocializációs funkciója közben megvalósuló értéktranszfer folyamatok aspektusából a tanároknak a nevelés céljáról való nézetei alapvető fontosságúak. Az előismereteknek a pedagógusképzés során szűrőként való működésének felismerése (Falus 2004, 2006) eredményeként tudjuk, hogy e tárgyban már a nyolcvanas évek elején értékes ismeretekkel szolgált Golnhofer Erzsébet és Nádasi Mária kutatása, mely a tanárjelöltek nevelés céljáról való vélekedéseit kérdőíves kutatás segítségével vizsgálta (Golnhofer – Nádasi 1981). Pajares (1992) a pedagógusok nézetrendszerének megismerését célzó vizsgálatokat összegző munkája során kitért a tanárjelöltek nézeteinek vizsgálatára is, és arra jutott, hogy a nézetek (attitűdök, értékek, ítéletek, vélemények) olyan személyes konstrukciók, amelyek tapasztalatokból származnak és a szubjektumban konstruálódnak meg (Pajares 1992: 309, idézi Dudás é.n.: 151-152).

Az iskola szocializációs funkcióinak kérdéskörében, az iskola belső világának és a társadalmi környezet viszonyrendszerének vizsgálatából Buda Mariann (1999) arra jutott, hogy az iskola elsősorban az oktatás hatékonyságát erősítő értékeket integrálja és ezzel együtt pedig kevésbé integrálja azokat az értékeket, amelyek a tanulók teljes személyiségére hatnak. Pusztai az iskolai eredményesség kérdését vizsgálva bemutatja az úgynevezett kettős nevelés jelenségét, amikor is „az iskola és a szülői ház egymás ellen dolgozik, gyakran kölcsönösen hiteltelenítve a másik által értékesnek tartott célokat, értékeket, normákat” (Pusztai: 2009: 167), ugyanitt tér ki arra is, hogy „az utóbbi két évtizedben több törekvés volt az iskola konkrét értékeket, normákat közvetítő funkciójának visszaszorítására”, amelynek eredményeként „a tanárok is hátrébb sorolták feladataik között az ez irányú tevékenységeket” (Pusztai 2009: 167).

E kutatási eredmények alapján továbbgondolandó kérdésként fogalmazódik meg az számunkra, hogy a 21. századi oktatás rendszere számára elvárás vagy lehetőség az

értéktranszfer? És továbbá az – noha e dolgozat keretei között ennek vizsgálatára nincs módunk –, hogy az erre a kérdésre a minden bizonnyal megszülető szakmai, szakmapolitikai diskurzusban megszületett válaszok mennyiben alakítják át az oktatási színpad aktoraiban az „értéksemleges” iskoláról élő fogalmak jelentését, értelmezési tartományát.

A gyermek a társadalomba való bevonódása során tanulja meg a körülölelő társadalom normáit és értékeit, kultúráját, és elsajátítja a társadalmi struktúrában betöltött pozícióihoz tartozó szerepeket. Az értékek értelmezésünk szerint tehát különösen fontosak, mert a társadalmi viszonyok sorának első lépcsőfokát jelentik. Az érintkezések során értékek cseréje zajlik. A társadalmi érintkezések középpontjában tehát az érték áll. A kölcsönhatás során a személyek egymásból reakciókat váltanak ki, a reakciók visszahatnak a kiváltókra is (itt középpontban: a viselkedések láncolata áll). A szociális cselekvés olyan kölcsönhatásokat jelent, melyek határozott, szándékolt célra irányulnak. A szociális cselekvés rendszerbe foglalja össze a cselekvés célját, eszközét, alanyát és a kiváltott reakciókat. A társadalmi cselekvések a társadalom alapvető szerkezetét adják (Znaniecki–Thomas 2002. Ld. még Znaniecki 1934).

Az értékek interiorizálása, a szociális tanulás során az egyén és a közösség egyaránt gazdagodik: „A közösség új tagokkal – például a fiatalsággal –, ami gazdagítja, motiválja, tovább élteti a közösséget és annak kultúráját. [...] az egyes ember sem alakulhat ki és nem is fejlődhet anélkül, hogy a közösség tagjává ne válnék [...] csak a szociális tanulás ébreszti rá önmagára és azokra a különbségekre, amelyek őt magát a közösség egészétől és más tagoktól megkülönböztetik” (Kozma 2002a: 205).

A szocializációs folyamat a pedagógusképzésben rendkívül fontos, hiszen az értékek és normák – redundáns információk alapján – létrejövő rendszerére épül az értékelő rendszer, amely befogadási keretet ad a képzésben elsajátított ismerteknek (Kozma 2004a, Falus 2004), ezért a tanárképzésben a „pedagógussá válásnak az a célszerű, szervezett segítése, amely a képző intézmények keretein belül valósul meg, nem hagyhatja figyelmen kívül a személyiség aktuális állapotát, a »hozott« értékek, nézetek, képességek színvonalát” (Falus 2004: 360).

Kozma (2002) az értékek közösségi megszületéséről szólva ezt azzal egészíti ki, hogy „amikor az individuum belép a közösségbe, az értéket már »készen« találja. Vagyis már megvan az egyetértés a közösség többi tagja között abban, ami a »végső érintettség«, ami a legfontosabb dolog. Ez nem mindig nyilvánvaló, sőt az esetek többségében nem is tudatos. Inkább csak ráérezni lehet, mint pontosan tudni. Minden valószínűség szerint azért, mert az emocionális szféra befolyásolja az ilyen tudást, az emóciókat pedig nem lehet pontosan szavakba foglalni, tudatosítani” (Kozma 2002a: 204).

A nevelésszociológia számára az értékek az oktatás céljainak meghatározásakor is fontos szerepet kapnak. Bloom egy 1949 és 1953 között zajló konferenciasorozat megállapításait az általa szerkesztett kötetben összefoglalva, azzal a céllal, hogy egy holisztikusabb oktatási szemléletmód szülessen meg az iskolákban hangsúlyozta a kognitív, az affektív és a pszichomotoros területek fejlesztésének (mint az oktatás céljainak) összefüggéseit. Az oktatás céljainak meghatározását a társadalom vagy valamely alrendszere által elfogadott, el nem fogadott, avagy a változó világgal együtt megjelenő új értékek aspektusából vizsgálták (Bloom szerzőtársai Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. és Krathwohl, D. R. voltak) és arra jutottak, hogy fontos az alapvető értékek meghatározása és iskolai nevelés alapelveiként való szerepeltetése, továbbá fontos egyes devalválódó értékek esetében az iskola értékközvetítő és értékörző szerepe (Bloom 1956). Kotschy Beáta e kérdést továbbgondolva megjegyzi, hogy „a céltételező oktatáspolitikus, pedagógiai kutató vagy gyakorló politikus feladata” az, hogy megtalálja az összhangot az akár ellentétes értékrendből fakadó „fejlesztési elvárás között” (Kotschy 2006: 145).

Mihály Ottó és Loránd Ferenc Az iskola általános nevelőfunkciója és az általánosan képző iskola fejlesztése című 1983-ban publikált munkájukban összefoglalták azokat az értékeket, melyek fejlesztése az iskola feladata lehet (vö. Mihály – Loránd 1983), ám az ebben foglalt gondolatok¹² a szocialista nevelőiskola eszményének megszűnésével együtt eltűntek. A rendszerváltozás és az azóta eltelt húsz év azonban e kérdésben nem hozott szakmapolitikai konszenzust. A Nemzeti Alaptanterv formálódásakor kialakult vita eredménye az lett, hogy – miként Kotschy leírja – „A végső megoldásban a szakemberek megpróbálták kikerülni [...] az értékrendi problémákat. Olyan általános szinten fogalmazták meg a tanterv fundamentumát képező értékrendet [...] amely mögött könnyen megteremthető a társadalmi konszenzus. Ugyanakkor ezzel szabadságot adtak az egyes intézményeknek is saját értékrendjük meghatározására.” (Kotschy 2003: 145-146). Véleményünk szerint ennek a konszenzushiánynak lehet eredménye az, hogy a kutatáskor hatályos, a tanárképzés követelményeiről szóló kormányrendelet (111/1997.) a képzési célról szólva mindössze egy tagmondati részben szerepelteti a tanároknak az iskolai érték-transzfer folyamatban ellátott szerepét (Ld. 2. lábjegyzet).

¹² Önállóság, öntevékenység, alkotó részvétel a tanulásban, műveltség megszerzésének kíváncsi, folyamatos önművelés, nyitottság az újra, kreativitás, leleményesség, tolerancia, kockázatvállalás, autonómia, önfogadás, önértékelés, fegyelmezett kitartó tanulás, problémamegoldás előtérbe állítása a mechanikus tanúlással szemben, koperáció másokkal, együttműködő készség (Mihály–Loránd 1983, idézi Kotschy 2003:145)

3.6 Az individualizáció és az értékek világa

Az ifjúságkutatások szemléletmódjára jelentős hatást gyakoroltak Ulrich Beck és Anthony Giddens individualizáció-elméletei. Beck a kockázati társadalomról (2003) később a világgkockázati társadalomról (2008) megjelent munkájában úgy jelenik meg ezen tézisrendszer, hogy a kockázatok (a tiszta területi identitások és államhatárok eltűnése, a nemzetállami gazdaságpolitika feloldódása, a teljes foglalkoztatottság megszűnése) elterjedése („a biztonság elvesztése”) által a emberek a döntéseik kockázatainak minimalizálása céljából a praxis számára kiüresedő osztály-hovatartozásoktól és osztálykultúráktól elfordulnak és egyéni utakon, mintegy „biográfiai tervezetként” élik meg az életüket. Az ifjúsági életszakaszok tehát projektszerűvé (du Bois-Reymond 2006: 279) lesznek, melyben döntéseket – a döntések hatályáról és eredményességéről való – biztos információk, tudás nélkül kell meghozni. Ennek következtében fiatalok életvilágát tehát a próbálkozások, bukások és újrakezdések láncolataként kell értelmezni. A globális versenyorientált fogyasztói társadalomban a fiatalok „nem húzódnak vissza a külső társadalmi térből, hanem merészen beilleszkednek” (Giddens 1991: 177 idézi Kabai 2009: 7) és flexibilisen alkalmazkodnak, mint individuumok pedig a saját céljaik elérésére törekednek. „Az egyének szabaddá válnak a struktúráktól, és az előállított bizonytalanság feltételei között újra kell fogalmazniuk cselekvési helyzetüket a »reflektált« modernizáció formáiban és stratégiáiban” (Beck 2008: 151). Az individualizáció folyamata során az én kerül a krédóba, a rész kiválik és önmaga számára fontosabbá lesz az egésznél. Ez az individualizáció Gábor Kálmán e korszakbeli munkái (1993a, 1995) szerint Magyarországon a kilencvenes évek elejétől indul el és együtt jár a közép és felsőoktatás tömegesedésével, az új generációknak a felnőtt korba az iskola befejeztével való gyors átmeneti korszakból az iskolai ifjúsági korszakba való átlépésével, illetve a fiatalok fogyasztói státuszának megjelenésével és a szabadidő-szcenário felértékelődésével.

Az ifjúsági korosztályokban kiterjedő individualizáció jelensége Jürgen Zinnecker (2006) szerint két ifjúsági korszak közötti átmenet (korszakváltás) időszakában érhető tetten. Az átmeneti ifjúsági korszak az ipari társadalomra jellemző az iskolai ifjúsági korszak pedig a posztindusztriális társadalom sajátja (Zinnecker, 1991 összefoglalja Gábor 1993b). Az átmeneti korszakban az ifjúság kevés kulturális önsúllyal bír és az életszakasz rövid, ugyanakkor pedig kényszerű és átmeneti időszak (Vaskovics é.n.). Az ilyen ifjúsági életszakasz erősen kötődik a felnőtt társadalmi intézményekhez (állam, munka) és a szűk szociokulturális környezethez (család, egyházi közösség). Az átmeneti ifjúsági korszakban az

ifjúsági életszakasz nem önálló, funkciója a felnőtt létre való felkészítés (munkavállalás, családalapítás).

Ezzel szemben a posztindusztriális társadalomba való átmenet után fiatalok iskolai ifjúsági korszakba kerülnek. E korszakban az ifjúkor kvázi-önálló életszakasz, „melynek keretei között specifikus társadalmi életmódok, kulturális formák és politikai-társadalmi orientációs minták alakulnak ki” (Gábor 1993b: 8, másodközlése 2006: 353). Az iskolai ifjúsági korszakban az iskola határozza meg tulajdonképpen a fiatalok életvilágát, és ezzel együtt meghosszabbodik a fiatalok tanulmányainak ideje is (az egyetemek például így válnak parkoló pályává, a munkapiac várószobáivá – Furlong – Stalder – Azzopardi 2003:18). Ezen korszakban az ifjúkor autonómmá válik, mivel létrejön egy ifjúsági moratórium, amely felmenti a fiatalokat a felnőtté válás és annak hagyományos útja alól (du Bois-Reymond 2006: 279-300). A korábbi ifjúsági korszakkal szemben – a fiatalok értékorientációi és cselekvésmintái tekintetében – a hagyományos kontrolltényezők (állam, család) irányító szerepe háttérbe szorul és új kontrolltényezők (kortárs csoport, tömegmédia) jelennek meg. (Gábor 1993: 8-21, másodközlése 2006: 355-358). A két korszak közötti átmenet, tehát a korszakváltás sajátossága az is, hogy a fiataloknak az ifjúkorból a felnőttkorba való életútjának eseményeinek bekövetkezése tekintetében is változást konstatálhatunk, hiszen a normalizált életrajz felől a „választásos életrajz” felé (Du Bois 2006: 282) történik a változás, az individualizáció és a kitolódó iskolai életút miatt az életesemények már nem a normák által körülrajzolt, szabályozott módon, hanem bárhogy, egyéni döntések és preferenciák által meghatározott módon következnek be (Furlong – Cartmell 1997). A mai fiatalok életére jellemző státuszutak az életszakaszok közötti átmenetek sorrendiségében jelentős változást mutatnak a szülők generációjához képest (du Bois-Reymond 2006: 281-283). Az ifjúkor az új ifjúsági korszakban meghosszabbodik és megjelenik a posztadoleszcencia jelensége (Kenniston 1968). Du Bois Reymond utal arra (2006: 281), hogy a „választásos életrajz” fogalom Beck (2003) a kockázat-társadalomról tett felismerései által is megerősítést nyer.

Daniel Bell (1974) a posztindusztriális társadalomról értekezve kifejti, hogy az új korszakban felbomlik az összhang a kultúra és a gazdaság logikája között mivel a kapitalizmusra és polgári normarendszerre jellemző protestáns értékek már nem jelentenek alapot a kultúra számára, mivel a protestáns mértékletesség szerepét a hedonizmus vette át.

Ezt egészíti ki Vincze Anikó azzal, hogy véleménye szerint „az individualizáció nem a tradicionális értékek eltűnését jelenti, hanem azt, hogy ezek kevésbé jelentenek közösség-szervező erőt” (Vincze 2011: 112).

Rezsőházy (2006) az individualizmust, mint napjaink legjellegzetesebb értékét hangsúlyozza. E folyamatban megjelenik az Egészből kiváló Rész, az általánossal, a

többiekkel szemben az előzetes Én. Az individualizáció jelensége Rezsőházy szerint összekapcsolódik az önismeret, önértékelés, önkritika, önnevelés fogalmaival is, melyek eleinte a műveltebb, gazdagabb személyek jellemzői voltak (hogy önmagukon gondolkozzanak), azonban ez az áramlat egyre inkább beépült a modern ember értékvilágába. (2006: 83) Rezsőházy-t idézve most röviden összefoglaljuk az individualizáció jellemző következményeit. Az első, hogy a jogok világában az egyéni döntésekhez fűződő elemek hangsúlyozódnak (jog az élethez és a halálhoz: abortusz, eutanázia). A második, annak az elvárásnak a felerősödése, hogy döntések meghozatalában vegyék figyelembe a véleményemet, a közélet az egyén kegyeit keresse. Az individualizáció következménye az is, hogy a személyes értékek az intézményes értékek fölé kerekednek (a szerelem a házasság fölé, a személyes hit az egyház fölé), ebből kifolyólag „az emberek függetlenítik magukat a nagy intézményektől” (Rezsőházy 2006: 84). A személyes boldogság keresése – miközben a pszichológiai egyensúly különféle segédletekkel (nyugtatók, altatók, pszichológus, mentálhigiénikus) kerül biztosításra – a normatív előírások folyamatos átrajzolásának igényét okozzák (ellenkező neműek házassága vs. élettársi kapcsolat különféle típusai). Rezsőházy szerint „az uralkodó kórtan a nárcizmus” (Rezsőházy 2006: 84) és ezt a fogyasztói társadalom az én-kifejezést erősítő technológiákkal (ezotérikus rekreáció, meditatív terápiák) felerősíti: az individuum annyira szereti magát, hogy senki másra nincs szüksége a boldogsághoz. Az életminőség biztonságának elvesztésének attitűdjeire épülő „félelemipar” (Beck 2008) megalapozza azt, hogy az életvilágot konzultánsok tanácsai határozzák meg (házi orvos, gyógyszerész, életvezetési tanácsadó, befektetési tanácsadó, és ezek a szolgáltatások manifesztálódnak a tömegével megjelenő Hogyan...? – kezdetű könyvekben). A magánélet részben a nyílt társadalmi térbe kerül, és ezzel együtt a magánélet problémáinak kezelése szakmává válik (Rezsőházy 2006: 86, Beck 2009: 83-135).

Az értékek világának elemzésekor további fontos tényekre kell felhívni a figyelmet. A pedagógushallgatók vélekedéseinek vizsgálatakor két tényezőt fokozottan figyelembe kell venni: az egyik, amikor a hallgatók elkezdik főiskolai-egyetemi tanulmányaikat, a képzésbe belépők kialakult nézetekkel rendelkeznek leendő szakmájukkal és önmagukkal kapcsolatos kérdésekről (Falus 2004, Kozma 2004b), másik – ezzel összefüggésben az –, hogy ezek a vélekedések „filterként funkcionálnak” (Dudás 2005: 25) a képzés és a későbbi pályafutás alatt (vö. Zeichner – Liston 1996). Ez az „értékelő rendszer” (Falus 2004: 361) a képzés tartalmi oktatási-képzési és pályaszocializációs képzési-nevelési részét úgy befolyásolja, hogy annak elemeit megrostálja a bővülő tapasztalatok és a szerepelvárások által formálódó személyiség alkotta szitán keresztül. Ebből következően az értékelő rendszert a formális, nem-formális és informális tanulás során szerzett elméleti ismeretek és gyakorlati

tapasztalatok egyaránt módosítják, ám „az a változás nem minden esetben következik be, jóllehet e változások előmozdítása a pedagógusképzés lényegét alkotja” (Falus 2004: 361). Ennek okát abban adhatjuk meg, hogy a képzés idejéig (és az alatt) a gyermeki és ifjúsági életszakaszban az individualizáció jelenségeivel érintkezve a tanárképzés ethoszával sok esetben ellentétes értékvilágot, gondolkodási mintákat interiorizál a fiatal. „A pedagógus olyan személyiségvonásai és alapvető képességei, mint az empátia, a tolerancia, a konfliktusok kezelése, a másik ember tisztelete, a hitelesség, a hatékony kommunikáció, jelentős mértékben az iskola falain kívül, a családi, rokoni, baráti környezetben, annak hatására alakulnak” (Falus 2004: 359). E környezet világlátása azonban különbözhet a képző intézmények által vallott szakmai-etikai normarendszertől, sőt ez a törésvonal egyre határozottabban megjelenhet egyes időszakokban (pl. gazdasági recesszió és/vagy társadalmi válság idején).

A pedagógusképzést napjainkban új (pl. szociálpolitikai, ifjúságügyi) szemléletmóddal gazdagító megközelítések ezt a vélekedést erősítik meg azzal, hogy előtérbe állítják a fiatalok „túlélésének” és egészséges fejlődésének alapvető szükségleteit: a biztonságérzetet, a valahova tartozás érzését, az önértékelést (önismeret és önfejlesztés), az együttműködés készségét, a függetlenséget és saját életük irányításának képességét, illetve a megküzdési képességet, de továbbra is hangsúlyozzák a jó kapcsolatok (társadalmi tőke), illetve a szakértelem és a műveltség (kulturális tőke) fontosságát (Woods–Conderman 2006). Ugyanakkor a Bourdieu-i elméletben kulturális és a gazdasági frakció értékrendszerének polaritása a materializmus-posztmaterializmus kettősségében is kifejezhető, hiszen az új hedonizmussal és anyagiassággal (pontosabban az „új materiális értékekkel” Pusztai 2009) szembeállítják és előtérbe helyezik a posztmateriális értékeket (Zinnecker 2006: 90), illetve az excentrikusságot, melyet a közösségtől visszahúzódó „polgári” életvitellel szemben hangsúlyoznak (Gábor 1992b: 76). A posztmateriális értékrend értelmezését Inglehart a fejlett ipari társadalmak nemzedéki értékrendjének vizsgálata során dolgozta ki. Az ő meghatározásában a társadalmi és gazdasági jólét következtében a fiatalok egyre kevésbé értékelik az anyagi javakat és a nagyobb jövedelem megszerzését, ugyanakkor pedig egyre magasabbra értékelik a tartalmas emberi kapcsolatokat, a kulturális értékeket és a szabadságot, a kötöttségektől való függetlenséget (Inglehart 1977).

Abramson és Inglehart 1995-ben megjelent munkája szerint a fiatalok körében a posztmateriális értékrendet képviselők aránya a hetvenes évektől kezdődően növekedett szerte Európában, ám ezt árnyalják azzal, hogy a gazdagabb országokban magasabb az arány, mint a szegényebbekben. Úgy találták, hogy Magyarországon a posztmateriális értékrendet vallók aránya kisebb mint másutt, a materiális értékeket előtérbe helyezők aránya pedig nagyobb.

Füstös és Szokolczai a kilencvenes évek első harmadában a rendszerváltás előtti adatokkal viszonyítva változásokat mutattak ki, annyiban, hogy erősödött a magyarországi értékrendszer individuális jellege és a korábban alig értékelt közösségi értékek fontossága tovább csökkent, ahogy a munka hasznosságának fontossága is (Hankiss – Manchin – Füstös 1978, Hankiss – Manchin – Füstös – Szokolczai 1982, Füstös és Szokolczai 1994).

A posztindusztriális társadalomban fiatalok olyan új értékeket hangsúlyoznak, mint az individualizmus, a kommunikáció és a kulturális érdeklődés. Esetükben a munka célja, hogy fejlessze az egyéniséget és segítsen válaszokat találni (Du Bois-Reymond 2006). A munkával kapcsolatos vélekedéseiknél is e tényezők dominálnak. A pénz fontos, de a fejlődés sokkal fontosabb. Olyan életértékek kerülnek előtérbe, mint az önmegvalósítás, a kommunikáció, kreativitás, harmónia, döntési alternatívák. Az életfelfogások, melyeket korábban a társadalmi intézmények (egyház, család, stb.) domináns értéknormái határoztak meg, mára individualizált életfelfogásokká váltak. A magunk lokális kutatásai, és hasonlóan a nagymintás Ifjúság 2000 és Ifjúság 2004 kutatások eredményei azt erősítik meg, hogy a fiatalok értékpreferencia sorrendjében történő átrendeződések ebbe az irányba mutatnak. Beck (2005) vélekedése szerint ezen értékátrendeződés hátterében, mint hajtórugó az individualizáció áll. Kozma 2002-ben közölt munkája alapján az individualizáció kapcsán hangsúlyozzuk a szociális tanulás szerepét: a közösségi kultúra értékei a szociális tanulásban „motívumok rendszerévé transzponálódnak” (Kozma 2002: 205), és az így közvetített értékek meghatározzák az individummá váló ember személyiségének „végső érintettségét” (Kozma 2002a: 205). Giddens (2002) úgy látja, az értékváltságok oka az, hogy az egyének nem húzódnak vissza a külső társadalmi térből, hanem merészen beilleszkednek és flexibilisen kezelik a viszonyokat, mert – értelmezésében – az egyén élete reflexív projektum, melynek alakulását a változó társadalmi és személyes viszonyok reflexív összekapcsolásában kell értelmeznünk.

Az ifjúság világában történő változások, melyet a kilencvenes évek közepétől néhányan (Karikó 2004, Tamás 2005) értékváltság-értékváltás fogalomkörrel írnak le, jelentősen összefüggenek a hallgatók „előzetes ismereteinek beágyazottságával” (Falus 2006: 119), hiszen a nézetrendszer az életút során alakul, bővül annak ismeret-alapú információtartalma, melyek a szubjektív valósággal kapcsolódva formálják a vélekedéseket. A következő részben az értékek változásának jelenségét mutatjuk be.

3.7 Értékválság / értékváltás

Mint láttuk, a második világháborút követő időszak az ipari társadalomból a posztipari társadalomba való átmenet, a fogyasztói társadalom kiterjedésének és fokozott individualizáció a fiatalok értékvilágát úgy alakította át, hogy a tradicionális értékek (család, nemzet, társadalmi rend, udvariasság, tradíciók tisztelete, vallásos hit) egyre kevésbé preferáltak és ugyanakkor a preferenciasorrendben elfoglalt helyüket posztmateriális értékek foglalják el (szabadság, kreativitás, érdekes élet, változatos élet, szerelem, boldogság). Ez a jelenség egy értékválság/értékváltás folyamatot jelez (Karikó 2004, Füstös–Szalma 2010: 41).

A globális struktúrák részének tekintett (Beck 2005, Bogár 2003) Magyarországra 2009 elejétől érkezett pénzügyi-gazdasági válság és ennek recesszió formájában történő megjelenése az ifjúság életvilágában is jelentős változásokat indított el. A materiális értékek újra felértékelődését konstatálhatjuk, amely egy „új materialista” értékrend jelenlétét mutatja (Pusztai 2009, Jancsák-Polgár 2010). Ugyanakkor ez a „materialista” értékvilág csak nagymértékben azonos a nyugaton az 1945-1965 közötti években (ház, autó, mosógép, robotgépek – a tömegmédia által terjesztett fogyasztói tárgyorientáltság korszaka) és Magyarországon a 1965-1990-as években meglévő materialista értékrend időszakával (automata mosógép, autó, lakás, ház, hobbikert – a média által is terjesztett „kicsi vagy kocsi” dilemma korszaka). Az „új materialista” értékrend felértékelődő elemei elsősorban a tömegkommunikáció és az informatika új fejlesztései által körülrajzolt értéktér, az információs társadalom, a hálózati társadalom és az élménytársadalom életvilágának részei (Internet, mobiltelefon, hálózati játékok, virtuális közösségi terek). Ugyanakkor a posztmateriális értékek dimenziója is erősödik, ezek sajátossága, hogy valamiféle ontológiai kiütkezésnek szolgálnak alapul. Az értékek világában történő változást azzal indokoljuk, hogy ezek annak a – korábban leírt – társadalmi változásnak következményei (és tünetei), amely során a bőség társadalma a szűkösség társadalmává alakul át. E két tényezőt (az új materialista és a posztmaterialista értékrend erősödése és sajátos egymásmellettiése) a válságfolyamatokra való reflexióként értelmezzük. A válság sajátossága, hogy hangsúlyosabbá válik a társadalom kockázati jellege, és ezzel együtt a fiatalok többrétű – a különböző differenciációs határvonalak mentén történő – sebezhetősége. Milyen az ifjúság világát formáló új ifjúsági trendeket¹³ konstatálhatunk ebben az időszakban? A terjedelmi korlátok figyelembevételével röviden összefoglaljuk ezeket. A legfontosabb új trend a világkockázat-társadalom megjelenése (Beck 2008). A kockázatok között egyre nagyobb arányban vannak olyanok, amelyek időben és térben nem határolhatók le

¹³ Forrás: EIKKA trendfigyelő. Az EIKKA trendvizsgálatok 2008-tól kezdődően, alkalmazott kutatás jelleggel folynak. A módszertan kidolgozásának vezetője Gábor Kálmán volt, a kidolgozásban és a kutatásban részt vesz Ercsei Kálmán, Horkai Anita, Jancsák Csaba, Szemerszki Marianna.

(pl. környezeti károk – Beck 2005), illetve amelyek a fejlődés potenciális veszélyeit jelentik (pl. géntechnológia). A kockázatokkal való szembesülés kihat a mindennapokra a társadalom egészében. A globális gazdasági válsággal Magyarországon is egyértelművé vált a társadalom világkockázati jellege. Noha a recessziós folyamatok következményei még nem ismerhetők teljes mértékben, hatásuk a fiatalok életvilágában a fogyasztásra és a szabadidőeltöltésre jelentős. A magyar fogyasztó csoportokon belül a válság kiemelten érinti a fiatal középosztályt, mivel éppen ez a fogyasztói szegmens az, amely a hitelekre, hitelfelvételre épülő fogyasztás képviselője. A válság idején a szokottnál is fontosabb szerepet tölt be a kreativitás, hiszen ötletgazdagság és alkotókészség révén a fogyasztó a recesszió kihívásának meg tud felelni: régi terméket újraalkot (patchwork-módszer), olcsóbb terméket kiegészít/perszonalizál. A fiatalok világában az élményszerzés (és azonnali megosztás!) felértékelődése figyelhető meg, melynek terei a virtuális közösségi terek. Erősödő trend az „ifjúság-kultusz” (Gábor 2009): a posztmodern társadalmakban az „ideális” külső komoly értéket képvisel mind a férfiak, mind pedig a nők esetében. A férfi és a női ideálok közelebb kerültek egymáshoz (metroszexualitás). A „második modernitás” (Beck 2003) társadalmának központi értéke a rugalmasság, az újra való nyitottság, amelyet szimbolikusan a fiatalság képvisel. Ezt erősítik a média és a reklámok és ezt értékeli a munkaerőpiac is. Az urbanizáció magas szintje, a városok nagyfokú zsúfoltsága és szennyezettsége következtében egyre többekben ébred fel a természetközelség igénye (amely mint ezoterikus posztmaterializmus jelenik meg). Az értékvilág változása az ökológiai szempontok fokozott figyelembe vételét okozza (ld. a fiatalok körében terjedő zöld gondolkodás és zöld mozgalmak). Az egészségkultusz felöleli az étkezés, a testedzés és a lelki egészség témaköreit. Egyes esetekben az egészséges életmód egyfajta túlhajszolása is megfigyelhető (pl. orthorexia). Az individualizáció (Rezsőházy 2006) és recesszió eredményeként felértékelődik spiritualitás, amelynek alapját az ontológiai kiütkeresés jelenti. Az elveszett biztonság nyomában természetessé válik a belső világok felé fordulás (Beck 2008), melynek eredményeként az ezoteria és a kulturális diverzitás beszűrődik a mindennapokba.

Gábor Kálmán által vezetett kutatásaink eredményei 2008-tól kezdődően azt mutatták, hogy a tradicionális, a materiális és a posztmateriális értékorientációk változása tekintetében egy másik megközelítés pontosabb képet rajzolhat a fiatalok értékorientációjáról, jellemzően a tradicionális, mint „megőrzés”, a materialista, mint „birtokolás” és az „értékváltó”, amely a posztmaterialista alaporientációk mellett hedonisztikus jegyeket mutat (élvezni és megosztani). Ezt az új nemzedékét jellemzik mások az értékek patchwork-szerű szerkezetével (Bakewell-Mitchell 2003, Hove-Strauss 2002).

Papp (2008) megerősítve Beluszky (2000), Füstös és Szokolczai (1994, 1999) eredményeit szintén arra jut, hogy „egy adott társadalom értékrendszere időben normális

körülmények között statikus természetű” (Papp 2008: 12). Ezzel kapcsolatban azonban ki kell emeljük azt, hogy amikor a társadalmak rendezőelvei átalakulnak az értékrend is követi a változásokat (Papp 2008).

A társadalom változásával – tehát az idővel együtt – változnak az értékek is. Az értékek e dinamikáját mélyebben megérthetjük, ha Schütz (1984) „szokványos gondolkodás” fenntarthatósága tematikáját ideemeljük. E megközelítés szerint alapvető feltevések érvényességének felbomlása szükséges a változás elindulásához. Amíg tehát a társadalmi élet nem változik; és támaszkodhatunk a szülőktől-tanároktól-államtól-hagyományoktól kapott tudásra (még akkor is, ha annak valódi eredetét nem ismerjük); továbbá ahhoz, hogy kezelni tudjuk, elég csak tudomást szerezni (knowledge about) az új esemény általános típusáról; és végül, amíg minden embertársunk ezt hozzánk hasonlóan fogadja el – addig nem következik be változás (Schütz 1984). A hazai ifjúságkutatásokban az értékvilágok vizsgálatának tematikájában ezt a megközelítést Bauer Béla vetette fel (ld. Bauer 2002: 197-198).

Kamarás (é.n.) említi meg azt, hogy vannak, akik az értékek változását Hamvas Béla és Ebeling nyomán a létromlással azonosítják. Ez esetben – az alapvetően filozófiai megközelítésben – arról van szó, hogy az ember alapvető léthelyzete alapjaiban sérül meg. Azonban a kérdés az – miként Kamarás azt felteszi –, hogy „valóban az értékekkel van-e baj, azok sérültek-e meg, vagy csupán változott, esetleg valóban megromlott az emberek viszonya egyes értékekhez, tehát nem az értékek, hanem az értékelő ember van válságban. Felmerülhet a kérdés: Mit konstatálhatunk? Értékválságot, vagy az értékelő ember válságát (Kamarás é.n.)?

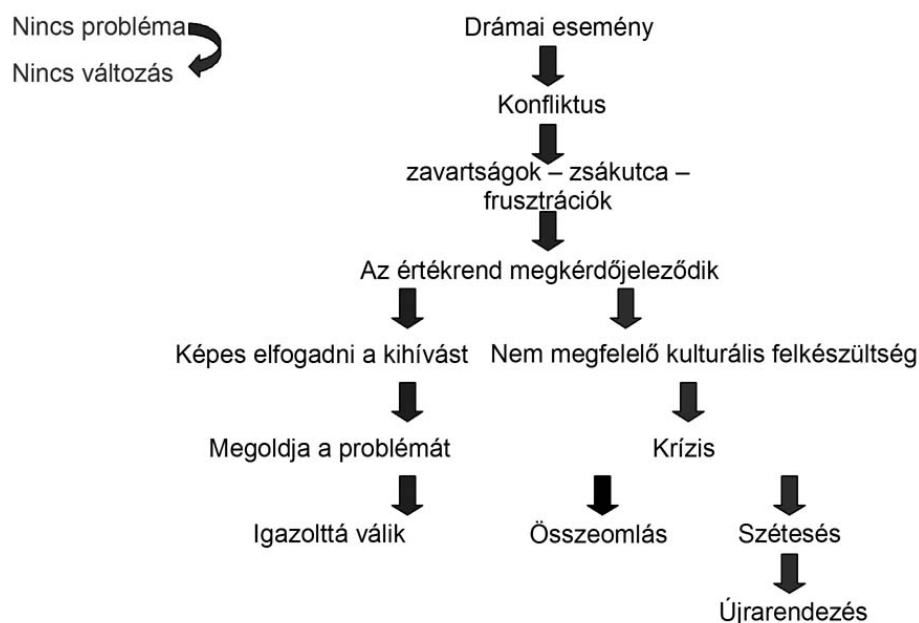
Hankiss (1977) az értékelő rendszerek válságának okát abban leli meg, hogy tekintettel arra, hogy az egyes ember értékrendje a közösség értékvilágának a tükröződése, ezért válságot idéz elő az, hogy a különféle egymásra épülő, egymás kiegészítő megismerő rendszerek mellett az értékelő rendszerek körében állandósult az ellentmondás, azaz egymással ellentétes értékinformációk cseréje, dekódolása az információözönben problematikusává vált.

Kamarás István – Veres Andrásra (2004) hivatkozva – írja le a posztmodern fejlődés egy legsajátosabb vonását, a szkepszis térnyerését. Posztmodern világunkban ugyanis a kétség a társadalom működésének szerves részévé vált. Kijelenti, hogy „a választás megnövekedett lehetősége és kényszerének következménye az értékzavar és értékválság érzése, élménye” (Kamarás é.n.: 7). Az értékpreferenciák és az életminőség szempontjából ugyanezen jelenség következményeit erősítik meg Veenhoven (1984), valamint Diener és Biswas-Diener (2002) kutatásai is, akik megállapítják, hogy a materiális értékeket az immateriális értékek elé helyezők, szubjektív megítélésük alapján kevésbé tartják magukat boldognak, még akkor is, ha anyagi helyzetük jobb, mint másoké.

Varga Károly (2003) Az értékek fénykörében című összegző munkájában hipotetizálja a modernizációs modell értékváltozási trendnek a társadalmi változásokra való hatását. Azt mutatja ki, hogy az önállóság, az öngondoskodás eszközértékeinek a felvilágosult népesség által igényelt „életminőség” a célértékekben található megfelelője, amelynek komponensei a fogyasztási javak és a saját funkció hasznosságának szubjektív megítélése.

Az értékválság/értékváltás folyamatát ábrázolja Rezsőházy modellje (2006: 19). E modellben – jól látható az, hogy – a változás folyamatának indítószikrája valamely drámai esemény, amely a társadalom működésének alapjai között gerjeszt konfliktust. E konfliktus következménye az értékrend megkérdőjeleződésének jelensége, és a fennálló értékvilággal való ütközése. Itt ágazik el kétfelé a folyamat: az értékrend megerősödése, illetve új értékek megjelenésének, preferálásának lehetősége felé.

3. ábra
Az értékválság/értékváltás modellje



Forrás: Rezsőházy 2006:19

Az értékváltás folyamata szerint a változó társadalmi térben egyes értékek válságba kerülnek (a preferenciasorrendben hátrébb kerülnek) és helyüket új értékek veszik át, tehát minden értékváltást megelőz egy értékválság jelenség is. Inglehart szerint, hogy az értékválság folyamatán átesett értékek (az újak meggyökeresedésük, a régiéik pedig megerősödésük után) az oktatási rendszer és a tömegmédia közvetítésével válnak a nemzeti kultúra részévé (Inglehart 2000). Rezsőházy fenti modelljéhez kiegészítésként idézzük Hankiss gondolatát:

„Olyan értékrendek, értékrendi mozzanatok kerülhetnek előtérbe, amelyek a megváltozott helyzetben is szabályozni tudják a társadalmi együttélést, értelmet, formát tudnak adni az emberek életének. Amelyek képesek megfékezni az elvárások, vágyak, illúziók inflációját anélkül, hogy lefékeznék az emberi életek alkotó lendületét” (Hankiss 2004: 190).

Inglehart és Baker a modernizáció, illetve a kultúra átalakulása és a tradicionális értékek tartósságának viszonyrendszerét vizsgálva érték-koegzisztenciát mutatott ki (Inglehart–Baker 2000). A World Value Survey (WVS, 1981-1998) 65 társadalomra kiterjedt empirikus vizsgálat (az adatok a világ össznépességének 75%-át fedték le) adatai által bizonyította, hogy az értékek változnak, ugyanakkor továbbra is tükrözni fogják az adott társadalom kulturális örökségét. Inglehart alapvető állításai, hogy a 20. század utolsó évtizedei alatt a modernizációs elmélet főbb elemei megdőltek (az állami irányítás alá vont gazdaság működőképessége, a vallási és spirituális nézetek eltűnése, az euroatlanti civilizáció gazdasági-technológiai és kulturális-morális mintaadó szerepének kizárólagossága). Mindazonáltal a modernizációs elmélet alapgondolata ma is érvényes: az iparosodás mélyreható társadalmi, kulturális következményekkel jár az iskolázottsági szint emelkedésétől a nemi szerepek, vagy az ifjúság életkereteinek az átalakulásáig. Inglehart szerint a gazdasági fejlődés szisztematikus, bizonyos értelemben előre megjósolható kulturális és politikai következményekkel jár. Ezek azonban nem a történelem vastörvényei, hanem csak valószínűsíthető trendek.

Inglehart és Baker a WVS 1981-1998 közötti adatai alapján – azt vizsgálva, hogy a gazdasági fejlődés az alapértékek szisztematikus változását generálja-e – egyszerre sorakoztatnak fel bizonyítékokat az alapvető kulturális változások és a kulturális hagyományok továbbélése mellett. E kérdésben részben a modernizációs elmélet (Marx 1867) részben pedig a kulturális értékek autonómiájának elmélet (Weber 1982) téziseit erősíti meg: A gazdasági fejlődéshez az abszolút értékektől és normáktól az olyan értékekbe való átmenetet társítanak, amelyek egyre inkább racionálisak, toleránsak, a bizalomra és participációra alapoznak, ám a kulturális változás azonban kontextusfüggő, mert a társadalomra nehezedő masszív kulturális örökség (protestáns, katolikus, ortodox, konfuciánus, kommunista) nyomot hagy a modernizációnak ellenálló értékeken (Inglehart–Baker 2000).

Az ipari társadalmak felemelkedése együtt járt bizonyos, koherens, kulturális elmozdulással a tradicionális értékek rendszerétől, míg a posztindusztriális társadalom felemelkedésekor az abszolút normák és értékek mozdulnak el a posztindusztriális (racionális, toleráns, bizalomra alapozó) értékek tünetcsoportja felé. Mindebből látszik, hogy az értékek kontextusfüggők: a protestáns, az ortodox, az iszlám és a konfuciánus tradíciók történelme során olyan kulturális zónák alakultak ki, amelyek különböző értékrendszerekkel bírnak, de a gazdasági fejlődés hatásainak kontrollálásával továbbélnek. Inglehart és Baker szerint a

gazdasági fejlődés közös irányba tolja a társadalmakat, viszont nem a konvergencia, hanem a párhuzamosság jellemzi ezt a mozgást – kulturális örökségük függvényében (Inglehart – Baker 2000: 50).

A hivatkozott szerzők úgy látják, hogy a World Value Survey adatai alapján egyértelműen bizonyított a masszív kulturális változás és a tradicionális értékek tartósságának egyidejűsége. A gazdasági fejlődés mélyreható, de bizonyos szintig előre megjósolható kulturális változásokkal jár együtt. Az iparosodás elősegíti az értékek elmozdulását a tradicionálistól a szekuláris-racionális felé, míg a posztindusztriális társadalmak megjelenésével további eltolódás tapasztalható a bizalomra, toleranciára, jólétre alapozó és a posztmateriális értékek felé. Amennyiben a gazdasági fejlődés fenntartható, az intézményesült vallások további erodálódása várható: a posztindusztriális társadalom magával hozza a szervezett vallások ellényegtelenülését, ám, ezzel szemben, fölerősödik az élet értelmének és céljának keresése. A vallásos nézetek kitartanak, a különféle spirituális témák pedig egyre elterjedtebbek a fejlett társadalmakban. A tradicionális értékek rendszerének hatása, nem ér véget, hiszen a nézetrendszerek komoly tartósságról, rugalmasságról tesznek tanúbizonyságot. Azonban a gazdaság összeomlásával a társadalmak az ellenkező irányba indul(hat)nak el (Inglehart – Baker 2000: 49-51).

Utasi (2009) azt állapítja meg, hogy a globalizációs folyamatok hatására felerősödött a béke és a szolidaritás értékeinek univerzális jellege. Mindez a nemzetállami határok légiessé válásával párhuzamosan és a (világ)kockázati társadalom sajátosságaiból eredeztethetően globális, globális, és lokális szintű védelmezői szervezetekkel körülbástyázva történik. Sőt, a horizontális szolidaritás mint érték katasztrófák esetén felerősödve jelenik meg (Utasi 2009). Ugyanakkor – Inglehart modernizációs skáláját alapul véve, a WVS-adataira hivatkozva – Kolosi (2011) azt hangsúlyozza, hogy az autonómia, az önállóság, az öngondoskodás dimenzióiban a magyarországi lakosság a kelet-európai országok lakosságának értékvilágának mintáihoz áll közelebb (Kolosi 2011: 7), azaz az értékszerkezet a sikerhez, az előrejutáshoz kapcsolódó értékei „rétegspecifikusan oszlanak el, ugyanakkor az általános modernizációs, posztmaterialista, szekularizációs értékek vonatkozásában meglepően kicsik a rétegek közötti különbségek” (Kolosi 2011: 8).

Tárgyunk esetében az iskola értékteremtő, értékátadó szerepe szempontjából van mindennek óriási jelentősége. Annak tehát, hogy a kockázat-társadalomban, az anómia állapotában és viszonyai között az iskola (és környezete) értékválsága felerősödik, a zavartságok és frusztrációk kiterjedésének és elterjednek az oktatási szcenárió aktorai között. A pedagógusok körében terjedőben van az erkölcsi- és szerepkriszis, amelyet felerősít a tömegmédia, mely a példaképek helyetti eszményképek, celebek konstruálásával a

„karaktergyilkosságig elmenő tekintélyrombolás”-t (Csermely et.al. 2009: 28-29). Ennek következtében az iskola – sokszor a környezet értékválasztásaival ellenétében álló, egyes tanulók esetében másutt nem jelentkező „alternatív értékválasztást” (Csermely et.al. 2009: 35) jelentő – értékvilága felértékelődik, annak értékörző, értékteremtő és értékátadó funkciója hangsúlyossá válik.

Pataki Ferenc teszi fel a kérdést: „lehet-e nevelni és tanítani, ha »mozog a katedra lába«” (Pataki 2002: 95). Az oktatás értékválságának problematikáját fokozza az, hogy nemcsak az alsó- és középfokú intézmények világát jellemzi (ahol a szülők és a kortárs csoportok köréből érkező hatásokkal tovább fokozódik), hanem a felsőoktatás (és különösen a tanárképzés) világát is nagymértékben meghatározza. E felsőoktatás-vitákat e helyütt nem részletezzük, csak utalunk arra, hogy az Educatio egyes tematikus lapszámaiban¹⁴ és az utóbbi években a Felsőoktatási Műhely hasábjain alapos és árnyalt feldolgozások olvashatóak.

A tanárképzésről, annak értékvilágáról, értékválságáról szólva nem kerülhetjük meg a hagyományos tanárképzési keretek feloldódását a tömeges felsőoktatásban, ugyanis erősíti a frusztrációkat az, hogy a hazai felsőoktatási oktatók világát felkészületlenül érte a kétciklusú tanárképzésre való áttérés. A „Bologna Hungaricum” sajátosságaival kapcsolatban (pl. a képzési linearitás, a tankörök, a közösségek felbomlása, a tudás átértékelődése, a felsőoktatási életszakasz kitolódása) – ld. az iskola átalakuló világáról korábban leírtakat. A tanárképző intézmények hagyományos belső közösségeinek felbomlása e folyamat végterméke, holott itt (éppen a sajátos érték-átadási folyamatok miatt) fokozottan érvényes: „Mind a fiatal, mind a tanár rászorulna a mester-tanítvány kapcsolatra. A hallgató azért, hogy közösséget tudjon maga mögött, az oktató pedig azért, hogy tanárként megerősítést nyerjen...” (Kozma 2004b: 150). (Ugyanez érvényes az alsó- és középfokú oktatás pályakezdő pedagógusaira is, amely – a pályakezdési időszak – a tanárképzés egy további fázisa – Nagy 2004.) Mindezek által az vonhatjuk le, hogy az iskola értékátadó funkciója problematikussá válik.

¹⁴ 2000/1 Felsőoktatás–tömegoktatás, 2003/1 Felsőoktatási reformok, 2004/3 Pedagógusképzés, 2006/4 Változó egyetem, 2007/3 Felsőoktatók, 2009/3 „Bolognai tanárképzés”, 2010/2 Fiatalok

4. Az empirikus vizsgálat módszerei és hipotézisei

4.1 Módszertani megjegyzések

A munka első részében áttekintettük a téma irodalmát, bemutattuk a felsőoktatás világában jelen lévő főbb tendenciákat, a hazai felsőoktatás átalakulását, összefoglaltuk az ifjúságkutatásoknak a felsőoktatási életszakaszra és a tanárképzésben résztvevő hallgatókra vonatkozó eredményeit. A szakirodalomban megjelenő, eredmények alapján állításokat fogalmaztunk meg és ezek ellenőrzéséhez empirikus kutatást terveztünk és végeztünk. A dolgozat következő részében a kutatás eredményeit mutatjuk be, ellenőrizzük hipotéziseinket és összegző értékelést adunk. A dolgozat módszertani célja tehát az adatok elemzésével választ találni az elméleti fejezet alapján felmerült problémák relevanciájára, és az állítások ellenőrzése.

A kutatásunk első fázisában a két felsőoktatási intézmény regionalitását, konkrétan rekrutációs területét vizsgáltuk a hallgatói statisztikák 2003/2004 – 2008/2009 tanévi adatainak elemzésével.¹⁵ A célunk ezzel az volt, hogy a hallgatói rekrutációs bázis alapján megrajzoljuk a két intézmény regionális hatókörét.

A kutatás második részében kérdőíves adatfelvételt valósítottunk meg, melyhez 79 kérdéscsoportból álló önkitöltős kérdőívet szerkesztettünk. A kérdőív a hallgatók szociodemográfiai jellemzőinek, az életesemények sorának, a fiatalok önállósodásának, családi kapcsolatainak, iskolai életútjának, fogyasztási szokásainak, értékvilágának, jövőorientációinak, elhelyezkedési terveinek, és továbbá a pedagógus pályáról illetve a tanárképzésről való vélekedéseinek mélyebb megismerését szolgálta (ld. 43. melléklet).

A kutatás adatfelvétele 2009. áprilisában történt a Debreceni Egyetemen (DE, N=141) és a Szegedi Tudományegyetemen (SZTE, N=385) tanárképzésben résztvevő nappali tagozatos hallgatók körében.¹⁶ A mindkét almintában alulreprezentáltak a természettudományi képzési terület hallgatói és felülreprezentáltak a bölcsészkar hallgatók.

¹⁵ A szerző itt mond köszönetet a Debreceni Egyetem és a Szegedi Tudományegyetem rektori hivatalának az adatokhoz való hozzáférés biztosításáért.

¹⁶ A szerző ezúton is köszöni Bordás Andrea, Gáll Attila, Herczeg Judit Katalin, Németh Nóra, Szabó Péter Csaba kollegiális segítségét.

2. táblázat
A minta megoszlása

Debreceni Egyetem (%)		Szegedi Tudományegyetem (%)	
BTK	75	BTK	53
TTK	16,7	TTIK	8
MTK	3,3	JGYPK	39
IK	2		
HTK	0,6		

A minták kari megoszlásáról egyik intézmény esetében sem állíthatjuk, hogy teljes mértékben reprezentálja a tanárképzésben résztvevő hallgatók karok szerinti arányait. Noha a kutatás tervezésekor szándékunkban állt a mintát a kari létszámarányokhoz igazítani, azonban tervünket módosítottuk részben az adatfelvétel megvalósíthatósága (egyszerűbb elérés) okán, részben pedig a válaszok relevanciája okán: a hagyományos tanárképzés kimenő évfolyamát, a végzős tanárjelölteket kívántuk vizsgálni (e körben egyes pl. a képzésről, a pályáról, az elhelyezkedésről való vélekedések az utolsó év tavaszán előbbnek, aktuálisabbnak mutatkoznak mint korábbi évfolyamoknál). Mintánk tehát nem valószínűségi minta. Ugyanakkor, mivel az adatfelvétel a neveléstudományi tanszékek által az utolsó éves hallgatóknak meghirdetett tanárképzős kurzusokat felvett hallgatók körében történt, nemcsak a fogalmakkal való játék szerint tekinthetjük őket tanárjelölteknek, és az adatfelvételt alkalmasnak az elemzésre, hanem azért is, mert feltételezzük, hogy az adatfelvételtől a végzés szándékával nem jellemezhető (azaz az adott kurzusokat fel nem vett), illetve az adott kurzust az adatfelvétel idején nem látogató (hiányzó) hallgatók maradtak csak ki.

A kutatás módszertani hátterét és elméleti alapját a szociológiai értékvizsgálatok aspektusában Rokeach, Kohn, Inglehart és Schwartz munkái jelentik. A kérdőívünkben használt kérdéssort a Schwartz (2005) által osztályozásos Likert-skálává átalakított Rokeach-kérdéssora alapján, Gábor Kálmán átdolgozásában alkalmaztuk. A kutatás kérdőívének e kérdésblokkja a Rokeach kérdéssor eszközértékeit elhagyta (a kreativitás kivételével).¹⁷ A kérdőívbe beemelésre került Falus Iván és munkatársai által kidolgozott (Falus 2006) és Bacskai Katinka iskolakutatásaiban is használt kérdéssor (Bacskai 2008a, 2008b), mellyel a nevelési értékeket vizsgáltuk, továbbá N. Kollár Katalin a pedagógusok pályaképét és a képzésükről való elégedettségüket vizsgáló kutatásának kérdőívéből a képzésről való

¹⁷ A felsorolt értékek: belső harmónia, hatalom, szabadság, társadalmi rend, érdekes élet, udvariasság, gazdagság, nemzet szerepe/hazaszeretet, kreativitás, békés világ, a tradíciók tisztelete, vallásos hit, családi biztonság, egység a természettel, változatos élet, vezetésre és döntésre való jog, igaz barátság, a szépség világa, szerelem/boldogság. A kérdéscsoport a Rokeach-kérdéssor célértékeit jeleníti meg, az eszközértékeket elhagyja. E redukció azért történt, mert a kutatócsoport igen időigényesnek tekintette ennek az egy kérdéscsoportnak a 15-30 perces kitöltési idejét és attól tartott, hogy szelektálni fog motivált és kevésbé motivált válaszadó között. A Rokeach-kérdéssorral kapcsolatban megfogalmazott kritikákról ld. Füstös 2006: 162.

vélekedésekről szóló kérdéscsoport (Kollár 2008: 31). Gábor Kálmán által a kilencvenes évek óta a hazai ifjúságkutatásban meghonosított kérdéscsoportok szisztematikus tesztelése és finomítása a Sziget-kutatások (1997-2007) során történt meg, és nagymintás ifjúságkutatásokban pedig 2001-ben (Elsőéves egyetemisták, OFI), illetve az Ifjúság 2000 és Ifjúság 2004 vizsgálatokban került alkalmazásra.

Az értékvizsgálatokat jogosan éri (érte Schwartz és Inglehart vizsgálatait is – ld. még Váriné 1987: 158) kritika, hogy a modern társadalmak komplex teljes értékezeit nem fedik teljes mértékben a kiválasztott és vizsgált értékek. E dolgozat kereteiben ezzel a hiányossággal is számolni kell, azaz nem a teljes értékezőt szándékozzuk feltérképezni, hanem a rendelkezésünkre álló értékváltozók által leírt értékteret.

4.2 A vizsgálat hipotézisei

A vonatkozó teoretikus és empirikus szakirodalmak áttekintéséből kiindulva első, Gábor (1993a, 2000) alapján tett feltételezésünk az, hogy a felsőoktatási hallgatók középosztályosodásának tendenciája a pedagógusképzésre nem érvényes. A magasabb társadalmi presztízsű rétegeknek önreprodukciója nem ezen a csekély társadalmi presztízzsel bíró területen működik. Kozma (2004b) és Nagy (2001) alapján tett hipotézisünk szerint tehát a tanárképzést az első generációs értelmiségképző funkció jellemzi.

Második Kozma (2002, 2004b, 2010b) és Forray (1999, 2000) alapján tett hipotézisünk szerint a tanárképzésnél fontos az intézmény elérhetősége, amely a két alföldi intézmény esetében összefügg azzal, hogy a tanárképzést regionális hatókörű egyetem folytatja, azaz a két intézmény elsősorban az adott régióból fogad hallgatókat.

Gábor (1989, 2002, 2009), Lukács (2002), Kocsis (2003) és Kozma (2004b) alapján megfogalmazott harmadik hipotézisünk szerint a tanárképzésbe való jelentkezés során a hallgatókat a diplomaszerzés lehetőségének ténye, a munkavállalási esélyek javítása, a karrierépítés szándéka motiválja. Kozma (2004b) és Varga (2005) alapján azt a további feltételezést fogalmazzuk meg, hogy fentieket a képzésbe való belesodródás jelensége egészíti ki, ugyanakkor a tanulmányi (a képzés tartalmi) kérdések iránti vélekedések, a diploma feltételezett értéke és az intézmény híre-neve viszonylataival összevetve, kevésbé számítanak motiváló erőként. Kozma (1995), Gábor (2001), Kabai (2006, 2009), Somlai és munkatársai (2007), illetve Vaskovics (é.n.) eredményei alapján kiindulva azt is feltételezzük, hogy a tanárképzős hallgatók körében is kimutatható a kitolódó felnőtté válás, a posztadoleszcencia jelensége, melynek a továbbtanulás a hajtómotorja. Nagy (2001) és Kozma (2004b) tézisei

alapján állítunk fel egy további feltételezést, mely szerint a tanárképzésre való jelentkezést a tanítói/gondoskodó szerepek iránti vonzalom is megjelenik a motivációs tényezők között.

Negyedik (Bauer 2002, Dombi 2002, Falus 2001, Pusztai 2009, 2010a alapján tett) hipotézisünk szerint a tanárképzésben résztvevő hallgatók értékstruktúrái az ifjúsági korosztályoktól eltérő mintázatúak. Gábor (2001) alapján azt feltételezzük, hogy tanárképzősökre a posztmaterialista értékek preferálása jellemző, továbbá körükben a tradicionális értékek magasabban preferáltak és az értékek világában a materiális értékektől távol helyezkednek el.

Kozma (2004a) és Somlai (2001) alapján megfogalmazott ötödik hipotézisünk az, hogy a családi szocializáció jelentősen meghatározza az értékstruktúrákat aképpen, hogy (első alhipotézisünk szerint) a családban hozzáférhető magasabb kulturális tőkeforrás a posztmaterialista értékek internalizációját támogatja (azaz az iskolai végzettség szerint magasabban kvalifikált szülők gyermekei körében a posztmaterialista orientáció van jelen), másrészt pedig (Dombi 1999, Nagy 2001, Balázs – Paksi 2002, Kozma 2004b, Falus 2004 alapján tett második alhipotézisünk szerint) a családi pedagógusminták a materiális értékek elutasítását támogatják (azaz a pedagógus felmenőkkel-rokonokkal rendelkező tanárjelöltek értékvilágát a materiális orientációktól való távolállás jellemzi).

A hatodik (Inglehart 1977, 1997 és Gábor 2001 alapján tett) feltételezésünk szerint a hallgatók szociális háttere szintén erős re-szocializációs erővel rendelkezik, ami azt eredményezi, hogy – feltételezésünk szerint – a szociálisan hátrányos helyzetű hallgatók materiális értékorientációkkal jellemezhetők.

A tanárképzésben résztvevő hallgatók nézetrendszerének a képzés alatt történő árnyalódásának jelensége okán hetedik (Falus 2004, Kozma 2004b, Kocsis 2003 és Pusztai 2010b alapján megfogalmazott) hipotézisként azt feltételezzük, hogy az intézményi klíma eltérő rajzolatokat okoz a hallgatók értékorientációiban: az intézmény regionalitása (Kozma 2002b) meghatározó módon jelen van az értékorientációk formálódásában, azaz a két regionális hatókörű tudományegyetem hallgatóinak értékszerkezetében különbségeket találunk.

A vallásosság és a vallásgyakorlás értékorientációkkal való kapcsolatának ismeretében (Tomka 1978, 2001 és Pusztai 2009 alapján) nyolcadik hipotézisként azt feltételezzük, hogy e tekintetben törésvonalak rajzolódnak ki a tanárképzésben résztvevő hallgatók értékvilágában, mely szerint az aktív vallásgyakorló hallgatók a tradicionális értékorientációkkal jellemezhetők, a többiek pedig posztmateriális orientációkkal.

Balázs és Paksi (2002), Brezsnyánszki (2006), Dombi (1999, 2002), Dudás (2004), Kocsis (2003), Nagy (2001, 2004) és Szabó (2009) munkái alapján állítjuk, hogy a

pedagógusszerepekkel és a nevelési értékekkel való azonosulás tényezőjét meghatározza a pálya iránti elkötelezettség identitás-fejlesztő hatása, ennek értelmében tett kilencedik feltételezésünk az tehát, hogy a pedagóguspályára lépést tervező hallgatók értékorientációi távol állnak a materiális értékektől.

Bauer (2002), Csermely et.al. (2009), Józsa (1979), Gábor (2009), Lénárd – Szivák (2001), Pusztai (2010a) alapján megfogalmazott tizedik hipotézisünk szerint a hallgatók értékvilágában, jövőorientációiban és problémákról vallott nézeteiben tükröződik a társadalmi valóság észlelése, azaz a tanárképzés értékvilága és a szubjektív valóság között hasadék áll fenn. Buda (1999), Brezsnýánszky (2006), Falus (2004), Pataki (1991), Szabó (1985, 2009) alapján feltételezzük azt is, hogy tanárképzés komplex rendszere nem csupán a tudástartalmak átadásáról szól, hanem a pedagógusmesterség cselekvésmintáinak, normarendszerének és a pedagógiai/pedagógusi értékorientációk átvételéről, internalizálásáról is. E feltételezés alhipotéziseként azt állítjuk, hogy miközben a hallgatókban a tanárképzés értéktételezése (nevelési ideálja, pedagógiai embereszményének értékvilága) és a társadalmi valóságról kialakult mentális kép konfrontálódik, ugyanakkor a tanárjelöltek értékelő rendszerének formálódását nem segíti az, hogy a képzés – az erős elméleti vetülete mellett – az értékek internalizációját informális tanulás módján támogatná, továbbá felkészítene az érték-transzfer szerepekre.

5. Az Alföld két regionális egyeteme

5.1 Regionalizmus, regionalizáció és egyetem

Amikor egy felsőoktatási intézmény hatókörét vizsgáljuk, nem kerülhetjük meg a regionalizáció és a regionalizmus fogalmait sem. (Kozma 2002a) A regionalizáció két úton zajlott le a kontinensen. Az egyik út szerint a történelmi hagyományok következtében alakult ki egy nagyobb fokú önállósággal rendelkező egység, a másik szerint a régiók a központi kormányzat kezdeményezésére jöttek létre. A regionalizmus alulról felfelé irányuló területszervezési kezdeményezés, mely arra irányul, hogy egy-egy földrajzi egység adottságai határozottan érvényesüljenek az állam területi beosztásában. Ezen kívánalmak tehát szubnacionális szintről érkeznek és összekapcsolódnak a decentralizációval is. Az európai integrációt a regionalizáció és a regionalizmus együttesen erősíti. A regionális tudásközponti szereppel bíró európai egyetemeken (Hamburg, Saarbrücken, Udine) végzett kutatások bemutatják azt a sajátosságot, hogy a végzősök nagy része a diploma megszerzése után a régióban helyezkedik el, ott telepedik le, azt láthatjuk tehát, hogy a felsőoktatásban is megjelenik a szűkebb haza fogalma. Az egységes európai felsőoktatási térség kialakításának folyamata szempontjából tehát az egyetem és a régió kapcsolódási pontjai – gazdasági és kulturális vetületben is – különös fontossággal bírnak. (Csatári et. al. 2005) Feltételezhető, hogy Európának a nemzeti államok alatti szintje megerősödik, és a Régiók Európájának formálódása indul meg. A Debreceni Egyetem regionális hatóköre nem szűkíthető le az észak-alföldi közigazgatási régióra, annál jelentősen tágabb, melyet Partiumnak nevezünk, a Szegedi Tudományegyetem szintűgy nemcsak a dél-alföldi régió, hanem a tágabb környezet, tehát a Duna-Körös-Maros-Tisza eurorégió viszonylatában is tudáscentrum szereppel bír. Az új évezredben működő szupranacionális politika – melynek legfőbb sajátosságát a nemzeti határokat könnyedén átlépő trendjei adják – új feladatokat ró a tanuló régiókra (Kozma 2010a, Kozma 2010b) is, mert a modern regionális politika az Európai Unió fejlesztését a regionális különbségek mérséklésében határozza meg, és ebben nemcsak, mint a legnagyobb munkáltatóra, hanem mint innovációs központra is számít a felsőoktatási intézményekre.

A határközi együttműködések vizsgálva Kozma (2002) emeli ki, hogy „a területileg terjedő és szektoriálisan összekapcsolódó egyenlőtlenségek csökkentésére” a megoldás „a fejlesztéspolitikába integrálódó oktatáspolitiká” lehet, amely maga is túlnyúlik a határokon, vagyis globalizálódik [...] így lépünk át a régiók Európájába.” (Kozma 2002a: 166-167)

A regionalizáció kérdéskörében új megközelítést ír le Bangó Jenő, aki a szociorégió fogalmával jelzi a globális és a lokális társadalmi terek közötti köztes térséget. Meghatározásában a régió nem (csak) gazdasági, politikai és kulturális jelenség, hanem „szociális (szociológiai) jelentőséget kap”: a szociorégióban a globális és a lokális kapcsolatrendszer interpenetrálódik, áthatja egymást, amelyből arra következtet, hogy „a világtársadalom szociorégiók hálózata, illetve összessége” (Bangó 2008: 225). Bangó tézise szerint az Inglehart-i és Beck-i modernitás posztmaterialista értékorientációjú társadalma – melyben az anyagi értékorientációk háttérbe szorulnak és a szubjektív „jóérzés” (Beck 2007) és ezzel együtt az individuális értékek kerülnek előtérbe – helyett a szociorégiók társadalmában újra felfedezzük „a szolidaritásos megosztási készséget” (Bangó 2008: 232), amelynek eredményeként a materiális és posztmateriális értékek koegzisztálnak. A szociorégióban „az anyagi értékeket a szűkösség és a fenntarthatóság irányítja, és az immateriális értékek a kulturális különbségek folytán terjednek el” (Bangó 2008: 233). E régiófogalom igen közel áll Beck (2005) globális szintjéhez, mely a lokalitások és a globális közötti térben mintegy szűrőként szolgál, azaz a globális trendeket a lokalitás érték és normarendszerén szűri át. Vizsgálatunk két intézménye e szempontból regionalitásában (történelmi formálódásuk alapján is) ezen a magyarországi közigazgatási régiókon túlmutató, annál jelentősebb térben értelmezhető, melyet akár szociorégióknak, akár globális szinteknek is értelmezhetünk.

A regionális hatókörű intézmények és a társadalmi környezet összefüggésrendszerének vizsgálatakor úgy a hallgatók számára az intézményi hozzáférhetőség, mindpedig az intézmény számára a rekrutációs hatókör fontos tényező. A hallgatói rekrutációs bázis azért is fontos kutatásunk szempontjából, mert az egyetemek hallgatóinak és közösségeiknek társadalmi összetétele jelentősen meghatározza az egyetemi hallgatók és a Campus világát: „A hallgatóság társadalmi összetétele és a szubkultúra, melyet megjelenítenek, az intézmények regionális kötöttségét tükrözi.” (Kozma 2004b: 208) A régió és intézmény tehát egymásba fonódik a globalitás (Beck 2005) szintjén, a kultúra, az értékek, a normák tekintetében kölcsönösen hatnak egymásra, hiszen a régióból érkező hallgatók a mintákat, előismereteket, képzeteket, vélekedéseket innen viszik magukkal az intézménybe és ugyanakkor az intézményi oktatás-képzés és értelmiségi létre nevelés, továbbá kortárs csoport-szocializáció során módosuló nézetrendszerrel, értékorientációkkal, már a diploma megszerzése után, jellemzően a régióban helyezkednek el, telepednek le.

A magyarországi felsőoktatás jelentős mértékű átalakuláson ment keresztül a kilencvenes évek kezdete óta. E folyamatnak az egyik legjelentősebb lépése volt a 2000. évi egyetemi integráció, mely a Dél-Alföldön és az Észak-Alföldön létrehozta a térség

legnagyobb oktatási és tudományos központjait, a Szegedi Tudományegyetemet és a Debreceni Egyetemet. Azóta új és új képzések és képzési formák jelentek meg, de a két régió felsőoktatási palettája nagymértékben változatlan maradt az adatfelvétel idejéig. Ugyanakkor a felsőoktatásban résztvevők száma – hasonlóan a többi nagy vidéki egyetemi központhoz – rendkívüli módon növekedett. Ezzel együtt az intézmények előtt is új elvárások jelentek meg, az egyetem hagyományos világa átalakult, mert a feladat már nem tisztán elitképzés és kutatás, hanem egyszerre oktatás, kutatás, szakképzés, és ugyanakkor regionális innováció, tanácsadás, szakértés is az egyetem feladata (Kozma 2004b, Lukács 2004). Ezért tehát egy 21. századi felsőoktatási centrum már nem csak az adott település (gazdasági és kulturális) életét határozza meg, hanem jelentős hatással van a régió mindennapjaira, működésére is.

A felsőoktatás és regionális környezetének viszonyrendszere, azaz az intézmény regionális hatóköre szempontjából az egyetem előtt a recesszió következtében új kihívások jelennek meg, mely az intézmény és a régió kapcsolatát tovább erősítik, ilyenek például a rövid távú (munkaerőpiaci igényre született) képzések, a „rekurrens képzés” (Kozma 2004b: 210).

Miközben a debreceni és a szegedi felsőoktatás megalapítása egyértelműen a városok elkötelezettségének volt köszönhető (természetesen más oktatáspolitikai aktorok támogatása mellett), tehát az intézmények ebben az aspektusban a „város és a régió” szükségleteinek kielégítésére indult, ugyanakkor ma már jól látható, hogy a régió kulturális-gazdasági gyarapodása elképzelhetetlen lett volna az említett egyetemek nélkül. A Debreceni Egyetem és a Szegedi Tudományegyetem feladataikat tehát egyre inkább regionális tudásbázisként látják el.

5.2 A Debreceni Egyetem regionális oktatási környezete

5.2.1 Az észak-alföldi fiatalok világa¹⁸

¹⁸ E fejezetben alapvetően a következő kutatások adataira támaszkodtunk: *Ifjúság 2000* (Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, kutatásvezető: Bauer Béla), *Ifjúság 2004* (Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, kutatásvezető: Bauer Béla); *Ifjúság 2008* (Nemzeti Család és Szociálpolitikai Intézet, kutatásvezető: Bauer Béla), de felhasználtuk (és hivatkozunk rá) Szabó Ildikó – Marián Béla (2010): *Észak-alföldi Regionális Ifjúsági Stratégia 2010*. Debrecen: Nullpont Kulturális Egyesület, illetve Kollár István – Éri Olga Marianna – Kindrusz Emese (2005): *Észak-alföldi regionális ifjúsági helyzetelemzés 2005*. Debrecen: Mobilitás ÉARISZI elemzéseket is. Az Ifjúság 2008 vizsgálatban e régióban 1327 főt kérdeztek meg, ez a teljes minta 16,4%-a. Ahol külön nem jelezzük, ott az Ifjúság 2008 vizsgálat adataira hivatkozunk.

Az észak-alföldi régióban élő fiatalok világának mélyebb megismerését célzó kutatások elsősorban a Debreceni Egyetem két kutatói centrumából, a Neveléstudományi Tanszék oktatás- és neveléskutatói műhelyéből, illetve Szociológia és Szociálpolitika Tanszékének ifjúságkutató műhelyéből származnak, a legszélesebb tematikák alapján: az ifjúság participációja, az állampolgári aktivitás és a civil szektor regionális sajátosságaitól kezdődően, a határmenti régió oktatási intézményei ifjúságának határokon átívelő komparatív szociológiai vizsgálatáig. A felsőoktatási ifjúsági életszakasz vizsgálatának regionális centruma a CHERD kutatóintézet. Ifjúságpolitikai tervezési folyamatokban felhasznált regionális ifjúságkutatások születtek a Mobilitás Észak-alföldi Regionális Szolgáltató Iroda keretei között, részben az Ifjúság 2004 és 2008 vizsgálatok adatainak másodelemzése¹⁹ által, részben pedig további lokális adatfelvételek eredményeként (Kollár-Éri-Kindrusz 2005, Szabó-Marián 2010). Itt ezen kutatások eredményeit összegezzük és kiegészítjük az Ifjúság 2008 vizsgálat adatainak másodelemzésével.

Az észak-alföldi régió legfontosabb jellemzője a hátrányos helyzet, mely a társadalmi egyenlőtlenségek majd minden területén a régió sajátja. Kozma (2002: 92-93) ennek okaként azt emeli ki, hogy a 1920-ban történt impériumváltás eredményeként e régió (Partium) hasonlóan más határmenti régiókhoz fragmentálódott és ezáltal elvonódott a természetes centrumaitól, gazdasági erő- és életterétől. A Partium régió esetében ugyanerre az eredményre jut Baranyi (2004), aki „kettős periféria-helyzetnek” nevezi ezt a jelenség-komplexumot.

A régió Magyarország második legnagyobb területű és népességű régiója, a legfiatalabb korcsoportok arányában az országos átlag fölötti, ám 20-39 évesek között már az országos átlag alatti az arány (Kollár – Éri – Kindrusz 2005: 17-19). A fiatalok elvándorlási hajlandósága – összefüggésben a gazdasági jellemzőkkel – igen magas, az Ifjúság 2004-es vizsgálat azt találta, hogy a debreceni fiatalok negyede, a más városban élő fiatalok közel 40%-a és a községekben élő fiatalok 42%-a elköltözne a településéről. Kollár-Éri István 2009-ben publikált regionális helyzetelemzésében további romlást konstatált e tekintetben (Kollár-Éri 2009).

A régióban regisztrált fiatal munkanélküliek (a 21-25, illetve 26-35 évesek korcsoportjai) megyénkénti megoszlása alapján azt mondhatjuk, hogy Szabolcs-Szatmár-Bereg megye vezet (negatív értelemben) ezt a listát, itt közel 7000 21-25 év közötti regisztrált munkanélküli volt 2004-ben, és 26-35 éves pedig 13000 fő, a következő Hajdú-Bihar (21-25 éves: 4181; 26-35: 8474) és Jász-Nagykun-Szolnok (3197; 5749). (Adatok forrása észak-alföldi munkaügyi kirendeltségek, idézi Kollár – Éri – Kindrusz 2005: 21 Vö. Rófi 2006). Ugyanezt láttatja az Ifjúság 2004. adatainak a régióra vonatkozó másodelemzése

¹⁹ Itt köszönöm meg Bauer Bélának az adatok elemzéséhez nyújtott támogató segítségét.

is: az Észak-alföldi 15-29 éves fiatalok 40%-a volt már munkanélküli. Az Ifjúság 2008 adataiból azt szűrhetjük le, hogy Magyarország más régióiban 6%-os a munkanélküliek aránya, ám az országos adatokhoz képest jelentősen rosszabbak az észak-alföldi adatok „az Észak-alföldi régióban a háztartások 13 százalékában senki sem dolgozik” (Szabó – Marián 2010: 57)

Negatív kép rajzolódik ki akkor is, ha a háztartások egy fogyasztási egységre jutó átlagjövedelmét régiók szerint vizsgáljuk. 2008-ban Magyarországi viszonylatban a legkevesebb az észak-alföldi régióban volt, 57078 forint. Az Ifjúság 2004 adataiban még az látszik, hogy a régió akkori 54078 forintos átlagjövedelme alapján a negatív listán Észak-Magyarország után következett.

Az Ifjúság 2004-es vizsgálat szerint a régió fiataljai által leginkább problematikusnak ítélt dolgok: a kábítószer terjedése, másodsorban az alkoholfogyasztás terjedése, és harmadik a problémák sorrendjében a munkanélküliség. E problémátérképen a 2008. évi adatfelvétel idejére jelentős átrendeződés történt. A legégetőbb problémáknak a régió fiataljai helyi (települési) szinten a munkanélküliséget, a pénztelenséget, a céltalanságot, a kilátástalan jövőt és a létbizonytalanságot határozták meg, ugyanígy országos viszonylatban ugyanezen problémamarangsor első helyeire a következők kerültek (mint a legtöbbet említett problémák): munkanélküliség, pénztelenség, szegénység, létbizonytalanság, bizonytalan jövő, lakásproblémák. Itt jegyezzük meg, hogy az adatfelvétel idején a nemzetközi gazdasági válságnak még az előszele érinthette csak az alapsokaságot, ám a Magyarországon 2006-tól kiterjedő társadalmi (és belső piacgazdasági) válság erősen befolyásolhatta a válaszadókat.

A régió hangsúlyosnak tekinthető problémája az ifjúsági munkanélküliség, mely mutatók a legutóbbi években romlottak. A fiatalok egynegyede volt már, vagy jelenleg regisztrált munkanélküli (Szabó – Marián 2010: 82), amelynek következményeként tudható be az is, hogy az elhelyezkedési lehetőségekről való vélekedések pesszimistábbak e régióban mint másutt az országban (Szabó – Marián 2010).

Fentiekkel összefüggésben áll az, hogy észak-alföldi régiót a lakosság fogyatkozása jellemzi. Ezt a kétezres évek óta fokozódó tendenciát a belföldi elvándorlás tovább erősíti, ezért a régió „kibocsátó régiónak számít” [...] „a belföldi elvándorlás lakosságszámhoz viszonyított aránya 2008-ban Szabolcs-Szatmár-Bereg megye esetében -0,97%, Hajdú-Bihar megye esetében -0,3%, Jász-Nagykun-Szolnok megyében: -0,65%” (Kollár-Éri 2009: 6).

A régió ifjúságának negyede tervezi, hogy egyszer külföldön fog dolgozni (a dél-alföldi fiatalok 40%-a), ez összefüggésben állhat azzal, hogy a régióban élő nyelvet beszélő fiatalok aránya elmarad az ország más régióihoz képest. A 15-19 évesek 58%-a, a 20-24

évesek 52%-a és a 25-29 évesek 41%-a beszél valamilyen idegen nyelvet (országos adatok ugyanebben a sorrendben: 72%, 63%, 53%). A régióban „két vagy több nyelvvizsgával a fiatalok 6 százaléka büszkélkedhet, és legalább egy legalább középfokú nyelvvizsgája 15 százalékuknak van.” (Szabó – Marián 2010: 89).

A régió ifjúságának értékstruktúrái azonos képet mutatnak az országos adatokkal, a posztmaterialista értékrend terjedését konstatálhatjuk az Ifjúság 2004 és 2008 eredményeiből. „Országos tendencia olyan posztmaterialis értékek preferálása, mint a családi boldogság²⁰, a szerelem, boldogság, a békés világ fontossága. Legkevésbé fontos számunkra a nemzet és a hit, mint tradicionális értékek, melyek közösségképző erők voltak a múltban” (Kollár – Éri – Kindrusz 2005: 23) Az értékvilág tekintetében Szabó Ildikó és Marián Béla regionális elemzése (2010) megerősíti az országos tendenciákat, ugyanakkor a szerzők Pusztai (2009) eredményeire hivatkozva hangsúlyozzák, hogy az észak-alföldi fiatalok esetében az „értékrendek tekintetében a leginkább a valláshoz és a politikához való viszony osztja meg a fiatalokat. [...] A valláshoz való viszony és az értékpreferenciák között szoros összefüggések vannak” (Szabó – Marián 2010: 42).

A demokrácia iránti elkötelezettséget, a demokratikus politikai cselekvésmintákról való vélekedéseket vizsgálva azt láthatjuk, hogy az észak-alföldi fiatalok körében meglehetősen nagy a demokráciadeficit hiszen csak egyharmaduk szerint „a demokrácia a legjobb”, míg 13%-uk szerint „a diktatúra jobb mint a demokrácia”, és további 34% szerint „az egyik rendszer olyan mint a másik”.

A válaszadók kisebb arányban jelezték az észak-alföldi régióban, hogy valamilyen felekezethez tartozónak érzik magukat (49%) mint másutt az országban (56%). A régió jellegzetességét jelenti azonban az, hogy itt több fiatalot kereszteltek reformátusként (23%), mint katolikusként (18%), és az egyéb vallásúak aránya is nagyobb (8%) mint másutt (az országos arány a következő: katolikus 45%, református 7%, egyéb 4%). Ugyanakkor Szabó és Marián kiemeli azt is, hogy „Az észak-alföldi régió hitéleti aktivitás szerint szekularizáltabb az ország többi részénél.” (2011: 148), hiszen az észak-alföldi fiatalok 47%-a leszámítva a családi eseményeket, nem jár egyházi, vallási közösségi szertartásokra (rendszeresen 6%, alkalmanként 29%, elvétve 18%). Más régióban felvett adatok ennél nagyobb aktivitást mutatnak: 7% rendszeresen, 34% alkalmanként, 18% elvétve jár hitéleti szertartásra (41% soha).

Az info-kommunikációs technológiákkal való ellátottság e régióban az országos mutatókhoz képest rosszabb, amely Kollár és munkatársai (2005: 27) szerint azzal függ össze, hogy a családok bruttó bevételi forrásai is elmaradnak más régiókhoz képest. Az Ifjúság 2008

²⁰ A hivatkozott tanulmányban „családi boldogság”, az eredeti kutatásban „családi biztonság” szerepel.

vizsgálat adatait másodelemezve regionális bontásban azt láthatjuk, hogy az észak-alföldi fiatalok 72%-ának otthonában van személyi számítógép, ami országosan a legrosszabb arány (ez az adat a dél-alföldi fiatalok esetében 80%). Ugyanez mondható el az otthoni internet-hozzáférés kapcsán. Az észak-alföldi fiatalok 68%-ának otthonában van internet (szintén a legrosszabb arány az országban), míg a dél-alföldiek 60%-nak van otthoni internet-előfizetése. Mindez természetesen hatással van a virtuális közösségekkel való kapcsolatokra, tagságra is (az észak-alföldi fiatalok 58%-a, a dél-alföldi fiatalok 72%-a tagja ilyen közösségnek). Mobiltelefonnal rendelkezik a régió fiataljainak 87%-a, ez az arány a 20-24 éves korosztály tagjai körében magasabb (90%), mint az ez alatti (15-19) és feletti (25-29) korcsoportoknál. (A dél-alföldi fiatalok 95%-ának van mobiltelefonja.) Az életkorok szempontjából fordított a kép a DVD-lejátszó birtoklás esetében, korcsoportonként felfelé haladva ezen eszközt birtoklók számaránya csökken (71%, 68%, 63%). De ha még modernebb eszköz birtoklását, az MP3-lejátszóét vizsgáljuk, akkor a korosztályok közötti különbség még szebben kitapintható. A 15-19 korcsoport 58%-a, a 20-24 évesek 52%-a és a 25-29 évesek 39%-ának van ilyen eszköze. Ugyanezt látjuk a digitális fényképezőgép esetében is: az életkorok növekedésével csökken a birtoklásuk aránya (48%; 45%; 41%).

Az észak-alföldi fiatalok kevésbé magaskultúra fogyasztók, mint népszerű kultúrafogyasztók, a szabadidős tevékenységeikben pedig jelentős a számítógép előtt töltött idő (vö. Horkai 2004) és új közösségi beszéd-cselekvési térként a pláza. Ezzel összefüggésben kiemelendő az Ifjúság 2008-as adatai alapján az, hogy más régió fiataljaihoz viszonyítva a régióban élő fiatalok inkább családi körben és otthon töltik a szabadidejüket (Szabó – Marián 2010: 136), ahol is tévézés és számítógépezés a szabadidő-eltöltés leggyakoribb módja (Szabó – Marián 2010: 138).

E scenárió a régióban az országos adatokkal közel azonos mintázatot mutat. A magyarországi fiatalok 88%-a hétvégén otthon tölti a idejét (hétköznap 89% tölti otthon), hét közben és hétvégén a fiatalok 18-18%-a „csak úgy elvan”. Tévé néz a fiatalok 68%-a hétvégén (65%-a hétköznap). Számítógépes játékkal tölti az idejét a fiatalok 7%-a hét közben és hétvégén szintén 7%.

5.2.2 Az észak-alföldi régió (és a partiumi régió) oktatási palettája

Az észak-alföldi régió oktatási palettáját mint a Partium részét mutatjuk be a továbbiakban. Ennek indoklását az adja, hogy Keller Magdolna (2004) és Kozma (2002a, 2002b, 2003) bizonyította, a magyarországi közigazgatásban észak-alföldi régióként elnevezett térség

történelmi tradicionális kapcsolatait és kulturális örökségét tekintve a Partium része, melyet észak–észak-keleten a Kárpátok, dél–dél-keleten a Bihari hegység határol.

Kozma (2002a, 2002b, 2003) részletesen elemezte a régió hagyományos oktatási, a mai államhatárokon átívelő kulturális hálózatát, mely viszonyrendszer az utóbbi évtizedben (elsősorban Romániának az Európai Unióhoz való csatlakozási folyamatától kezdődően) átalakította az oktatási kooperációt, új intézményeket (Partiumi Keresztény Egyetem) és kutatási együttműködéseket hozott létre, és aktív oktató- és hallgatócserét indukált (Pusztai–Kozma 2008).

Ma a Partiumot a magyarországi Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megye, a romániai Máramaros, Szatmár, Szilágy és Bihar megye, illetve az ukrainai beregszászi, nagyszőlősi, munkácsi, ungvári, técsői, huszti és ilosvai járás alkotja.

Kozma (2002, 2003) a térség jellemzőit a következő szempontok alapján határozza meg: államhatáron átívelő félig formalizált igazgatási körzettel esik egybe (Tiszántúli református egyházkerület. Ld. még Nagy 1933 hivatkozása Pusztai–Kozma 2008), közös történelmi tudata van, a határokon átívelő együttműködések gyakoribbak, mint más térségekkel („külső kapcsolataik zömmel a régióra irányulnak” Kozma 2002: 31), és „hallgatóik túlnyomórészt a régióban helyezkednek el” (Kozma 2002: 31).

A térség tudáscentrumba kérdésében Kozma már 2002-ben megállapította, hogy a Debreceni Egyetem regionális szerepkörű: „a Debreceni Egyetem vonzáskörzete az Észak-Alföldre terjed ki (egybeesik a régió határaival)” (2002: 31), ugyanakkor ezt az állítást az egyetem határokon átívelő hatókörének bemutatásával (Kozma – Pusztai 2006 és Pusztai – Kozma 2008 alapján) tovább bővíthetjük: a Debreceni Egyetem a Partium térségbeli felsőoktatás tudásközpontja.

A Debreceni Egyetem és a munka világának kapcsolatairól, a hallgatók apszirációjáról szólva Kozma 2002-ben publikálta eredményeit, mely szerint a Debreceni Egyetem hallgatói között azt konstatálták, hogy a főiskolások „sokkal több munkatapasztalattal kerülnek az intézménybe, illetve vágnak bele az Életbe mint az egyetemisták” (2001: 32).

Teperics (2002) a Debreceni Egyetem hatókörének munkaerő-piaci elemzése során arra jut, hogy a diplomás munkanélküliség e régióban leginkább a pedagógusvégzettségűeket érinti, de a munkanélküliek 16%-a agrármérnök, míg a műszaki végzettségűek iránti kereslet és kínálat egyensúlyban van. A régió felsőoktatásának átalakulását jól szemlélteti az, hogy 2002-ben a kutatók még azt kellett, hogy kiemeljék, hogy a régióban „jogászok és közgazdászok (gazdasági menedzserek) iránt nagy a kereslet” (Kozma 2002: 32), ám a Debreceni Egyetem oktatási palettája e tekintetben jelentősen bővült és a debreceni jogi és gazdasági képzések expanziója eredményeképpen napjainkban e képzésekből már „túltermelésről” szólnak a hírek. Kozma és

munkatársainak vizsgálata már 2002-ben azt a jelenséget is kimutatta a debreceni egyetemisták körében, hogy a hallgatók egy része, maradva a tudományos képzési iránynál szaknál, párhuzamos képzésben rövid ciklusú szakképzésekre iratkozik be, itt tehát már láthatjuk a felsőfokú szakképzések felértékelődését és az élethosszig tartó tanulás szemléletmódjának megjelenését (Torkos 2002, idézi Kozma 2003: 33).

A tágabb (Partium) régió határainkon túli területeinek oktatási rendszereiről szólva a korábban hivatkozott irodalmak alapján azt emelhetjük ki, hogy a térség oktatásügyét a kilencvenes évek óta jelentős változások érték, ezek hajtóereje a korábbi (pártállami) tervutasításos-jellegű oktatásirányítás felszámolása és a kisebbségi oktatási jogok szélesítése (megszületése) voltak.

A rendszerváltozások óta eltelt húsz évben (leginkább tulajdonképpen a legutóbbi tíz évben) jellemzi a régiót a magyar nyelvű oktatás megszervezése, iskolaalapítás, azaz megtörtént az oktatási rendszerek szubszidiaritás elve alapján való decentralizációja és – részben – depolitizációja (a lehetőség arra, hogy a megszülető intézmények jó része egyházi és NGO fenntartású legyen). E dolgozat kereteit szétfeszítené ezen oktatástörténeti/oktatáspolitikai események elemzése, azonban megjegyezzük, hogy e folyamat nem volt zökkenőmentes. (Ld. még Beregszászi et.al. 2001, Kozma 2003, Lázár et.al. 2003, Keller 2004, Kozma-Pusztai 2008, Pusztai 2008). A régió oktatását a Debreceni Egyetem CHERD keretei között többen is alapos elemzésnek vetették alá, a középiskolából a felsőoktatásba való továbbtanulás kereteit Pusztai így írja le:

„A partiumi népesség alacsony felsőoktatási részvételi arányszámaival tér el a romániai átlagtól, amíg országosan a fiatalok 14%-a tanul tovább felsőfokon, addig a Partiumban az adott korcsoportnak mindössze 5%-a, pedig az itteni végzős középiskolások négyötöde szeretne érettségi után továbbtanulni, vagy munka mellett tanulmányokat folytatni. A továbbtanulási tervvel rendelkezők kétharmada egyetemre, egyötöde pedig nem egyetemi harmadfokú képzésbe kíván bejutni (Lázár et al. 2003). A térségben erre a Babeş-Bolyai Egyetem Szatmárnémetiben működő kihelyezett főiskolai karain és a Partiumi Keresztény Egyetemen van lehetőség. A PKE egyetemi és főiskolai képzést is folytat.” (Pusztai 2008: 92)

„Kárpátalján a végzős középiskolások bő kétharmada tervez továbbtanulást, s ezek majd háromnegyede elsősorban egyetemre készül (Beregszászi et al. 2001). Kárpátalján az Ungvári Állami Egyetemen, a munkácsi főiskola magyar tagozatain és a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán van lehetőség magyar nyelvű felsőfokú tanulmányok folytatására. Egy 2000-ben végzett vizsgálat szerint a végzős középiskolások sorrendben legtöbben az ELTE-re (23%), majd az UNE-re (17%), a DE-re (16,5%) és a KMTF-re (16,2%) jelentkeznének (Beregszászi et al. 2001), de a korcsoportnak csak 11%-a végez felsőfokú tanulmányokat (Csernicskó–Soós 2002). A KMTF-en a hallgatók többsége magasabb szintű specialista, a többiek pedig alacsonyabb szintű baccalaureátus végzettséget szereznek.” (Pusztai 2008: 93)

Kozma és Pusztai a kutatásaik eredményeként a régiónak az országhatáron túl fekvő részének oktatási palettájáról azt emelik ki, hogy miközben a helyi értelmiség törekvésének eredményeként megszületett a magyar tannyelvű oktatási hálózat, a felsőoktatás területén ilyen eredmények nem születtek, és megállapítják, hogy a nemzeti kisebbségi oktatás az alsófokon való kiterjedés ellenére, a szakoktatás és a felsőfokú oktatás hiánya miatt nem tudja kielégíteni a meglévő társadalmi igényeket (Kozma – Pusztai 2006, Pusztai 2008).

A régiót alkotó terület három országának az Európai Unióhoz való viszonya megmagyaráz néhány oktatási rendszerbeli sajátosságot: Magyarország 2004 óta, Románia 2007-től tagja az Uniónak, Ukrajna pedig még a felkészülő kategóriába sem tartozik. Mindez azt jelzi, hogy a régiót nemcsak a gazdaság teljesítőképessége, hanem a kulturális javakhoz és az oktatáshoz való hozzáférés, valamint az oktatás szak- és pártpolitikai környezete tekintetében jelentős különbségek jellemzik, melynek következménye a régióra jellemző erőteljes migráció, mely elsősorban a magyar kisebbséget érinti. Pusztai hangsúlyozza, hogy e migráció célja részben az oktatási javak elérése (Pusztai 2008: 92-93).

Az észak-alföldi régió oktatási palettájáról, annak hagyományosan humanista jellegéről szemléletes Forray és Kozma (1999) munkájára hivatkozva Kozma (2002) megállapítása, mely szerint „a Tiszántúl a lakossághoz képest nagyobb arányban ad otthont az iskolázóknak, mint a Dunántúl” (Kozma 2002b: 27). Az oktatási rendszer legutóbbi tíz évben történt változásai azonban az észak-alföldi régióban is megtörténtek (iskola összevonás, bezárás), melynek következménye lett a fiatalok esetében az egyre korábbi életszakaszban megjelenő ingázás, települési szemszögből pedig fokozódott a „fiatalok időszakos elvesztése” (Kollár-Éri 2009: 11). Az észak-alföldi régió oktatási intézményeinek számát a következő táblázatban láthatjuk, azonban meg kell jegyezzük, hogy a fenti negatív változásokat eredményező oktatáspolitikai szemléletmód érvényesülése miatt az adatok publikálása óta eltelt években további képzési helyszínek szűntek meg.

3. táblázat
Az oktatási intézmények szerkezete az észak-alföldi régióban (2005)

	Hajdú-Bihar	Szabolcs-Szatmár-Bereg	Jász-Nagykun-Szolnok
Óvodák	223	299	189
Általános iskolák	170	251	133
Középiskolák*	133	160	106
Technikumok (érettségi utáni szakképzés)			
Állami egyetemek és főiskolák	1	1	1
Akkreditált magánegyetemek	2	1	

Forrás: KSH

Az észak-alföldi régió közoktatása a struktúrában történt jelentős változások mellett demográfiai jellemzői alapján is nagymértékben megváltozott a legutóbbi tíz év alatt: 2001/2002-es tanévben 165045 általános iskolás 596 intézmény diákja volt, a 2009/2010-es tanévre ezek az adatok 136706 főre és 524 iskolára csökkentek. A legnagyobb csökkenés ezen időszakban Jász-Nagykun-Szolnok megyét jellemezte. Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében majd tízezer fővel több az általános iskolás, mint Hajdú-Biharban és hússzezerrel több, mint Jász-Nagykun-Szolnok megyében. Azonban a három megye közoktatási diáksága más arányokban oszlik meg: nyolcvanezer feletti az utóbbi két megye iskoláskorú ifjúsága és e korosztályokból harmincezerrel kevesebben élnek Jász-Nagykun-Szolnok megyében. A középiskolák tekintetében hasonló kép rajzolódik ki. Iskolatípusok szerint vizsgálva a régiót azt láthatjuk, hogy a gimnazisták és a szakközépiskolások aránya Hajdú-Bihar megyében a legmagasabb, míg a szakiskolások esetében ugyanez Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéről mondható el.

4. táblázat
Az oktatási intézmények és diáklétszámok az észak-alföldi régióban (2009)

Időszak	Feladatellátási hely típusa	Hajdú-Bihar megye	Jász-Nagykun-Szolnok	Szabolcs-Szatmár-Bereg megye	Észak-Alföld
intézmények száma	<i>Mindösszesen</i>	311	242	442	995
	Általános iskola	160	130	234	524
	Szakiskola	32	32	64	128
	Speciális szakiskola	10	6	7	23
	Gimnázium	50	36	76	162
	Szakközépiskola	59	38	61	158
fő	<i>Mindösszesen</i>	82561	57348	89963	229872
	Általános iskola	47723	33178	55805	136706
	Szakiskola	8063	6926	9500	24489
	Speciális szakiskola	476	234	617	1327
	Gimnázium	11629	7333	11430	30392
	Szakközépiskola	14670	9677	12611	36958

Forrás: KSH

5.2.3 Iskolázottság az észak-alföldi régióban

Kozma (2002b) a regionális egyetemekről, az egyetemek regionalitásáról értekezve az észak-alföldi régióról általánosan azt jegyezte meg, hogy itt „az érettségizők aránya közepes vagy magasabb, egyúttal az érettségizés szempontjából legalacsonyabb arányú térségek ékelődnek be, két nagy felsőoktatási intézmény elégíti ki a továbbtanulási igényeket, miközben kistérségek találhatók harmadfokú képzési ellátottság nélkül, a régió egésze innovációhiányos (innovációs szektor csak Debrecen környékén mutatható ki)” (Kozma 2002b: 30).

Az észak-alföldi régió fiataljairól a legmagasabb iskolai végzettség adatai alapján azt mondhatjuk, hogy közöttük „több szakképzetlen fiatal él és a szakközépiskolát végzetek, illetve a felsőfokú szakképzést szerzők aránya pedig kisebb.” (Szabó – Marián 2010: 70) Országos viszonylatban a fiatalok 46%-a tanul valamilyen szintű képzésben, míg az észak-alföldi fiatalok 45%-a. Ez utóbbi adat emelkedést mutat a 2000. és a 2004. évi adatokhoz képest (2000-ben 34% tanult, 2004-ben 40%) (Szabó – Marián 2010: 70).

5. táblázat
A népesség megoszlása főbb korcsoportok szerint az Észak-Alföldön (%-ban, 2005)

	1000 lakosra jutó szja-adózók száma	Egyetemet, főiskolát végzetek a 25 évnél idősebb népesség arányában (%)	Egyetemet, főiskolát végzetek aránya a foglalkoztatottakon belül a régió megyéiben (%)
Hajdú-Bihar megye	347	12,8	19,9
Szabolcs-Szatmár-Bereg megye	299	10,4	18,5
Jász-Nagykun-Szolnok megye	344	10,5	17,6
Észak-Alföld	328	11,3	
Magyarország	381	14,7	

Forrás: KSH

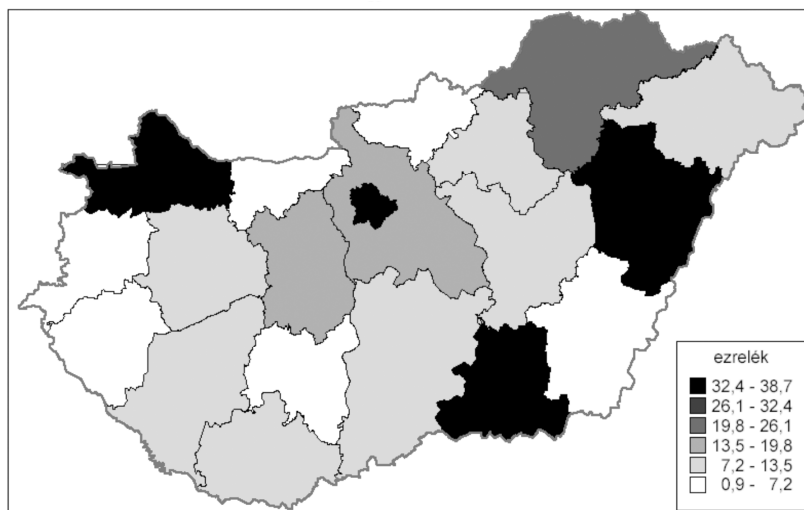
A felsőoktatási intézmények regionális hatásrendszerére utal a fenti ábra, melyből látható, hogy – összefüggésben azzal, hogy a Debreceni Egyetem ilyen tudásközpont – az intézménynek otthont adó Hajdú-Bihar megye mind az adófizető állampolgárok arányában, mind pedig a diplomával rendelkezők arányában meghaladja az észak-alföldi mutatókat. Ugyanakkor megjegyezzük, hogy ezen adatokban a régió három megyéjének mindegyike alulmarad az országos átlaghoz képest.

A régió ifjúságáról készült 2008. évi pillanatfelvételtől, az Ifjúság 2008 regionális adatainak másodelemzéséből azt látjuk, hogy a régió ifjúságának fele tanul, további 42%-uk dolgozik és 7%-uk tanul és dolgozik egyszerre. Az adatfelvételkor a válaszadók

egyharmada a felsőoktatás hallgatója volt, gimnazista 22,4%, szakközépiskolai diák 23,4%, szakiskolába járt a fiatalok 12,5%-a és általános iskolás 2%.

A felsőoktatás által hirdetett képzések iránti regionális kereslet jellemzőiről Kozma Tamás arra jut, hogy „a képzések iránt ott sűrűsödnek össze az igények, ahol a lakosságban viszonylag magas az érettségizők aránya, viszonylag alacsony a felsőoktatásba járók aránya, és több, hasonló ilyen mutatóval jellemzett kistérség összefüggő régiót alkot.” (Kozma 2004b: 206) E tényező a Debreceni Egyetem aspektusában is jelentős. A 2002. évi országos oktatási statisztikai adatok alapján készült alábbi ábrát (közli: Kozma 2004b: 203) szemlélve láthatjuk, hogy a észak-alföldi hallgatói létszámadatok jelentős összefüggést mutatnak a többkarú Debreceni Egyetem létevel, míg más felsőfokú intézmény esetében nincs ilyen erős meghatározottság.

4. ábra
1000 lakosra jutó hallgatók száma a nappali tagozatú felsőoktatásban
(megyéenként, 2000-ben)



Forrás: Híves T., Oktatáskutató Intézet 2002

Kozma Tamás és munkatársai 1997-ben publikált tanulmányuk során az oktatásstatisztikai adatok elemzése során arra a megállapításra jutottak, hogy a Debreceni Egyetem vonzáskörzetében jelentős kereslet jelenik meg az ezredfordulóra, melynek oka az érettségizettek számának dinamikus növekedése. (Kozma 2002a: 101)

Szabó Ildikó és Marián Béla elemzésében (2010: 70) kimutatta, hogy az országos adatokhoz képest az észak-alföldi fiatalok nagyobb hányada tanul a felsőoktatásban, egyetemi képzésben 11% (míg országosan 9%) és főiskolai képzésben 13% (míg országosan 10%). Ezen eredmény a térségben működő felsőoktatás regionális hatókörének szép példája.

A legmagasabb befejezett iskolai végzettségeket településtípusonkénti bontásban szemlélve azt állíthatjuk, hogy a településnagyságának növekedésével nő a diplomás

fiatalok aránya is, községekben a fiatalok 17%-a, városokban 18,2% és a megyei jogú városokban 39,4%. Ezzel együtt a középfokú végzettséggel rendelkezők aránya a községekben a legnagyobb (35% szakmunkás végzettségű és 35% érettségizett), de az érettségizettek aránya mindhárom típusban közel azonos a megyei jogú városokban némileg magasabb (39,4%) mint a többi településtípusban (város 32%, község 35,4%). A községekben és a városokban a legnagyobb az iskolai életútját az általános iskola befejezésével megszakító fiatalok aránya (község: 12,3%, város: 13,3%, megyei jogú város: 2,4%).

5.3 Az SZTE regionális oktatási környezete

5.3.1 A dél-alföldi fiatalok világa²¹

A dél-alföldi régiót, mint Magyarország egyik legnagyobb kiterjedésű régióját²² sajátos sokszínűség jellemzi. Szociodemográfiai helyzete az idősök magas és a fiatalok alacsony aránya által meghatározott, amit fokoz a természetes fogyás jelensége (Csatári et.al. 2005). A régiót eltérő helyzetű mikrotérségek alkotják, melyek közül a határmenti és a belső perifériák egyaránt a munkanélküliséggel és más szociális veszélyeztetettséggel jellemezhetőek (Csatári et.al. 2005). E sokszínűség a felsőoktatás világát és az ifjúsági scenáriókat is áthatja, mind a hallgatói életmód és életforma, mind a személyes életkarrier-tervek terén. Ezen aspektusból a szegedi felsőoktatás hasonló kihívásokkal bír mint a debreceni.

A dél-alföldi régiót a rendszerváltás utáni gazdasági és munkaerő-piaci átrendeződés erőteljesen megváltoztatta. Földrajzi (geopolitikai) elhelyezkedése szempontjából az „Európa Kapuja” szerep, a Budapesttől való távolság azonosan esik latba, mint a Balkán (az olcsó munkaerő és ugyanakkor a kilencvenes éveken átívelő folyamatos polgárháborús állapotok) közelsége.

A hármashatár (Triplex Régió, DKMT Eurorégió) kapcsolati hálózatait a nemzetközi együttműködésben erőteljesen meghatározza az, hogy a két szomszédos állam közül Románia 2007 óta Európai Unió tagállam, a másik pedig a csatlakozással kapcsolatos tapogatózó tárgyalásokat folytat. A régiót ugyanakkor a határokon átívelő magyar-magyar kapcsolatok is erőteljesen jellemzik (a földrajzi értelemben vett Dél-Alföld, Temesköz, Bácska, Tiszamente).

A dél-alföldi régiónak sajátja, amit modern kifejezéssel multikulturalitásnak, más szavakkal a nemzetiségi kultúrák békés, elfogadó egymás mellett élésének és szimbiotikus egymásra hatásának nevezhetünk.²³ E tényezők a fiatalok kulturális hagyományait, gyökereit

²¹ E fejezetben a következő kutatások adatait elemezzük: *Ifjúság 2000* (Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, kutatásvezető: Bauer Béla), *Ifjúság 2004* (Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, kutatásvezető: Bauer Béla); *Dél-alföldi ifjúság helyzete* (2005, kutatásvezető: Jancsák Csaba), az *Ifjúsági civil szervezetek a dél-alföldi régióban* (2006, kutatásvezető: Jancsák Csaba) és a *Dél-alföldi ifjúsági civil szervezetek nemzetközi kapcsolatai* (2007-2008, kutatásvezető: Jancsák Csaba). A fejezet egyes részei megjelentek: Jancsák Csaba – Tarnay István – Vajda Árpád – Závogyán Magdolna (2005): *Dél-alföldi regionális ifjúsági helyzetelemzés*. Szeged: Mobilitás DARISZI; Jancsák Csaba: *Ifjúsági civil szervezetek a dél-alföldi régióban*. In. *Civil Szemle* 2007/3-4, 69-88; Jancsák Csaba – Tarnay István (2008): *A dél-alföldi régióban élő fiatalok és ifjúsági civil szervezetek világa, valamint nemzetközi kapcsolataik a DKMT eurorégióban*. In. Jancsák Csaba [szerk.]: *Fiatalok a DKMT Eurorégióban*. Szeged: DKMT ERISZ, 135-164 Az Ifjúság 2008 vizsgálat során a régióban 1090 főt kérdeztek meg, ez a teljes minta 13,5%-a. Ahol külön nem utalunk rá ott a 2008-as adatokra hivatkozunk.

²² A régióban 25 kistérség van.

²³ A régiót alkotó számos kisebbség közül a román, a szerb és a szlovák a legnagyobb.

meghatározzák, ugyanakkor színesítik a régió kulturális életét és a hallgatók, illetve közösségeik alkotta palettát.

Bár a dél-alföldi régióban az elmúlt tíz évben csökkent a népességszám, még így is az ország harmadik legnépesebb régiója. 2001. február 1-én 1.377.177 fő lakott a térségben. Ebből 232.675 fő a 0-14 éves gyermek és 292.088 fő a 15-29 éves fiatal; összesen 524.763 fő.²⁴ 2005-re a régió népessége 1.354.938 főre csökkent, a fiatalok száma (0-29 év) pedig 496.118-ra. A négy év természetes fogyása 22.239 fő, a fiatalok korcsoportjában ez a szám: 28.645 fő.

A vonatkozó demográfiai adatokból azt láthatjuk, hogy egyre öregedik a régió lakossága, amely a későbbiekben fokozott gazdasági terhet fog róni a most fiatal korosztályra. A mai kirovó-felosztó szociálpolitikai rendszer stabilitása is veszélybe kerülhet, mert sokkal kevesebb aktív ember lesz, mint eltartott.

1990-ben a régió lakosságának 20%-a volt 15 év alatt, ez 2004-re visszaesett 16%-ra. Mindeközben a 64 éven felüliek aránya 14%-ról 16%-ra növekedett. A 0-29 éves korosztály körében elmondható, hogy több fiú van, mint lány. A legnagyobb eltérés a nemek tekintetében a 10-14 éves korosztálynál található, 945 lány jut ezer fiúra. A legkisebb eltérés pedig a 20-24 éves korosztálynál található, itt 984 lány jut ezer fiúra.

Az Ifjúság 2004 adatai szerint dél-alföldi fiatalok nagy része nőtlen/hajadon (88,4%), csak 10,4%-uk házas. A 20-24 éves korosztálynál is magas a nőtlenek/hajadonok aránya (88,5%) és alacsony a házasságban élőké. (10,6%) A 25-29 éves korosztályt vizsgálva megállapítható, hogy több mint a felük (54,2%) még nem kötött házasságot, házastársi viszonyban él 40,7% és már elvált a korosztály 3%-a.

Az Ifjúság 2008 adatai szerint a régió 15-29 éves fiataljainak 48%-a tanul, 41%-a dolgozik, valamint egytizede dolgozik és tanul is egyszerre. Ez az adat a régió ifjúságának életvilágát is jellemző kitolódó iskolai ifjúsági életszakasz jelenségére utal. A fiatalok 30%-a felsőoktatási hallgató, gimnáziumba jár 21%, szakközépiskola diákja 27%, szakmunkásképzős a fiatalok 14%-a és általános iskolás 3%.

Ha régió almintáját településnagyság szerinti bontásban vizsgáljuk, akkor azt állapíthatjuk meg, hogy a település közigazgatási szintjének emelkedésével emelkedik a befejezett iskolai végzettségek aránya is. A megyei jogú városok esetében 32% a diplomások aránya, további 41% az érettségizett fiatalok aránya és 22% a szakmunkásképzőt végzettké. Míg a községekben élő fiatalok 14%-a diplomás, 36% érettségizett és 32% végzett szakmunkásképző intézményt. A legfeljebb 8 általános iskolai végzettséggel rendelkezők is hasonló módon írhatók le. E régióban a megyei jogú városokban a fiatalok 3,5%-ának, egyéb

²⁴ A 2001-es népszámlálás adatai (KSH).

városokban 14,6%-nak, míg községekben 18,2%-uknak szakadt meg az iskolai életút az általános iskola végén.

Az infokommunikációs technológiák napi professzionális használata az ország más régióihoz hasonlóan jellemzi a dél-alföldi fiatalokat is. A 15-19 évesek 94%-ának, a 20-24 évesek 97%-ának és a 25-29 évesek 96%-ának van saját mobiltelefonja. DVD-lejátszóval rendelkezik a dél-alföldi fiatalok 82%-a (a leginkább a 20-29 évesek), digitális fényképezővel a fiatalok 51%-a (leginkább 25-29 évesek), míg MP3 lejátszóval a fiatalok 49%-a (leginkább a 15-19 évesek).

A háztartások átlagjövedelmét (egy fogyasztási egységre jutó havi nettó jövedelem) régiónkénti bontásban vizsgálva azt látjuk, hogy a dél-alföldi régió 64328 átlagértékkel a sorban az alsó helyek egyikén helyezkedik el, kevesebb átlagjövedelemmel csak az észak-magyarországi és az észak-alföldi régió jellemezhető. A 2004-es adatokhoz képest ez a dél-alföldi régió esetében is romlást mutat (mint korábban láttuk 2008-ra az észak-alföldi is visszaesett). 2004-ben a dél-alföldi régiót követte Dél-Dunántúl, Észak-Alföld és Észak-Magyarország.

A korábban már megállapított, az észak-alföldi régió ifjúsága körében bemutatott demokráciadeficit a dél-alföldi fiatalokat is jellemzi, az adatok összevetése után mégis azt mondhatjuk, hogy e régió fiataljai körében kisebb a deficit mértéke és nagyobb a demokratikus működési forma preferálása, mint észak-alföldi társaiknál. A fiatalok 48%-a szerint a „demokrácia a legjobb” (ez az arány magasabb, mint az észak-alföldi: 33%), míg 11%-uk szerint „a diktatúra jobb mint a demokrácia” (ÉA: 13%) és 29%-uk vallja, hogy „egyik rendszer olyan mint a másik” (ÉA: 34%).

5.3.2 A Duna-Körös-Maros-Tisza eurorégió és a dél-alföldi régió oktatási palettája

A Szegedi Tudományegyetem az új évezredben, mint a dél-alföldi régió tudáscentruma identifikálja magát. E regionális szerepkör kitágítja a feladatok és a felelőségek körét egyaránt. Sőt a sajtóságos geopolitikai helyzetből adódóan az euroregionális hatásokat sem lehet figyelmen kívül hagyni. A régió négy nagyobb városa (Szeged, Kecskemét, Békéscsaba, Hódmezővásárhely) mellett a határok túloldalán hasonló méretű és fejlettségű települések (Temesvár, Szabadka, Újvidék, Arad, Zenta) vannak, Temesvár és Újvidék estében a szegedivel azonos méretű felsőoktatási intézménnyel. Mindezek következménye, hogy

eurorégiós léptékben összességében a három nagy intézmény egyike sem vívta ki a vezető szerepet.

Kozma (2000) jegyzi meg, hogy a régiót többközpontúság jellemzi, ami azt jelenti, hogy „egyik vonzásközpont sem tudott a régió egyedüli vonzásközpontjává fejlődni”, hanem „sokkal inkább egyfajta munkamegosztás alakult ki köztük, ami a mai napig érzékelhető. A régió potenciális vonzásközpontja Temesvár volna, ha az impériumváltás ezeket a folyamatokat nem fékezi le (Pozsony példája)” (Kozma 2002a: 139).

A DKMT eurorégióban a felsőoktatási hallgatók száma mintegy százötvenezer fő. A felsőoktatásban a Szeged, Újvidék és Temesvár központok dominálnak, közülük a legnagyobb centrum Temesvár (Nyugati Egyetem, Műszaki Egyetem, V. Babes Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetem, Bánát Mezőgazdasági és Állatgyógyászati Egyetem). További felsőfokú tanulmányokat lehet folytatni Romániában: Resicán, Petrozsényben, Vajdahunyadon, Lugoson; a Vajdaság Autonóm Tartományban: Szabadkán és Zomborban; Magyarországon: Kecskeméten, Békéscsabán, Szarvason, Hódmezővásárhelyen, Orosházán, Szentesen és Gyulán.

6. táblázat
Az oktatási intézmények szerkezete a DKMT eurorégióban

	Arad	Krassó-Szörény	Hunyad	Temes	Bács-Kiskun	Békés	Csongrád	Vajdaság
Óvodák	291	255	56	342	246	198	192	
Általános iskolák	121	146	114	179	204	162	130	534
Középiskolák*	36	28	34	52	75	65	75	125
Technikumok (érettségi utáni szakképzés)	1	3	2	2				
Állami egyetemek és főiskolák	1	1	2	4	2	1	2	1 ^{**} + 9 ^{***}
Akkreditált magánegyetemek	1		1	2	1	1	1	1

Forrás: Territorial statistics, 1998-2000. Database sent through the twinning Convention RO2000/B/SPP/05.

Bács-Kiskun, Csongrád megye statisztikai évkönyve 2002.

** Megjegyzések: A magyar megyék a szakképző intézmények nélkül szerepelnek (Bács-Kiskun - 31; Békés – 28; Csongrád – 24 intézmény)*

*** Újvidéki Egyetem és 16 fakultás az egyetem keretében Vajdaságszerte *** Főiskolák*

5.3.3 Iskolázottság, oktatás a dél-alföldi régióban

A Ifjúság 2004 (n=8000) adatai szerint a dél-alföldi 15-29 éves fiatalok 31%-a végezte el az általános iskola 8 osztályát, 23% szakmunkásképzőt végzett, 36% érettségivel rendelkezik és a régióban élő fiataloknak 9%-a rendelkezik diplomával. A 14 évnél idősebb fiatalok 3%

kivételével elvégezték az általános iskolát. A 19 éves vagy idősebb fiatalok közel kétharmada szerzett érettségét, és a 24 évesnél idősebb fiatalok közel negyede végzett felsőfokú iskolát. Ezek az arányok a jövőben várhatóan emelkedni fognak, mert a megkérdezettek háromnegyede mondta azt, hogy még szeretne tovább tanulni. A megkérdezettek 48%-a szeretne felsőfokú iskolában továbbtanulni és a 28%-a szeretne érettségét szerezni.

A 2002. évi országos oktatási statisztikai adatok alapján készült (korábban bemutatott) ábrát (közli: Kozma 2004b: 203) szemlélve láthatjuk, hogy a dél-alföldi hallgatói létszámadatok jelentős összefüggést mutatnak a többkarú Szegedi Tudományegyetem létével, míg más felsőfokú intézmény esetében nincs ilyen erős meghatározottság (pl. a békés megyei intézmények esetében).

A dél-alföldi régióban az iskolázottság tekintetében nincs nagy eltérés az országos átlaghoz képest. A régióban kicsivel magasabb a szakmunkásképzőt végzettek aránya (országos átlag 21,6%) és kicsivel alacsonyabb az egyetemet/főiskolát végzettek aránya (országos átlag 10,1%). (adatok: Ifjúság 2004)

A korábbi nagymintás kutatás, az Ifjúság 2000 adataival összehasonlítva látható, hogy 2000 óta csökkent az általános iskolát végzettek (32%-ról 31%-ra) és a szakmunkásképzőt végzettek (27%-ról 23%-ra) aránya, viszont nőtt az érettségivel rendelkezők (33%-ról 36%-ra) és a felsőfokú képesítéssel rendelkezők aránya (6%-ról 9%-ra). Ez azt mutatja, hogy átlagosan növekedett a régióban élő fiatalok iskolázottsága.

Az Ifjúság 2008 vizsgálat adatai szerint az oktatásban részt vevő fiatalok aránya a dél-alföldi régióban 51%, ez más régiós adatokhoz viszonyítva a második helyet jelenti, egyedül a dél-dunántúli régióban magasabb ez az arány (52%), míg az észak-alföldi régióban 49%.

A dél-alföldi régióban jónéhány felsőoktatási intézmény működik, melyek közül mind a hallgatói létszámban, mind képzési területen a legnagyobb a Szegedi Tudományegyetem. A felsőoktatási hallgatók, e sajátos életstílus-csoport erős fogyasztói tömbként (és célközönségként) jelenik meg a régió gazdaságában. El kell mondanunk, hogy egy régió versenyképessége szempontjából nem csak a rendelkezésre álló munkaerő mennyisége, hanem annak minősége is fontos, tehát nem hagyható figyelmen kívül a dél-alföldi régió bemutatásakor, hogy annak milyenek a foglalkoztatottak legmagasabb iskolai végzettsége szempontjából a paraméterei.

7. táblázat
A népesség megoszlása főbb korcsoportok szerint a Dél-Alföldön (%-ban)

	1000 lakosra jutó szja-adózók száma (2003)	Egyetemet, főiskolát végzettek a 25 évnél idősebb népesség arányában (%) (2001)	Egyetemet, főiskolát végzettek aránya a foglalkoztatottakon belül a régió megyéiben (%) (2001)
Bács-Kiskun megye	412	9	13,9
Békés megye	420	8,1	14,0
Csongrád megye	433	12,5	18,3
Dél-Alföld	421	9,8	
Magyarország	428	12,6	

Forrás: Békés Megyei Területfejlesztési Tanács: Dél-alföldi helyzetelemzés

A dél-alföldi viszonylatban fejlettek minősített települések csoportja a legnagyobb, valamint a tradicionális közép- és kisvárosok körébe tartozik. Köztük található Szeged, Békéscsaba, Gyula, Orosháza, Baja, Kalocsa, Kecskemét, Hódmezővásárhely, Szentes és Szarvas, amelyek a legmagasabb iskolai végzettséggel bíró települések, vagyis a Dél-Alföld azon városai, ahol a társadalmi-gazdasági megújuló képesség a népesség iskolai végzettsége alapján valós és igen fontos alapadottságként vehető figyelembe. A területfejlesztési kutatók általában ezek közül kiemelik Szegedet, mint pozitív hatását már a közvetlen környezetére is kiterjesztő, a jövőben az elővárosiasodó falvak gyűrűjéből összefüggő, urbanizált teret építő várost (Csatári et. al. 2005).

Az ifjúsági korosztályokra vonatkozó regionális statisztikai adatokat elemezve Kozma, Híves és Radácsi arra jutottak (Kozma 1997), hogy az érettségizettek számának növekedésével összefüggésben az iskolázottsági igények növekedésével kell számolni, mind a debreceni, mind a szegedi intézmények vonzáskörzetében (Kozma 2002a: 101). E feltételezés igaznak bizonyult, sőt az ezredforduló első évtizedében a Dél-Alföldön a mezőtúri, a bajai, a szarvasi intézmények körzetéből is a szegedi felé történt hallgatói létszámnövekedés – noha a demográfiai csökkenés itt is jelentős volt.

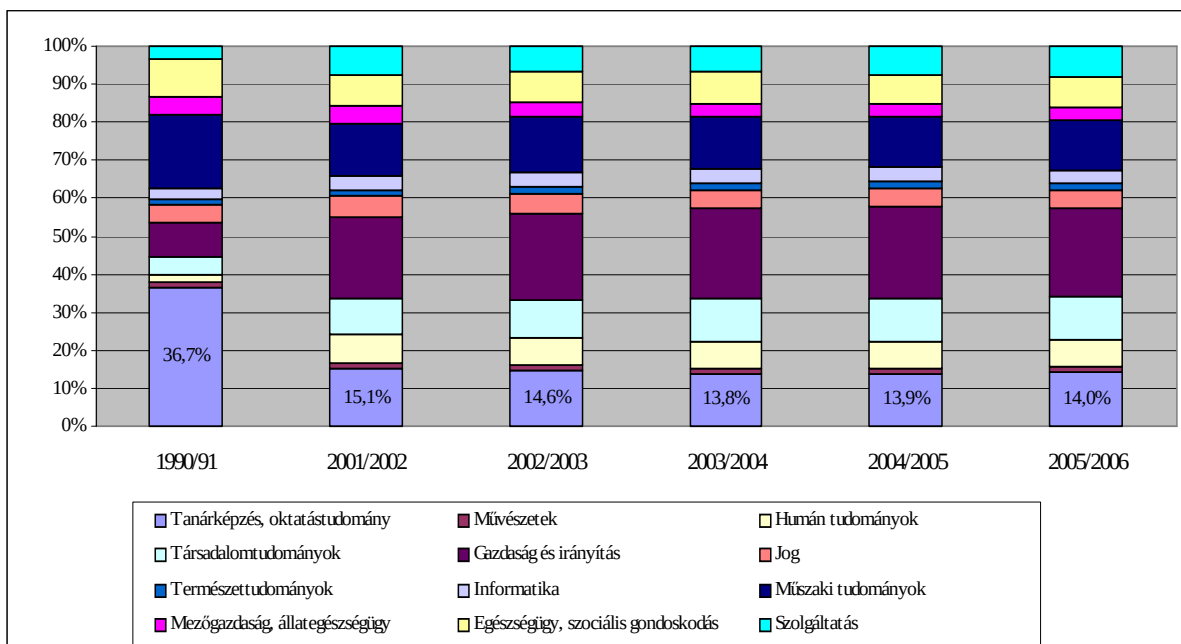
A dél-alföldi régió 2008. évi adatai – igazolva a társadalmi rétegek önreprodukciójának elméletét – azt mutatják, hogy a felsőoktatási szintek között (felsőfokú szakképzés, főiskola, egyetem) szegmentálódás mutatkozik az apa iskolai végzettsége tekintetében. A felsőoktatási hallgatók 3%-a legfeljebb nyolc általános iskolai osztályt végzett apa gyermeke, 41%-uk szakmunkás végzettségű, 31%-uknak érettségizett apával rendelkezik, 25%-uknak apukája felsőfokú végzettségű. Az egyetemisták 42%-ának felsőfokú végzettségű apja van (míg a főiskolások 16%-a és az fsz-esek 20%-a bír felsőfokú végzettségű apával). A régió ifjúsága esetében azt mondhatjuk, hogy a felsőfokú szakképzés „kapu a diplomához”, azaz elsősorban a rövidebb idejű, szakmát (OKJ végzettséget adó) képzések iránt bizalommal

bíró szakmunkás szülők gyermekei vesznek részt e képzésben. Az fsz-képzésben résztvevő fiatalok 60%-a apjának szakmunkás végzettsége van (Ifjúság 2008).

5.4 A felsőoktatási expanzió a két intézmény létszámadatainak tükrében

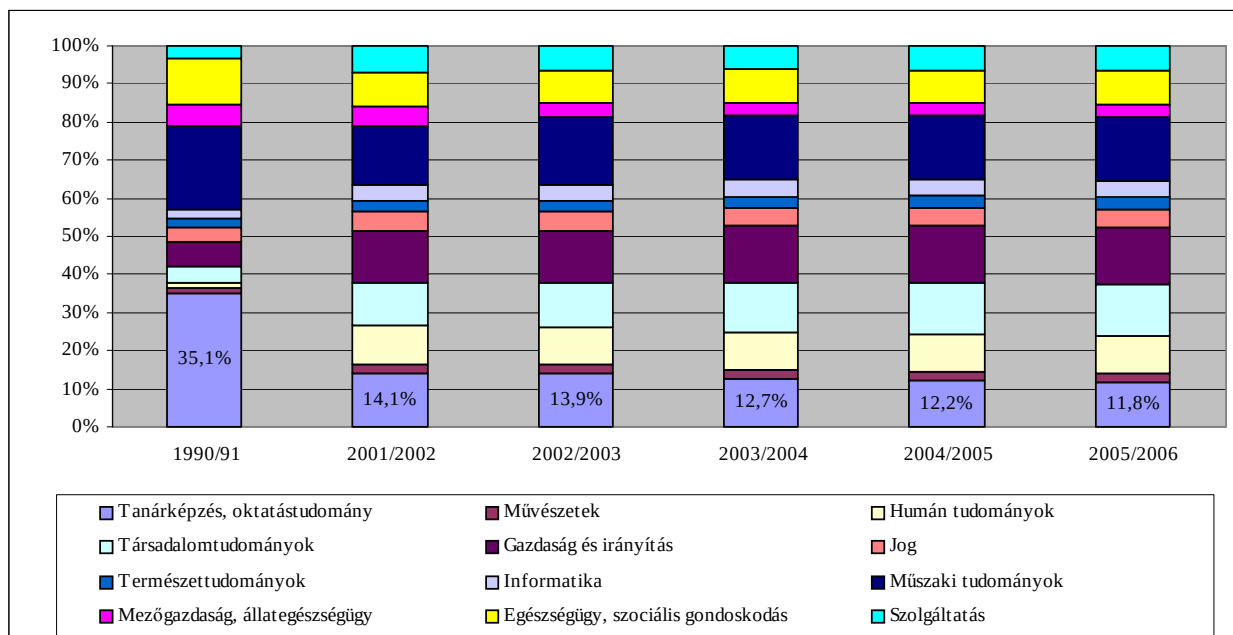
A magyarországi tanárképzés, oktatástudomány képzési területen tanulmányokat folytatók létszámadatait áttekintve azt látjuk, hogy a hallgatói létszám általános növekedése mellett e területen az átlagosnál lassabb növekedést mutat. Az 1990/91. tanévi 37571 főről a 2005/2006. tanévre 53358 főre növekedett, miközben a felsőoktatási hallgatói összlétszám arányában jelentős csökkenést konstatálhatunk: a 36,7%-os arányról a pedagógusképzés és oktatástudomány területének aránya 14%-ra csökkent. (A tanárképzés létszámadatai a tanárképzés mesterszinten való megjelenése után további erőteljes csökkenést mutatnak. 2009-ben a teljes magyarországi felsőoktatásban mintegy 800 fő hallgató tanult a tanárképzésben a közismereti tanárszakok valamelyikén.)

5. ábra
A hallgatók száma az egyetemi, főiskolai szintű oktatásban ISCED képzési területek szerint (összes tagozat, fő)



Forrás: Felsőoktatási Statisztikai Tájékoztató 2005/2006

6. ábra
A hallgatók száma az egyetemi, főiskolai szintű oktatásban ISCED képzési területek szerint
(nappali tagozat, fő)



Forrás: Felsőoktatási Statisztikai Tájékoztató 2005/2006

Az expanzió kérdésköréről szólva hangsúlyozni szeretnénk azt, hogy napjaink felsőoktatását a képzési lehetőségek sokszínűsége mellett azok általánosan hozzáférhető volta jellemzi (Ld. Educatio 2000/1 száma, Felsőoktatás, tömegoktatás). Ezen okok miatt folyik a felsőoktatást kutató szakemberek körében a rendszer hihetetlen bonyolultságáról, a felsőoktatás kiterjedéséről és tömegesedéséről szóló diskurzus a kilencvenes évek végétől Magyarországon.

A vizsgált időszakban az időszak kezdete óta a Debreceni Egyetem több mint ötezer fővel növelte nappali tagozatos hallgatóinak számát és lépte át a húszezer fős hallgatói létszámot. Közel ugyanez a látható a Szegedi Tudományegyetem esetében is, tizenhétezerrel huszonháromezerre növekedett a létszám.

Ugyanakkor a tanárképzést (is) folytató karok esetében azt figyelhetjük meg, hogy míg a DE esetében ezen időszakban a Bölcsészettudományi Kar ezerkétszáz fővel, négyezer főre növelte nappali tagozatos hallgatói létszámát, a Természettudományi Kar létszáma három és félezer főről indulva hirtelen csökkent 2004-ben az Informatikai Kar oktatási tevékenységének megindulásával, majd lassú növekedéssel ismét elérte az öt évvel korábbi létszámot. Ám e két kar nappali tagozatos összhallgatói létszáma és növekedése (három és félezerről ötezerre nőtt az időszakban) közel azonos az SZTE TTIK-éval, ahol a növekedés jelentős részét nem a tanárképzési vetület okozta. A szegedi Természettudományi és

Informatikai Kar hallgatói létszáma a 2007. tanévben átlépte az ötezer fős határt, a létszámát öt év alatt ezerkétszáz fővel növelve. A szegedi Bölcsészettudományi Kar expanziója a debrecenihez hasonló arányban történt 2003-2008 között, ezen oktatási egység is megközelítette a négyezer fős hallgatói létszámot. Ezen időszakban Szegeden párhuzamosan folyt tanárképzés egyetemi és főiskolai szinten. A szegedi harmadik tanárképző oktatási egység a JGYPK e tekintetben a hazai tanárképzés átalakítása során jelentős veszteségeket szenvedett, és a kétciklusúvá válás után szakjainak egy részét elvesztette. A vizsgált időszakban létszámát részben úgy növelte háromezerrel hétszáz fővel, hogy számos felsőfokú szakképzést hirdetett. Azonban 2009-ig, a hagyományos négyéves főiskolai tanárképzés utolsó évfolyamának kifutásáig, mindvégig megtartotta „tanárképzős” fő profilját.

A felsőoktatási tömegesedést a vizsgált intézmények vonatkozásában nyomon követhetjük a következő két táblázattal.

8. táblázat
A Debreceni Egyetem nappali tagozatos hallgatói összesen
(vastagítással kiemelve a tanárképzést is folytató karok)

	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009
ÁJK	747	751	785	887	1049	1162
AVK	1159	1236	1150	1132	1116	1287
ÁOK	1086	1065	1195	1210	1280	1525
BTK	2811	2926	2922	3157	3320	4017
EK	1315	adathiány	1343	1399	1352	1094
FOK	137	135	164	191	219	224
GYFK*	649	702	686	693	684	592
GYTK	200	213	229	236	262	299
IK	adathiány	917	1128	1341	1529	1702
KTk	797	816	863	940	1074	1193
MFK**	1342	1574	1658	1730	1739	1978
MTK***	1191	1292	1347	1365	1381	1437
NK	adathiány	adathiány	adathiány	110	153	221
TTK	3451	2764	2821	3127	3352	3377
ZK	201	205	203	214	225	210
<i>DE összesen</i>	<i>15086</i>	<i>14596</i>	<i>16494</i>	<i>17732</i>	<i>18735</i>	<i>20318</i>

Forrás: Rectori Hivatal

* A Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar neve korábban Hajdúböszörményi Wargha István Pedagógiai Főiskolai Kar

** A Műszaki Kar neve korábban Műszaki Főiskolai Kar

*** Mezőgazdasági, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar neve korábban Mezőgazdaságtudományi Kar

9. táblázat
A Szegedi Tudományegyetem nappali tagozatos hallgatói összesen
(vastagítással kiemelve a tanárképzést is folytató karok)

	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009
ÁJTK	1796	1737	1806	1982	2169	2187
ÁOK	1521	1627	1772	1954	1909	1978
BTK	3542	3483	3517	3958	3962	3980
EFK [*]	782	807	865	917	989	917
FOK ^{**}	-	-	-	-	162	262
GTK	720	742	802	947	997	1059
GYTK	572	679	560	620	637	678
JGYPK^{***}	2986	3107	3183	3017	3572	3767
MFK ^{****}	351	289	261	252	243	215
SZÉF ^{*****}	815	940	950	896	815	705
TTIK^{*****}	3855	4026	4294	4642	5046	5131
ZFK	218	217	210	206	209	227
<i>SZTE összesen</i>	<i>17158</i>	<i>17654</i>	<i>18220</i>	<i>21397</i>	<i>22717</i>	<i>23114</i>

Forrás: Rectori Hivatal

* 2006-tól Egészségtudományi és Szociális Képzési Kar a neve a korábbi Egészségügyi Főiskolai Karnak

** A Fogorvostudományi Kar 2007-ben jött létre

*** 2006-tól Juhász Gyula Pedagógusképző Kar a neve a korábbi Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karnak, illetve a jogelőd Juhász Gyula Tanárképző Főiskolának

**** 2007-től Mezőgazdasági Kar a neve a korábbi Mezőgazdasági Főiskolai Karnak

***** 2006-tól Mérnöki Kar a neve a korábbi Élelmiszeripari Főiskolai Karnak

***** 2007-től Természettudományi és Informatikai Kar a neve a korábbi Természettudományi Karnak

Egyre nagyobb számú fiatal érkezik a felsőoktatásba, igen sokféle társadalmi csoportból, és a hallgatók egyre hosszabb időt töltenek el az egyetemek-főiskolák falai között. Ugyanakkor, ha a felsőoktatásba jelentkezők életkarrier-tervezését és a későbbi életükről való gondolkodását kutatjuk, akkor azt látjuk, hogy általában az elhelyezkedési esélyek megalapozása, illetve javítása, egy szakma iránti érdeklődés kielégítése, valamint a felnőtté válás, a szülői házból való kiválás, önállósodás, a saját életmód kialakítása az, ami a leginkább foglalkoztatja a fiatalokat. Ezek a hallgatói életstratégiák a képzettségeknek a régiós kereslet-kínálati összefüggések mentén, és a munkapiacra való átmenet intézményi támogatásában is megjelennek az új évezred magyar felsőoktatásában (Kozma 2004b: 209-210).

Ki kell emelnünk azt is, hogy a felsőoktatási hallgatók a többkarú egyetemek számára az élethosszig tartó tanulás kíváncsága miatt a jövőben fokozott szakmai kihívást jelentenek, és oktatási-képzési feladatot is, hiszen megfelelő marketing mellett a szakmai tudást jelentő tanfolyamok, az egyetemi kiegészítő és master képzések, a szakvizsgára felkészítő képzések és más szakirányú továbbképzések tekintetében is számíthatnak a jelenleg rendszerben lévő hallgatókra. A magyar felsőoktatás kétciklusúra való áttérése után egyre terjed a „tovább”-

tanulásoknak új formája (idézőjelesen, hiszen itt nem minden esetben magasabb fokú, csak újabb képzettség megszerzéséről van szó), az, hogy a BA, BSc képzés tanulmányai közben és mellett felsőfokú szakképzési szakra is beiratkozik a hallgató, feltételezhetően az alapképzés végzettséget igazoló okirata melletti szakmai végzettség megszerzése céljából (pl. társadalmi tanulmányok BA mellett ifjúságsegítő FSZ).

5.5 A Debreceni Egyetem hallgatói rekrutációs bázisa

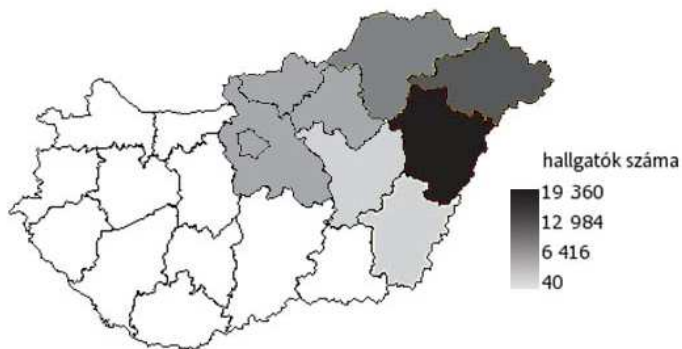
A következőkben azt vizsgáljuk, hogy a Debreceni Egyetem az egyetemi és főiskolai szintű képzésekben részt vevő nappali tagozatos hallgatói a kibocsátó családjuk, azaz a szülők lakhelye szempontjából milyen megoszlást mutatnak.²⁵

Miként a Szegedi Tudományegyetem esetében, a statisztikai adatokat összegyűjtött viszonylatban és kari megoszlásban is bemutatjuk, évenkénti bontásban 2001-től 2008-ig. Külön foglalkozunk a tanárképzést is folytató karok rekrutációs bázisával. A kibocsátó településeket hét csoportba fogtuk össze: Budapest, Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú-Bihar, Heves, Jász-Nagykun-Szolnok, Szabolcs-Szatmár, és egyéb (a továbbiakban: vidék). E hét csoport kialakítására ez adta az okot, hogy a megoszlás vizsgálatakor az adatok első áttekintése során arra lettünk figyelmesek, hogy a Debreceni Egyetem rekrutációs bázisa napjaink közigazgatási rendszerében meghatározott észak-alföldi régión (Jász-Nagykun-Szolnok, Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyék) túlmutató, attól eltérő hatókörrel jellemezhető, ezért szükségesnek mutatkozott két további megyét (Borsod-Abaúj-Zemplén és Heves) külön ábrázolni. A Debreceni Egyetem regionális kötődéseiről és az intézmény, illetve társadalmi/gazdasági környezetének tematikájában igen komoly kutatások születtek a Kozma Tamás professzor alapította és vezette tudományos műhelyekben, mely a kilencvenes évek eleje óta folytat értékes kutatásokat a határmenti és a határokon átvágó tanuló régió, a Partium oktatási scenáriójának mélyebb megismerése tárgyában. A hozzáférhető eredményeket a dolgozatban alapvetésként használtuk, beépítettük és a megfelelő helyeken hivatkozunk rá, azonban az igen gazdag publikációkat e helyütt részleteiben nem ismertetjük.²⁶

²⁵ Itt mondunk köszönetet a Debreceni Egyetem Rektori Hivatal munkatársainak az adatok biztosításáért.

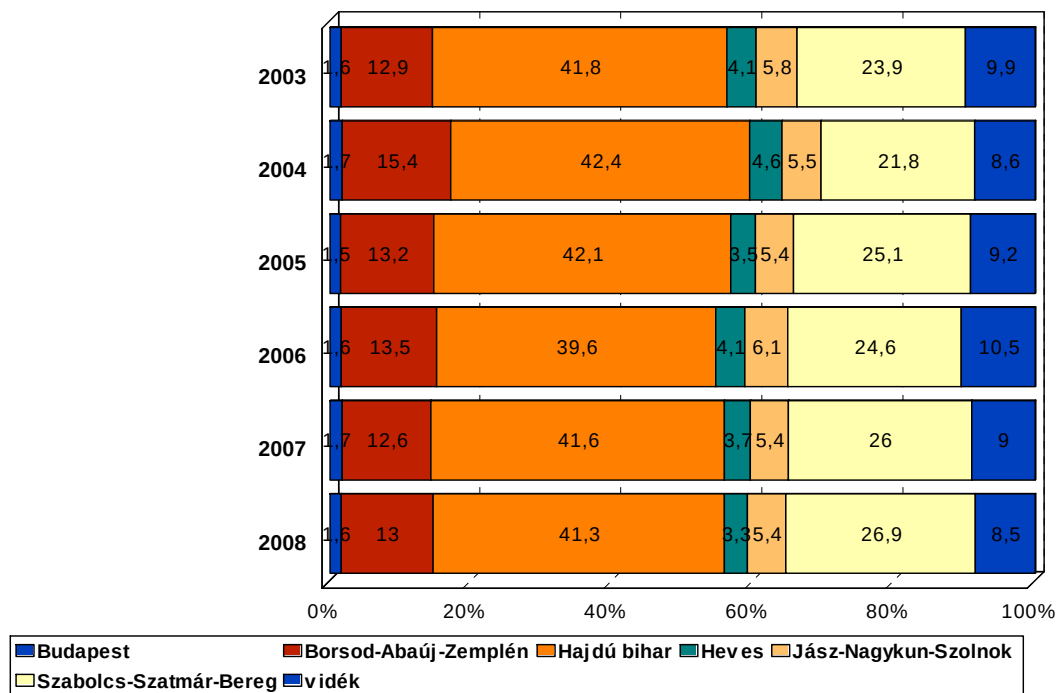
²⁶ Ld. még <http://cherd.unideb.hu/>

7. ábra
A Debreceni Egyetem hallgatóinak regionális megoszlása
2009 (fő)



Forrás: www.avir.hu Letöltés: 2011.03.30.

8. ábra
A Debreceni Egyetem nappali tagozatos hallgatóinak regionális megoszlása (%)



Forrás: DE Rectori Hivatal, saját szerkesztés

A Debreceni Egyetem egészére vonatkozó adatait áttekintve azt látjuk, hogy a Hajdú-Bihar megyeiek száma nőtt (2003. tanévtől, hat év alatt 6315 főről 8482 főre emelkedett) ám belső aránya lényegében nem változott a vizsgált időszakban. A észak-alföldi megyék adatait összevonva azt mondhatjuk, hogy némiképp nőtt a belső aránya (71,5%-ról 73,6%-ra), mely létszámadatokban kifejezve 10780 főről 15049 főre való növekedést jelent. Ezen

növekedéshez hozzájárult az, hogy a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei hallgatók létszáma 1844 fővel, 3604-ről 5448-ra növekedett, amely 3%-os növekedést mutatott 2003-tól 2008-ig. Összegytemi viszonylatban a hat év alatti létszámnövekedés legkisebb részét a Heves és a Jász-Nagykun-Szolnok megyei fiatalok esetében mutathatjuk ki. A Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből érkező diákok a hallgatók 13%-át adják évenként. A Heves megyei hallgatók létszáma mindössze 42 fővel nőtt hat év alatt, ami a belső arányban kifejezve közel egy százalékos csökkenést eredményezett. A Jász-Nagykun-Szolnok megyeiek létszáma ugyanezen időszakban 257 fővel nőtt, amely pedig egy fél százalékpontos csökkenést jelentett. A budapesti fiatalok aránya 1,5% körül maradt, 2003-ben 254 főről 2008-ra 284 főre növekedett. A vidéki fiatalok aránya másfél százalékkal csökkent, ez főben kifejezve 1503-ról 1679-re való növekedést jelentett. Ezen adatokat összegezve elmondhatjuk, hogy a vizsgált időszakban miközben az összes nappali tagozatos egyetemi vagy főiskolai képzésben résztvevő hallgató száma öt és félezer fővel – húszezer főre – növekedett, a hallgatók – szüleik lakhelye szerinti – területi megoszlásában azt láthatjuk, hogy a DE hallgatói létszámnövekedése leginkább Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár megye területéről történt, az észak-alföldi régió harmadik megyéje, Jász-Nagykun-Szolnok fiataljai esetében pedig ez a növekedés nem volt ilyen mértékű, sőt Heves megye – a belőle az érkező hallgatók számában – közel azonos léptéket képvisel, mint Jász-Nagykun-Szolnok. A nem észak-alföldi közigazgatási régióba tartozó Borsod-Abaúj-Zemplén megye viszont a „küldött” diákok száma alapján a harmadik a megyék sorrendjében.

A Debreceni Egyetem hallgatóinak túlnyomó többsége (2003-ban 79%-a, 2008-ban pedig 82%-a) a Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Borsod-Abaúj-Zemplén megyék által körberajzolt térségből ékezik az egyetemre. Elmondhatjuk tehát, hogy a Debreceni Egyetem vonzáskörzete a legnagyobb részt az Észak-Alföldre terjed ki, azonban a közigazgatási régió és a rekrutációs bázis alapján rajzolható hatókör nem fedi egymást, ám a hallgatóság összetétele jól tükrözi az intézmény regionális szerepkörét (vö. 5. melléklet).

A következőkben azt vizsgáljuk meg, hogy az egyes karok a hat éves cikluson keresztül milyen megoszlásokat mutatnak. Itt a megoszlásokat öt kategóriára (Budapest, Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Vidék) osztottuk és ahol az adatok indokolták további bontást alkalmaztunk (és beemeltük Borsod-Abaúj-Zemplén és Békés megyéket tartalmazó részleteket is).

Az *Állam- és Jogtudományi Kar* esetében azt láthatjuk, hogy a 2003-tól 2009-ig terjedő időszakban, miközben a hallgatói létszám 747 főről, 1162 főre növekedett, a Budapest, Észak-Alföld és vidék megoszlások nagy mértékben nem változtak (ez a belső

arányokban kifejezve 2003-ban 87% és 2008-ban 84%-ot jelentett). A Hajdú-Bihar megyei fiatalok létszáma 423-ról 551 főre nőtt, ám ez belső arányokban 56%-ról 47%-ra való csökkenést mutatott. A Jász-Nagykun-Szolnok megyeiek belső aránya 5%-ról 4,5%-ra csökkent. Ugyanakkor a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyeiek létszáma 194 főről 381 főre emelkedett, amely a belső arányokban 25%-ról 32%-ra való változást okozott. A budapesti fiatalok létszáma és aránya lényegében nem változott, 1%-ot tett ki. A nem észak-alföldi vidéki fiatalok létszáma hat év alatt megduplázódott 85 főről, 168 főre, amely 11%-ról 3 százalékpontos aránybeli növekedést jelentett. 2003-ban kar hallgatóinak 3-3%-a származott Békés és Borsod megyéből, míg Heves megyei volt ekkor a hallgatók 2%-a. Ezen megyék esetében a következő öt év alatt a Borsod megyeiek megduplázódott, belső arányuk meghaladta a kari hallgatók 5%-át. 2006-ban történik a fordulat, ekkortól Borsod megyéből többen érkeztek a ÁJK-ra mint Jász-Nagykun-Szolnok megyéből. A Békés és a Heves megyeiek létszáma együtt növekedett a többi karral, belső arányuk 2%-nál maradt. Összegzésként elmondhatjuk tehát, hogy az ÁJK hallgatóinak mintegy 80%-a Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár megyéből érkezett. E kar hallgatóinak fele Hajdú-Bihar megyei fiatal.

Az *Agrár és Vidékfejlesztési Kar* hallgatói adatait vizsgálva azt állapíthatjuk meg, hogy a tanévenkénti létszámban 1200 fő körüli hallgatóság között észak-alföldi a diákok 85%-a. Az ő létszámuk ezer főről száz fővel emelkedett a vizsgált időszakban. Az észak-alföldiekben belül a legnagyobb csoportot a Hajdú-Bihar megyei fiatalok alkotják. A kari összdiákság közel 60%-át teszi ki az arányuk. A budapesti fiatalok 2003 és 2008 között elenyésző számban voltak jelen a karon. A nem észak-alföldi vidéki származású diákok viszont a kari hallgatók valamivel több mint egytizedét alkotják. A kari hallgatói létszám jelentősen nem változott a vizsgált hat év alatt (100 fővel nőtt) és a kar hallgatóinak belső megoszlása tulajdonképpen nem változott: őrzi erős rekrutációs bázisát az Észak-Alföld, ezen belül pedig kisebb részben Szabolcs-Szatmár-Bereg megye és dominánsan Hajdú-Bihar megye tekintetében. Az évenkénti létszámadatokból az is látszik, hogy Békés megyei fiatalok valamivel többen vannak a karon, mint a Jász-Nagykun-Szolnok megyeiek és többen, mint a Heves megyeiek. A Borsod megyéből érkező fiatalok létszáma és aránya a vizsgált időszakban 6,5%-ról (78fő) indulva nő és 2008-ra a kari hallgatók 7,5%-a (97fő) rekrutálódik e megyéből.

Az *Általános Orvostudományi Kar* adatait szemlélve elmondhatjuk, hogy az észak-alföldi hallgatók az összlétszám mintegy kétharmadát teszik ki. Miközben 2003-tól kezdődően a Hajdú-Bihar megyeiek létszáma hat év alatt négyszáznyolc főről közel ötszázra növekedett ez a belső arányokban 37%-ról 32%-ra való csökkenést jelentett. Ugyanakkor a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei hallgatók létszáma 235 főről közel a duplájára (416 főre)

emelkedett, amely belső arányokban kifejezve azt jelenti, hogy ők 2003-ban a kari összhallgatói létszám negyedét és 2008-ban közel a harmadát (27%) tették ki. A budapesti hallgatók aránya ezen időszakban 2-3% között, a Jász-Nagykun-Szolnok megyei hallgatóké pedig 5% körül mozgott. A Hajdú-Bihar megyei fiatalokhoz hasonló lélekszámmal vannak jelen e karon a nem észak-alföldi vidéki hallgatók. Az ő létszámuk 353 főről 518 főre emelkedett. E kar esetében elmondható, hogy közel egyenlő arányban találhatók a hallgatók között (sorrendben) Hajdú-Bihar megyei, nem észak-alföldi, és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei fiatalok, ugyanakkor a többiek a diákság csak mintegy 7%-át teszik ki, a hallgatói létszámát 2003-tól 2009-ig ezerről ezeröttszázra növelő karon. A nem észak-alföldi fiatalok közül a Borsod megyeiek köre a legmarkánsabb: a kari összhallgatóság 16-18%-át adták évente. A Heves megyéből érkező diákok száma 2003-tól 2008-ig szintén növekedett, a hallgatók 5%-át teszik ki, hasonlóan a Jász-Nagykun-Szolnok megyei fiatalokéhoz.

Az oktatási tevékenységét Nyíregyházán folytató *Egészségtudományi Kar* diáksága esetében az előzőekhez képest természetesen némileg más megoszlást láthatunk. A hallgatók 70%-a észak-alföldi, ugyanakkor létszámukban és belső arányukban a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyeiek kiemelkednek a többi csoport közül: 2003-ban a hallgatók 43%-a, 2008-ban a hallgatók 47%-a volt e megye lakója és a közbülső években is ugyanezen arányt találtuk. Mindez létszámban ötszáz fő körül mozgott. A budapesti fiatalok létszáma és aránya lényegében nem változott (1%). A nem észak-alföldi vidéki fiatalok létszáma közel négyszáz főről alig háromszáz főre csökkent, ami a belső arányokban 29%-ról 25%-ra való csökkenést jelent. A nem az észak-alföldi régióból származó fiatalok legnagyobb hányada – közel a hallgatók 20%-a – Borsod megyéből érkezik e karra. A Békés és a Heves megyeiek aránya a vizsgált időszakban minden évben 2% alatt volt. A kar hallgatói létszáma ezerháromszáz főről közel ezerszázra csökkent a vizsgált időszakban.

A *Fogorvostudományi Kar* esetében azt láthatjuk, hogy a hallgatóság valamivel több mint fele az észak-alföldi megyék valamelyikéből érkezett az egyetemre. A létszámát a 2003. évi 137 főről 2008-ra 224 főre növelő kar esetében ezt is ki kell emelnünk, hogy a budapestiek belső aránya a 3%-ról 5%-ra nőtt, ami egy kis létszámú kar esetében létszámban kifejezve szemléletesebb adatot jelent: 4 főről 11 főre nőtt a létszámuk. Arányában közel ugyanezt a növekedést látjuk a Hajdú-Bihar megyeiek esetében is, számuk 31 főről 77 főre nőtt. A nem észak-alföldi vidéki hallgatók létszáma is növekedett bár kisebb mértékben, 63 főről 80 főre 2003-tól 2009-ig, ugyanakkor ez arányaiban folyamatos csökkenést mutat a 2003. évi 45%-tól 2008. évi 35%-ig, de még így is kiemelendő ez a „vidéki” létszámarány. E kar hallgatóinak valamivel több mint 40%-a nem észak-alföldi hallgató. A Heves megyei fiatalok kari aránya nőtt a vizsgált időszakban (a 2003. évi 3%-ról 2008. évi 6,6%-ig). 2003-

ban a kar hallgatóinak egynegyede Borsod megyéből származott. Noha a Borsod megyeiek létszáma növekedett 2008-ig, arányuk a kari hallgatókon belül csökkent 18%-ra.

A *Gyógyszerésztudományi Kar* a 2003-tól 2008-ig tartó időszakban kétszáz főről mintegy száz fővel növelte hallgatóinak számát, ezen belül az észak-alföldi származású hallgatók száma 139 főről 73 fővel növekedett, amely az expanzió következtében, arányában az összes kari hallgatóhoz viszonyítva minden tanévben a 70% körül mozgott. Budapesti fiatalok jelenlétével nem volt jellemezhető ezen időszakban a kar. A nem észak-alföldi vidékiek aránya ezen időszakban e karon 30%, amely 2003-ban azonos volt a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyeiek arányával, ám ez utóbbi kör hat év alatt a belső arányokban 35%-ig változott, és ezzel elérte a Hajdú-Bihar megyei fiatalok arányát. A Jász-Nagykun-Szolnok megyei hallgatók létszáma ezen időszakban egy tanévben sem érte el a tíz főt, ami azzal járt, hogy arányában 4%-ról 2008-ra 2,5%-ra csökkent. A Békés megyei fiatalok aránya öt év alatt 2%-ról 1%-ra csökkent, a Heves megyei fiatalok aránya ugyanezen idő alatt 3%-ról 2%-ra. E kar diákságának kétharmada Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből származott, a hallgatók további ötöde pedig Borsod megyéből.

Az ezen időszakban *Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar*²⁷ nevet viselő kar tanévenként 650-700 hallgatóval csatlakozik az egyetem polgárainak közösségéhez. A HPFK kari létszáma a vizsgált időszak eleji 649 főről indulva, három év alatt emelkedett hétszáz föig, majd 2008-ra 592 főre csökkent. E kar esetében azt kell megjegyezzük, hogy a diákok fele Hajdú-Bihar megyei. Arányuk a kar összhallgatóságához viszonyítva 44-50% között mozgott. Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei a hallgatók egynegyede. A Jász-Nagykun-Szolnok megyéből érkezők pedig a hallgatóság 4-4,5%-át tették ki. Ezen kívül nem észak-alföldi vidéki volt 2003-ban a hallgatók egynegyede, 2008-ban pedig már csak a hallgatók egyötöde (ez létszámban kifejezve 159 főről 125 főre való csökkenést jelent). A budapestiek létszáma 4 főről 1 főre csökkent ezalatt az idő alatt. A Borsod-Abaúj-Zemplén megyei fiatalok évenkénti belső aránya 17%-ról (2003) indulva, csökkent 15%-ra (2008). Ez azonban a Borsod megyei hallgatók csoportját a harmadik legnagyobb létszámú halmazná teszi. A dél-alföldi Békés megyéből érkező fiatalok aránya 2,6% volt 2003-ban (17 fő) , amely 2008-ra 2,3%-ra csökkent (14 fő). A Heves megyéből érkező diákok aránya egyik évben sem érte el a 2%-ot, és létszámuk 12 főről indulva 9-re csökkent a vizsgált időszak végére. E kar esetében azt láthatjuk, hogy a hallgatók háromnegyede észak-alföldi fiatal és további közel egyötödük érkezik Borsod megyéből. E kar hallgatóinak 2003-ban háromnegyede, 2008-ban pedig közel 80%-a észak-alföldi és – ahogy ezt korábban láttuk – a kar feltételezhetően a felé irányuló

²⁷ Jelenleg Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar

elvárások és igények „community college”-jellege okán meghatározó módon Hajdú-Bihar megyei rekrutációs bázissal bír.

Az *Informatikai Kar* adatait 2004-től elemezhetjük. A kar a vizsgált időszakban csaknem megduplázta hallgatóinak számát (917 főről 1702 főre). A létszámnövekedés közben jellemzően az észak-alföldiek létszáma (676 főről 1378 főre) és aránya is növekedett (73%-ról 80%-ra). A budapesti hallgatók valamivel többen voltak már 2008-ban mint hat évvel azelőtt, de – noha létszámuk megduplázódott 10-ről 19-re – arányuk nem változott, tanévenként mindig 1% körül volt. Az észak-alföldiek között a legnagyobb számmal mindig a Hajdú-Bihar megyeiek voltak, az összhallgatói létszámhoz viszonyított arányban tanévenkénti aránynövekedéssel 42-43-44%-nyian. A nem észak-alföldi vidékiek létszáma a kezdeti 231 főről a 2008. tanévre 305 főre nőtt, belső arányuk azonban fokozatosan csökkent (2004-ben a kari hallgatók egynegyedét alkották, 2008-ban már csak 17%-át). 2004-ben kevesebb Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei hallgató volt (220 fő), mint az előbb leírt „vidéki” (231 fő), ám ez a következő tanévtől megfordult és a „vidékiek” számarányának csökkenése (25%-ról 18%-ra) mellett fokozatosan nőtt a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei fiatalok aránya (24%-ról 29%-ra, létszámuk pedig 220 főről 493 főre). A Borsod megyéből érkező kari hallgatók aránya fokozatosan csökkent 2004-től (14%) a 2008. évi 7%-ig. A Heves megyeiek aránya 5%-ról indulva szintén csökkent 3%-ra. E kar ezen időszakban erősítette észak-alföldi jellegét és ezen belül pedig leginkább Hajdú-Bihar megyei és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei rekrutációs bázisát.

A *Közgazdaságtudományi Kar* az expanzió szempontjából igen jelentős változáson esett át, létszámát a vizsgált időszak alatt felével növelte (797 főről 1193 főre), mely jelenség okát minden bizonnyal abban találhatjuk meg, hogy a képzési kínálatában, a társadalom számára népszerű szakokat indított. Ez idő alatt a Jász-Nagykun-Szolnok megyei fiatalok aránya kis lépésekkel bár, de folyamatosan csökkent, míg 2003-ban a hallgatók 7,5%-a érkezett e megyéből, addig 2008-ban alig valamivel több, mint 4%. A tömegesedés folyamata e kar esetében elsősorban Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből kapott lendületet, hiszen e hallgatók alkották a 2008. évi létszám 28,5%-át (341 fő), ami az öt évvel azelőttihez képest mind belső arányban (2003: 23%), mind pedig létszámban (2003: 184fő) jelentősnek tekinthető. A budapesti hallgatók jelenléte nem jellemzi a kart (a kari hallgatói létszám 1%-át teszik ki évente, ez évente 6-10 főt jelent), ugyanakkor a „vidéki” hallgatók létszáma valamelyest növekedett, 105 főről öt év alatt 158 főre, ám arányában ez évenkénti 13%-ot mutat, közülük legnagyobb részben 2003-ban a Heves megyeiek voltak (5%), 2008-ban pedig a Borsod megyeiek (6%). A Hajdú-Bihar megyei fiatalok számaránya e karon évenkénti 55-56% körül mozgott ez a belső arány csökkent 2008-ban 53%-ra (a szabolcs-szatmári hallgatók

aránya jelentősebb ugrást mutatott ez évben), létszámban mindez a 2003. évi 443 főhöz képest 636 főre való, tehát nagy növekedést jelentett.

A *Műszaki Kar* hallgatóinak létszáma a vizsgált időszakban 1347 főről 1979 főre emelkedett. A kari statisztikai adatokból azt láthatjuk, hogy a vizsgált időszak kezdetén a hallgatók több mint fele Hajdú-Bihar megyei (51%), és e hallgatók kari létszáma az expanszió folyamatában létszámban némiképp növekedik (5 év alatt 200 fővel, 910 főre), ám ez a növekedés nem haladja meg más megyék esetében vett változást, ezért a Hajdú-Bihar megyeiek belső aránya fokozatosan csökken a 2008. évi 46%-ig. A Jász-Nagykun-Szolnok megyéből érkező hallgatók száma megduplázódott (57-ről 123 főre) és ezzel együtt belső arányuk pedig 6%-ra emelkedett. A Szabolcs-Szatmár-Bereg megyeiek aránya a karon belül 24%-ról 26%-ra nőtt, mely létszámban kifejezve 330 főről fokozatosan évenként növekedett 531 főig. A létszámban való folyamatos ívű növekedést mindössze egy 2006-ban történt jelentősebb ugrás a töri meg, ekkor az előző évihez képest 12%-kal nő a létszám, és mivel a Hajdú-Bihar megyeiek a budapestiek és az egyéb megyékből érkezett hallgatók létszáma ennél kisebb arányban nő, ettől az évtől a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei hallgatók tették ki a kar hallgatóinak, több mint negyedét. A budapesti hallgatók létszáma a kezdeti időszaktól öt év alatt 9 főről 16 főre emelkedett, és arányuk egy tanévben sem lépte át a hallgatók 1%-ának értékét. A nem észak-alföldi vidéki hallgatók létszáma 259 főről (2003) indulva emelkedett 398 főre (2008), ők a hallgatók ötödét teszik ki. A „vidéki” megoszlásokat tovább bontva azt láthatjuk, hogy a közigazgatási régión kívülről elsősorban Békés és Borsod megyéből érkeznek hallgatók a karra, ami Békés esetében magyarázható lehetne az elérhető mérnökképzés hiányával (noha mind az SZTE-n, mind TSF-n működik ilyen képzés, ám itt valószínűleg a képzések tárgyának szűkösségéről (és elismertségéről) a hallgatók lábbal való szavazásának jelenségével szembesülhetünk, Borsod megyeiek esetében mélyebb vizsgálat tarthatná fel az okokat, hiszen itt jelentős mérnökképzési hagyományokkal és színes képzési palettával bíró egyetem működik. (2003: Békés 46 fő [3%], Borsod 133 fő [9%]; 2008: Békés 95 fő (4,8%) Borsod 201 fő (10%)) A Heves megyeiek aránya e kar esetében nem jelentős 22 főről 46 főre emelkedett, belső arányuk azonban maradt a 2%-os értéknél. A Műszaki Kar esetében is arról számolhatunk be, hogy a hallgatói rekrutációs bázis az észak-alföldi régiónál részben szűkebb, Hajdú-Bihar megyei a hallgatók fele, további negyedük pedig Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei, ugyanakkor a „régióhatárok szűkebbek” Jász-Nagykun-Szolnok megye felé, ugyanakkor pedig Békés megye felé (a békési hallgatók aránya a Jász-Nagykun-Szolnok megyeiekkel közel azonos), továbbá Borsod megye felé (a hallgatók egytizede borsodi) pedig átnyúlnak a régió határain.

A *Mezőgazdaságtudományi Kar* hallgatóinak létszáma 2003-tól öt év alatt 1191 főről 1437 főre emelkedett. A hallgatók közel fele Hajdú-Bihar megyei, jelentős részben vannak jelen a karon Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből érkező hallgatók, ők a kari hallgatóság egyötödét teszik ki. A kari hallgatói létszám növekedésével e két csoport számossága nőtt leginkább. A Hajdú-Bihar megyeiek létszáma az időszak kezdetétől 566 főről (47%), 2008-ra 634 főre (a hallgatók 44%-a), míg a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyeiek 255-ről 336-ra. A budapesti hallgatók a kar hallgatóinak 1%-át alkotják és Jász-Nagykun-Szolnok megyei a fiatalok 6%-a. A nem az észak-alföldi régióból érkező hallgatók e kar hallgatóságának negyedét teszik ki. A Borsod megyéből érkező hallgatók e karon is markáns létszámú csoportot alkotnak (évenként a kari összhallgatóság egytizedét teszik ki), számarányuk a 2003. évi 10%-ról 2008-ra 13%-ra nőtt. A Békés megyei hallgatók létszáma 2006-ig némileg emelkedett, majd csökkent a vizsgált időszak alatt, belső arányuk 4,7%-ról csökkent 3,7%-ra. A Heves megyei hallgatók létszáma növekedett a létszámbővülés ütemével, ám belső arányuk 2% maradt.

A *Népegészségügyi Kar* 2006., 2007., 2008. évi létszámadatait vizsgálva elmondhatjuk, hogy e kar rekrutációs bázisát Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Borsod-Abaúj-Zemplén megyék jelentették. A hallgatók 80%-a e térségből érkezik. A 2006-ban kis létszámmal (110 fő) bíró kar két év alatt megduplázta hallgatói létszámát (2008-ban 225 fő volt). Az évenkénti adatok azt mutatják, hogy Hajdú-Bihar megyei a hallgatók 38%-a, további 27%-uk Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei. A Borsod-Abaúj-Zemplén megyei fiatalok az éves kari létszám 15%-át jelentik. A Jász-Nagykun-Szolnok megyei hallgatók létszáma és aránya kevésbé meghatározó (4 főről 12 főre emelkedett, ami a hallgatók 4-5%-át jelenti). A Békés megyei hallgatók évenkénti létszáma 6 fő volt, ez azonban a többi megyéből érkező hallgatók létszámnövekedése miatt belső aránybeli csökkenést mutat (6%-ról 3%-ra). Heves megyéből évente a hallgatók 3%-a érkezett. A budapesti lakhellyel bíró hallgatók száma és belső aránya fokozatosan csökkent, az ő arányuk 2008-ban nem érte el a hallgatók 1%-át.

A kari hallgatói statisztikákat elemezve a *Zeneművészeti Kar* esetében rajzolódik ki a legtagabb gyűjtőkör. A hallgatók negyedét Hajdú-Bihar megyei fiatalok alkotják, ám 2003-tól kezdődően belső arányuk 27%-ról 24%-ra csökkent. Miközben a többi megyék részaránya növekedett. A rekrutációs bázis térképe igen színes. 2003-ban a legtöbb kari hallgatót küldő megyék rangsora Szabolcs-Szatmár-Bereg (12%), Békés (7%) megyékkel folytatódott. Sorban következett Heves (6,5%) és Borsod-Abaúj-Zemplén (6%), majd Bács-Kiskun (4,4) és az észak-alföldi régióba tartozó Jász-Nagykun-Szolnok (4%). Budapestről érkezett a karra a hallgatók 2003-ban 13%-a, 2008-ban 11%-a. 2008-ra ez annyiban változott, hogy a hallgatók 24%-át kitevő Hajdú-Bihar megyei fiatalok mellett, a legtöbben Szabolcs-Szatmár-Bereg

megyéből (11,4%), Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből (8%) és Jász-Nagykun-Szolnok megyéből (7%), illetve Pest megyéből (7%) érkeztek. A Bács-Kiskun, a Békés, és a Heves megyeiek aránya csökkent 5-5-5%-ra. Ugyanakkor Csongrád megyéből és Győr-Moson-Sopron megyéből egyetlen hallgató sem érkezett, feltételezhetően a helyben elérhető képzés léte okán. E kar esetében is megfigyelhetjük Jász-Nagykun-Szolnok megye „kilógását”, azonban kari specifikumként kell kiemelünk Borsod-Abaúj-Zemplén és Békés, valamint Heves megyék felé tág és Budapest felé szintúgy tág rekrutációs bázis jelenségét. E kar esetében az országos rekrutációs bázist (a fenti megszorításokkal) az is megerősíti, hogy tulajdonképpen – ha csak 1-2%-a is, de – minden további megyéből érkeztek hallgatók.

Összegytemi viszonylatban összegzésként elmondhatjuk, hogy adataink megerősítik Kozma tézisé, mely szerint az egyetem „vonzása Nyugaton a Tisza vonaláig terjed, Észak felé pedig Heves megyéig és Nógrád északkeleti részéig.” (Kozma 2002: 33) és részben kiegészítik azzal, amikor azt állapítottuk meg, hogy a régiós közigazgatási határokon Borsod-Abaúj-Zemplén, Békés és Heves megyék felé átnyúlik a közigazgatási régió határán is.

5.5.1 A Debreceni Egyetemen közismereti tanárképzést is folytató karok hallgatói rekrutációs bázisa

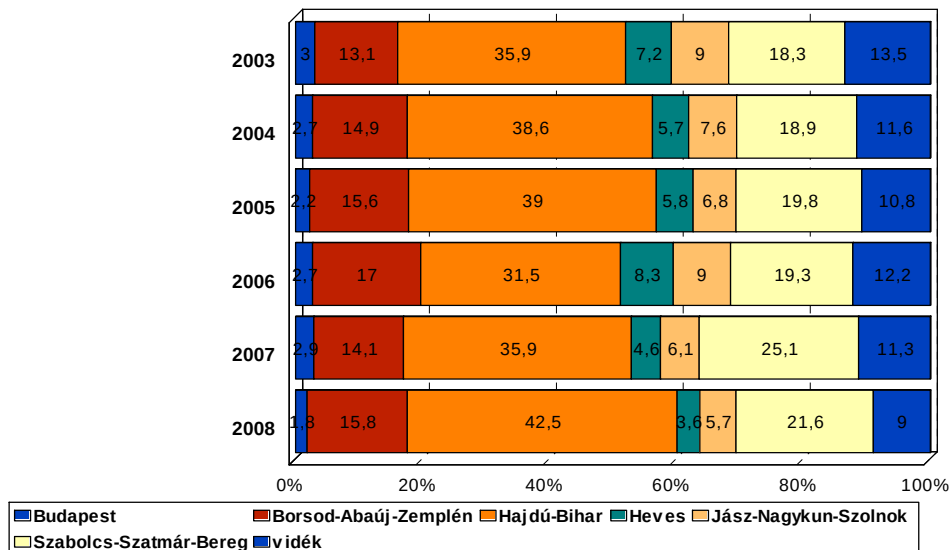
A Debreceni Egyetem hallgatói rekrutációs bázisának bemutatása végén a tanárképzést (is) folytató karok adatait tekintjük át.

A *Bölcsészettudományi Kar*nak a vizsgált időszak kezdetén 2811 nappali tagozatos hallgatója volt. A hallgatói létszám 2008-ra évenkénti dinamikus emelkedéssel 4017 főre növekedett. A vizsgált időszak első éveiben a bölcsészhallgatók 36-39%-át Hajdú-Bihar megyei fiatalok alkotják, ez az arány 2008-ra 43%-ra emelkedett, ebben az évben mintegy 600 fővel többen voltak e megye lakosai, mint az előző tanévben. A Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből érkezett hallgatók létszáma és belső aránya is nőtt ezen időszakban, félezer fő volt 2003-ban, öt év elteltével nyolcészfél száz fő, a kari belső arányokban ez 18%-ról 22%-ra történt változást eredményezett. Az észak-alföldi régióhoz sorolt Jász-Nagykun-Szolnok megyéből a kezdő évben 250 hallgató volt a karon, e létszám évenkénti csökkenéssel csökkent 230 főre. Ennek következtében az e megyéből származó hallgató kari arányának változása 9%-ról 5%-ra történt. A budapesti hallgatók létszáma egyik évben sem érte el a száz főt, a többi megyéből érkezett hallgatókhoz viszonyított arányuk 3%-ról 2%-ra csökkent az öt éves időszak alatt. Az állandó lakhelyük szerint Borsod-Abaúj-Zemplén megyei diákok a szabolcs-szatmáriakhoz hasonló arányban vannak jelen a karon. A 2003. tanévben 368 diák

volt borsodi. Az e megyéből érkezett fiatalok száma öt év alatt 634-re nőtt, ezzel együtt belső arányuk is 13%-ról 16%-ra emelkedett. A Heves megyeiek létszáma és belső aránya a Jász-Nagykun-Szolnok megyéből érkezettekhez hasonló módon alakult. Előbbi megyéből 2003-ban 203 fő, 2008-ban 143 fő érkezett a karra, ez ebben az időszakban 7%-ról 4%-ra való csökkenést eredményezett. „Vidéki”, tehát nem az eddig felsorolt megyékből érkező fiatalok aránya fokozatos csökkenéssel 13%-ról 9%-ra csökkent, e kép igen fragmentált, közülük a Békés megyeiek alkotnak nagyobb halmazt: ők 2003-ban 82-en voltak a kar hallgatói között, létszámuk öt év alatt 2008-ban pedig 123 főre emelkedett (a Békésből érkező hallgatók kari aránya évenként 3% volt). Észak-alföldi megyéből érkezik e kar hallgatóinak 63%-a (54% Hajdú-Bihar megyéből és Szabolcs-Szatmárból), a hallgatók valamivel több mint további egytizede pedig Borsodból. A Bölcsészettudományi Kar esetében megállapítható tehát, hogy hallgatói rekrutációs bázisát tekintve e kar is „átrajzolja” a közigazgatási régió térképét: Borsod-Abaúj-Zemplén megye felé valamint Heves megye felé tágabb (az előbbi felé jelentősen tágabb) és Jász-Nagykun-Szolnok megye felé pedig szűkebb rekrutációs hatókörrel bír.

9. ábra

A Debreceni Egyetem BTK nappali tagozatos hallgatóinak regionális megoszlása (%)

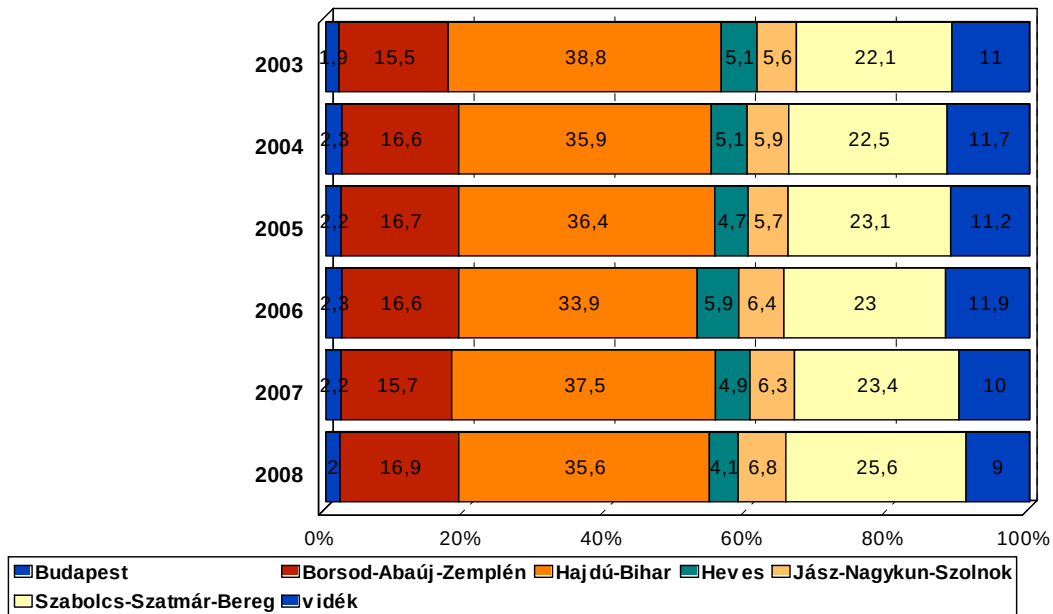


A Természettudományi Kar hallgatói létszámadatait vizsgálva először is azt kell megjegyezzük, hogy az Informatikai Kar elindulásával az előző évihez képest 680 fővel volt kevesebb hallgató a karon (az előző tanévi 80%-a). Az IK 917 fővel indult. 2004-től kezdődően fokozatosan, évenként 100-150 fővel növekedett a TTK hallgatói létszáma, a vizsgált időszak végén 3377 fő volt. A Természettudományi Kar hallgatói összetétele azt

mutatja – hasonlóan a BTK-hoz –, hogy rekrutációs bázisának legnagyobb részét a Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Borsod megyék által körülírt térség jelenti. Hajdú-Bihar megyéből érkezik évenként az egyetemre a kar hallgatóinak közel 40%-a, azonban itt csökkenést konstatálhatunk: míg 2003-ban e megye polgára volt 1388 fő hallgató 2008-ra viszont 1203 (belső arányban ez 38%-ról 35%-ra való csökkenést jelentett). Mint láttuk kari létszámadatokban 2003-hoz képest 2004-re jelentős csökkenést okozott az IK létrejötte (melynek az első tanévben 42%-a volt Hajdú-Bihar megyei hallgató). A legtöbb hallgatót küldő megyék sorában Szabolcs-Szatmár-Bereg megye következik. Az innen érkező hallgatók alkották 2003-ban a TTK hallgatóinak egyötödét. E belső arány 2008-ra úgy változott, hogy a hallgatók egynegyede tartozott e körbe. Ezen részesedés növekedésének oka a küldő megyék létszámai által kialakuló belső arányokban történt változás. Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből beiratkozott hallgatók létszáma a vizsgált időszak alatt összesen 150 fővel növekedett, ha a két végpontot nézzük, ám itt is érvényesül a 2004-es létszámesés, e megye hallgatói létszáma is csökkent ekkor 120 fővel (az előző évi létszám 80%-a maradt). A régió közigazgatási határain átívelve Borsod megyéből származik a TTK-s hallgatók harmadik legnagyobb tömbje, a kari diákok 15-17%-a. A borsodiak létszáma a 2004-es 533 főről 457-re történt csökkenés után kis lépésekkel növekedve 2008-ban 570 fő volt, mely a belső arányban 17%-ot jelentett. Jász-Nagykún-Szolnok megye és Heves megye fiataljainak aránya e karon közel azonos léptékű (a kar hallgatóinak 5-6%). Jász-Nagykún-Szolnok megyei volt 2003-ban 193 fő, és 2008-ban 229 fő, Heves megyei 178 fő és 2008-ban 137 fő. Ezzel a létszámváltozással együtt mindkét belső arány változott a vizsgált időszak végéig, a Jász-Nagykún-Szolnok megyei hallgatók aránya nőtt (5,6%-ról 6,8%-ra), a Heves megyeiek aránya pedig fokozatosan évenként csökkent (5,1%-ról 4,1%-ra). A kari hallgatókat „küldő” következő megye a dél-alföldi megyék közé tartozik. Békés megyei e kar hallgatóinak évenkénti 2-3%-a, létszámuk és arányuk azonban növekvő tendenciát mutatott a vizsgált időszakban a 2003. tanévben 84 fő volt békési, (a hallgatók 2,4%-a), 2008-ban pedig 99 fő (a hallgatók 3%-a). Budapestről érkezik e karra a diákok 2%-a (létszámuk évenként 60 és 70 fő között volt). A Természettudományi Kar hallgatóinak kétharmada észak-alföldi megyékből érkezik (60 százaléknyan Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből) további 15%-a pedig Borsod megyéből.

10. ábra

A Debreceni Egyetem TTK nappali tagozatos hallgatóinak regionális megoszlása (%)



Forrás: DE Rektori Hivatal, saját szerkesztés

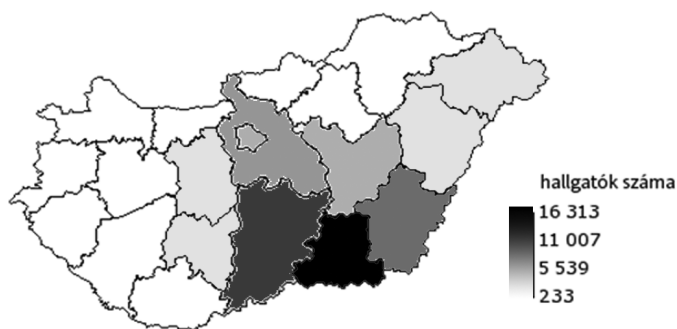
A BTK és a TTK hallgatói létszámstatisztikákat vizsgálva tehát megállapíthatjuk, hogy a Debreceni Egyetem közismereti tanárképzést (is) folytató karainak hatóköre e szempontból észak-alföldi rekrutációs bázissal jellemezhető. Ezen belül a diákok nagytöbbsége Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyékből érkezik, mely Borsod-Abaúj-Zemplén megyével egészül ki a rekrutációs bázis térsége szempontjából. E három megyéből érkezik a két kar hallgatóinak túlnyomó többsége (BTK 2003 67%, 2008 79%; TTK 2003 76%, 2008 78%).

5.6 A Szegedi Tudományegyetem hallgatói rekrutációs bázisa

Az itt következőkben azt vizsgáljuk, hogy az egyetemi és főiskolai szintű képzésekben részt vevő nappali tagozatos hallgatók kibocsátó családjuk szempontjából honnan érkeznek, tehát azt, hogy a szülők lakhelyének megoszlása szerint honnan rekrutálódnak a szegedi egyetemisták.²⁸

A statisztikai adatokat összegyűjtött viszonylatban és kari megoszlásban is bemutatjuk, évenkénti bontásban 2001-től 2008-ig. (Összevont statisztikák ld. a melléklet 4. táblázata.) A kibocsátó településeket öt csoportba fogtuk össze: Budapest, Csongrád megye, Bács-Kiskun megye, Békés megye és egyéb megyék (a továbbiakban: vidék). Mindebből kimutathatóvá válik az SZTE regionális felvevőképessége és annak jellemzői, a dél-alföldi megyék és más régiók viszonylatában is.

11. ábra
A Szegedi Tudományegyetem hallgatóinak regionális megoszlása
2009 (fő)



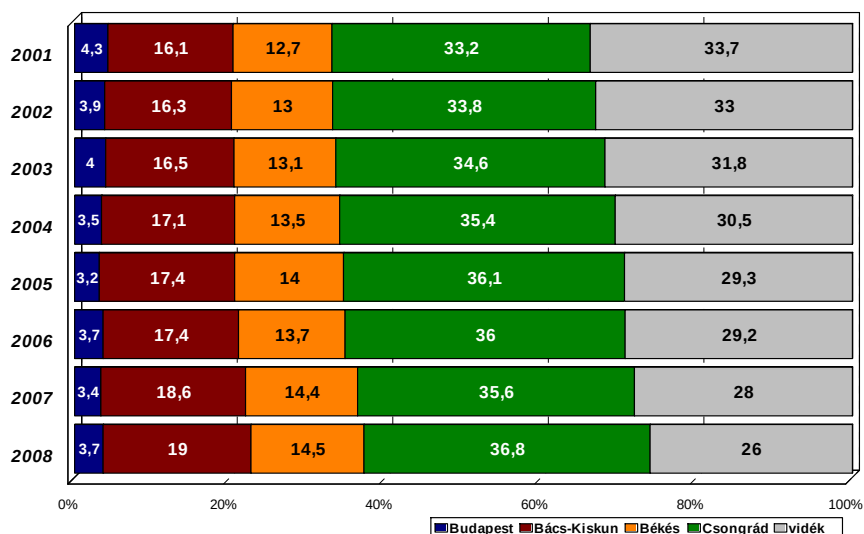
Adatok forrása: www.avir.hu Utolsó letöltés: 2011.03.30. 13:20²⁹

²⁸ Itt mondunk köszönetet a Rectori Hivatal munkatársainak az adatok biztosításáért.

²⁹ Itt jegyezzük meg, hogy ha fenti térképet összevetjük egy korábbi, Kozma Tamás Regionális egyetem (2002b: 45) című kötetében szereplő, szintén a szegedi felsőoktatás hallgatói bázisát mutató térképpel (szerk. Teperics K.), akkor azt látjuk, hogy a szegedi felsőoktatás e tekintetben jelentősen beszűkülni látszik a Dél-Alföldre.

12. ábra

A Szegedi Tudományegyetem nappali tagozatos hallgatóinak regionális megoszlása (%)



Forrás: SZTE Rektori Hivatal, saját szerkesztés

Először is tekintsük át az intézmény egészének sajátosságait a hallgatók kibocsátó családjá alapján meghatározott területi származása szerint. Itt meg kell jegyezzük, hogy az SZTE hallgatói expanziója igen látványos adatokkal szolgál: a nappali tagozatos hallgatói létszám 2001-től 2008-ig 13797 főről 19646 főre emelkedett. A Szegedi Tudományegyetem adatait összesítve azt látjuk, hogy a Csongrád megyeiek száma és aránya is növekedett a vizsgált időszakban. A 2001. tanévtől, nyolc év alatt 4570 főről 7177 főre emelkedett. Belső arányuk is változott 33%-ról 36%-ra. A dél-alföldi megyék adatait összevonva pedig azt mondhatjuk, hogy 61%-ról 70%-ra nőtt az arányuk, mely létszámadatokban kifejezve 8554 főről 13719 főre való növekedést jelent. A budapesti fiatalok aránya 4% körül maradt, 2001-ben 607 főről évenkénti kis lépésekben 2008-ra 736 főre növekedett. Azonban 36%-ról 26%-ra csökkent a nem dél-alföldi vidéki fiatalok aránya. Miközben az összes nappali tagozatos egyetemi vagy főiskolai képzésben résztvevő hallgató száma hatezer fővel – közel húszezer főre – növekedett, a hallgatók – szüleik lakhelye szerinti – területi megoszlásában azt láthatjuk, hogy az SZTE hallgatói létszámnövekedése a dél-alföldről és ezen belül főként Csongrád megye területéről történt.

Az SZTE adatai azt mutatják, hogy a hallgatói rekrutáció terén két elmozdulási irány figyelhető meg: az egyik, a GYTK és a ZFK esetében a regionális hatókörön kívüli tágulásról van szó, mely tágulás során már a hallgatók több mint fele nem a dél-alföldről származik (e két kar tehát markáns országos rekrutációs hatókörrel rendelkezik), a másik irány a régió felé

fordulás, mely mindegyik további karra jellemző, azonban a GTK (75-85%), a SZÉF/MK (76-85%), a JGYTFK/JGYPK (71-76%), az EFK/ETSZK (70-78%) és az MFK/MK (61-85%) esetében már a hallgatók mintegy háromnegyede a dél-alföldről érkezik az egyetemi padosorokba. A legfiatalabb Fogorvostudományi Kar hallgatóinak több mint fele dél-alföldi származású. Elmondhatjuk tehát, hogy a Szegedi Tudományegyetem vonzáskörzete a legnagyobb részt a Dél-Alföldre terjed ki, a hallgatóság összetétele jól tükrözi az intézmény regionális szerepkörét.

A következőkben azt vizsgáljuk meg, hogy az egyes karok a nyolcéves cikluson keresztül milyen megoszlásokat mutatnak.

Az *Állam- és Jogtudományi Kar* esetében azt kell lássuk, hogy a hallgatók arányában 2003-tól kezdődően a regionalitás fokozottan erősödött, úgy, hogy a budapestiek aránya minden évben 2-2,8% közül mozgott, ugyanakkor a nem dél-alföldi megyékből valók száma fokozatosan csökkent. 2004-től kezdődően pedig a Csongrád megyeiek száma növekedik. Az ÁJTK hallgatóinak 64-70%-a minden tanévben a dél-alföldi régióból származik. 2008-ra a kari hallgatók létszáma 2155 főre nőtt (a 2001-es 1319 főről ugrásszerűen 600 fővel 2006-ban emelkedett), melyben a Csongrád megyeiek aránya több mint 37% volt, de a dél-alföldi megyék része 72%-ot foglalt el.

Az *Általános Orvostudományi Kar* hallgatóinak esetében a dél-alföldi fiatalok aránya mindig 60% körül mozgott, és 2006-tól csökkent 54%-ig, ám a Csongrád megyeiek aránya ezen belül 30%-ról 2003-tól csökkent 28-29%-ra, a budapesti hallgatók számaránya pedig 8%-ról 1%-kal csökkent, majd 2008-ban ismét 8% fölé emelkedett, miközben a nem dél-alföldi vidéki hallgatók aránya is fokozatosan emelkedett 30%-ról 35%-ra.

A *Gazdaságtudományi Kar* esetében ugyanez mondható el azzal, hogy a Csongrád megyeiek száma a vizsgált időszakban megduplázódott (216 főről 542 főre emelkedett), ám százalékos arányuk ugyanezt jelzi: 43%-ról 52%-ra nőtt. A kar hallgatóinak létszáma is több mint a duplájára emelkedett 492 főről 1036 főre. A dél-alföldi fiatalok aránya 78-ról 85%-ra nőtt, miközben a budapestiek 1,5%-ot tesznek ki tanévenként, a többiek aránya pedig 19%-ról 14%-ra csökkent. A GTK esetében tehát igen erős regionális és Csongrád megyei kötődést láthatunk.

Egészen mást emelhetünk ki a *Gyógyszerésztudományi Kar* esetében. Itt az adatok azt mutatják, hogy a dél-alföldi felvettek közel 45-48%-ot tesznek ki tanévenként, a Csongrád megyeiek e kör felét adják. A budapestiek száma 2001-től 2005-ig fokozatosan csökkent, 39 főről 7 főre, arányában pedig 9%-ról 1,5%-ra, majd ismét emelkedett 23 főig. Ezzel párhuzamosan nőtt a vidékiek száma és némileg aránya is (199 főről, 279 főre, 45-47%). A

GYTK esetében tehát azt mondhatjuk, hogy regionális szerepe mellett valamivel tágabb (országos) vonzáskörzettel bír.

Fordított tendenciát láthatunk az *Egészségtudományi és Szociális Képzési Kar*³⁰ esetében, ahol a budapestiek arányának csökkenésével (3,9%-ról 1,7%-ra), és a nem dél-alföldi vidékiek arányának helyben maradásával (ők a hallgatók egynegyedét alkotják) találkozunk, miközben a dél-alföldiek száma fokozatosan emelkedett. Ma a hallgatók közel háromnegyede dél-alföldi. A Csongrád megyeiek aránya 37%-ról 2003-ig 43%-ra nőtt, ám főben kifejezve ez 268-ról 168 főre való csökkenést takar, majd pedig emelkedni kezdett ez a létszám és 2005-től meghaladja a 300 főt, ugyanakkor ez belső %-os arányában fokozatos csökkenést jelent és ma a hallgatók egyharmadát jelenti. Az EFK tehát fokozta a dél-alföldi régióhoz való kötődését, s benne a Csongrád megyében kifejtett felszívó hatását is.

Az *Mérnöki Kar*³¹ esetében is igen nagy regionális szerepkörrel és kötődéssel beszélhetünk, ami nem lehet független a kar képzéseinek speciális irányultságától, előzményeitől. A dél-alföldi származású hallgatók aránya 2001-től nyolc év alatt 75%-ról 82%-ra emelkedett. Miközben a budapestiek száma 2006-ig egyik tanévben sem haladta meg az öt főt (0,6%) a kar nevének módosítása után 8 főre emelkedett. A nem dél-alföldi vidékiek aránya a legutóbbi nyolc év alatt 22%-ról 16%-ra csökkent. Noha a Csongrád megyeiek körében is némi csökkenést tapasztalunk (55%-ról 50%-ra), ezen arány mégis kiemelkedően magas, tehát azt kell mondjuk, hogy a MK nemcsak dél-alföldi, de speciálisan Csongrád megyei rekrutációs bázissal, szereppel is rendelkezik. A létszámadatok tükrében ki kell emelnünk azt is, hogy 2001-től a Bács megyei hallgatók száma megduplázódott, 75 főről 139 főre. Meg kell jegyezzük, hogy a kar név és „profil” váltásának idején (2005/2006 fordulója) 900 főről 200 főre esett az összlétszám, majd onnan emelkedett ismét 700 főig.

A *Mezőgazdasági Kar*³² tekintetében ugyanilyen jellegű tendenciákról beszélhetünk. A dél-alföldiek aránya fokozatosan 61%-ról 85%-ra nőtt a vizsgált időszakban, miközben a budapestiek száma 2%-ról 0,5%-ra (8 főről 1 főre), a nem dél-alföldi vidékieké pedig 36%-ról 14,5%-ra (126 főről 29 főre) csökkent. Az MFK (hasonlóan a SZÉF-hez) sajátos módon vidéki vonzáskörzettel és feladatkörrel bíró kar. 2004-óta a hallgatók több mint fele Csongrád megyéből érkezik a karra (2008-ban 61% volt Csongrád megyei).

A *Zeneművészeti Főiskolai Kar* képzési szerkezetéből (az oktató-hallgató arány szempontjából elitképzést folytat, az országban kevés zeneművészeti képzőhely van) adódó

³⁰ Egészségügyi Főiskolai Kar neve 2006-tól Egészségtudományi és Szociális Képzési Kar. A karon védőnő-, diplomás ápoló, gyógytornász és szociális munkás képzés folyik.

³¹ Az SZTE Élelmiszeripari Főiskolai Kar neve 2006-tól Mérnöki Kar. Napjainkban élelmiszermérnök, mezőgazdasági és élelmiszeripari gépészmérnök, gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnök, műszaki menedzser és élelmiszeripari vállalkozó-menedzser képzés folyik a karon.

³² A Mezőgazdasági Főiskolai Kar neve 2007-től Mezőgazdasági Kar.

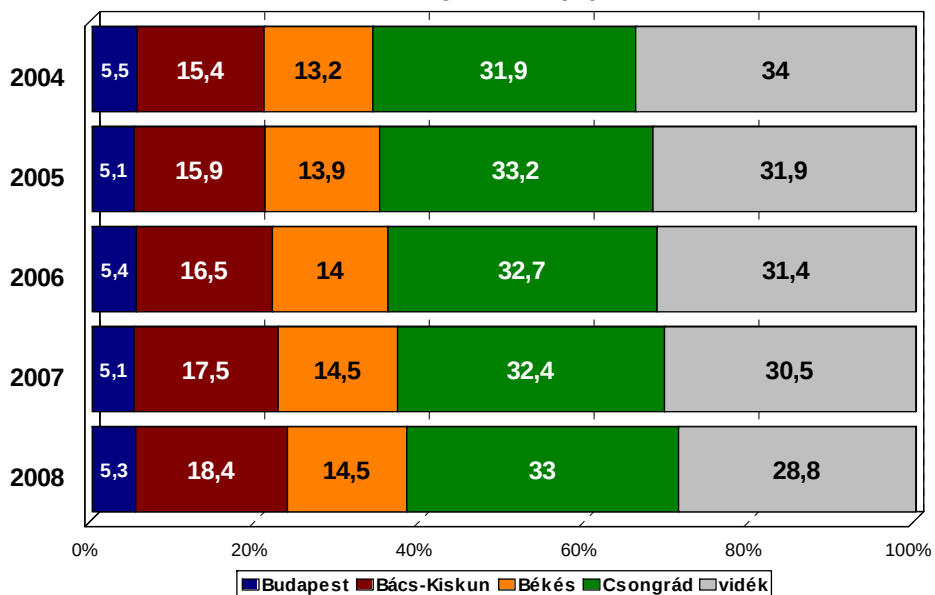
sajátos helyzete folytán azt látjuk, hogy miközben a 2001-es tanévtől a 2005-ös tanévig 40%-ról 34-ra csökkent, majd 2008-ig 45%-ra emelkedett a dél-alföldi fiatalok aránya, és a budapestiek aránya 9%-ról 12%-ig növekedett, aközben 49%-ról 2005-ig 57%-ra növekedett a nem dél-alföldi vidéki megyékből származó fiatalok aránya, majd 2008-ig csökkenni kezdett 42%-ig. Érdekes, hogy a dél-alföldiek csökkenésén belül a Csongrád megyeiek 17%-ról 25%-ra való növekedését konstatálhatjuk. Tehát egyfelől egy országos hatókörű kiterelvényesedésnek lehetünk tanúi, másfelől pedig a dél-alföldi régióon belül a Csongrád megyei fiatalok arányának növekedésének.

5.6.1 A Szegedi Tudományegyetemen közismereti tanárképzést is folytató karok hallgatói rekrutációs bázisa

A utolsó három a kutatás idején tanárképzést folytató karok, a Bölcsészettudományi Kar, a Juhász Gyula Pedagógusképző Kar és a Természettudományi és Informatikai Kar voltak. Az adatfelvétel idején az SZTE-n összesen 2438 hallgató vett részt pedagógusképzésben.

A *Bölcsészettudományi Kar* esetében is a dél-alföldi régióból származó hallgatók aránya jelentősen növekedett, a 2001-es tanévben mért 52%-ról öt év alatt fokozatos emelkedéssel elérte a 63%-os arányt, majd a legutóbbi három évben közel 66%-ig emelkedett. Ez létszámban sem kevés: 1730 főről 3860 főre növekedett a létszámuk. A nappali tagozatos hallgatói létszámnak több mint a duplájára való emelkedés mellett ugyanakkor a fővárosiak száma fokozatosan csökkent, 222 főről 2005-ig 168 főre, 6%-ról 5%-ra, majd némileg emelkedett és 2008-ban 208 főt tesz ki, ami valamivel több mint 5%. Hasonlóan az egyéb vidékiekhez képest, akik aránya 40%-ról 31%-ra, számuk a 2001-es tanévi 1317 főről a 2005-ös tanévi 1028 főre csökkent, a következő évben emelkedett (1201 fő), majd ismét csökkenni kezdett, 2007-ben 1159 főt és 2008-ban 1106 főt tett ki. A bölcsészkaroknak tehát a legutóbbi nyolc év alatt erősödött a regionális jellege.

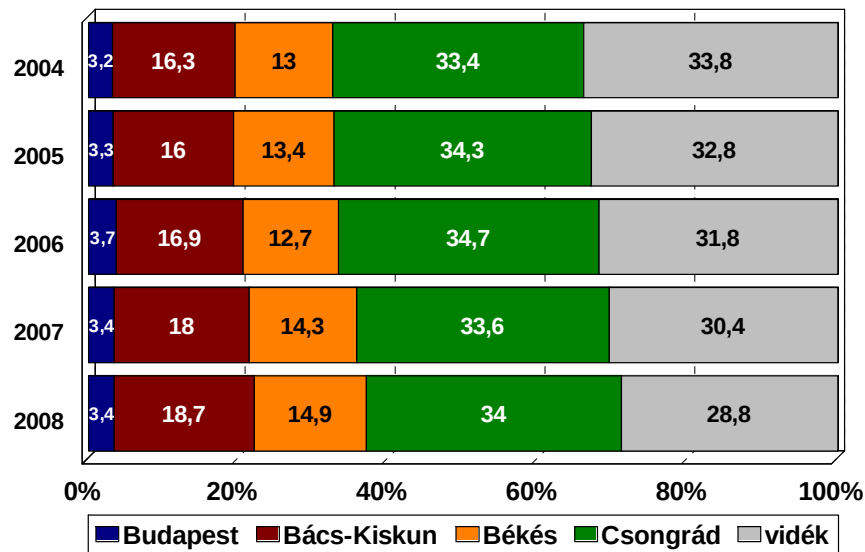
13. ábra
Az SZTE Bölcsészettudományi Kar nappali tagozatos hallgatóinak regionális megoszlása (%)



Forrás: SZTE Rectori Hivatal, saját szerkesztés

A Természettudományi Kar dél-alföldi származású diákjainak száma és számaránya is növekedett 2001 ősze óta: 57%-ról 67,7%-ra, 1537 főről 3332 főre. A budapesti hallgatók aránya (3,3%-3,4%) nem változott, noha létszámuk dinamikus növekedéssel 2006-ig megduplázódott, onnantól stagnált és nem lépte át a 170 fős létszámot. Emelkedett a nem dél-alföldi vidékiek száma is, de belső arányuk mégis 10%-kal csökkent. A nem dél-alföldi hallgatók létszáma 2001-ről 2003-ra 200 fővel, majd onnantól 2006-ban ismét 200 fővel emelkedett, és napjainkban 1418 főt tesz ki.

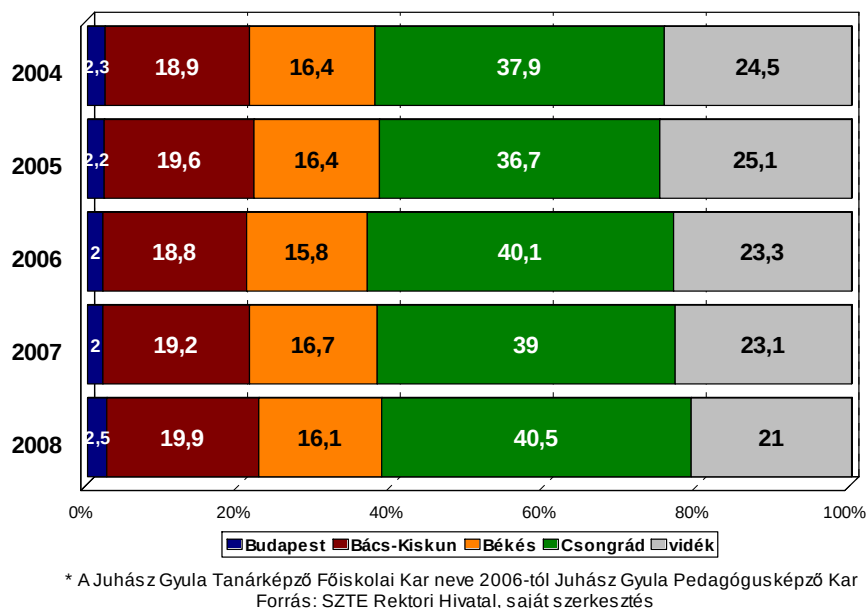
14. ábra
Az SZTE Természettudományi* Kar nappali tagozatos hallgatóinak regionális megoszlása (%)



* A kar neve 2007-től Természettudományi és Informatikai Kar
 Forrás: SZTE Rektori Hivatal, saját szerkesztés

A harmadik tanárképzéssel foglalkozó kar a *Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar* hallgatóinak tanévenként közel háromnegyede (71-76%) származik a dél-alföldi megyékből. A Csongrád megyéből származók belső aránya a 2001. évi 36%-ról 2006-ra 40%-ra emelkedett. Miközben a kari hallgatói létszám nőtt, a budapestiek aránya tanévenként 2% körül mozog, a nem dél-alföldi vidékiek százalékos aránya pedig 25,5%-ról 21%-ig csökkent. Az arányokból jól kidomborodik a kar erőteljes regionális szerepköre. A hallgatói létszámok 2001-től 2652 főtől dinamikusán emelkedtek 2008-ig 3713 főre. Tendenciaszerűen a dél-alföldi és különösen pedig a Csongrád megyei rekrutációs bázis erősödését jelzik az adatok. A 2007-től fokozatosan csökkenő, és 2008-ban megszűnő négy éves főiskolai képzésre felvehető tanárszakos hallgatók számának csökkenése és a kar költségvetésében létszámuk felsőfokú szakképzésbe felvett hallgatókkal való pótlása miatt erősít egyfajta community college, népfőiskolai irányt.

15. ábra
Az SZTE Juhász Gyula* Kar nappali tagozatos hallgatóinak regionális megoszlása (%)



A tanárképzést is folytató karok adatainak elemzését összegezve azt mondhatjuk, hogy mindhárom kar esetében a hallgatói létszám növekedésével együtt a karok rekrutációs bázisának dél-alföldi régió felé való szűkülése látható, tehát miközben dinamikusán növekedett a hallgatói létszám, ezzel együtt a növekedés elsősorban a dél-alföldi régióból érkezett. A Bölcsészettudományi Kar esetében a dél-alföldi régióból származó hallgatók az összhallgatói létszám kétharmadát teszik ki, melynek fele Csongrád megyei. A hallgatók kétharmada a Természettudományi és Informatikai Karon is dél-alföldi, és ennek valamivel több mint fele Csongrád megyéből érkezett. A Juhász Gyula Pedagógusképző Kar hallgatóinak háromnegyede származik a dél-alföldi megyékből, ezen belül a dél-alföldiek több mint fele Csongrád megyéből (az össz kari hallgatók 40%-a).

5.7 Regionális különbségek a hallgatók szociális helyzetében az észak-alföldi és a dél-alföldi régió felsőoktatásában

A két régió felsőoktatásában megjelenő egyenlőtlenségek vizsgálatakor az elsőéves hallgatók arányát, a hátrányos helyzetű hallgatók arányát és a halmozottan hátrányos helyzetű hallgatók arányát vizsgáljuk.

A 2008/2009. tanévi OM statisztikai adatokat elemezve (vö 6. melléklet) azt állapíthatjuk meg, hogy az adott tanévben első évfolyamos hallgatók 15%-a volt észak-alföldi és további 12,6%-a dél-alföldi, ez a két régió a közép-magyarországi után (31,5%) a második és harmadik legtöbb hallgatóval jellemezhető közigazgatási egység. A többi régióban ennél kisebb arányban vannak jelen hallgatók, de mindenütt közel 10%-os aránnyal. Az adatfelvétel idején alföldi diák volt az elsőévesek negyede.

A hátrányos helyzetű hallgatók országos megoszlását vizsgálva fordított kép tárul elénk: az észak-alföldi régióból származik a hátrányos helyzetű hallgatók 31%-a, ezután az észak-magyarországi régió következik (17%) és szorosan ezután a dél-alföldi régió (16,9%). A sorban következők Közép-Magyarország (12,9) és a Dél-Dunántúl (11,3%), majd Közép-Dunántúl (5,2%) és Nyugat-Dunántúl (4,8%). Az adatfelvétel idején tehát a hátrányos helyzetű diákok 48%-a alföldi volt.

Még szemléletesebb, ha a halmozottan hátrányos helyzetűek regionális megoszlását vizsgáljuk. Észak-alföldi a HHH hallgatók 35%-a és további 20% dél-alföldi. Az ország többi régiója ettől lemarad. Észak-magyarországi a hátrányos helyzetű hallgatók 13,4%-a, majd Közép-Magyarország (11%) és Dél-Dunántúl következik (10%). A sort az északnyugati régiók zárják, a halmozottan hátrányos helyzetű diákok 5-5%-a nyugat-dunántúli és közép-dunántúli. Az adatfelvételkor a halmozottan hátrányos helyzetű diákok 55%-a alföldi fiatal volt.

A felsőoktatás és társadalmi egyenlőtlenségek viszonyrendszerében a képzések hozzáférhetőségének hangsúlyos kérdése voltára hívja fel a figyelmet Forray (2000), hiszen a térben közelebb elérhető képzés „kevesebb személyes és anyagi ráfordítást kíván” (Forray 2000: 137), ám egyes esetekben – például ha a közelebbi intézmény képzési palettája „nem eléggé attraktív” (Forray 2000: 137), nem eléggé kongruál a munkaerőpiaci trendekhez – a távolabbi intézmény kedvezőbb mobilitási lehetőségeket nyújthat. Mindebből az is következik, hogy az alföldi felsőoktatás szerepei között hangsúlyos (az e szempontból kedvezőbb paraméterekkel jellemezhető régiókhoz képest mindenképpen hangsúlyosabb) szerepként jelenik meg a társadalmi mobilitás támogatása, az esélyegyenlőtlenségek és a

regionális hátrányok csökkentése a tudástőke-termelés és átadás által, az elsőgenerációs értelmiségképző funkcióban valamint az értelmiségi minták átadásában. E területeknek – az érkező hallgatók szociokulturális összetétele okán hagyományosan – elsődleges tere a pedagógusképzés (ld. még Kozma 2004).

6. Tanárképzős hallgatók a két egyetemen

6.1 Háttér adatok a vizsgálathoz (független változók)

6.1.1 Kar, nem, életkor, születés és lakóhely megyéi, valamint településtípusok szerinti megoszlások

A debreceni almintában 75% a BTK hallgatója, 16,7% a TTK, 3,3% az MTK, 2% az Informatikai Kar, és 0,6% a Hittudományi Kar hallgatója. A szegedi almintában a BTK hallgatói 53%-ban, a JGYPK hallgatói 39%-ban és a TTIK hallgatói 8%-ban szerepelnek. A mindkét almintában alulreprezentáltak a természettudományi képzési terület hallgatói és ezzel összefüggésben felülreprezentáltak a bölcsészkar hallgatók.

A nemek szerinti megoszlás azt mutatja, hogy az almintákban némileg felülreprezentáltak a nők. A Debreceni Egyetemen felvett almintán 24%-a férfi és 76%-a nő, míg a Szegedi Tudományegyetem történet adatfelvételénél 32% férfi, 68% nő (a teljes minta 30% férfi, 70% nő).

A minta életkori megoszlásait tekintve azt jelzi, hogy a tanulmányok utolsó félévében lévő hallgatók túlnyomó része a normalizált tanulmányi időössvényen haladt, a hallgatók 79%-a 22 és 24 év közötti. Az adatfelvételkor 25 éves volt a válaszadók egytizede. Megjegyzendő, hogy a szegedi mintában szerepelnek 21 éves tanárjelöltek is, ők négy éves képzések hallgatói, arányuk 4%. Az idősebb hallgatók a minta 7%-át teszik ki (26-28) évesek.

A válaszadók születési, valamint állandó lakhely szerinti megyék alapján vett megoszlásainak adataiból azonos kép rajzolódik ki előttünk, mint korábban a teljes egyetemi hallgatói statisztikákból, a két intézmény tehát a tanárképzés tekintetében is azonos hatókörrel jellemezhető észak-alföldi és dél-alföldi, egymást kiegészítő regionális tudásközpontként, ugyanakkor a DE és az Észak-Alföld esetében a „kemény” közigazgatási határokat némileg átrajzolva. A szegedi almintába került hallgatók közel kétharmada Csongrád megyei, 15%-a Bács-Kiskun megyében lakik és további egytizedük Békés megyében, azaz a válaszadók kétharmadát dél-alföldi hallgatók alkotják. A sorban következő megye Pest, ott lakik az SZTE-s válaszadók egytizede. Budapestet külön ábrázoltuk. A szegedi adatfelvételben a diákok 0,3%-a lakik ott, míg a debreceni mintában a hallgatók 2%-a. A debreceni almintán elmondható, hogy a válaszadók 43%-a Hajdú-Bihar megyében lakik, a hallgatók további egynegyede Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből, egytizede Borsod-Abaúj-Zemplén

megyéből érkezett az egyetemre és Jász-Nagykun-Szolnok megyéből a válaszadók 7%-a. A mintába került hallgatók megoszlása itt is azt tükrözi tehát, hogy a Debreceni Egyetem tanárképzőseinek rekrutációs bázisa napjaink közigazgatási rendszerében meghatározott észak-alföldi régión túlmutató, hiszen Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből több hallgató érkezett, mint Jász-Nagykun-Szolnok megyéből. Megjegyezzük, hogy a szegedi almintában szereplő Jász-Nagykunból az SZTE-re érkezett hallgatók aránya is közel ekkora (6,4%). Ennek okaként a minta nem teljes körű adatfelvételi jellegéből adódó pontatlansága mellett az is kézenfekvő magyarázat lehet, hogy a Jász-Nagykun-Szolnok megyei fiatalok a tanárképzésbe való jelentkezéskor Budapest vonzáskörzetébe kerülnek. A debreceni alminta egytizede borsodi, 4%-a Heves megyei fiatal, ami megerősítve az intézményi rekrutációs bázist elemző fejezetben elmondottakat jelzi a vonzáskörzet Észak-Magyarország felé való tágasságát. A debreceni alminta háromnegyede a közigazgatási régió szerinti észak-alföldi régióban lakik (Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei összesen a válaszadók 67%-a).

A válaszadók településtípusok szerinti megoszlása alapján azt mondhatjuk, hogy a debreceni egyetemi adatfelvétel válaszadóinak 40%-a megyeszékhelyen él, a fővárosban 2%-a, míg más városban a hallgatók további 35%-a és községben a diákok közel egynegyede (23%). A szegedi adatfelvétel válaszadóinak megoszlása azt mutatja, hogy fővárosi a hallgatók 4%-a, megyeszékhelyen és más városban egyaránt 40-40%-a él és községben lakik a diákok 17%-a. A szegedi tanárjelöltek 5%-kal kisebb arányban laknak községben, e tekintetben mégis azt emeljük ki, hogy a válaszadók mindkét alminta esetében több mint háromnegyed részben városi fiatalok. A két alminta közel azonos megoszlásokkal rendelkezik.

6.1.2 A felsőoktatásba való jelentkezés és az intézményválasztás motivációi

A tanárképzős hallgatók vizsgálata során e kérdésben először arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen a középfokú oktatásból a felsőoktatásba való átmenet, milyen felsőoktatás-választási szempontok jelennek meg, illetve mi a vélekedés a képzőhelynek a magyarországi felsőoktatási térben elfoglalt helyéről, illetve arra, hogy milyen motivációk és beállítódások jelennek meg a továbbtanulás-választás időszakában.

Először a végzős tanárjelöltek esetében azt mondjuk el, hogy a válaszadók nagy része első felvételijén került be a felsőoktatás körébe (71%), második nekifutásra 22%-uk, harmadikra 3%-uk, ennél többszöri felvételi eredményeként pedig összesen 4%. Ezt

kiegészítendő azt is hozzá kell tennünk, hogy a következő kérdésből megtudtuk azt is, hogy a válaszadók 2%-a a középiskola elvégzésének évében nem jelentkezett felsőoktatási intézménybe, 7%-a pedig felvételt nyert, de nem arra a képzésre, amire jelenleg jár. Az adatokból megállapíthatjuk, hogy a képzésük utolsó időszakáig eljutó (IV. és V. évfolyamos) tanárjelöltek túlnyomó többsége az érettségi utáni első felvételijén teljesítette a követelményeket. Kérdőívünk terjedelme nem engedte, hogy arra vonatkozóan is gyűjtsünk adatokat, hogy ezen teljesítmény milyen „szintű” volt, hogy a felvételizők milyen pontokat szereztek és mennyire volt alacsony/magas a ponthatár egy adott szakon, azonban meg kívánjuk jegyezni, hogy e korszak Magyarországon a preszelekciós felvételi rendszerrel bíró felsőoktatás időszaka volt és noha az expanzió hatására a ponthatárok által tükrözött tudástartalom nyilvánvalóan devalválódott a korábbi évtizedekhez képest, ám további megjegyzésre érdemes, hogy a ponthatárok a tanárképes szakokon nem voltak a legalacsonyabbak a két intézményben országos viszonylatban, bár valamivel magasabbak voltak a bölcsész képzési területen és alacsonyabbak a természettudományi képzési területen, ebből azonban hiba volna mélyebb következtetéseket levonni, hiszen a felvételi szóbeli részén sok esetben a „kommunikációs képesség”, a „pályaalkalmasság/elkötelezettség” és a „társadalmi nem” is szubjektív módon befolyásolták a szikár tárgyi tudásról számot adó teljesítmény értékelését.

A két alminta adatait összevetve azt állapíthatjuk meg, hogy a DE tanárjelöltjeinek 85%-át első körben felvették a képzésre (további 8%-ukat nem erre a képzésre vették fel), és 2%-uk nem jelentkezett a középiskola elvégzésének évében. A debreceni tanárjelöltek 5%-ának nem volt sikeres az első felvételi. A SZTE tanárjelöltjeinek 81%-át első felvételijén vették fel a szakra (további 8%-ot nem erre a képzésre vették fel), 2% pedig nem felvételizett. 9%-uk jelezte, hogy első felvételi eredménye alapján nem nyert felvételt. A felvételi eredményessége alapján kimondhatjuk azt, hogy a mintába került fiatalok közül a Debreceni Egyetem tanárjelöltjei között több a felvételi vizsgát első körben sikeresen teljesített hallgató, és fordítva, a szegedi tanárjelöltek között magasabb arányban vannak az első körben sikertelenül felvételiző hallgatók (a hallgatók közel egytizede). Annak indokául, hogy az érettségi után nem felvételizők miért döntöttek így, azt említették a válaszadók, hogy munkavégzés, anyagiak, pénzügyi tervek miatt nem felvételiztek.

A következőkben arra voltunk kíváncsiak, hogy mik voltak a felsőoktatásba a tanárképzésbe való jelentkezés főbb motívumai. E kérdéscsoport kialakítása során 11 állítást fogalmaztunk meg és arra kértük az alanyokat, hogy egyenként határozzák meg azt, hogy egy-egy tényező mennyire játszott szerepet jelentkezéskor. Nyílt kérdésben is lehetőséget adtunk, hogy egyéb szempontokat jelöljenek meg a válaszadók. A válaszokat mind a teljes mintán,

mind pedig a két almintán elemeztük és válaszárték-kategóriák szerinti sorba rendezéssel alakítottunk ki egyfajta preferenciasorrendet. A négy fokban eltérő válaszkategóriákat a döntően (befolyásolta) és továbbá a nagyrészt és döntően értékei mentén összesítve (ezt: „jelentősen”-ként neveztük el), a túloldalon pedig az egyáltalán nem (befolyásolta) kategória alapján elemeztük.

Adataink azt mutatták, hogy a két almintá között nincs különbség a felsőoktatásba való jelentkezések motivációi terén. Az első helyen a „mindenképpen diplomát szeretnék szerezni” kijelentés áll (a DE almintá válaszártékainak 63%-át döntően, 83%-át jelentősen befolyásolta ez a tényező, a SZTE almintá esetében ez 58%, valamint 83%). A sorban következő az „ez a szakma érdekel” kijelentés áll (DE 46% és 81%; SZTE 44,6% és 79%). A teljes minta nemek közötti megoszlásait vizsgálva azt láthatjuk, hogy a pedagógus-szakma iránti érdeklődés a lányokat befolyásolta inkább a felvételi döntésben (a nők felének, míg a férfiak egyharmadának volt döntően meghatározó tényező).

A harmadik legerősebb motivációs tényező (azonos értékekkel) „a munkanélküliséget szeretném elkerülni” és a „karrierem felépítésének ez is eszköze” (jelentős motivációs tényezőként jelent meg mindkettő a DE hallgatóinak hétharmada esetében és az SZTE-s hallgatók 70%-ánál). A felvételi jelentkezéseket befolyásoló következő tényező a „vonzó volt számomra a diákélet” volt (a debreceni tanárjelöltek 60%-ának és a szegediek 65%-ának döntését jelentősen befolyásolta). Ám itt már azt is láthatjuk, hogy a csak a „döntően” választ adók e tényező esetében, mind a debreceni, mind pedig a szegedi hallgatók negyedét tették ki. A diákélet iránti vonzódás pedig inkább a fiúkat motiválta (egyharmadukat döntően, míg ezt a választ a lányok egyötöde adta).

A motivációs tényezők tabellájának középső részén szereplő kijelentések („munkahelyi előmenetelemhez szükséges”, „jelenlegi munkámhoz szükség van arra, hogy továbbtanuljak”) helye és döntést befolyásoló ereje nappali tagozatos hallgatókról lévén szó, megfelel a várandóságunknak, miszerint a fiatalok a jelentkezések időszakában kevésbé foglalkoznak a munkapiacra való átmenet kérdéskörével. Érdekes azonban az értelmiség körében többek által (Ladányi 1994, Gazsó 1997, Kozma 2004b) kimutatott jelenség tükröződése, mégpedig a diplomás értelmiség önreprodukciójának egy érdekes reflektív kiegészítője az, hogy mind a DE-s mind az SZTE-s válaszárték több mint fele jelezte, hogy a továbbtanulásra egyáltalán nem motiválta az, hogy a szülei diplomások. Ennek magyarázata a kézenfekvő „függetlenedési forgatókönyvön” kívül az is lehet, és arra is reflektálhat, hogy a válaszárték jó része nem diplomás szülők gyermeke. Ezt később részletesen elemezzük.

A döntést befolyásoló tényezők sorrendjének utolsó két helyén két olyan állítást helyezkedik el, mely a felsőoktatás parkolópálya-jellegére utal („egyelőre nem szeretnék

főállásban dolgozni”, „mindegy hogy mit csak tanuljak”). Ki kell emeljük, hogy mindkét almintában a válaszadók egytizede jelezte, hogy ezen tényezők döntő befolyással voltak a felsőoktatásba való jelentkezésre, ám ugyanakkor a válaszadók közel fele jelezte, hogy e kettő egyáltalán nem volt tényező. Eszerint mindkét képzőhelyen a válaszadók egytizede alkotja a képzésbe belesodródók halmazát.

A két egyetem tanárjelöltjeit a középiskolából a felsőoktatásba való átmenet időszakában tehát elsősorban a diplomaszerzés lehetősége, az adott szakma iránti érdeklődés és a diákélet iránti vonzódás határozta meg a jelentkezést, de igen erős motiváló hatása volt körükben a munkanélküliség elkerülését célzó és a karrier-felépítésről való vélekedésnek is. E motivációs tényezőkben nem mutatható ki különbség a két egyetem hallgatói között.

A kutatás során a zárt kérdéscsoport mellett (egyebekben) nyílt válaszokra is lehetőséget adtunk, melyek megerősítik alternatív feltételezésünket, miszerint az adott tantárgy és a gondoskodás iránti vonzalom, az előismeretekben meglévő tanári pályakép motiváló ereje is kimutatható. A válaszokat így lehet összefoglalni: „gyerekekkel szeretnék foglalkozni”, „imádom a gyerekeket”, „szeretnék tanítani”, „a tárgy iránti vonzalom”.

Az intézményválasztás motivációinak vizsgálata során tizenhárom állítást fogalmaztunk meg, melyek legszélesebben fogják át a feltételezett szempontokat, s ebbe beépítettük az idevonatkozó szakirodalom által leginkább kiemelt motívumokat is. Tehát állításaink felölelik a szülők, tanárok valamint a kortárscsoport véleményformáló erejének kérdéskörét és az intézménynek helyet adó város és az intézményi marketing hatásait is.

Adatainkból megállapítható, hogy a hallgatók az intézményről kialakult mentális kép alapján választják meg a továbbtanulásuk helyét, e képet részben az is meghatározza, hogy a barátok, illetve a szülők és a tanárok mit tanácsolnak, illetve az, hogy a barátok hová jelentkeznek. Ez utóbbi kijelentésről a debreceni hallgatók kétharmada és a szegedi hallgatók 58%-a jelezte, hogy egyáltalán nem befolyásolta az intézményválasztást, de többi – a barátok, szülők, tanárok köréből érkező – személyes tanács befolyásoló szerepéről is a válaszadók közel fele jelezte, hogy egyáltalán nem hatott rájuk (míg a hallgatók negyedét pedig jelentősen befolyásolta). Érdekes megemlíteni a két – közel azonos eredményeket mutató – almintha közötti különbségeket. A debreceni diákok 90%-a jelezte, hogy a kollégiumi elhelyezés nem volt tényező az intézményválasztásban, míg a szegediek esetében ez a kör 77%-ot tesz ki, ám a debreceni diákoknak csak 2%-a jelezte azt, hogy nagyrészt (döntően választ senki nem adott), míg a szegedi hallgatók 9%-át nagyrészt befolyásolta és további 4%-ukat döntően befolyásolta ez. E megoszlások közötti különbség utalhat a válaszadók szociális háttere közötti különbségekre is (ezt később vesszük elemzés alá), de utalhat a két intézmény kollégiumi ellátottságában létező különbségekre is. Varga Júlia (2000) kutatásában

megjelenő, „a tanárképzést folytató intézményekbe a gyengébb képességű fiatalok kerülnek be” – állításra reflektál az intézményválasztást befolyásoló tényezők sorrendjében a következő állítások elutasítása: „ide felvételi nélkül felvettek”, „máshová nem vettek volna fel”, „ide vettek fel a legkönnyebben”. A két al minta adatai megegyeznek abban, hogy a válaszadók nagy többsége szerint ez nem befolyásolta az intézményválasztásukat. A debreceni hallgatók 1,4%-a, míg a szegedi hallgatók 5,5%-a jelezte, döntően az befolyásolta az intézményválasztást, hogy máshová nem vették volna fel. A nemek közötti megoszlásokat vizsgálva itt azt látjuk, hogy ez a tényező („máshová nem vettek volna fel”) inkább a fiúkat befolyásolta, mint a lányokat. A fiúk 7-7%-a adott „nagy részt” illetve „döntően” választ e kérdésre, a lányoknál ez az arány csak 5% és 3%. Ugyanakkor jelentős különbség mutatkozik abban is a két egyetemi al minta között, hogy a debreceni hallgatók 5,7%-át nagyrészt befolyásolta (döntően választ senki nem adott), viszont a szegediek közel egyötöde jelezte, hogy jelentősen befolyásolta (nagy részt 13,3%; döntően 5,2%) az, hogy ide vették fel a legkönnyebben. E különbséget magyarázhatja a szegedi felsőoktatás az adatfelvétel időszakában még meglévő kettőssége, mégpedig az, hogy az SZTE-n kétszintű tanárképzés folyt és a mintában az egyetemi (5 éves, középiskolai), illetve a főiskolai (4 éves, általános iskolai) szintű tanárképzés hallgatói vannak jelen, amely a felvételi eredményességét is befolyásolta. A szegedi al minta adatait tovább bontva viszont azt láthatjuk, hogy az „ide vettek fel a legkönnyebben” kijelentés leginkább a TTK hallgatói körében jelenik meg, mint befolyásoló tényező, a TTK-s válaszadók 17%-a jelezte hogy nagyrészt befolyásolta és további 10% pedig, hogy döntően befolyásolta ez a szempont. A két másik tanárképző kar hallgató esetében ez az arány kisebb: a JGYPK esetében nagyrészt 15% és döntően 5%; a Bölcsészhallgatók körében pedig 11%, akit nagyrészt valamint 5%, akit döntően befolyásolt. Ugyanezen kérdésben a nemek közötti megoszlás azt mutatta, hogy az SZTE-s hallgatók között inkább a fiúk körében jelent meg döntést befolyásoló szempontként (a legkönnyebbnek vélt felvétel), de a teljes minta arányai is ezt mutatják („jelentősen” a fiúk 19%-át befolyásolta, míg a lányok 15%-át).

A két intézmény hallgatóinak adatai közötti különbség az intézmény-marketing tevékenységre, illetve annak hatására reflektál. A debreceni diákok háromnegyede jelezte azt, hogy intézményválasztását egyáltalán nem befolyásolta az intézményi hirdetés, szórólap (stb.), és csak 6,4% jelezte, hogy döntését nagy részben befolyásolta (döntően választ 0,7% jelzett). Ugyanerről a szegedi hallgatók esetében az mondható el, hogy 48%, akit egyáltalán nem befolyásolt, ám a hallgatók 19%-a viszont azt jelezte, hogy döntését nagyrészt és további 8% pedig, hogy döntő szerepet játszott a választásban. Ebből azt vonhatjuk le, hogy a szegedi intézmény-marketing hatékonyabb volt ebben az időszakban.

A tanárjelölteket egykori intézményválasztásukban az intézmény jó híre befolyásolta leginkább. A debreceni hallgatók 85%-a jelezte, hogy döntését jelentősen befolyásolta ez a tényező (közel 40%-ot döntően befolyásolt). A szegedi hallgatók 76%-a jelezte ugyanezt a jelentős hatást, és több mint 40%-uk azt, hogy intézményválasztását döntően befolyásolta. Másodsorban a város diákváros jellege jelenik meg mint a döntést meghatározó tényező (a debreceniek 60%-ának és a szegediek 64%-ának döntését jelentősen meghatározta). Harmadrészt az „ezen a szakterületen ez a legjobb intézmény” vélekedés a debreceni tanárjelöltek 59%-ának és a szegedi tanárjelöltek 57%-ának volt jelentős hatással az intézményválasztására. Mindkét alminta esetében kiemelendő, hogy ez utóbbi kijelentés a diákok egyötödének választását döntően befolyásolta. A jelentkezést befolyásoló tényezők között a következő az intézmény regionális elérhetőségére, mint szempontra utal. Azt, hogy az intézményválasztást mennyire befolyásolta az, hogy a „lakóhelyem közel van”, a teljes minta egynegyede jelezte nagymértékben ható és további 16% döntően befolyásoló szempontnak (DE alminta: 27% „nagyrészt”, 18% „döntően”; SZTE alminta: 25% „nagyrészt”, 16% „döntően”).

A kérdéscsoportra született válaszok megoszlása alapvetően megmutatja, hogy fentiek eltérő mértékben befolyásolják az intézményválasztást, mégpedig úgy, hogy a település- és felsőoktatás-marketing eredményessége is hatással van a jelentkezésekre, és a felvételik szempontjából hagyományos véleményformáló helyzetek (középiskolai osztályfőnöki óra és családi megbeszélés, orientáció) mellett nagy a kortársak befolyásoló ereje is (a hallgatók egynegyedét döntően befolyásolta a baráti tanácsok). Azonban a legerősebben a képzőhely jó híre, a város iránti vonzalom, és az a vélekedés, hogy „ezen a szakterületen ez a legjobb intézmény” határozta meg a jelentkezéseket.

E kérdéscsoportot az Oktatáskutató Intézet ifjúságkutató csoportjában Gábor Kálmán vezetésével fejlesztettük ki a kétezres évek elején. Kritikaként a kérdéscsoport esetében meg kell jegyezzük, hogy módszertanilag az intézményi értékelést is kifejező állítás esetében feltételezhetünk némi elhúzódást a „végzős hallgató által önmagától elvárt helyes válasz” felé, azaz a tekintetben, hogy utólagosan, a „mundér becsületét” (is) védendő a válaszadók újrakonstruálják/újrakonstruálhatják a múltat. Hasonló történhet a személyes (szülői, tanári, baráti) befolyás alulértékelése, azaz a befolyás alóli kibújás, mint énképvédő mechanizmus működése estében is („senki nem befolyásolta az én személyes döntésemet”), utólag az intézményi reklámokra is nehéz visszaemlékezni. A kérdéscsoportot – a sztenderd jellege mellett – az adatoknak egy későbbi elemzésben az OFI intézetben folyó egyetemista kutatásokkal való összevetése miatt alkalmaztuk változatlan formában.

E rész összegzéseként megállapíthatjuk, hogy a felsőoktatásban való továbbtanulás motivációi közül a leginkább a diplomaszerzés lehetősége (úgy is, mint az értelmiség karrier építésének lehetősége), a szakterület, a szakma iránti érdeklődés, a diákéletforma iránti vonzódás, és a munkanélküliség elkerülése, míg az intézményválasztás motivációs tényezői közül az intézmény híre, a település diákváros jellege, az ismerősök „vonzása” és a lakóhely közelsége a legfontosabb tényezők. Ez utóbbi megerősíti Forray R. Katalin az egyetemi integrációkor tett – azonos tartalmú – megállapításait (Forray 2000: 128). Az expanzió előtti, még a preszelekciós felvételi rendszerre jellemző motivációs tényezők, mely a felsőoktatás parkolópálya-jellegének alapját jelentették („máshová nem vettek volna fel”, „mindegy hogy mit csak tanuljak”) háttérbe szorultak. Ugyanakkor ezen motívumok mellett megjelenik a tudás gyarapításának vágya, mint motívum is, de kisebb hajtóerőként.

A komplexebb kép kialakítása okán azt is tudni szeretnénk volna, hogy milyen további felsőoktatási karriert terveznek a friss hallgatók, milyen továbbtanulási gondolatokkal bírnak? Ebből arra is következtetni tudunk, hogy a tanárképzésben részt vevő hallgatók körében mennyire van jelen a felsőoktatási életszakasz kitolódásának tendenciája. Kérdésünk arra vonatkozott, hogy a diploma megszerzése után tervezi-e a továbbtanulást. A diákok valamivel több mint harmada (35%) tervezi ezt és a diákoknak csak egynegyede jelezte azt, hogy nem tervez továbbtanulni.

158 hallgató (a válaszadók egyharmada) nevezett meg a továbbtanulási terven felül valamilyen konkrét szakot is. Az irányokat kutatva a következőket találtuk. A mélyebb elemzésre itt nem ad lehetőséget a terjedelem, de azt kiemeljük, hogy a 158 hallgató 124 szakot jelölt meg. Ebben a sokszínűségben azonban a további tanári szakok, a nyelvszakok, és a PhD tanulmányok (a megnevezett szakok említések szerinti sorrendben így követik egymást) mellett jelen vannak a „pályamódosítást” lehetővé tevő szakok is (az említések száma azonban itt csekély), úgymint: közgazdaságtan (5 említés), kommunikáció (5), marketing-menedzsment (4), idegenforgalom (3), vendéglátás (3). Jól látható, hogy ezek a korszak médiában megjelenő „sikerszakjai” (az ilyen jellegű pályamódosító továbbtanulást tervezők aránya a továbbtanulni szándékozó hallgatók 14%-a). Ugyanakkor mindemellett egy még kisebb részt képviselve bár (5%), de jelen vannak az OKJ-s képzések és a felsőfokú szakképzési szakok iránti továbbtanulási tervek is. Ezen válaszok jelzik azt, hogy a hazai felsőoktatási hallgatókhoz hasonlóan, a tanárjelöltek is felexibilisen alakítják életkarrier-terveiket, melybe beépülnek a felsőoktatás és a gazdasági és társadalmi környezet viszonyrendszeréről, azaz tulajdonképpen a munkapiacra való átmenet problematikáiról való vélekedések is.

Ha a két almlinta adatait vetjük össze, akkor azt állapíthatjuk meg, hogy a debreceni hallgatók nagyobb része (41%) tervezi a továbbtanulást, mint a szegedi hallgatóké (32%). Mindkét almlinta esetében megállapítható, hogy a továbbtanulási motiváltságuk a TTK-s hallgatóknak a legkisebb. A debreceni BTK-s hallgatók közel fele tervez továbbtanulást a diplomaszerzés után, míg a szegedi bölcsészkar hallgatók harmada. A JGYPK tanárjelöltjeinek fele szintén tervezi a továbbtanulást. A debreceniek körében kevésbé jelenik meg tervként az egyetemi diplománál alacsonyabb végzettséget adó képzés (a hallgatók egyharmada, 41 fő jelölt meg konkrét szakot, köztük 1 válaszadó jelezte, hogy OKJ-s képzés elvégzését tervezi a diploma után), jól látható az is, hogy a JGYPK-s hallgatók továbbtanulási terveikben elsődleges az egyetemi kiegészítő végzettség megszerzése (elsősorban az SZTE-n), ám e kar esetében hangsúlyosabban jelenik meg a felsőfokú szakképzések tervezése is. Ennek okát abban is kereshetjük, hogy e kar szakképzési intézete szervezi és indítja az SZTE-n működő fsz-képzések 98%-át és bizonyos alapszakok és fsz-ek között hatékony kredit- és kurzuselfogadás működik.

Ha a felsőoktatásba jelentkezők életkarrier-tervezését és a későbbi életükről való gondolkodását kutatjuk, akkor a szakirodalmakban azt találjuk, hogy általában az elhelyezkedési esélyek megalapozása, illetve javítása, egy szakma iránti érdeklődés kielégítése, valamint a felnőtté válás, a szülői házból való kiválás, önállósodás, a saját életmód kialakítása az, ami a leginkább foglalkoztatja a fiatalokat. Eredményeink ezt megerősítik a tanárjelöltek esetében is. A szakválasztás és felsőoktatási-jelentkezés motivációi tekintetében azonban elmondhatjuk azt is, hogy a leginkább kiemelt érvek mellett szólnak, hogy a diákok a diplomaszerzés lehetőségének ténye, a munkavállalási esélyek javítása, a karrierépítés szándéka, a kortárscsoport és a családi háttér befolyásoló hatása, és az intézmény regionális elérhetősége alapján kötelezik el magukat egy-egy intézmény és szakma mellett. Mindkét intézmény hallgatóit foglalkoztatja a továbbtanulás kérdése és tervezése, amelyből következik az, hogy az oktatási rendszerben tovább kívánnak maradni.

6.1.3 A szülők iskolázottsága

A tanárképzésben résztvevő hallgatók kutatása során a családi környezet vizsgálatakor az első kérdéscsoportban a szülők és a nagyszülők oktatási jellemzőit vizsgáltuk, majd a családi származás és a család network jellemzőit, továbbá a fogyasztási szokásokat, illetve egyes fogyasztási javak birtoklását.

Az Ifjúság-vizsgálatokból előzetes ismeretet nyerhetük e témában. A 2000-es, a 2004-es és a 2008-as adatok szerinti legfontosabb tendenciaszerű változás az, hogy a felsőoktatás az

alacsonyan iskolázott szülők gyermekei előtt egyre inkább záródik (Bauer-Szabó 2009: 30). Miközben a 2000-ben a legfeljebb 8 általános iskolai végzettséggel rendelkező apák gyermekei az egyetemista válaszadók 3%-át adták, 2004-re az arányuk 1%-ra csökkent és ez maradt 2008-ra is. A főiskolások esetében ugyanez a 2000. évi 6%-ról, 2004-ben 5%-ra és 2008-ban 3%-ra csökkent. Ezzel párhuzamosan pedig mind az egyetemisták, mind a főiskolások körében nőtt a középiskolai végzettséggel és a felsőfokú végzettséggel rendelkező apák gyermekeinek aránya. 2008-ban az egyetemisták 40%-ának, a főiskolások 30%-ának volt diplomás az édesapja. Mindhárom adatfelvétel szerint nagyobb arányban vannak jelen a főiskolások mind az egyetemisták között a szakmunkás végzettséggel rendelkező apák gyermekei. A vizsgálat adatai azt mutatták, hogy 2008-ban a főiskolások egyharmadának, míg az egyetemisták egyötödének apja szakmunkás végzettségű.

Vizsgálatunk adatai az Ifjúság-vizsgálatok adatai által rajzolt képnél az esélyegyenlőségek tekintetében valamivel jobb képet mutatnak. A debreceni hallgatók esetében az apák 5%-a és az anyák 4,3%-a legmagasabb végzettsége 8 általános. Az SZTE-s diákok esetében ez 3% és 4,4%. Mindez azt jelenti, hogy a debreceni tanárjelöltek körében némileg magasabb a szülők iskolai végzettsége alapján a hátrányos helyzetűek jelenléte, mint a szegedi egyetem esetében. Ugyanakkor az Ifjúság adataihoz viszonyítva azt mondhatjuk, hogy mindkét alföldi tudományegyetem nyíltabb kapukkal jellemezhető, mint az országos adatokból várnánk. Ennek okát részben a tanárképzés (e dolgozatban több helyütt kifejtett) értelmiségképző funkciójában, sajátosságában adhatjuk meg, amely – a két intézmény esetében két hátrányos helyzetű régióról szólva – a regionális jellemzők mentén is meghatározott. Az adatok által e szempontból láttatott kép minden bizonnyal annak az összhatásának okozata, hogy egyrészt a hátrányosabb helyzetű régiók, hátrányosabb helyzetű fiataljai esetében erősebb lehet a szak- és intézményválasztás bekerülési költségek szempontú motiváltsága [tehát az, hogy a rekrutációs bázis térségében arányában több a szociokulturális tényezők alapján hátrányos helyzetű fiatal (és ők – mint láttuk korábban – az elérhetőség szempontjából inkább a közelebbi intézményt preferálják a jelentkezéskor)], és ugyanakkor a jobb anyagi helyzetű diákok hajlamosabbak „erősebb”, jobb arculatú, de távolabbi intézményekben (pl. Budapest szívóhatása) folytatni a tanulmányokat a középiskola után (ezt kutatásunkból nem tudhatjuk meg, hiszen nem vizsgálhattuk a máshová jelentkező diákok motivációinak mintázatát), másrészt a pedagógusképzésről, annak empatikusságáról, szociális érzékenységéről a hátrányosabb helyzetű régió társadalmának tagjaiban élő mentális kép is inkább erősíti az alacsonyabban iskolázott rétegek gyermekeinek e pályára orientáltságát.

A Debreceni Egyetemi almintá esetében azt látjuk, hogy a középfokú végzettséggel bír az apák aránya 47% és az anyák 32%-a. Az SZTE tanárjelöltjeinek körében végzett

vizsgálatunk adatai viszont azt mutatják, hogy a szülők között igen nagy számban vannak jelen a középfokú végzettségű apák és anyák – százalékban összesen: apák 49%, anyák 46%-a. Ezen belül az SZTE-s diákok apái inkább szakmunkás végzettségűek (a válaszadók negyede jelezte, hogy az édesapja szakmunkás végzettségű), mint érettségizettek (24%). Ez közel azonos arány, mint a debreceni diákok almintájában szerepel: 23%-a jelezte, hogy szakmunkás végzettségű az édesapja, míg érettségizett az apák 24,1%-a.

Az anyák esetében fordított képet láthatunk. A debreceni diákok 19%-a jelezte, hogy gimnáziumot végzett az édesanyja (apák esetében ez 7,8%), szakközépiskolát valamivel kevesebben (16,3%, apák: 16%), míg az SZTE-s válaszadók 18,5%-a jelezte, hogy gimnáziumot végzett az édesanyja (apák: 8,6%), szakközépiskolát valamivel kevesebben (17%, apák: 16,1%). A szakmunkásképzős végzettséggel rendelkező anyák arányában éles különbséget állapítottunk meg (DE almintá 7,8%, SZTE almintá 12,2%). A SZTE-s tanárjelöltek körében tehát több a szakmunkás végzettségű anya. Mindkét almintá esetében technikus végzettséggel rendelkezik az apák 13-14%-a és az anyák 5%-a.

Felsőfokú végzettségű szülőkkel bír a diákok egyharmada. A debreceni tanárképzősök édesanyjainak nagyobb része diplomás (és ezen belül pedig inkább főiskolai végzettségű). A debreceni válaszadók körében az apák 17% főiskolai (SZTE 14%-a) és 14%-a egyetemi (SZTE 15%) végzettséggel rendelkezik, míg az anyák esetében magasabb ez az arány: diplomás anyával rendelkezik a válaszadók 47%-a (SZTE 40%). Főiskolai végzettségű az anyák 34,8%-a (SZTE 25%) és további 11,3% (SZTE 15%) rendelkezik egyetemi végzettséggel.

E százalékos adatok mindkét almintá esetében jól mutatják a pedagógusképzések egyik sajátos küldetését, mégpedig azt, hogy az intergenerációs társadalmi mobilitáshoz jelentős mértékben hozzájárulnak, annak ellenére, hogy napjaink modern társadalmaiban a kulturális mobilitás csatornája igen szűk, és a magasabb iskolai végzettséggel, tehát a nagyobb kulturális valamint presztízstőkével rendelkező szülők képesek a leginkább arra, hogy kedvező mobilitási pályára állítsák utódaikat.³³

A nagyszülők legmagasabb iskolai végzettségét vizsgálva az alsóbb képzettségűek igen nagy százalékát figyelhetjük meg (az érdemben válaszadók nagyszüleinek negyede-harmada

³³ Itt jegyezzük meg, hogy a szegedi tanárképzősök körében készült korábbi adatfelvételeink (2003 N=179, 2005 N=158, 2008 N=497) eredményei alapján állíthatjuk, hogy a szegedi képzésben egyre nagyobb részt képviselnek a diplomás szülők gyermekei, és ezzel együtt egyre kisebb arányban vannak jelen a szakmunkás végzettségű szülők gyermekei. A tanárképző kar esetében a szülők legmagasabb iskolai végzettségének idősorosan ábrázolt átrendeződését a mellékletben láthatjuk. Az ábráról könnyen leolvashatók ezek a tendenciák. Ld. 9. melléklet. Mindebből arra utalhatunk, hogy egyrészt a középfokú intézmények expanziója (Csákó 2004) a szülők generációiban is érvényesítheti hatását, másrészt azt is megfogalmazhatjuk, hogy ezek az adatok arra is utalhatnak, hogy a hagyományos munkásrétegek gyermekei a felsőoktatásban egyre kisebb arányban vesznek részt.

elemi iskolai végzettségű), miközben a legmagasabb szintű végzettséggel bíró nagyszülők aránya közel azonos debreceni és a szegedi tanárjelöltek között (10. melléklet).

A kutatás ezen adatai azt mutatják, hogy a tanárjelöltek esetében életszerű generációk közötti felfelé irányuló mobilitásról beszélünk, melynek katalizátora a felsőoktatás és melynek a tanárképzés aspektusában ez a küldetés az egyik jellegzetessége, az elsőgenerációs értelmiség nevelése (Kozma 2004b; Szabó 2008: 29).

Összegezve tehát, a két régió szülői háttér szempontjából közel azonos képet mutat, mindkét intézmény tanárképzésében jellemzően az alsóközéposztályi szülők, a középfokú végzettségű apák és a főiskolai végzettségű anyák gyermekei vannak többnyire jelen.

Dolgozatunk későbbi fejezetében a hallgatói értékvilág mélyebb megértését célzó vizsgálatba bevonjuk a felmenők iskolázottságának adatait is, mégpedig a fenti adatok alapján a hallgatókból négy csoportot 1. az első generációs értelmiségi (egyik felmenő sem diplomás), 2. a második generációs értelmiségi (a szülők valamelyike diplomás), 3. a harmadik generációs értelmiségi (a nagyszülők és a szülők valamelyike diplomás), illetve egy negyedik kategóriát alkotva (4. valamelyik nagyszülő diplomás, de a szülők nem). Arra leszünk kíváncsiak, hogy a családi oktatási életúttörténet (mint kulturális tőkeforrások manifesztációja) alapján meg tudunk-e ragadni értékstruktúrabeli különbségeket a tanárjelölteknél.

6.1.4 A hallgatók gazdasági háttere

A fiatalok családi helyzetének feltérképezése szempontjából fontosnak tartottuk egyes anyagi javakkal való (családi, szülői) rendelkezés megismerését is. A kérdés során huszonegy tartós fogyasztási cikket³⁴ soroltunk fel és arra kértük a válaszadókat, hogy jelöljék meg, melyekkel rendelkeznek a szüleik. Ezen eredmények különbségeit kiemelve elmondhatjuk, hogy a debreceni hallgatók e szempontból némileg rosszabb szociális háttérrel bírnak. Az egyes fogyasztási javak szülői tulajdonban való birtoklása közel azonos képet mutat, ám mindegyik tulajdonlási arány rendre alacsonyabb a debreceni válaszadók családja esetében.

A családok szinte mindegyike rendelkezik színes televízióval (DE 89%, SZTE 92%), mobiltelefonnal (95%, 99%) automata mosógéppel (89%, 93%) és saját lakással, ám itt kiemелendő, hogy a családok jó része nem rendelkezik saját tulajdonú lakóingatlanlall (12,9%, 13,7%). A háztartások közel kétharmadában van asztali számítógép (70%, 73%),

³⁴ A vizsgált javak a következők: asztali számítógép, automata mosógép, DVD-lejátszó, építési üres telek, értékes művészeti tárgy (100E Ft felett), értékes sporteszköz (100E Ft felett), HI-FI torony, hobbitelek, internet csatlakozás, laptop, másik lakóingatlan, mobiltelefon, mosogatógép, motorkerékpár, MP3- MP4 lejátszó, nyaraló, saját lakás, személyautó (2M Ft alatti értékben), személyautó (2M Ft feletti értékben), színes tv, teherautó, haszonjármű, üzlet, üzletrész, vezetékes telefon.

egyharmadukban laptop (29%, 26%) és internet csatlakozással bír a szülők otthonának túlnyomó többsége (74%, 79%). Digitális fényképezőgép a háztartások több mint felében van (54%, 56%). Figyelemre méltó, hogy a színes tévé és a zsebtelefon mellett igen magas a médiatermék-lejátszókat birtokló szülői háztartások száma: DVD-lejátszó (72%, 76%), CD-lejátszó (63%, 72%), a HI-FI torony (52%, 54%), házimozsi hangrendszer (30%, 28,5%), MP3, MP4 lejátszó (20%, 26%), plazmatévé (25%, 20%).

A két alminta vonatkozásában a szülők inaktivitása is ezzel azonos képet mutat. A debreceni hallgatók esetében az apák 30%-ának és az anyák 25%-ának az adatfelvétel idején nem volt munkája, a szegediek esetében ez az arány 25% és 21%. Ezen adatok megerősítik azt a vélekedésünket, hogy a két régió hátrányos helyzete közötti különbség kimutatható a tanárképzésben résztvevő hallgatók kibocsátó családja vonatkozásában is.

Ugyanezt a következtetést vonhatjuk le a hallgatóknak a szociális támogató rendszerben való reprezentációja alapján is. A szegedi alminta válaszadóinak negyede kap rendszeres szociális támogatást az egyetemen (az ösztöndíjak átlaga 15800Ft/hallgató), a lakhely önkormányzata által – szintén szociális alapon – nyújtható Bursa Hungarica ösztöndíjat 18,5% (átlagban 6600Ft/hallgató). A debreceni tanárjelöltek harmada kap rendszeres szociális támogatást (átlagban 9070Ft-ot fejenként) és Bursa Hungaricát 25% (átlagban 4800Ft/fő).

Kutatásunk során ezen változót felhasználjuk a hallgatói értékvilág vizsgálatához, segítségével azt fogjuk vizsgálni, hogy az értékstruktúráknak milyen mintázata van a szociális helyzet függvényében, azaz találunk-e különbséget a szociálisan hátrányos helyzetű és a nem hátrányos helyzetű hallgatók értékszerkezete között. Azzal együtt, hogy nem vagyunk meggyőződve az eszköz teljes körű validitásában, mégis azt kell mondjuk, hogy el kell fogadnunk mint hiteles mutatót a hallgatók szociális rászorultsága tekintetében, hiszen ez a mechanizmus a jelenleg hatályos kormányrendelet értelmében működik és továbbá a rendszerszerű működését – a szubszidiaritás és az egyetemi autonómia elve alapján, mindkét intézmény esetében – intézményi SZMSZ-szinten, a legmagasabb döntéshozó fórum, a szenátus alkotta meg.

6.1.5 A családi kapcsolatok és pedagógusszakmai háttér

A családi kapcsolatoknak és hallgatók családi pedagógusszakmai hátterének vizsgálata során – mint azt már a bevezetésben jeleztük – alapvetően Pusztai Gabriella oktatáskutatási elméleti munkáira támaszkodunk (Pusztai 2004, 2008).

A társadalmi tőke vizsgálatának első lépése a családok kapcsolati hálójának feltérképezése volt a tekintetben, hogy az milyen, az általános társadalmi presztízsrangsor elején szereplő tagokkal (az általunk e dolgozat keretei között véleményformáló elitnek meghatározott csoportok tagjaival) bír.

Adatainkban azt láttuk, hogy befolyásos vállalkozó rokonnal a debreceni tanárjelöltek közel egyharmada (30%), felső szintű gazdasági vezetővel a 17%-uk, elismert tudós vagy művész és sajtónál dolgozó újságíró családtaggal 13-13%-uk rendelkezik, és tovább: területi szintű politikus tagja a családok 9%-ának, míg országos szintű politikus a családok 6%-ában van.

A szegedi alminta válaszadóinak 28%-a jelzett befolyásos vállalkozó, 15%-uk elismert művész rokont, 12%-uk felső gazdasági vezetőt, és egytizedük újságírót. Országos (3%) és területi szintű politikus (7,4%) rokoni kapcsolata kevésbé jellemző az SZTE-s válaszadókra (11. melléklet).

Falus Iván (2006) a képzésbe belépők pedagógusképéről, az azt leíró vélekedéseiről, illetve azok mély beágyazottságáról írja, mindennek az alapja az, hogy a hallgatók az iskolapadban eltöltött 12 év alatt, tehát korábbi iskolai életútjuk során számtalan pedagógusmintával találkoznak. Különösen erős lehet ez a minta (negatív és pozitív értelemben egyaránt), akkor, ha a szocializáció első szakaszai során (a családi szocializáció alatt) kerülünk hatása alá, és még erősebb lehet akkor, ha a legközelebbi családtagok (például a szülők) szolgálnak mintaadóként. Erre a kérdőívben egy külön kérdéscsoportot szerkesztettünk. Az adatok alapján azt mondhatjuk, hogy a válaszadók legkevesebb ötödének közvetlen szülői mintája volt a pedagóguskép kialakulásához. Sőt, a családi körön belüli pedagógus létét szinte minden válaszadó jelezte. A pedagógus szülők leginkább főiskolai végzettséggel betölthető pedagógusállásban vannak (óvodapedagógusok, tanítók és általános iskolai tanárok) és kevésbé egyetemi végzettségű középiskolai, illetve felsőoktatási tanárok. Ha a szülők neme alapján fejezzük ki ezt, akkor azt állapíthatjuk meg, hogy a pedagógus apák inkább közép- és felsőfokon oktató tanárok, mint az anyák, akik inkább általános iskolai tanárok, tanítók és óvónők (mindkét alminta esetében közel azonos létszámban).

10. táblázat
Pedagógusminták a családban

		óvoda- pedagógus	tanító	általános iskolai tanár	szakiskolai tanár	középiskolai tanár	felsőoktatásban tanító tanár	sum
DE (N=136)	Édesapám /nevelőapám (fő)	1		1		4	1	7
	Édesanyám / nevelőanyám (fő)	7	7	10		7		31
	Van a családban (%)	24,4	29,8	26,6	11,2	26	7,4	
	Nincs a családban (%)	70,2	64,9	66,4	79,9	69,3	85,9	
	Van a családban (említések száma)	32	39	34	15	33	10	163
SZTE (N=378)	Édesapám /nevelőapám (fő)	1	1	13	5	8	11	39
	Édesanyám / nevelőanyám (fő)	16	20	19	1	10	9	75
	Van a családban (%)	28,6	34,7	33,3	14,1	23,8	17,5	
	Nincs a családban (%)	60,6	55	56,6	73,7	65,6	70,6	
	Van a családban (említések száma)	108	131	126	53	90	66	574

Kocsis Mihály (2003) korábban bemutatott kutatásában a válaszadók 52%-a jelezte, hogy a családjában van pedagógus. Kutatásunkban (Kocsis után) mi is kíváncsiak voltunk arra, hogy a családi körben kialakuló vélekedések aspektusában a tanári szakmára készülés tudatos választását illetően milyen kapcsolat mutatható ki a „Volt-e pedagógus a családban” és az „Akar-e pedagógus lenni” kérdések válasz-adatsorai között. Kocsis e kutatásának eredményei – ellentétben Blaskó 1998 és Dombi 2002 által publikáltakkal – azt mutatták, hogy „az otthoni pedagógusminta igazoltan nem segítette a hallgatót a tanári pálya irányába” (Kocsis 2003: 66).

A mi adataink e megközelítés alapján azt mutatják, hogy a pedagógus apával rendelkező hallgatók (50 fő) közel fele (21 fő) tanár szeretne lenni. A pedagógus anyával rendelkezők (106 fő) esetében is közel azonos ez az arány (45 fő). Megjegyzendő azonban, hogy azok száma valamennyivel kevesebb, akik „a tanár szeretnél-e lenni?” kérdésre határozott „nem”-mel válaszoltak (pedagógus apa: 17 fő, anya: 40 fő). Ezek az arányok megegyeznek a teljes minta megoszlásával. Vizsgálatunk tehát Kocsis Mihály (2003)

eredményeit erősítik meg (a pedagóguscsaládból származó hallgatók között nem nagyobb a tanári pályát választók aránya), de adatainkból azt is láthatjuk, hogy a legszűkebb családi körben szerzett pedagógusminták erősítik a pályaeorientáció döntéshozatalát abban, hogy határozott állásfoglalásra vezetik a hallgatókat. A bizonytalankodók a pedagógus szülővel rendelkező válaszadók negyedét teszik ki (ez a teljes mintában a hallgatók egyötöde). Azok aránya, akik a kérdésre igen választ adtak („biztos” tanári pályaválasztók) a „nem” és a „nem tudom” válaszokhoz véve egyre növekedik a szülői pedagógusmunka oktatási szintjének emelkedésével. A középiskolai tanár édesanyjával bíró hallgatók között a legnagyobb azok aránya, akik tanároknak szeretnének lenni (Ld. 12. melléklet).

Kutatásunk során a későbbiekben arra teszünk kísérletet, hogy a családbeli pedagógus háttérrel rendelkező és az azzal nem rendelkező hallgatók értékvilágának mintázatát feltárjuk. Három kategóriát hozunk létre: 1. az egyik szülő pedagógus, 2. a családban van pedagógus, 3. nincs pedagógus a családban.

6.1.6 Vallásosság, vallásgyakorlás

A szakirodalmak alapján állíthatjuk, hogy az értékek világában megjelenő preferenciákat és elköteleződéseket a vallásossággal és a vallásgyakorlással kapcsolatos tükröződéseknek is tekintjük (Beran 2007: 53-67, Pusztai 2009, Tomka 1978, Tomka 2001). Tomka Miklós A hazai vallásosság és „elvallástalanodás” tendenciáinak kutatása című kéziratában (Tomka é.n.) két empirikus megközelítési lehetőséget vázol fel a vallásosság vizsgálatára (egyházszociológiai, vallásszociológiai). E kutatásban tárgyunkból kifolyólag az utóbbi megközelítést alkalmazzuk. A kutatásban a Tomka által alkotott öt dimenzióból (vallásos hit, vallási ismeretek, vallásgyakorlat, vallási érzés és élmény, és a vallásosság megnyilvánulása a mindennapi életben) három dimenziót vizsgáltunk, kérdőívünk három kérdéscsoportjával, amellyel a felekezeti hovatartozást, a vallásgyakorlás gyakoriságát, és a vallásos meggyőződést kívántuk megismerni. Tomka megállapítja azt is, hogy amennyiben a fenti öt dimenzió közül csak egy érvényesül, véleménye szerint az még nem jelent vallásosságot (ahhoz legkevesebb két dimenziónak teljesülnie kell). Tomka említi, hogy a modellt egy hatodik dimenzióval (a társadalmiság dimenziójával) lehet kiegészíteni (Tomka é.n.).

Kutatásunk során tehát a tradicionális vallásgyakorlás mellett az individuális vallásgyakorlást is vizsgáltuk. A három dimenziót később arra fogjuk alkalmazni, hogy megvizsgáljuk, a dimenziók mentén kimutathatók-e különbségek a tanárjelöltek értékszerkezeteiben. A Tomka által meghatározott hatodik dimenziót (vallásos társadalmi szerepvállalás) az elemzésben a civil szervezeti tagságban határozzuk meg.

E témában először azt kérdeztük a válaszadóktól, hogy milyen felekezetbe jegyezték be? A válaszmegtagadások kis száma (1%; 1,6%) arra enged következtetni, hogy a válaszadók nyíltan vállalják meggyőződésüket e kérdésben. A két almintaválaszadónak megoszlásából megállapíthatjuk, hogy a debreceni tanárjelöltek nagyobb arányban (81%) szerepelnek a valamilyen felekezetbe, vallási közösségbe való bejegyzett személyek, de a szegedi hallgatók közel háromnegyede is ide sorolta önmagát (SZTE 74%). Ezen belül a történelmi egyházak tagjai közé tartozik a válaszadók 79%-a (DE) és 72%-a (SZTE). A két régió felekezeti sajátosságai tükröződnek a válaszadók megoszlásán is: a debreceni diákok többsége protestáns (38%), míg a szegedi hallgatók többsége római katolikus (52%). Evangélikus pedagógushallgatók nagyobb arányban vannak az SZTE-n (5,5%), mint a Debreceni Egyetemen (0,8). Görög katolikus a debreceni tanárjelöltek 13%-a (SZTE almintában 1 fő). Izraelita vallású tanárjelölt nem volt a válaszadók között. Az „egyéb” felekezetre kérdező nyílt kérdésben a debreceni almintában három választ kaptunk (1 fő Baptista és 2 fő Hit Gyülekezete), míg a szegedi adatfelvétel során hat fő jelezte ezt (Baptista 2 fő, Hetednapi adventista 1 fő, Metodista 1 fő, Nazarénus 1 fő, Neo-protestáns 1 fő). A debreceni és a szegedi tanárjelöltek között e szempontból a legnagyobb különbség azonban a felekezeten kívüliek arányában konstataálható (DE 17,2%; SZTE 24,4%). (Ld. 13. melléklet.)

A vallásgyakorlás egyik legfontosabb egyházas megnyilvánulási formája a templomba járás, melynek gyakorisága azért is fontos (túl annak lelki oldalán), mert – ha ez a tevékenység gyakori, akkor – egyfajta civil kapcsolati hálózatot is kialakít. Havonta többször (vagy annál gyakrabban) jár istentiszteletre, azaz aktív vallásgyakorlónak tekinthető a debreceni tanárjelöltek közel egyharmada és a szegedi tanárjelöltek egytizede. Legalább heti „templomjáró”, azaz igen aktív vallásgyakorlónak tartja magát a debreceni hallgatók 15,6%-a, míg ugyanezen körbe a szegedieknek csak 5,6%-a sorolta magát. A havonként templomba járók aránya a Debreceni Egyetem hallgatói körében közel a háromszorosa a szegedinek (DE 13,2%, SZTE 4,8%). Soha nem jár templomba a debreceni diákok egyötöde, a szegediek egyharmada (Ld. 14. melléklet.).

A következő kérdésben a vallásosságról, az egyházi tanításokkal kapcsolatos vélekedésekre voltunk kíváncsiak. Az alábbi táblázatból leolvasható, hogy a debreceni tanárjelöltek 62,5%-a tekinti magát vallásosnak (egyházi, vagy a maga módján vallásos értelemben), míg a szegedi válaszadók 41,8%-a. Megfordítva pedig: nem vallásos a debreceni diákok 16,4%-a, ugyanezt a szegedi hallgatók 33,1%-a állította magáról. Ezen adatokban ugyanaz a kép rajzolódik ki elénk mint a vallásgyakorlás esetében, mégpedig az, hogy a debreceni tanárjelöltek nagyobb része mélyebb vallásossággal bírónak határozta meg

önmagát. A szegedi hallgatók között a vallásellenesek aránya nagyobb (4,7%), mintegy kétszerese a debreceni arálynak (2,1%).

11. táblázat
Vallásos meggyőződés (%-os adatok)

Az alábbi kijelentések közül melyik illik Önre leginkább?	DE	SZTE
Meggyőződéses vallásos és követi egyháza tanításait	17,9	8,3
Vallásos, de nem fogadja el egyháza minden tanítását	44,6	33,5
Sokat gondolkodik róla, de nem vallásos	14,3	11,7
A vallással kapcsolatban közömbös	5	7,9
Nem vallásos, de nincs kifogása ellene	14,3	28,4
Nem vallásos, ha szóba kerül érvel ellene	2,1	4,7
NV	1,8	5,5
<i>összesen</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Kérdőívünkben a civil szervezeti aktivitás (tagság) vizsgálatánál is szerepeltettünk a vallásos életvitelhez kapcsolódó kérdést. Az ifjúságkutatásokból tudjuk, hogy az egyházhoz való tartozást „gyakran nehéz szétválasztani” a közösséghez való tartozástól, „hiszen a fiatalok számára sokszor ez jelenti magához az egyházhoz tartozást.” (Bauer–Szabó 2005: 102). Kérdésünkben arra voltunk kíváncsiak, hogy a válaszadó részt vesz-e valamilyen civil szervezet munkájában. A debreceni hallgatók 52%-a jelezte, hogy valamilyen civil szervezet tagja, munkatársa, ugyanezt a választ az SZTE hallgatói esetében 48% adta. A fentebb megállapított vallásos aktivitás, mely inkább jellemzi a debrecenieket e kérdés válaszai megoszlásának esetében is szembevetendő, a DE tanárjelöltjeinek 27,4%-a és az SZTE tanárjelöltjeinek 18%-a jelezte azt, hogy részt vesz egyházi civil szervezet, közösség munkájában.

A közösségi kapcsolatok és a vallás által közvetített értékvilágok – mint cselekvésminták – a társadalmi cselekvések közben kezdenek hatni és működni, mint értékek cseréjével járó társadalmi cselekvések. A kutatás későbbi részében megkíséreljük a vallásosság jellemzőinek bevonásával a hallgatók értékrendszereiben megfogható különbségeket feltárni.

6.1.7 A tanítási szándékozók legfontosabb motívumai. Kik szeretnének tanárok lenni?

Kocsis Mihály (2003) kutatásából tudjuk, hogy a tanárképzés fontos kérdései között tarthatjuk számon azt, hogy a résztvevők mekkora része szeretne pedagógus lenni, és mennyien utasítják vissza ezt az utat. Kocsis megjegyzi azt is, hogy a visszautasítók „pozitív attitűdjeinek kialakítása vagy befolyásolása az oktatók feladata, azonban feltételezhető az is, hogy a hallgatók pedagóguspályát elutasító döntése megalapozott és kontextusában is progresszív hatású [...], a hallgató egészséges önreflexiójának is lehetett az eredménye a pályáról való lemondás” – az alkalmassági vizsgák hiányában (Kocsis 2003: 63). Book és Freeman kutatási eredményeiből tudjuk, hogy a motivációt erősítő tényező a közalkalmazotti jövő (életút) tervezése és a pálya segítő jellegéből fakadó attitűd-jellegű vélekedés (Book – Freeman 1986).

Kutatásunkban a teljes minta adatai szerint a tanárjelöltek közel fele szándékozik tanári pályára lépni, egyharmaduk nem szeretne, a válaszadók egynegyede bizonytalan e kérdésben. A debreceni hallgatók kisebb arányban jelezték, hogy szeretnének tanárok lenni (42%) a szegedi hallgatók valamivel többen (47%), ám a határozott „nem” válaszok kisebb arányban szerepelnek a debreceni (33%), mint a szegedi mintában (37%), ezzel együtt a bizonytalanok aránya nagyobb a DE hallgatói körében. Tanulságos megjegyezni, hogy Kocsis (2003) kutatásában a kétezres évek elejének pécsi tanárképzésben résztvevő hallgatói nagyobb arányban jelezték, hogy pedagóguspályára szándékoznak lépni (52%) és ugyanakkor a bizonytalanok aránya is kisebb volt (12%). Noha módszertanilag nem lenne megalapozott az összevethetetlen adatokat komparatív módon elemezni, mindenesetre feltételezhetjük, hogy a pályaelkötelezettség csökkenésének okát a pedagógustársadalom és a pedagóguspálya társadalmi és anyagi komplementumának változásaiban kereshetjük. Most visszautalunk Lukács Péter és Nagy Péter Tibor a diploma várományosok körében 2002-ben végzett – korábban ismertetett – felmérésére, amely e kérdésben azt mutatta, hogy a tanárképző főiskolára járók 38,4%-a az egyetemista tanárszakosok 42,2%-a nem szándékozik tanítani. Ugyanakkor korábbi lokális kis mintás vizsgálataink során a szegedi tanárképzősök (főiskolások) körében nagyobb „elkötelezettséget” találtunk: 60,8% (2003)³⁵ és 68,9% (2005)³⁶ jelezte, hogy szeretne tanár lenni, ugyanakkor mindössze 19,6% (2003), illetve 14,6% (2005) nyilatkozta azt, hogy nem szeretne tanár lenni. 2009-ben – a Debreceni Egyetem Nevelés- és művelődéstudományok doktori programjában írt kutatószemináriumi dolgozatunkban – azt feltételeztük, hogy „a következő években – miközben a munka státusz útvonala nyitottabbá

³⁵ 2003 „Kikből lesznek a tanárképzősök az SZTE-n?” (N=158)

³⁶ 2005 „Kikből lesznek a tanárképzősök az SZTE-n?” (N=179)

válí és ugyanakkor bizonytalanabbá és kockázatosabbá – a munka világába való átmenetről alkotott vélekedések is változnak.” (Jancsák 2009) Ez a – fentebb leírt – feltételezett a változás magyarázhatja a tudatos pályaorientációjú hallgatók arányának fent bemutatott „csökkenését”.

A teljes minta adataira vonatkoztatva a hallgatónők nagyobb arányban (48,5%) szeretnének tanári pályán elhelyezkedni, mint a férfiak (32%), és ezzel együtt a férfiak között nagyobb arányban vannak a határozott nem-ek képviselői (41%), mint a nők között (31,6%). Ez az arány közel azonos, ha az adatokat a két intézményi alminta bontásában szemléljük. A bizonytalanok aránya a nők között a kisebb: a tanárjelölt nők egyötöde a képzés utolsó félévében még nem tudta, hogy tanár szeretne-e lenni, ám a fiúknál ez az arány nagyobb, körükben a bizonytalanok a válaszadók egynegyedét alkotják. A debreceni hallgatólányok közül azonban arányában többen jeleztek bizonytalanságot e kérdésben, mint a szegedi hallgatók közül. Adataink előrevetítik a pálya elnőiesedése jelenségének a képzésbe kódolt voltát.

12. táblázat
Tanár szeretne-e lenni? (fő)

Debreceni Egyetem	igen	nem	nem tudja
férfi	10	14	6
nő	41	26	24
<i>együtt</i>	<i>51</i>	<i>40</i>	<i>30</i>
Szegedi Tudományegyetem	igen	nem	nem tudja
férfi	41	51	30
nő	127	90	32
<i>együtt</i>	<i>178</i>	<i>141</i>	<i>62</i>
<i>DE és SZTE összesen</i>	<i>229</i>	<i>181</i>	<i>92</i>

E kérdés a szociális háttér viszonylatában is megvizsgáltuk és azt találtuk, hogy a tanári pályára lépést tervezők arányában nincs különbség az egyetemtől rendszeres szociális támogatást kapó hallgatók és a szociálisan kedvezőbb helyzetű hallgatók között. Ami különbségként fogható meg, az az, hogy a tanár szeretne-e lenni kérdésben bizonytalanok a szociálisan hátrányos helyzetű hallgatók között többen vannak (24%), mind a többiek között (17%), valamint – az előbbiből következően – a jobb szociális háttérrel rendelkező hallgatók körében nagyobb arányban vannak a pályára lépést nem tervező fiatalok, mint a rosszabb szociális helyzetű hallgatók között.

13. táblázat
A tanári pálya választása és a szociális helyzet

			Tanár szeretne-e lenni?			
			igen	nem	nem tudja	összesen
szociális ösztöndíj	van	fő	64	46	34	144
		%	44,4	32	23,6	100
	nincs	fő	150	124	54	328
		%	45,7	37,8	16,5	100
	összesen	fő	214	170	88	472
		%	45,3	36	18,7	100

A közösségi cselekvések, a társadalmi szolidaritás, a kooperativitás és az altruizmus társadalmi megjelenési formái a formális és formalizált csoportok, melyek vonatkozásában a civil szervezeti tagság és aktivitás alapján azt találtuk, hogy a valamely civil szervezet³⁷ munkájában részt vevő hallgatók aránya a mintában 49%. (A kérdés így szólt „Valamely civil szervezet munkájában részt vesz-e?” A kérdésre választ adók száma 509 fő) A civil szervezeti feladatokat vállaló hallgatók közel fele (48%-a) tanár szeretne lenni. Ez az arány nagyobb, mint a nonprofit szférával nem kapcsolódó hallgatók között (ezen hallgatók 42%-a szeretne tanár lenni). (Ld. 16. melléklet.)

Ugyanilyen összefüggéseket találtunk a vallásosság és a tanári pálya választása viszonyrendszerében. A magát valamilyen felekezethez tartozóként meghatározó fiatalok nagyobb része jelezte, hogy szeretne tanár lenni. A mintában két legnagyobb számban szereplő vallás esetében összevetve a felekezethez nem tartozók aspirációival kiemeljük, hogy a református fiatalok 53%-a, a római katolikusok 44,6%-a jelezte, hogy tanár szeretne lenni, míg a felekezethez nem tartozók esetében ez az arány 36,8%. (Ld. 17. melléklet.) E kérdésben a két alminta vonatkozásában a felekezeti megoszlások regionális viszonylatát is tükröző módon azt állapíthattuk meg, hogy a debreceni tanárjelöltek közül 120 fő érdemi válaszadó fele jelezte, hogy református felekezetű és ezen hallgatók fele határozottan tanár szeretne lenni, míg a szegedi minta érdemi válaszadói (380 fő) szintén fele jelezte, hogy római katolikus és e csoport szintén közel fele, hogy a tanári pályára készül.

Ha a vallásgyakorlás aktivitásának megoszlásai alapján vizsgáljuk ezt a kérdést, akkor az előbbi felismerésünket azzal egészíthetjük ki, hogy a pályaelkötelezettség egyre növekvő arányt mutat a vallásgyakorlás aktivitásának növekedésével. Az egy évben többször templomba járó fiatalok kétszer annyian, a havonta többször templomba járók több mint kétszer annyian, a legalább hetente templomba járók közül háromszor annyian jelezték, hogy

³⁷ Milyen jellegű szervezet munkájában vesz részt? Sportklub (Igen: 32%); gyűjtő-, fanklub (21%); kulturális, művészeti csoport, szervezet (36,6%); ifjúsági vagy diákszervezet (34,5%); egyházi szervezet, vallási csoport (20,7%); jótékonyági szervezet (5,6%); lelki problémákkal foglalkozó szervezet (7,1%); emberi jogi szervezet (5,2%), természetvédelmi, állatvédelmi, vagy környezetvédelmi szervezet (18,4%).

tanárok szeretnének lenni, mint amennyien nem. Az aktív vallásgyakorlók körében nemcsak a pályára lépést nem tervezők vannak jelentős kisebbségben, hanem az e kérdésben bizonytalanok is. Ugyanakkor a templomba soha nem járók között megfordul mindez, azon tanárjelöltek aránya, akik nem szeretnének tanárok lenni nagyobb, mint azoké, akik tanárok szeretnének lenni. (Ld. 18. melléklet.)

Ezek után érdekesnek tartottuk, hogy a tanári pálya választása terveinek valamint az egyházi tanok követésének, azaz a vallásos meggyőződésnek a megoszlásait is megvizsgáljuk. Itt azt találtuk – az előbbieik alapján nem meglepő módon – hogy a magukat „meggyőződéses vallásos”-nak vallók (a „meggyőződéses vallásos vagyok és követem egyházam tanításait” válaszadók) körében a teljes mintában háromszor annyian jelezték, hogy tanárok szeretnének lenni, mint azt, hogy nem és a maga módján vallásos fiatalok körében is kétszer annyi az igenek száma a nemekhez képest. Ez a két egyetemi alminta esetében némileg különbözik, mégpedig abban, hogy a szegedi hallgatók közül a meggyőződéses vallásos hallgatók körében nagyobb arányban jelezték, hogy tanárok szeretnének lenni, mint a debreceni hallgatók ugyanezen körében. Ezen arány megfordul azon hallgatók esetében, akik úgy határozták meg magukat, hogy „vallásos, nem fogadja el egyháza minden tanítását”: a debreceni hallgatók e köréből a nagyobb arányban jelezték, hogy tanárok szeretnének lenni, mint ugyanezen körből a szegedi diákok. A vallással kapcsolatban magát közömbösnek valló hallgatók között többen vannak, akik nem szeretnének tanárok lenni. A vallásellenesek körében kétszer annyian vannak, akik nem szeretnének tanárok lenni (itt az elemszám kicsi: 21 fő). (Ld. 19. melléklet.)

Kíváncsiak voltuk arra is, hogy tekintettel arra, hogy a válaszadóknak a képzésben eltöltött ideje lehetőséget ad a visszajelzések begyűjtésére³⁸. E részben kíváncsiak voltunk arra, hogy milyen megoszlásokat mutat a tanárjelöltek körében a szakma iránti elkötelezettség vetülete. Zárt kérdésben arra kértük a hallgatókat, hogy válaszoljanak a „Ha újra kezdhetné felsőfokú tanulmányait, ugyanezt a szakmát választaná?” kérdésre. A két alminta vonatkozásában a következő összevetéseket tehetjük meg. A Debreceni Egyetem hallgatói valamivel nagyobb arányban (24%) válaszolták, hogy „biztosan” ugyanezt a szakmát választaná, mint a Szegedi Tudományegyetem hallgatói (22%). A szegedi hallgatók viszont nagyobb arányban (47%) jelezték, hogy „valószínűleg” ugyanezt választaná, mint a debreceniek (38%). A valószínűleg, illetve a biztosan más szakmát választók aránya némileg magasabb a DE-n. A teljes mintát vizsgálva e kérdés alapján a tanári pályára lépés aspiráció tekintetében, azt vehetjük észre, hogy azon fiatalok egy része, akik újra is biztosan ezt a szakmát választanák (116 fő), azt jelezte, hogy nem szeretne tanár lenni (38 fő) és továbbá a

³⁸ A képzésről való hallgatói vélekedések elemzését egy későbbi fejezetben végezzük el.

valószínűleg ugyanezt a szakmát választók (231 fő) közül is jócskán vannak ilyenek (57 fő). Érvényesnek tekinthető tehát a korábban – a felvételi jelentkezések motívumainak vizsgálatakor – bemutatott sajátos (tanár)képzési dimenzió, melyben „a végzettség munkaerő-piaci helyettesítési képessége” (Kocsis 2003: 63) szerint magas presztízssű, jól konvertálható, a pedagóguspályán kívüli egyes területeken jól használható tudással töltekezni szándékozó hallgatók helyezkednek el. (Ld. 20-21. melléklet.)

6.2 A DE és az SZTE tanárjelölt hallgatóinak értékstruktúrái

6.2.1 Az értékpreferencia-sorrend

A kutatás előkészítése során Inglehart, Rokeach, illetve Schwarz korábban részletezett elméletei alapján álló, a hazai ifjúságkutatásban Gábor Kálmán vezetésével az OKI/FOK/OFI ifjúságkutató csoportjának kutatásai során, illetve Ifjúság 2000, Ifjúság 2004 nagymintás vizsgálatokban alkalmazott kérdéssor alapján alakítottuk ki kérdéscsoportunkat, mely tizenkilenc értéket³⁹ hétfokú skála segítségével vizsgált, melyből először is átlagszámítással alakítottuk ki a tanárképzésben résztvevő hallgatók értékpreferencia-sorrendjét.

Adataink azt mutatják, hogy azok az életfelfogások, melyeket korábban a társadalmi intézmények (pl. egyház, állam) értéknormái határoztak meg, mára háttérbe szorultak. Ezen eredményeink megerősítik az Ifjúság (2000, 2004, 2008) kutatások eredményeit, melyek szerint a fiatalok értékpreferencia sorrendjében történő átrendeződések ebbe az irányba mutatnak. A hagyományos kontrolltényezők háttérbe kerülését (tradicionális értékvilág háttérbe szorulása) és újfajta befolyásoló tényezők hatását is megfigyelhetjük (posztmodern értékek preferálása). Megállapíthatjuk a posztmateriális értékek jelenlétét, ezen belül is értékorientációban a szűk közösséghez kapcsolódó értékek (barátság, család, szerelem) az értékpreferenciák első harmadában való elhelyezkedését. A hatalomhoz, társadalmi rendhez kapcsolódó értékeket az utolsó harmadban konstatálhatjuk.

A két almintá adatait összevetve elmondható, hogy a debreceni tanárjelöltek a konzervatív értékeket némiképpen felülértékelik a szegediekhez képest, ez alól a „tradíciók

³⁹ A felsorolt értékek: belső harmónia, hatalom, szabadság, társadalmi rend, érdekes élet, udvariasság, gazdagság, nemzet szerepe/hazaszeretet, kreativitás, békés világ, a tradíciók tisztelete, vallásos hit, családi biztonság, egység a természettel, változatos élet, vezetésre és döntésre való jog, igaz barátság, a szépség világa, szerelem/boldogság.

tisztelete” és az „udvariasság” kivétel, amelyet a szegedi hallgatók értékelték valamelyes jobban. A debreceni tanárjelöltek a „nemzet szerepe”, a „társadalmi rend” és a „vallásos hit” értékei esetében a válaszok magasabb átlagértéket eredményeztek a szegedi hallgatókénál. A materiális értékek közül a „gazdagság” némileg nagyobb átlagértéket nyert a szegedi almintában, míg a „vezetésre és döntésre való jog” a debreceni hallgatók almintájában. A posztmateriális értékek a szegedi almintában kapcsolódtak magasabb átlagértékkel, a belső harmónia esetében a legnagyobb ez a különbség a két minta átlagértékei között. Az inglehart-i értelemben vett posztmateriális értékek előkelő helyen szerepelnek mindkét preferenciasorrendben. Az egzisztenciális biztonságot jelentő értékek (gazdagság, társadalmi rend) háttérbe szorulása mellett meg kell jegyezzük, hogy a szintén ide sorolt „békés világ” jelentősen előrébb áll. A transzcendens jellegű értékek, mint az igaz barátság a legfontosabbak között helyezkedik el, ugyanakkor közülük a szépség világa, a kreativitás, a tradíciók tisztelete és a nemzet szerepe háttérbe szorult. Az ország gazdasági helyzetének romlásával párhuzamosan konstatált társadalmi anomióval magyarázhatjuk a békés világ felértékelődését. Az értékek között a személyes önkitaljesítés viszonyrendszerében fontosabb és a hétköznapi cselekvést közvetlenül meghatározó értékek felértékelődtek (szabadság, érdekes élet, békés világ). Feltételezésünk szerint itt részben a globalizáció és a társadalom nagy közösségeiből a kisközösségekbe visszahúzó, az életvilágát a legszűkebb körben való létre berendező, a hagyományos kontrolltényezőktől (állam, vallás, tradíciók) elfordulás együttes jelenségében egy, az értékváltság/értékváltás folyamatba illeszkedő jelenségét figyelhetjük meg.

14. táblázat
Érték-preferenciasorrend (7 fokú skálán, alminták, átlagok)

Debreceni Egyetem almintá		Szegedi Tudományegyetem almintá		materiális értékek posztmateriális értékek tradicionális értékek
szerelm/boldogság	6,3	igaz barátság	6,46	
családi biztonság	6,26	belső harmónia	6,34	
igaz barátság	6,19	családi biztonság	6,3	
belső harmónia	5,87	szerelm/boldogság	6,3	
szabadság	5,84	szabadság	6,07	
békés világ	5,76	békés világ	5,86	
kreativitás	5,68	érdekes élet	5,82	
érdekes élet	5,52	kreativitás	5,79	
változatos élet	5,46	udvariasság	5,57	
vezetésre és döntésre való jog	5,4	változatos élet	5,47	
a szépség világa	5,32	tradíciók tisztelete	5,05	
udvariasság	5,31	egység a természettel	4,98	
egység a természettel	5,16	a szépség világa	4,82	
nemzet szerepe, hazaszeretet	4,87	vezetésre és döntésre való jog	4,72	
társadalmi rend	4,73	nemzet szerepe, hazaszeretet	4,57	
tradíciók tisztelete	4,71	társadalmi rend	4,52	
vallásos hit	4,35	gazdagság	4,35	
gazdagság	4,05	vallásos hit	3,49	
hatalom	3,26	hatalom	3,39	

Mint később látni fogjuk, a hallgatók egyes társadalmi-gazdasági problémákról való vélekedéseinek mintázata megerősíti ezt a reflektivitást a környezetről kialakított valóságképre.

6.2.2 Azonosságok és különbségek a hallgatók értékstruktúráiban

A tanárjelöltek értékstruktúráinak vizsgálatát azzal folytattuk, hogy először az egyes értékek között az eredeti változók azon csoportjait kerestük, melyek egymással szorosabb korrelációban vannak, mint másokkal, ezért egy faktorhoz tartozónak tekinthetjük őket, értelmezhetjük őket és velük – mint új változókkal – további elemzéseket végezhetünk. A kialakítandó faktorok számát előzetesen nem adtuk meg. A művelet során négy faktort sikerült kialakítani, ezek összességében a mintának 63%-át fedték le.

Eredményeink azt mutatják, hogy a vallott értékek négy komponensbe rendezhetőek. Az első faktor az, amelyet mi (Rezsőházy Rudolf elméletét alkalmazva) univerzális értékorientációnak neveztünk el. E komponens sajátossága, hogy azon értékek találhatók itt, melyek legfőbb sajátossága a posztmateriális jelleg felül az, hogy transz-történelmiek, ezért nevezzük univerzálisnak. A következő két faktort a klasszikus Inglehart-i elmélet szerinti orientációk adják. A második halmazba a materiális értékek rendeződnek, a harmadik a tradicionális értékorientáció elemeit tartalmazza, és a negyedik (szintén Rezsőházy elmélete alapján) a posztmodern posztmateriális értékorientációra utal. Adataink azt mutatják, hogy a teljes mintára vetítve az Inglehart által meghatározott posztmateriális értékorientáció itt két faktorra oszlik, az univerzális és a posztmodern orientációkra.

15. táblázat
Értékorientációk
(faktorszakórok átlagai)

	Univerzális értékorientáció	Materiális értékorientáció	Tradicionális értékorientáció	Posztmodern értékorientáció
belső harmónia	,614	-,093	,070	,105
szabadság	,604	,194	-,001	-,001
igaz barátság	,548	,088	,098	,208
változatos élet	,456	,432	-,133	,326
békés világ	,446	,014	,216	,444
udvariasság	,422	,093	,399	,255
családi biztonság	,414	-,006	,306	,126
érdekes élet	,380	,370	,039	,139
hatalom	-,138	,767	,140	-,054
gazdagság	,132	,521	,084	,108
vezetésre és döntésre való jog	,060	,405	,106	,063
nemzet szerepe, hazaszeretet	,084	,083	,605	,130
vallásos hit	-,049	,110	,557	,092
a tradíciók tisztelete	,350	,150	,515	,058
társadalmi rend	,011	,353	,405	,121
egység a természettel	,247	-,041	,312	,518
a szépség világa	,058	,329	,161	,491
szerelem/boldogság	-,316	,225	,163	,330
kreativitás	,079	,030	,021	,227

Az összevonás módszere Alpha Factoring, a rotáció 8 lépcsőben történt.

Az előbbieken feltárt négy faktor, illetve a vizsgálatba bevont társadalmi nem, az állandó lakhely régiója, a képző intézmény, a családi oktatási és szociális háttere, a család pedagógusszakmai kapcsolata, és a vallásosság mutatóinak bevonásával megkísérlünk különbözőségekre rámutatni. Elemzésünk e fázisában az volt a célunk, hogy megvizsgáljuk a hallgatók, mely almintáját jellemzi a teljes mintától leginkább eltérő rajzolat az értékstruktúrák aspektusából. Az ábrákon a faktorsúlyoknak a teljes mintára vonatkozó átlagértékektől vett eltéréseit ábrázoltuk. Az ábrákat és az ábrák alapját jelentő faktorszakókat a mellékletben közöljük.

Elsőként a nemek közötti különbségeket vizsgáltuk. Eredményeink azt mutatták, hogy a hallgatólányok inkább a posztmateriális (Sig0,000) és univerzális (Sig0,030) értékeket preferálják. Értékstruktúráinkban a posztmodern értékorientációk erősebben vannak jelen és ennél valamivel gyengébben az univerzális értékorientációk. A fiúk almintáját ezzel éppen ellentétesen a tradicionális és még inkább a materiális orientációk jellemzik. Kutatásunk ezen eredményei azonosak az új évezred elején történt egyetemista kutatások eredményeivel (Gábor 2001), azzal tehát, hogy a lányokat inkább posztmaterialista és a

fiúkat pedig jellemzően inkább a tradicionális és még inkább a materiális értékorientációk jellemzik. (Ld. 22. melléklet.)

Az állandó lakhely régiója, mint a korábban leírt elméletekben köztes régiónak, vagy globális szintnek nevezett térség mikroklímája, kultúrája miatt jelentősen meghatározhatja a személy értékvilágát, ugyanakkor a régió felsőoktatásának képzési kultúráját, érték- és normarendszerét is, amely – mivel a szakembereket leginkább az adott régió számára képezi – visszahat a régióra is. Kutatásunkban ezért azt is tanulmányoztuk, hogy milyen különbségek mutathatók ki a két régió fiataljainak értékorientációi között. E kérdésben a hallgatók állandó lakhelyét magába foglaló település regionális besorolása alapján azt találtuk, hogy az észak-alföldi régióból származó tanárjelöltek posztmodern posztmateriális és a tradicionális értékorientációkkal jellemezhetők, a dél-alföldiek pedig a materiális és az univerzális értékorientációkkal. (A budapesti lakosok esetében az átlagtól eltérően kiugró eredmények a kis elemszámból adódnak. $N=2$. Ld. még. Sajtos–Mitev 2006: 248-249) Ezen, a regionális hovatartozásból adódó különbségek azonban nem mutatnak szignifikáns eltéréseket. (Ld. 23. melléklet.) Ennek okára utal korábbi eredményünk, mely szerint a két régió megoszlásai a szülői háttér szempontjából közel azonos képet mutatnak (mindkét intézmény tanárképzésében többségében az alsóközéposztályi szülők gyermekei vannak jelen).

A két regionális egyetem almintái esetében a régiós különbségekkel hasonlatos különbségek mutathatók ki a hallgatók értékorientációiban. A Debreceni Egyetem tanárjelöltjei inkább posztmodern és tradicionális értékorientációjúak, mint az SZTE hallgatói, akik pedig inkább univerzális orientációkkal bírnak. A DE hallgatói a legközelebb az egység a természettel, a szerelem/boldogság, a szépség világa, a kreativitás (mint posztmodern posztmateriális), valamint a nemzet szerepe, a tradíciók tisztelete, a vallásos hit, a társadalmi rend alkotta (tradicionális) értékorientációkkal jellemezhetők és távol állnak az univerzális értékorientációtól. Az SZTE hallgatói pedig a belső harmónia, a szabadság, az igaz barátság, a változatos élet, a békés világ, udvariasság, a családi biztonság, az érdekes élet alkotta univerzális posztmateriális orientációkkal bírnak. A különbség mértéke azonban csak az univerzális (Sig. 0,001) és a posztmodern (Sig. 0,044) értékek esetében szignifikáns. Tehát a debreceni egyetem hallgatói szignifikánsan többen vallják a posztmodern értékeket, a szegedi egyetem hallgatói pedig szignifikánsan többen az univerzális értékeket. (Ld. 24. melléklet)

A családi háttér aspektusából a szülők/nagyszülők által diplomával való rendelkezés adatai segítségével folytattuk elemzésünket. Elsőként azt állapíthattuk meg, hogy törésvonal rajzolódik ki a diplomás értelmiségi családokból érkező fiatalok és a leendő első generációs

értelmiségek között: az értelmiségi szülők gyermekei (a mintában 180 fő) univerzális értékorientációjúak, míg az első generációsok (a mintában 222 fő) a tradicionális orientációkkal írhatók le. Azonban az Anova-teszt azt jelezte, hogy a családi iskolázottsági háttér alapján nincs szignifikáns különbség. (Ld. 25. melléklet.)

A feldolgozott elméleti olvasmányok alapján azt feltételeztük, hogy határozott különbséget konstatálhatunk majd az eltérő szociális helyzetű hallgatók között. Itt ismét a korábban leírt kategóriákat használtuk, amikor is azt a hallgatót tekintettük szociálisan hátrányosabb helyzetűnek, aki kap az egyetemről állandó szociális támogatást (a mintában 313 fő). Előzetes elvárásaink szerint itt ismét markáns különbségeket fedezhetünk fel, melynek legfontosabb jellemzői (Inglehart elmélete alapján) a szociális hátrányokból adódó materialista értékorientációk és a jobb módú hallgatók körében pedig a posztmaterialista értékorientációk lesznek. Kutatásunk e része nagy meglepetéssel szolgált. Adatainkból azt vonhattuk le, hogy a hátrányos szociális helyzetű hallgatók értékorientációira az univerzális posztmaterialis értékek jellemzők, és a nem hátrányos helyzetű hallgatók a materialis orientációjúak. Azt húzzuk alá tehát, hogy az eredményeink szerint az értékorientációk anyagiassága fordított összefüggésben áll a hallgatók anyagi körülményeivel, azaz a jobbmódú hallgatók értékvilágát jellemzik a gazdagság, a hatalom és a vezetésre és döntésre való jog értékei, míg a rosszabb szociális helyzetű hallgatók szignifikánsan kevesebben vallják a materialis értékeket (Sig0,001) (Ld. 26. melléklet.)

A tanárképzésben résztvevő fiatalok előzetes nézetrendszerének kérdését e dolgozatban az elméleti megalapozás során és kutatásunk elemző részében már több helyütt is érintettük. Hogy ismét figyelmünk homlokterébe kerül e kérdés, jelzi összetettségét és a tanári hivatásnak az értékek világával való erős kapcsolatát, annak is a mintaadó vetületét. A pedagógus családba tartozó hallgatók, az iskolában másoktól szerzett mintákon túl, a családban élő pedagógusmintákon, a személy normarendszerén, cselekvés- és magatartásmintáin, verbális és nem verbális kommunikációján (Kocsis 2003: 66) keresztül, azaz nemcsak mint vallott, hanem a praxis során megnyilvánuló értékpreferenciákkal is érintkeznek. Ezek – feltételezésünk szerint – jelentős különbségeket okozhatnak az ilyen mintákkal nem rendelkező hallgatókhoz képest. (E kérdésben összességében pedagógusnak értelmeztük az óvodapedagógus, a tanító, az általános iskolai illetve a középiskolai tanár, és a felsőfokú intézményben oktató foglalkozásúakat.) A factorsúlyoknak a teljes mintára vonatkozó átlagértékektől való eltérése alapján azt láttuk, hogy azon a hallgatók, akinek családjában nincs pedagógus (154 fő) az univerzális értékekhez, azon a válaszadók, ahol csak a tágabb családban van pedagógus (215 fő) a tradicionális értékorientációhoz állnak közelebb. A legalább egy pedagógus szülővel rendelkező hallgatók (125 fő) materialis

értékekkel jellemezhetők. (Ld. 27. melléklet.) Kutatásunk azon eredménye, hogy a pedagógusgyerekek felülértékelik a gazdagság, a hatalom és a döntésekhez való jog értékeit, minden bizonnyal összefüggésben állhat a tanári pálya anyagi és presztízviszonyaival (Varga 2007, Kárpáti 2007) ám e feltételezésünk ellenőrzését e helyütt mélyebb adatok hiányában nem tudjuk elvégezni. Anova-tesztük alapján pedig azt kellett konstatálni, hogy a pedagógusszakmai háttér alapján nincs szignifikáns különbség.

A válaszadók felekezeti hovatartozása alapján azt mondhatjuk, hogy a minta legnagyobb részét kitevő római katolikusok (223 fő) a tradicionális és kevésbé az univerzális, a szintén nagy elemszámú reformátusok (97 fő) szintén e kettő értékorientációval jellemezhetőek. E tradicionális értékorientáció jellemzi a görög-katolikusokat (15 fő). A szintén kis elemszámmal szereplő evangélikus (21 fő) vallású hallgatók legközelebb az univerzális értékekhez állnak és legtávolabb a posztmodern értékektől. A fenti felekezethez tartozó fiatalok tehát értékstruktúráikban a nemzet szerepe, a hazaszeretet, a vallásos hit, a tradíciók tisztelete, a társadalmi rend és az udvariasság értékeit preferálják. (Az elemszám csekély száma okán nem elemeztük a 3 fő görög-keleti felekezetű és a 8 főnyi egyéb felekezetű hallgató orientációit.) A felekezethez nem tartozó hallgatók (108 fő) távol állnak a tradicionális értékektől, emellett univerzális értékorientációjuk (értékpreferenciáikat a belső harmónia, a szabadság, az igaz barátság, a változatos élet, a békés világ, a családi biztonság, és az érdekes élet értékei jelentik) (Ld. 28. melléklet.) Szignifikáns különbség van az univerzális (Sig. 0,000), a posztmodern (Sig. 0,000) és a tradicionális (Sig. 0,000) értékek esetében. A valamely felekezethez tartozó hallgatók tradicionális orientációval jellemezhetők, a felekezethez nem tartozó fiatalok pedig távol állnak a tradicionális értékektől.

A vallásgyakorlás, a templomba járás gyakorisága az egyes személyek vallásosságának „mélységét”, a személy elkötelezettségét is mutathatja az egyház tanításai iránt. Az értékek világa szempontjából azt állapíthatjuk meg e kérdésben, hogy a gyakoribb templomba járás együtt jár az erősödő tradicionális orientációval és a materialista értékvilág elutasításával.

A vallásgyakorlás alapján szignifikáns eltéréseket találtunk a tradicionális értékek esetében (Sig. 0,000). Azok a fiatalok, akik hetente legalább egyszer járnak templomba (45 fő) a leginkább tradicionális értékorientációjúak és a legelutasítóbbak a materiális értékvilág felé. Hozzájuk hasonlatosak a 31 főt kitevő havonta többször templomba járók, akik szintén a tradicionális értékeket vallják és szintúgy távol állnak a materiális értékektől. Az egy évben többször templomba járó hallgatók (89 fő) esetében ugyanez a tradicionális orientáció mutatható ki. Azon hallgatók, akik soha nem járnak templomba (143 fő) materiális

értékorientációjúak és a legkevésbé jellemzi őket a tradicionális értékorientáció. (Ld. 29. melléklet.) Elemzésünket úgy is lefolytattuk, hogy összevonással két változót hoztunk létre, a rendszeres templomba járó és a nem templomba járó kategóriáit. Templomba járónak tekintettük azt a fiataalt, aki legalább havi egyszer-kétszer részt vesz istentiszteleten és nem templombajárónak azt, aki az előbbinél ritkábban, azaz csak alkami látogató, de tulajdonképpen a vallásos közösségnek nem tagja. Anova-tesztünk ebben az esetben is azt mutatta, hogy a tradicionális értékek esetében van szignifikáns különbség (Sig. 0,000). Az egyházi értelemben vallásos hallgatók tradicionális értékorientációkkal jellemezhetők. (Ld. 29b melléklet).

Az előbbieket alapján azt vártuk, hogy a vallásos meggyőződés aspektusából is hasonló különbségek rajzolódni ki és feltételezésünket megerősítő módon azt találtuk, hogy a vallásos meggyőződés a tradicionális értékekkel kapcsolódik össze (Sig. 0,000). A magukat meggyőződéses vallásosnak tartó tanárjelöltek (49 fő) leginkább tradicionális értékorientációkkal jellemezhetők. Ugyanez mondható el a maguk módján vallásos fiatalokról (182 fő) is. A vallással kapcsolatban közömbös hallgatók (35 fő) materiális értékorientációjúak. A nem vallásos hallgatók (62 fő) miközben elutasítók a tradicionális értékek felé, a posztmateriális értékeket preferálják. A vallásellenes hallgatók (21 fő) körét a materiális értékek jellemzik, és leginkább a tradicionális érték iránt elutasítók. (Ld. 30. melléklet.) Elemzésünket lefuttattuk úgy is, hogy a összevonással három csoportot alakítottunk ki, a magukat vallásosnak tartó és a nem vallásos, illetve az e kérdésben bizonytalan hallgatók csoportját. Anova-tesztünk ismét megerősítette: szignifikáns a különbség a tradicionális (Sig. 0,000) értékek esetében, tehát a magukat vallásosnak tekintő hallgatók szignifikánsan többen vallják a tradicionális értékeket. (Ld. 30b melléklet.)

Az értékvilágok elemzése során azt is szükségesnek tartottuk megvizsgálni, hogy milyen különbségek rajzolódni ki azon hallgatók értékorientációiban, akik tanárok szeretnének lenni és aközött, akik nem. Anova-tesztünk alapján szignifikáns különbséget találtunk a tradicionális (Sig. 0,001), a materiális (0,040), és az univerzális (Sig. 0,000) értékek esetében. Azon hallgatók, akik a pályára készüléskor céltudatos aktivitásról vallottak (az a 214 fő, aki szeretne tanár lenni) a faktorsúlyoknak a teljes mintára vonatkozó átlagértékektől való kismértékű eltérése alapján közelebb állnak a tradicionális és az univerzális értékekhez, és ezzel együtt elutasítók a materiális értékek felé. A tanári pályát elutasító diákokat (175 fő) az univerzális és a materiális orientáció jellemzi. Akik nem szeretnének tanárok lenni a tradicionális értékek felé elutasítók. A pályaelkötelezettségben bizonytalan hallgatók (105 fő) a materiális értékekhez állnak a legközelebb és elutasítással fordulnak univerzális értékek felé. Azok között, akik tanárok szeretnének lenni

szingifikánsan többen vallják a tradicionális értékeket, akik pedig nem szeretnék tanárok lenni azok inkább materiális orientációjúak. Az univerzális értékek kirajzolódó törésvonal a pályára lépés tekintetében bizonytalanok és a határozott elképzeléssel (elkötelezett vagy elutasító) csoportja között húzódik. (Ld. 31. melléklet.)

E részben érdeklődésünk homlokterében az állt, hogy a korábban feltárt négy faktor által meghatározott négy értékorientáció illetve a vizsgálatba bevont társadalmi nem, az állandó lakhely régiója, a képző intézmény, a családi oktatási és szociális háttére, a család pedagógusszakmai kapcsolata, és a vallásosság mutatóinak bevonásával mélyebb mintázatokat ismerjünk meg. E fázis során megvizsgáltuk az értékstruktúrák aspektusából a hallgatók mely almintáját jellemzi a teljes mintától leginkább eltérő rajzolat.

A különbségek nagyságát, azaz az átlagtól való eltérések mértékét is figyelembe véve azt mondhatjuk, hogy a hallgatók neme, szociális háttére, vallásossága, az intézményi hovatartozás és a tanári pálya iránti elkötelezettsége szempontjából beszélhetünk az értékorientációk közötti különbségekről, míg a családi háttér másik két jellemzője, az értelmiségi- és a pedagógusminta megléte, továbbá a regionális hovatartozás aspektusából kevésbé. (Ez utóbbi azonos eredmény a korábban, az értékpreferencia sorrendekben találtakkal.)

Eredményeink alapján azt mondhatjuk tehát, hogy a debreceni hallgatók posztmodern és tradicionális, a szegedi egyetemisták univerzális értékorientációkkal jellemezhetők. A hallgatólányok a posztmateriális, a fiúk pedig a materiális és a tradicionális értékeket preferálják. A szociálisan hátrányos helyzetű hallgatók az univerzális értékeket vallanak és távol állnak a materiális értékektől, míg a többiek a tradicionális orientációval írhatóak le. Az aktív vallásgyakorlók szintén inkább tradicionális értékorientációjúak és a legkevésbé preferálják a materiális értékeket, szemben a nem vallásosokkal, akik materiális értékekhez kapcsolódnak és a tradicionális értékeket preferálják kevésbé. Ez a párhuzam megegyezik a vallásos meggyőződés szerinti különbségekkel, mégpedig azzal, hogy a meggyőződéses vallásos tanárjelöltek tradicionális orientációjúak és távol helyezkednek el a materiális értékektől, a közömbösek pedig éppen fordítva. A pálya iránti elkötelezettség tekintetében szintén éles törésvonal rajzolódik ki. Azok a hallgatók, akik tanárok szeretnék lenni inkább tradicionális értékorientációjúak, míg a pályára lépést nem tervezők materiális értékorientációkkal jellemezhetők.

6.2.3 Társadalmi problémákról alkotott vélekedések

A problémák értékelésének sorrendjét összegezve azt is láthatjuk, hogy a fiatalok a biztonság elvesztését féltik. A problémákról való vélekedések által kirajzolódó kép azt is

jelezheti, hogy a fiatalok a fogyasztói társadalom válságát, a „bőség társadalma” utáni „szűkösség társadalmának” megjelenését vetítik maguk elé. A korábban feltételezettekkel szemben a tömegmédia tematizáló/véleményformáló hatása gyengülni látszik, sőt egy újfajta médiafogyasztói attitűd alapvélekedését jelezheti az is, hogy a „túl sok információ éri az embert” jelenséget tartják a legkevésbé problematikusnak a felsoroltak közül. A válaszadók az információs társadalom bennszülöttei, akik napi praxis szintjén mozognak az információözönben. Megjegyezzük, hogy a két almintá vélekedéseinek meglehetősen hasonlósága – mindkét almintában a gazdasági válságjelenségek a problémásorrend elején helyezkednek el és az úgynevezett generációs problémák a rangsor végén – azonban két irányban élesen elválík: „pedagógus pálya presztízisének esése”-t a debreceni hallgatók komolyabb problémaként értékelik, mint a szegedi tanárképzősök és ugyanakkor az alkohol illetve a drogfogyasztást a szegedi diákok tekintik nagyobb problémának. Ezzel párhuzamos különbség az, hogy a debreceniek problémaérzékenységében a tudás és a műveltség értéktelenedését, illetve a hagyományok eltűnését, míg a szegediek számára a lakossági hitelállomány mértékét és az etnikai konfliktusokat tekintik nagyobb problémának.

16. táblázat
Egyes problémákról alkotott vélekedések (4 fokú skálán, átlagértékek)

	DE alminta		SZTE alminta
a gazdaság teljesítőképessége	3,63	munkanélküliség	3,64
munkanélküliség	3,6	a gazdaság teljesítőképessége	3,54
politika szereplők marakodása	3,46	politika szereplők marakodása	3,48
pedagógus pálya presztízisének esése	3,41	a lakossági hitelállomány mértéke	3,47
bűnözés	3,4	bűnözés	3,39
a tudás és a műveltség értéktelenedése	3,4	etnikai konfliktusok	3,36
a lakossági hitelállomány mértéke	3,36	iskolai agresszió	3,35
iskolai agresszió	3,36	a tudás és a műveltség értéktelenedése	3,33
etnikai konfliktusok	3,32	pedagógus pálya presztízisének esése	3,31
erkölcsi szabályok eltűnése	3,29	erkölcsi szabályok eltűnése	3,27
a szolidaritás hiánya	3,11	a kultúra bulvárosodása, minőségi kultúra eltűnése	3,21
hagyományok eltűnése	3,1	a szolidaritás hiánya	3,14
a kultúra bulvárosodása, minőségi kultúra eltűnése	3,06	alkoholfogyasztás	3,08
magányosság/társas kapcsolatok hiánya	2,89	drogfogyasztás	3,06
a fiataloknak kevés a pénzük	2,82	hagyományok eltűnése	3,02
közösségi terek, helyek, intézmények hiánya	2,81	közösségi terek, helyek, intézmények hiánya	2,92
alkoholfogyasztás	2,8	a fiataloknak kevés a pénzük	2,84
drogfogyasztás	2,63	magányosság/társas kapcsolatok hiánya	2,8
nincsenek példaképek	2,59	nincsenek példaképek	2,76
unalom, sokan nem tudják, mit kezdjenek magukkal	2,51	unalom, sokan nem tudják, mit kezdjenek magukkal	2,69
a fiatalokat nem veszik komolyan	2,45	túlságosan nagy iskolai/munkahelyi elvárások	2,49
túlságosan nagy iskolai/munkahelyi elvárások	2,3	a fiatalokat nem veszik komolyan	2,47
túl sok információ éri az embert	2,28	a fiatalok és a felnőttek ellentétei	2,32
a fiatalok és a felnőttek ellentétei	2,21	túl sok információ éri az embert	2,29

E vélekedések tükröződnek a jövőorientációkban is: míg a társadalom jövője felé a válaszadók ötöde fordul optimistán (38%-uk pesszimista és 41%-uk az „is-is” választ adta), a saját jövő megítélése tekintetében fordított képet látunk, a válaszadók több mint fele optimista a saját jövőjével kapcsolatosan (15% pesszimista és 32% „is-is” választ adta). A Debreceni Egyetem almintája esetében hasonló képet mutatnak az adatok. A hallgatók 40%-a pesszimista a társadalom jövője kapcsán és további 41%-uk bizonytalan e kérdésben, ám a saját jövőbeli sorsuk felől pozitívabban nyilatkoznak. E kérdésben a hallgatók fele jelezte, hogy optimista, a pesszimisták pedig a hallgatók tizedét alkotják. A szegedi hallgatók azonosan jelezték borúlátó vélekedéseiket a társadalom jövőjével kapcsolatban (pesszimista 37%, is-is 40%) és saját jövőjükkel kapcsolatos optimizmusuk is azonos mértékű a debreceni kollégáikkal (optimista 53%, pesszimista 14%). Azon debreceni hallgatók, akik tanárok szeretnének lenni borúlátók a társadalom jövője szempontjából (a hallgatók fele jelezte ezt). Akik nem szeretnének tanárok lenni, azok még inkább pesszimistábbak. Ugyanakkor a saját jövőjük szempontjából a tanári pályára lépést tervező fiatalok derúlátóbbak a társaiknál. A szegedi tanárjelöltek közül, akik nem szeretnének tanárok lenni minden aspektusból borúlátóbbak a többiekénél. Azon száznyolcvan szegedi válaszadó közül, akik a tanári pályán szeretnének elhelyezkedni a saját jövője kapcsán száznégyszer jelezte, hogy a saját jövőjüket illetően optimisták. Mindebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a társadalmi problémák iránti érzékenység és a saját jövő felé való pozitív orientáció egyszerre van jelen a tanárképzésben résztvevő hallgatók körében.

A társadalom bizonytalanságérzetének növekedése folytán a materiális értékek és posztmateriális értékek világában a fiatalok – az info-kommunikációs technológiák használata, a hardverek és szoftverek napi praktikumba beépülő alkalmazása mellett – feltételezhetően egyre inkább utat találnak a pénzben ki nem fejezhető értékekhez, azonban a technikai fejlesztések által létrejövő új és új eszközök – miközben felgyorsítják az információkhoz való hozzáférést és a személyközi kommunikációt – fokozhatják a fiatalok igényeit a hagyományos értelemben vett emberi kapcsolatok újraépítése felé, s ez minden bizonnyal a „face to face” kapcsolatok és a virtuális kapcsolatok elkeveredését, flexibilis egymásmellettségét okozza.

Kutatásunk e szakaszában a problémalátás, a problémák iránti érzékenység esetében is felfigyeltünk a tanári pályára lépést tervező és az azt elutasító hallgatók között kirajzolódó különbségekre. A tanári pályára készülő hallgatók körében jelen lévő szociális érzékenység a problémákról való vélekedésekben is megjelenik, mégpedig a közösségi és a kulturális értékek iránti elkötelezettségként. A hallgatók e csoportja a gazdasági-egzisztenciális továbbá a társadalmi-közösségi, illetve a kultúrával kapcsolatos változást jelentő kérdések közül a

társadalmi és civilizációs problematikával megjelenítőket helyezik a nagyobb problémát jelentők közé.

A gazdasági válságnak a fiatalok életkarrier-tervezésébe, életvilágába való behatolási szintjét jól példázza, hogy mind a tanári pályára készülők, mindpedig az azt nem tervezők probléma-preferencia sorrendjének legelején a munkanélküliség kérdése áll. Ennek magyarázatát a döntések – és a kockázatok – szabadságával jellemezhető választásos életút azon következményében jelölhetjük meg, amely szerint a társadalom „kockázati” jellegéből (Beck 2003) adódóan a gazdasági válság következményei a fiatalok esetében új sebezhetőségeket nyitnak meg (Gábor 2008), mint például a diplomás munkanélküliség. Az arról való vélekedéseket irányítja és a félelmeket fokozza a társadalom „világkockázati” jellege, azaz „biztonság elvesztése” (Beck 2008), melyet a média felerősít. Ennek következtében a válság mentális képe mélyen beágyazott, erősen jelen van praxisban, még azon kérdések – például a diplomás munkanélküliség – esetében is, ahol a statisztikai adatok (vö. Fehérvári et.al. 2011) ezt nem támasztják alá (úgy mint a diplomás munkanélküliek számának más európai államokkal összevetésben való jelentős növekedését). Azt is megjegyezzük, hogy ezen válságjelenségekre való érzékeny rezonálás fokozottan érvényesül a válság kockázatainak komolyabban kitett, kevésbé iskolázott szülőktől, szociálisan hátrányosabb helyzetű rétegekből származó fiatalok esetében – mint korábban láthattuk a tanárképzés vonzása e rétegekben a legnagyobb.

Közös pont még a két listában az „etnikai konfliktusok”, mely mindkét minta esetében a negyedik legnagyobb probléma. Ebben a kérdésben való egyetértés okaként – nem cáfolva a hallgatóknak kérdés iránti felvilágosult érzékenységet – azt is megjegyezhetjük, hogy az adatfelvétel idején 2009-ben a tömegmédiában igen nagy hangsúlyt kaptak az ilyen jellegű konfliktusok. Ez igazolhatja Gábor (2009) tézisé a globális médiának az ifjúság életvilágába való behatolási szintjének magas fokáról.

Ezen megegyezésektől kezdődően a tanári pályára lépést tervező hallgatók és a tanári pályát elutasító hallgatók problémalátása eltérnek egymástól. (Részletes ábrák ld. 32. melléklet.) A tanári pályát választók által jelzett problémák sorrendjében az első tíz helyen nyolc társadalmi, közösségi és kulturális életet érintő probléma áll és egy egészségügyi-szociális (drogfogyasztás). A második helyen álló kérdés („politikai szereplők marakodása”) a pedagógus pályát elutasító hallgatók körében a hatodik. Nem meglepő, hogy a tanári hivatást választó hallgatóknál a harmadik helyre került a „pedagógus pálya presztízsének esése”. E probléma a pályára lépést elutasító hallgatók körében csak a tizenharmadik. A „szolidaritás hiánya”, mely a tanári pályára készülők körében az ötödik legfontosabbként jelzett probléma, a pálya iránt nem elkötelezetteknel tizenkettedik. A „hagyományok eltűnése” a tanári pályát választók szemében

nagyobb problémát jelent (10.), mint a pályát elutasítók szemében (17. – az utolsó 7 egyike). Ez a tanári pályára készülők tradicionális értékorientációjára utal, hasonlóan ahhoz, hogy az „erkölcsi szabályok eltűnése”, a „kultúra bulvárosodása”, és a „tudás és a műveltség elértéktelenedése” egy-egy hellyel feljebb helyezkedik el a pedagóguspálya iránt elkötelezettek problémalistáján.

Fordított preferenciákat látunk azonban a materiális gazdasági problémák esetében. A „gazdaság teljesítőképessége” a tanári pályára lépést tervezők körében a lista közepén helyezkedik el, a pályát elutasítók azonban az ötödik legfontosabb problémaként jelenítették meg. Ugyanezt állapíthatjuk meg a „lakossági hitelállomány mértéke” kérdése esetében – ezt a problémát is felülértékelik a pályára lépést nem tervezők. Ugyanez a materializmus jelenik meg a „fiataloknak kevés a pénzük” kérdés esetében is, a tanári pályát elutasítók körében hat hellyel előrébb szerepel (a lista 10 eleme).

Az úgynevezett generációs problémák („fiatalok és felnőttek ellentétei”, „fiatalokat nem veszik komolyan”) a lista végén helyezkednek el, azaz a hallgatók körében ezek nem tekinthetők problémának, ami azt jelzi, hogy a nemzedéki konfliktus (Mannheim 1969) az új évezred elejének egyetemi ifjúsága körében eltűnt. Az információs globalizációból eredő problematika („túl sok információ éri az embert”) mindkét almintában a lista utolsó helyén szerepel. Ez utóbbi megerősíti korábbi kutatások téziseit arról, hogy a fiatalok „az információs társadalom bennszülöttjei”, akik életvilágában a napi praxis részévé válik az információtömeg dekódolása (Beck 2005, Mead 2006 és Gábor 2008).

17. táblázat

A tanári pályára lépést tervezők problémaérzékenysége

Az adott tényezőt problémának jelölők alapján kialakított sorrend

A kijelentéseket követő zárójelben a tanári pályát elutasítók sorrendjében elfoglalt hely.

1. munkanélküliség (1)
2. politikai szereplők marakodása (6)
3. pedagógus pálya presztízsének esése (13)
4. etnikai konfliktusok (4)
5. a szolidaritás hiánya (12)
6. erkölcsi szabályok eltűnése (7)
7. a kultúra bulvárosodása, minőségi kultúra eltűnése (9)
8. közösségi helyek, terek, intézmények hiánya (8)
9. drogfogyasztás (3)
10. hagyományok eltűnése (17)
11. a gazdaság teljesítőképessége (5)
12. a lakossági hitelállomány mértéke (11)
13. a tudás és a műveltség értéktelenedése (14)
14. alkoholfogyasztás (2)
15. magányosság/társas kapcsolatok hiánya (15)
16. a fiataloknak kevés a pénzük (10)
17. bűnözés (16)
18. nincsenek példaképek (22)

19. a fiatalok és a felnőttek ellentétei (18)
20. túlságosan nagy iskolai/munkahelyi elvárások (21)
21. a fiatalokat nem veszik komolyan (19)
22. unalom, sokan nem tudják, mit kezdjenek magukkal (20)
23. túl sok információ éri az embert (23)

6.2.4 Az értékátadási folyamat alappillérei – nevelési értékek

Az oktatás scenárióban a tudás átadása mellett fontos szocializációs tényező az értékek átadása, amely esetenként az ismeretek átadásával együtt jár, más esetekben pedig elkülönül, azaz önálló funkcióként (nevelés) jelenik meg (Lénárd–Szivák 2001). Az oktatási rendszer értékvilága a színpad aktorai által meghatározottak, részben tehát külső tényezők (pl. állam, minisztérium, fenntartó), részben pedig a pedagógusok (az iskola) által közvetített értékekről beszélhetünk. Minden iskola belső világa egyedülálló (Kozma 2004a: 259-282, 400-405), ezért az explicit értékek (pl. hazaszeretet, szorgalom) és az implicit értékek közvetítése (pl. a tanári mintaadás) bonyolult rendszert alkot, amely megjelenési formáját „rejtett tantervnek” nevezi a szakirodalom (Szabó 1985). Az értékátadási folyamatokban kiemelt szerepe van az egyénnek mint közvetítőnek (tanár) és az egyénnek mint befogadónak (diák). Az értékteremtő és értékmegőrző szerepben az oktatási intézmény akkor láthatja el maradéktalanul a funkcióját, ha a pedagógus magánéletében és munkájában „autentikus életörömmel” (Seligman 2008) teli, mintaadásra alkalmas stabil személyiséggel bír (Csányi 2008, Csermely et.al. 2009).

Hivatkozott szakirodalmi olvasmányainkból tudjuk, hogy a tanárok iskolai nevelési helyzetekben nem kizárólag a pedagógusképzésben megszerzett ismeretek alapján, hanem előzetes ismereteik, szubjektív tapasztalataik, valamint nézet- és normarendszerük alapján hoznak döntéseket (Berliner 2005, Csapó 2004, Lénárd – Szivák 2001, Pataki 2002, Zsolnai 1995a). E tényező különösen fontos a pályakezdő pedagógusok esetében, hiszen az ő esetükben a tapasztalatok megszerzése (a Berliner által leírt önfejlesztés folyamatában: a képzésben megszerzett tudás alkalmazása, jártasságszerzés, majd a szabályok merev kereteinek feltörése és a helyzetre való adaptálásának készsége) és a szakértő tanár szakaszáig való eljutás időszakában – tehát a pálya első 5-7 évében – felértékelődnek azok a normák és értékek, amelyek a képzésben és a képzés előtt a sajátjukká váltak. Ezen „értékelő rendszer” (Falus 2004) a korábbi tapasztalatokból, a szerepelvárásokból és az értékorientációkból épül fel, úgy, hogy a képzés során ezt továbbá az elméleti ismeretek és a tanárképzés gyakorlati tevékenységei által, illetve a pályaszocializáció (valamint a képzés alatti pedagógusminták esetében informális tanulás eredményeként) kiegészül, formálódik. A tanárképzésnek ilyen szempontból való felelősségét, a hallgatóknak az előzetes ismeretek meghatározta értékelő

rendszerének a pedagógiai értékvilág felé való formálását – mint a pedagógusképzés egyik lényegi elemét – hangsúlyozza Falus (2004: 361). Zsolnai ugyanakkor kiemeli, hogy a nevelési helyzetekben megjelenő attitűdök mind kapcsolódnak az értékekhez, amelyek együttesen mint „készenléti állapotok közvetlenül befolyásolják a pedagógusoknak a gyerekekhez való viszonyát, a gyerekekre vonatkozó döntéseiket, céltételezéseiket, értékeléseiket”. (Zsolnai 1995b: 156) Mindez egybecseng Schütz (1984: 196) „kéznél lévő ismeretkészletek”-elméletével, amely arra utal, hogy ezek a „tudások” magatartási mintákként, Mead-i értelemben gesztusokként szolgálhatnak (Mead 1973). Atkinson és Claxton (2000) szerint a tanári praxis során „sémák (rutinok) felismerése lehetővé teszi a tanár számára, hogy a kontextust azonnal értékelje, és előzetes tervét a változó kontextusnak megfelelően adaptálja” (Atkinson–Woods 2000: 6). Vélekedésünk szerint az értékek zavarával, válságával jellemzett (Füstös–Szalma 2010) korunkban a közoktatás mellett a pedagógusképzésben is felértékelődik a tanári minta, a mintatanárok szerepe – Dombi (1999) könyvcímét idézve –, azaz a tanárképzők előtt a képzésben és a pályakezdés során újfajta szerepelvárások jelennek meg, melynek elemei lehetnek a személyesebb jellegű mester-tanítvány viszony, a mentorálás, a kollegiális támogatás, a szaktanácsadás, a szakfelügyelet (Nagy 2004). Mindez felerősíti annak az állításnak a mintaadásra vonatkozó jelentésfragmentumát, hogy „a tanárképzőknek úgy kell bánniuk a tanárjelöltekkel, ahogyan elvárják, hogy ők bánjanak a tanítványaikkal” (Putnam és Borko 1997: 1125 idézi Falus 2006: 124). Pataki az iskola érték- és normarendjéről értekezve azt emeli ki, hogy nevelés nem létezik értéktételezés nélkül – akárha pedagógiai embereszménynek, vagy nevelési ideálnak nevezzük is azt (Pataki 1991: 24-30); később pedig kijelenti: „az iskola és a nevelés világa mindig és szükségképpen normatív világ” (Pataki 2002: 96). A tanárképzésből kikerülő fiatalok pedagógiai értékrendszere azért is fontos a tárgyunk szempontjából, mert a leendő tanárgenerációk nemzedékek során közvetítik a vallott normákat, értékeket, mintákat, s a – bevezetőben részletesen bemutatott – bővülő társadalmi szerepelvárások miatt ez egyre nagyobb szerepet kap – a családi szocializáció, nevelés feladatait helyettesítendő. Ugyanakkor a nevelés, mint tervszerű és tudatos személyiségfejlesztés nagymértékben függ tehát a társadalom értékvilágától, melynek válságjelenségei „szorosan kötődnek a társadalom nevelési rendszerének megtorpanásához” (Kádár 2011: 28).

Meg kell jegyezzük azt is, hogy az értékek átadásának eredményességét szinte lehetetlen mérni, hiszen az eredményes internalizációt nehéz megkülönböztetni a képmutatástól, illetve a konformizmustól (Halász 2001). Elemzésünkben e kérdés vizsgálata során a tanárjelöltek esetében ezért használjuk a vallott értékek kifejezést.

Kérdőívünkben arra kértük a válaszadókat, hogy mint tanárképzésben résztvevő hallgatók 1-től 5-ig értékekkel határozzák meg mennyire tartják fontosnak egyes tulajdonságok kialakítását az iskolás diákokban? Korábbi eredményeink alapján azt feltételeztük, hogy a hagyományos kontrolltényezők hatékonyságát, hatóerejét erősítő tulajdonságok kialakítását kevésbé tartják fontosnak a tanárjelöltek, ugyanakkor pedig az önismeret-önfejlesztés alapú, a szociális cselekvések társadalmi terét, a kooperációt, az elfogadást, a horizontális szolidaritást megalapozó tulajdonságok pedig a preferencia-sorrend elejére csoportosulnak.

Az átlagértékek alapján először is azt állapítottuk meg a teljes mintára vonatkozóan, hogy a válaszadók meglehetősen magas osztályzatokat adtak a felsorolt értékeknek, ezért ötfokú skálán a 29 tulajdonságból tizenhat 4 feletti átlagértéket, tizenegy 3,5 fölötti átlagot kapott és csak az utolsó kettő nyert 3 alatti átlagértéket (vezetőkészség 3,3 illetve vallásos hit 2,7). Ez azt jelzi számunkra, hogy a hallgatók magasra értékelik, preferálják az iskola számára fontos értékeket, illetve ezek kialakítását a diákokban, ami arra is enged következtetni, hogy a tanárjelöltek (legalábbis abban, hogy ezen tulajdonságok fontosak) azonos preferenciákkal, normákról való vélekedésekkel rendelkeznek, mint a tanárképzési tartalmakban megnyilvánuló manifeszt értékpreferenciák. Ez arra is utal, hogy a képző intézmény és hallgatói közötti mintaadó kapcsolat az értékek fontossága aspektusában eleven, nem mutatkozik a két dimenzió (a tanárképzés és a hallgatók értékorientációi) között jelentős eltérés. Ugyanakkor ezen eredményünk szempontjából kritikaként fogalmazhatjuk meg azt, hogy adataink nem alkalmasak a tanult és a praxis-értékek közötti különbségek megmutatására. Ennek feltárásához további – mélyfúrás jellegű – kvalitatív kutatások szükségesek.

A kérdést tovább vizsgálva az értékpreferenciákban elemzésre érdemes különbségek rajzolódnak ki. A felsorolt nevelési értékeknek a válaszok átlagértékei alapján megjelenő sorrendje azt láttatja, hogy elsődlegesen fontosnak altruista értékeket tartanak (a felelősségérzetet, a másik ember tiszteletét, a megbízhatóságot és az őszinteséget). (vö. Füstös – Szabados 1998, Pusztai, 2009 és Bacskai, 2008a, 2008b) Ez egybevág azzal, hogy a magyar társadalom értékvilágának megismerését célzó „Emberi magatartás és értékrend” kutatás⁴⁰ azt találta, hogy a Rokeach-eszközértékek közül a „felelősségteljes” áll a preferenciasorrend legelején. Itt jegyezzük meg ismét, hogy ezen értékek erejét vélhetően az adhatja, hogy generációkon átívelő-, azaz transz-történelmi jellegűek (Rezsőházy 2008).

Az adatokat továbbelemezve ki kell emeljük azt, hogy a „szabadság” és az „érdekérvényesítés”, illetve a „szófogadás” és az „engedelmesség” tulajdonságainak iskolai közegben történő kialakítását egyformán alulértékelik a válaszadók. Azt is megfigyelhetjük,

⁴⁰ MTA PTI 2008, Kutatásvezető Füstös László

hogy a konformista-jellegű tulajdonságok az értékpreferencia sorrend közepén-végén (rendezett és tiszta külső, jó magaviselet, szófogadás, engedelmesség, lojalitás), és az individualista tulajdonságok (határozottság, eredetiség, kritikai érzés, szabadság, jó érdekérvényesítés) ugyanígy helyezkednek el.

Noha a két intézményi alminta átlageredményeinek vonatkozásában azt láthatjuk, hogy a legfőbb vonalakban azonosak a preferencia-sorrendek, mélyebb elemzésük azonban a korábbiakban feltártakkal azonos törésvonalakat (tradicionális–materiális, illetve posztmodern–univerzális) mutat. A Debreceni Egyetem hallgatói hallgatók az iskolás diákokban kialakítandó értékek közül a legfontosabbnak a „felelősségérzetet” tartják (4,43), átlagértékben ezzel közel azonos a szegediek értékelése (4,42), de a preferencia-sorrendben némileg magasabbra értékelve (4,43) a szegedi almintában megelőzi a „mások tisztelete, a tolerancia” (amely a debreceni almintában az ötödik helyen áll). A DE hallgatói által preferált pedagógiai értékek sorrendjét a „felelősségérzet”, szegediekét pedig a „tolerancia” vezeti. A felelősségérzet értékéről meg kell jegyezzük, hogy a magasan iskolázott vallásosak nevelési értékei között az elsőnek mutatkozik a korábban bemutatott EVS-kutatás 2008. évi magyarországi adataiban.

Az átlagértékek alapján kialakított sorrend első tizenegy helyén mindkét egyetem hallgatói esetében ugyanazon értékek kerültek, de az eltérő átlagértékek más-más sorrendbe rendezték azokat. A debreceni fiatalok listáján második helyen áll az „őszinteség” (a szegediekénél a negyedik), ugyanígy az „önuralom” a debrecenieknél a negyedik, a szegedi sorrendben hetedik. Az „önállóság” azonban a szegedi hallgatók preferencia-sorrendjén kapott jobb helyet (a sorrendben ötödik 4,28 átlagértékkel), míg a debreceni hallgatók értékpreferencia listáján csak nyolcadik. Az SZTE tanárjelöltjeinek válaszai alapján kialakított rangsorban első helyen álló „mások tisztelete, tolerancia” a DE diákjainál az ötödik helyre került. Mint látjuk, a hallgatói értékkorientációkban kimutatott különbségek természetesen érvényesek a tanárjelöltek által az egyes tulajdonságok kialakításának fontosságáról való nézetekben is tükröződnek. A szegediek listáján 12. képzelőerő, fantázia a debreceniek mintájában 14. helyre került, ugyanakkor a rendezett és tiszta külső a debrecenieknél került előrébb. Hasonlóan a szófogadáshoz, amely a debreceni alminta sorrendjében két hellyel előrébb került. Érdekes megemlíteni, hogy a „kritikai érzék” a debreceni, az „eredetiség” a szegedi sorrendben nyert jobb helyet. Itt ismét hangsúlyozni kell azonban azt, hogy a preferencia sorrendek nagymértékben azonosak. A felelősségvállalás, a megbízhatóság és az önismeret, önfejlesztés, önnevelés tulajdonságai – az iskolás diákokban való kialakítás fontossága szempontjából – mindkét egyetem hallgatói által jobban preferáltak, mint a materiális és a tradicionális orientációk hagyományos kontrolltényezőit

legitimáló értékek (hűség, lojalitás, hazaszeretet, takarékoság, vezetőkészség, vallásos hit). A szófogadás, az önzetlenség, és az engedelmesség, mint a hagyományos iskola normarendszerét jelentősen meghatározó értékek kialakítását a tanárjelöltek rangsoruk alapján közepesen fontosnak tartják és ugyanígy a szabadság értékét is (de ki kell emelnünk, hogy ezen értékek átlaga 3,5-3,9 közötti).

18. táblázat
Mennyire fontos Önnek, mint a tanárképzésben résztvevőnek
az alábbi tulajdonságok kialakítása az iskolás diákokban?
 (öt fokú skálán, átlagértékek)

Debreceni Egyetem alminta		Szegedi Egyetem alminta	
felelősségérzet	4,43	mások tisztelete, tolerancia	4,43*
őszinteség	4,39	felelősségérzet	4,42
megbízhatóság	4,3	megbízhatóság	4,41
önuralom	4,3	őszinteség	4,32
mások tisztelete, tolerancia	4,28*	önállóság	4,28
önfegyelem	4,25	önfegyelem	4,25
belső harmónia	4,2	önuralom	4,21
önállóság	4,19	szorgalom	4,18
türelem	4,16	türelem	4,13
udvariasság	4,16	képzőerő, fantázia	4,12
szorgalom	4,13	udvariasság	4,11
határozottság	4,12	belső harmónia	4,08
rendezett és tiszta külső	4,08	határozottság	4,08
képzőerő, fantázia	4,06	rendezett és tiszta külső	4,03
kritikai érzék	4	eredetiség	4,03
eredetiség	3,99	munkaszeretet	4,02
szófogadás	3,97	kritikai érzék	3,97
munkaszeretet	3,94	jó magaviselet	3,95
jó magaviselet	3,94	szabadság	3,89
önzetlenség	3,93	tiszteletre méltó szokások megtartása	3,89
engedelmesség	3,93	szófogadás	3,88
szabadság	3,86	önzetlenség	3,88
tiszteletre méltó szokások megtartása	3,81	engedelmesség	3,86
jó érdekérvényesítés	3,72	jó érdekérvényesítés	3,81
hazaszeretet	3,71	hűség, lojalitás	3,7
hűség, lojalitás	3,65	takarékosság	3,64
takarékosság	3,54	hazaszeretet	3,59
vezetőkészség	3,23	vezetőkészség	3,37
vallásos hit	2,85	vallásos hit	2,66

* **vastagított** számmal = szignifikáns eltérés kétmintás független T-próba alapján

Eredményeink alapján azt mondhatjuk, hogy a nevelési értékekről való vélekedések mindkét alminta esetében tükrözik a képzések a hallgatók világlátásának formálásában (Falus 2004) való szerepét, mivel mindkét csoportban közel állnak a tanárképzés által preferált értékekhez.

De arra is utalnak, hogy „a tanárképzés által preferált értékek” kifejezésünk intézményi szinten eltérő értelmezéseket nyerhet, esetünkben eltérő értelmezésekkel bír. A két egyetem tanárjelöltjei által azonosan vallott értékeken felül debreceni hallgatók a nevelési értékek közül a hagyományos értelemben vett közösségi értékeket hangsúlyozzák, míg a szegedi hallgatók inkább az egyéni boldoguláshoz kapcsolódó értékeket. Ebből arra következtethetünk, hogy ezen árnylatnyi különbségek (szignifikáns eltérést a „mások tisztelete, tolerancia” esetében találtunk) az intézményi tanárképzési szerepének önmeghatározásában, a pedagógusképzés intézményi ethoszában is jelenlévő különbözőségeken gyökereznek. Ezen aspektus mélyebb megértése a tanárképzés manifeszt és látens funkcióinak intézményi interjúkkal való feltárása alapján további vizsgálatok során válhat elemezhetővé. Azonban ezen jelenség mellett a „szociorégió” (Bangó 2008) hatásainak – például a régió szociokulturális sajátosságai, vallásosságának jellege – tükröződését is feltételezhetjük a két intézmény hallgatóinak nevelési értékekről vallott vélekedéseiben.

Elemzésünk e részében arra is kíváncsiak voltunk, hogy kimutatható-e szignifikáns különbség az iskola által kialakítandó tulajdonságok tanárjelöltek által való preferálásában aszerint, hogy a válaszadó tanár szeretne-e lenni vagy sem (19. táblázat).

A huszonkilenc érték körében kétmintás független T-próba alapján szignifikáns eltérés mutatkozott tizennégy esetben a tanári pályára készülő és a pályát elutasító hallgatók között. Ezek – az átlagértékek alapján kialakított preferencia sorrendben – a megbízhatóság, az őszinteség, az önállóság, az önfegyelem, a szorgalom, a türelem, az udvariasság, a munkaszeretet, az önzetlenség, a hűség, a hazaszeretet, a takarékoskodás és a vallásos hit értékei – úgy, hogy mindegyik érték esetében azok átlagértékei magasabbak, akik tanárok szeretnének lenni. Noha szignifikáns különbséget a többi 15 érték átlageredményei között nem tudtunk kimutatni, meg kell jegyezzük, hogy egy érték (a szabadság) kivételével a tanári pályára készülő mindegyik értéket magasabbra értékelték.

Eredményeink megerősítik azt az állításunkat, hogy a pedagógus pályára „cél tudatos aktivitással” (Kocsis 2003: 63) készülő hallgatók az intézményben folyó érték mintaadási folyamatok és pályaszocializáció során, továbbá pedagógusi minták informális tanulás útján való elsajátítására nyíltabbak, befogadóbbak, ezért az pedagógiai értékvilág internalizációja során körükben sikeres (pálya)szocializáció valósulhat meg. Különösen fontosnak tekintjük e kérdést, hiszen Berger–Luckman (1966) munkája alapján tudjuk, hogy „sikeres szocializáció” akkor valósul meg, ha az objektív, a szubjektív és az interszjektív valóság (identitás) között szimmetria áll fenn, ellenkező esetben „sikertelen szocializáció” történik. Mindez ismételt felveti a tanárképzésből hiányzó alkalmassági felvételi vizsga kérdéskörét (e kérdést e dolgozatban területi és strukturális okok miatt nem kívánjuk mélyebben elemezni).

19. táblázat
Mennyire fontos Önnek mint a tanárképzésben résztvevőnek az alábbi tulajdonságok
kialakítása az iskolás diákokban?
(öt fokú skálán, átlagértékek)

	Tanár akar lenni	Nem akar tanár lenni	Nem tudja még, hogy tanár akar-e lenni
megbízhatóság	4,51*	4,34*	4,21
mások tisztelete, tolerancia	4,49	4,4	4,19
felelősségérzet	4,48	4,4	4,33
őszinteség	4,44*	4,22*	4,32
önállóság	4,36*	4,2*	4,16
önfegyelem	4,36*	4,2*	4,11
önuralom	4,3	4,23	4,13
szorgalom	4,28*	4,11*	4,04
türelem	4,25*	4,03*	4,08
udvariasság	4,23*	4,03*	4,06
határozottság	4,18	4,03	4
belső harmónia	4,16	4,08	4,08
munkaszeretet	4,14*	3,93*	3,84
képzelőerő, fantázia	4,11	4,14	4,04
eredetiség	4,08	3,99	3,94
rendezett és tiszta külső	4,08	3,99	4,04
jó magaviselet	4,05	3,93	3,79
kritikai érzék	4,04	3,94	3,94
tiszteletre méltó szokások megtartása	4,03*	3,72*	3,8
szófogadás	4,01	3,8	3,87
önzetlenség	4*	3,75*	3,94
engedelmesség	3,92	3,86	3,82
szabadság	3,91	3,95	3,72
hűség, lojalitás	3,83*	3,61*	3,52
jó érdekérvényesítés	3,82	3,77	3,76
hazaszeretet	3,74*	3,49*	3,59
takarékosság	3,73*	3,49*	3,59
vezetőkészség	3,38	3,36	3,21
vallásos hit	2,91*	2,48*	2,64

* **vastagított** számmal = szignifikáns eltérés kétmintás független T-próba alapján

Kutatásunk következő részében arra tettünk kísérletet, hogy megrajzoljuk a két intézmény tanárjelöltjeinek értéktérképét a vallott nevelési értékek terén. Hangsúlyozzuk a kifejezés „vallott” vetületét, erre utalt kérdésünk is a kérdőívben: „Mennyire tartják fontosnak egyes tulajdonságok kialakítását az iskolás diákokban?” Először ismét az egyes értékek között az eredeti változók azon csoportjait kerestük, melyek egymással szorosabb korrelációban vannak, mint másokkal. A 29 nevelési értéket a közöttük kirajzolódó összefüggések megismerése végett faktor-analízissel csoportosítottuk. A művelet során a debreceni alminta esetében nyolc, a szegedi alminta esetében hat faktort sikerült kialakítani. (A debreceni

alminta esetében a 8 faktor a teljes információtartalom 62%-át tartalmazza, a szegedi alminta esetében a 6 faktorba tartozó esetek összességében a mintának 63%-át fedi le.)

A debreceni hallgatók preferenciáit az „univerzalitás”, az „altruista”, a „hazafias”, az „önreflexív önállóság”, a „hagyományos vallásos értékek”, a „konformitás”, az „irányítás”, az „önfelmutatás” fogalmakkal jelöltük. A szegedi hallgatók preferenciáit a „tradicionalitás”, a „nyitott gondolkodás”, a „teljesítmény”, az „önmegvalósítás”, a „konformitás” és a „biztonság” neveket adtuk. A következő ábrákon láthatjuk, hogy a faktorok milyen tulajdonságokat tartalmaznak, mely értékcsoportok alakultak ki.

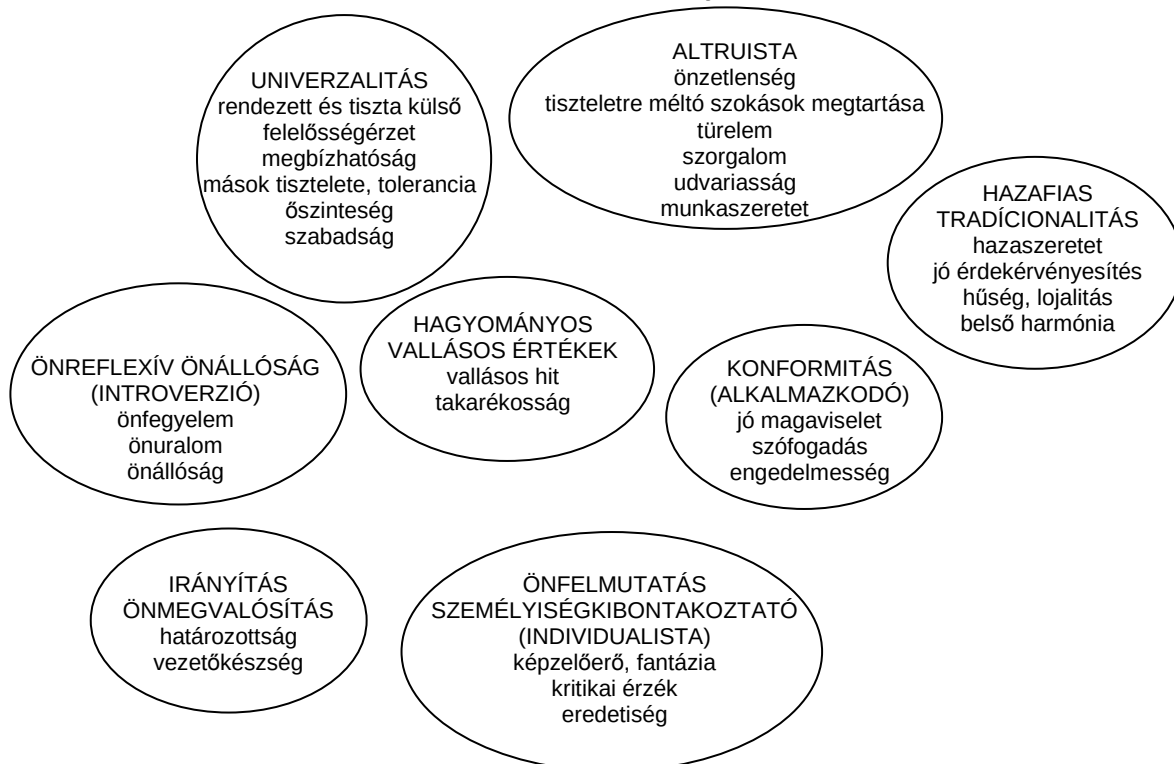
A debreceni tanárjelölteknél önálló faktort alkot a vallásosság és a takarékoság, amely hagyományos vallásos értékrend sajátja. A debreceni hallgatók korábban kimutatott „Univerzális” értékorientációi itt is megjelennek, a rendezett és tiszta külső, a felelősségérzet, a megbízhatóság, a tolerancia, az őszinteség és a szabadság transz-történelmi értékeivel és továbbá az „Altruista” értékorientációk kooperatív tradicionális értékekkel kapcsolódnak (önzetlenség, tiszteletre méltó szokások megtartása, türelem, szorgalom, udvariasság). Szintén külön faktorba szerveződött a hazaszeretet, az érdekérvényesítés, a hűség, a belső harmónia, melyet „Hazafias” tradicionális orientációnak tekintünk. Ezek a Schwarz fogalmai szerinti Én-átalakulás és Konzervativitás terében helyezhetőek el. A szegedi tanárjelölteknél ezen vallásos és hazafias orientációk nem jelennek meg, ugyanakkor a konzervativitás terébe a felelősségérzet, belső harmónia és továbbá a „Konformitás” mentén szerveződő értékek (engedelmesség, szófogadás, jó magaviselet, szorgalom) tartoznak, ez utóbbiak a debreceni hallgatóknál szintúgy önálló konformitás-faktort alkotnak (jó magaviselet, szófogadás, engedelmesség). A szegedi tanárjelöltek orientációinál tradicionalitás fogalommal nevezett faktor tág keretét jelenti az ide tartozó értékeknek, emiatt a Schwartz-i „Konzerválás” tengelye mentén a tradíció és az univerzalitás tágabb terében helyezhetőek el, de meg kell jegyezzük azt is, hogy e halmazban találhatóak a tradicionális hazafias és vallásos értékek. Az önállóság a két alminta esetében hasonlóképpen jelenik meg, ám a debreceniek orientációiban önreflexív módon introverziót is kifejezve (önfegyelem, önuralom, önállóság), a szegedi hallgatók esetében pedig a teljesítménnyel kiegészülve, az „Önmegvalósítás” terében. Ugyanilyen léptékű különbséget látunk a két alminta esetében, amikor a debreceni alminta „Személyiségkibontakoztató” jellegű individualista faktorát (képzelőerő, fantázia, kritikai érzék, eredetiség) és a szegedi hallgatók „Öntudatosság” jellegű individualista faktorát alkotó értékek esetében azt látjuk, hogy esetükben a képzelőerő, fantázia, kritikai érzék, eredetiség tulajdonságai kiegészülnek a jó érdekérvényesítés és a határozottság értékeivel, amely azt jelzi számunkra, hogy a szegedi alminta individualista orientációját a debreceni „Önfelmutató” jellegűtől eltérően az „Önmegvalósító” fogalommal jellemezhetjük. Ez azt is

jelzi számunkra, hogy a debreceni tanárjelöltek ezen orientációja a Schwartz-i dimenziók között az Nyitottság a változásra / Öntudatosság, míg a szegedieké az Önmegvalósítás / Teljesítmény–Hatalom térben helyezhető el, ám ezt árnyalja az, hogy a debreceni hallgatók értékstruktúráiban külön részt alkot az önmegvalósítás tengelyének Hatalom-dimenziója, mely – általunk „irányítás” fogalommal nevezett – csoportba a határozottság és a vezetőkészség értékei rendeződtek.

A vallott nevelési értékek faktor-analízisének eredményei alapján összegzésként a következőket emelhetjük ki. Az univerzalizitás-altruizmus posztmateriális értékvilága a debreceni hallgatók körében két faktorba rendeződve jelenik meg (Univerzalizitás, Altruizmus). Mindkét minta esetében elkülönül a Konformista értékvilág. A debreceni tanárjelöltek körében markánsan megjelennek a Vallásos, illetve a Hazafias orientációk, ezek a szegedi hallgatók körében egy faktorba rendeződnek (Tradicionális). A szintén mindkét almintában megjelenő individualista orientációk a szegedi hallgatók körében a Teljesítmény (önmegvalósítás), a debreceniek esetében az Öntudatosság és – külön faktorként – a Hatalom terében helyezkednek el.

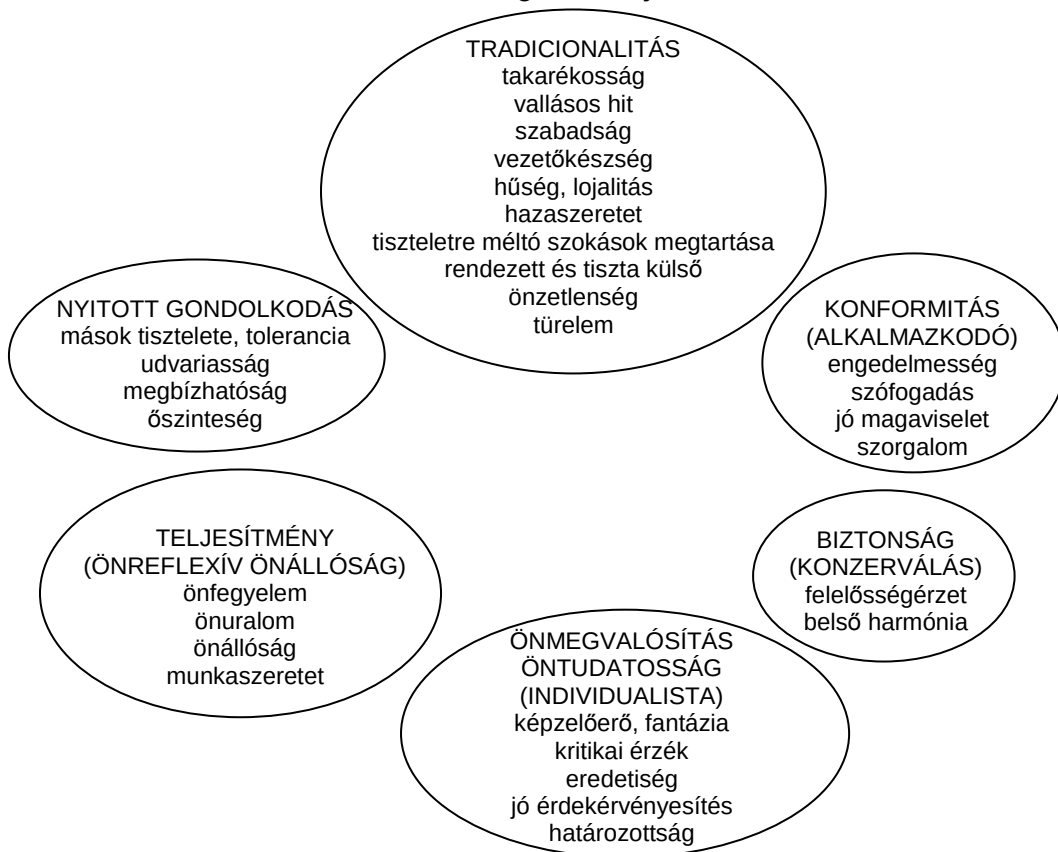
16. ábra

Nevelési értékek a debreceni tanárjelöltek körében



17. ábra

Nevelési értékek a szegedi tanárjelöltek körében



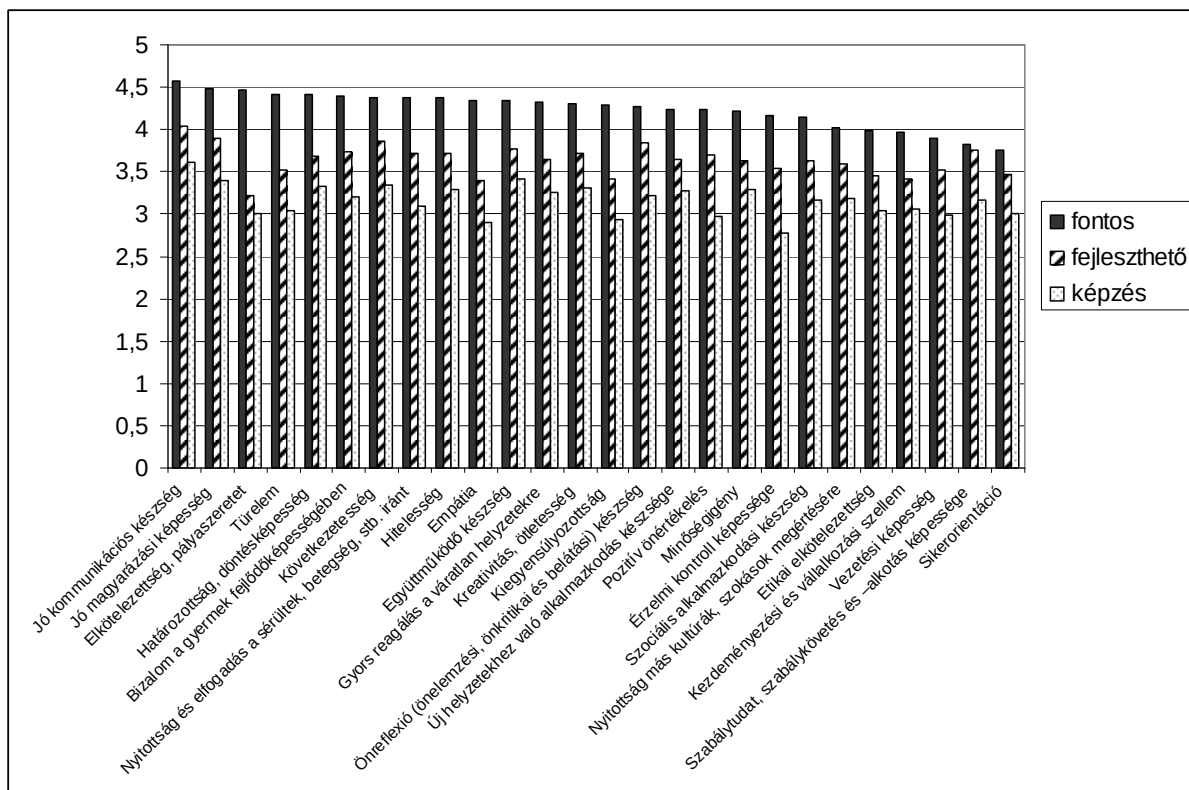
6.3 A képzés hallgatói megítélése

6.3.1 Vélekedések a pedagóguspályán szükséges tulajdonságokról, és a képzés által történt fejlesztéséről

Falus Iván mutat rá, hogy a tanárok gyakorlati pedagógiai tudása és nézetei, azaz „értékelő rendszere” (Falus 2006: 58-63) meghatározó erővel bír a pedagógiai tudás és cselekvés „kölcsonhatásában és fejlődésében”. Falus (Zeichner és Liston 1996: 23-28) alapján megállapítja azt is, hogy „az értékelő rendszerben a pedagógus értékei, a szakmával kapcsolatos szerepelvárások s korábbi tapasztalatai bázisán alakul ki és a továbbiakban lencseként funkcionálva, a gyakorlati tevékenység és az elméleti (másoktól származó) ismeretek értelmezését, irányítását végzi. Az értékelő rendszer a gyakorlati tapasztalatok és az elméleti ismeretek hatására módosul, s a továbbiakban ez a módosult értékelő rendszer tölti be a lencse szerepét.” (Falus 2006: 60-61)

N. Kollár Katalin 2008-ban publikálta pedagógusok pályaképét és a tanárképzéssel való elégedettségük mélyebb megértését célzó kutatásának eredményeit. Tekintettel arra, hogy e kérdéskör számunkra is releváns információkkal bír, a kérdőívünkbe beépítettük Kollár egy kérdéscsoportját, melyet a Pedagógusképzés című periodikában publikált (2008: 31). E helyütt a teljes minta, illetve a két alminta adatait vizsgálva és azon túl is, ahol releváns e korábbi kutatással is teszünk összevető elemzéseket. Kollár 26 olyan tulajdonságot sorol fel, amely hasznos lehet egy tanárnak a napi praxis során (a kérdés kialakításának operacionalizálása interjúk alapján történt). Mi arra kértük a válaszadókat, hogy elképzelései szerint a tanári pálya gyakorlásához ezekre mennyire van szükség? A kérdésben (szintén Kollár alapján) arra is kíváncsiak voltunk, hogy a válaszadó szerint milyen mértékben fejleszthetők ezek a tulajdonságok és végül, hogy a főiskolai/egyetemi képzés mennyire fejlesztette ezeket?

18. ábra
Tulajdonságok fontossága és fejlesztése (teljes minta)



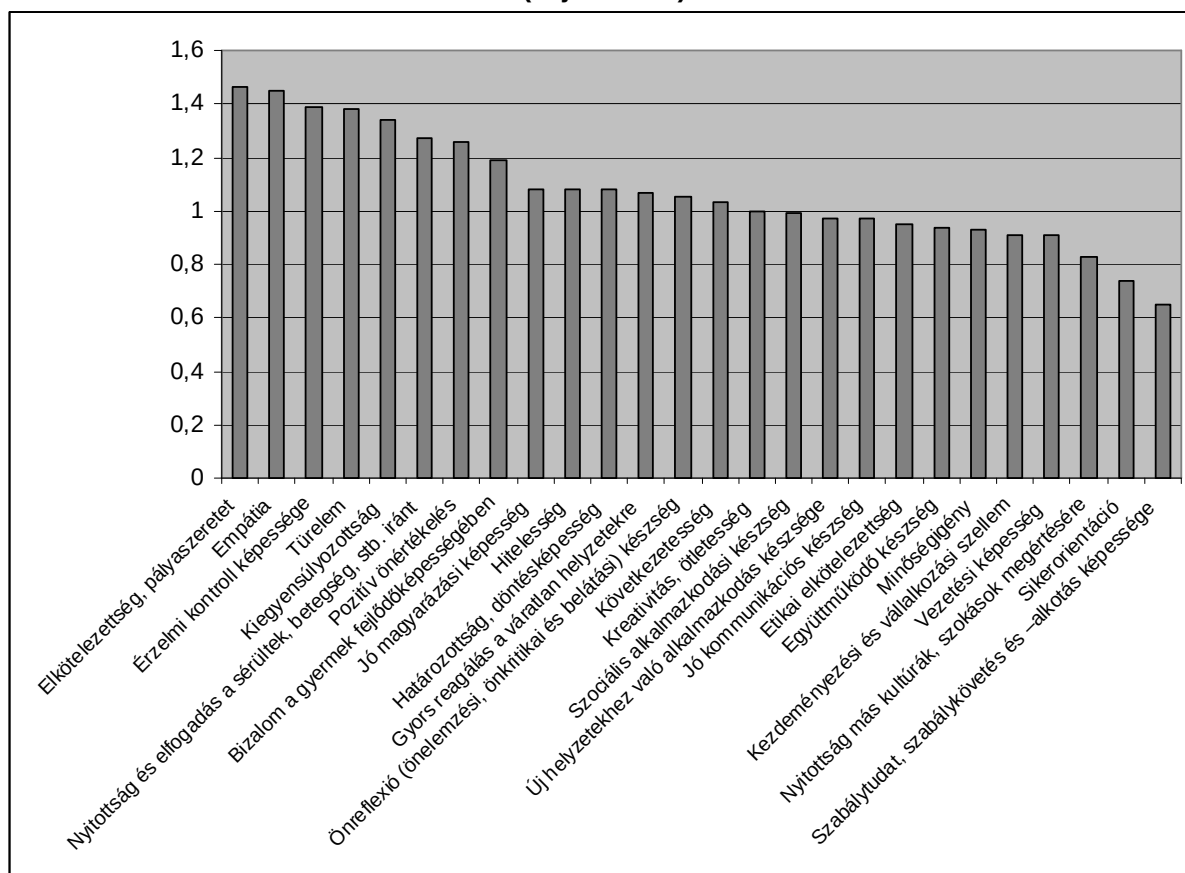
A zárt kérdésben megadott tulajdonságlista szinte minden elemét fontosnak (4-es átlag feletti), vagy akár nélkülözhetetlennek (4,5 feletti átlagértékek) tartják a tanárjelöltek. A válaszadók szerint a pedagógus pályán a leginkább fontos tulajdonságok: 1. jó kommunikációs készség, 2. jó magyarázási képesség, 3. elkötelezettség, pályaszeretet, 4. türelem, 5. határozottság, döntésképeség. Kiemelendő, hogy az értékek univerzális módon preferáltak a hallgatók között (az átlagértékek alapján kialakított preferencia sorrend első és 22. eleme között mindössze 0,5 a különbség). Az összes megadott tulajdonság az etikai elkötelezettség, a kezdeményezési és vállalkozási szellem, vezetési képesség, szabálytudat, szabálykövetés és alkotás, valamint a sikerorientáció kivételével 4-es átlagérték feletti értékkel bír. Kollár Katalin által nem pályakezdő pedagógusok között végzett kutatása (N=241, átlagéletkoruk 41 év, tanított évek száma átlagosan 17,5 év) szinte ugyanezt az eredményt adta: a tulajdonságlistából a kezdeményezőkészség, szabálytudat, sikerorientáltság és a vezetés képessége kivételével minden érték négyes átlag feletti (Kollár 2008: 17). Összevetve a két kutatás eredményeit azt láthatjuk, hogy a pedagógusok által leginkább preferált tulajdonságok részben azonosak a tanárjelöltek által felülértékeltettekkel: jó magyarázási képesség, elkötelezettség/pályaszeretet és következetesség közel azonos

helyen áll. Azonban a két életkori (és tapasztalati) csoport különbségei is beszédesek az első helyen álló hitelesség és a második helyen álló empátia a tanárjelölt hallgatóknál a preferencia-sorrend közepén helyezkednek el. A pedagógusok sorrendje: 1. hitelesség (ez a tanárjelöltekénél a 9. helyen áll), 2. empátia (tanárjelöltekénél 10.), 3. jól magyaráz (tanárjelöltekénél 2.), 4. következetes (tanárjelöltekénél 7.), 5. elkötelezett (tanárjelöltekénél 3.).

A tulajdonságok fontosságának a két intézmény válaszadói közötti különbségeit vizsgálva a független kétmintás T-próba szerint szignifikáns különbségeket találtunk a tanári pályára készülő hallgatók és a pályát elutasító hallgatók között a pályán fontosnak tartott tulajdonságok (elkötelezettség-pályaszeretet, a szabálytudat, az etikai elkötelezettség, a jó magyarázási képesség, az együttműködő készség, és a kiegyensúlyozottság tulajdonságai esetében) és ugyanilyen szignifikáns különbséget abban, hogy ezen tulajdonságokat a képzés mennyire fejlesztette (az elkötelezettség-pályaszeretet és a következetesség esetében), méghozzá mindkét kérdésben azt találtuk, hogy a pályára tudatosan készülő hallgatók magasabb elvárásokkal jellemezhetők és érzékenyebben reagálnak a képzés tartalmaira. (Ld. 34. melléklet.)

Ha a felsorolt tulajdonságokat a képzéssel összefüggésben vizsgáljuk, akkor rögtön szembetűnik, hogy a válaszadók minden tulajdonság esetében azt jelezték, hogy a képzés kevesebbet nyújtott, mint amennyit szerintük kellene. Ennek magyarázatára később visszatérünk. Először is tekintsük át a következő ábra segítségével azt, hogy a válaszadók értékelése szerint mekkora a pedagógusképzés hiányossága az adott tulajdonság preferáltságához képest, azaz a fontossághoz viszonyítva a képzés mennyire segítette elő a tulajdonság fejlődését (Ld. még Kollár 2008: 19).

19. ábra
Mekkora a pedagógusképzés hiányossága a tulajdonság fontosságához képest
(teljes minta)



A tanárjelöltek a legkevésbé fejlesztett tulajdonságoknak az elkötelezettséget, az empátiát, az érzelmi kontroll képességét, a türelmet és a kiegyensúlyozottságot jelezték. Ezen tulajdonságok a másokkal való kompetens bánásmód fogalmi hálózatába tartoznak. Ha a teljes mintát nézzük azt látjuk, hogy a tanulás kereteinek biztosítására viszonylag felkészültnek érezték magukat a hallgatók (vezetési képesség, minőségigény, szabálytudat). Az oktatással kapcsolatos tulajdonságok tekintetében (következetesség, kreativitás, minőségigény, önreflexió) közepes az elégedettségük. A hiányosságokat a kiegyensúlyozottság, türelmem, érzelmi kontroll, empátia és a pályaelkötelezettség tulajdonságai által körberajzolt területen, azaz leginkább a személyes alkalmasságuk keretében látjuk. Itt ismét utalunk Kollár kutatási adataira, amelyek a pedagógus válaszadók értékelésében a személyes kiegyensúlyozottság tekintetében párhuzamos eredményeket mutatnak ezekkel.

Ha a két hallgatói almintát külön vizsgáljuk, akkor azt látjuk, hogy a képzés által legkevésbé fejlesztett tulajdonságnak mind a DE, mind pedig az SZTE diákjai az érzelmi kontroll képességét határozták meg (átlag DE 2,64; SZTE 2,8). Itt szeretnénk azt hangsúlyozni, hogy a legnagyobb kontrasztot az „elkötelezettség, pályaszeretet” esetében

mutathattuk ki, ami azért is érdekes, mert e tényező inkább attitűd, mint tulajdonság (Kollár 2008). E visszajelzés feltételezhetően reflektál a képzés gyakorlati gyermekközeli jellegének erősítésére, a pedagógusszerep-mintákkal informális tanulás keretében való mélyebb találkozásra, a „job shadowing” a hallgatókban megfogalmazódó igényére.

A szegedi almintá adataiból azt vonhatjuk le, hogy az SZTE diákjai a fejlesztésükben problematikus tulajdonságokként a pálya-elkötelezettséget, az empátiát, az érzelmi kontroll képességét, a türelmet és a kiegyensúlyozottságot jelezték mint a képzés által a legkevésbé fejlesztett tulajdonságok. A debreceni tanárjelöltek viszont ugyanezen problémás területnek a következő elemeit jelölték meg: nyitottság és elfogadás a sérültek, betegség iránt, és – hasonlóan a szegediekhez – a türelem, az empátia, a pálya-elkötelezettség és a kiegyensúlyozottság tulajdonságait.

Kiemelendő hogy az SZTE-s hallgatók (a debreceniek által problémásnak tekintett elemet) a más kultúrák iránti nyitottság, a sikerorientáció, és a szabálytudat és -követés valamint szabályalkotás, és a vállalkozószellem képességéről jelezték, hogy a képzés mélysége e tulajdonságok esetében állt a legközelebb a fontosság értékéhez. Ugyanez a debreceniek számára az etikai elkötelezettség, a sikerorientáció és a szabálytudat, valamint az együttműködő készség tulajdonságainál jelent meg. Ezeket tekinthetjük e szempontból a képzés erősségeinek.

Kocsis hallgatók körében végzett kutatásában ugyanezen kritikus attitűd jelenik meg a pécsi tanárképzés irányában (Kocsis 2003: 67-74). Véleményünk szerint a hallgatók általában és alapvetően kritikusak a képzések tartalmi elemeinek vonatkozásában, ezekre a magas hallgatói elvárásokra a kérdőívünkben „A hallgatóként mit vársz az egyetemről? Mi a három legfontosabb igény?” nyílt kérdésre adott válaszokból is lehet következtetni: a hallgatók a tudás gyakorlatorientált, készségszintig való elsajátítását, és a munkaerőpiacra való átmenetben maximális támogatást várnak az intézményektől. E helyütt területi és strukturális okok miatt nincs módunk hosszabban értekezni a hallgatói elvárások és a hozzáadott erőfeszítések viszonyrendszeréről, a tudás átadásának/átadhatóságának problematikájáról, avagy átvételének, újrakonstruálásának kérdéseiről, csak megjegyezzük, hogy az elvárások kérdésében a tanárjelölteket alapvető kritikusság jellemzi. Nagy Mária jegyzi meg a tanárokról (de e szerint ez igaz a tanárjelöltekre is), hogy „a tanárok többnyire alacsonyabbra értékelik saját kompetenciáikat, mint amennyire fontosnak látják azokat a tanári munkában.” (Nagy é.n. 66)

Meg kell jegyezzük azt is, hogy a debreceni hallgatók a kommunikációs készség, az együttműködő készség, a magyarázási képesség, a hitelesség és a következetesség

esetében jelezték, hogy a képzés a legeredményesebb fejlesztő hatással bírt. Ezen értékek 3,6 és 3,26 közöttiek. A szegedi tanárjelöltek a kommunikációs készség, a magyarázási készség, az együttműködő készség, a következetesség, a határozottság és a kreativitás tulajdonságairól jelezték a leginkább, hogy a képzés eredményesen fejlesztette, noha legmagasabb átlagérték 3,6 és a legalacsonyabb 3,4. (Ld. 35. melléklet.)

E kérdés átlagértékeit aszerint is vizsgáltuk, hogy a válaszadók a „Tanár szeretne-e lenni” kérdésre miképpen válaszoltak. Az elemzés kétmintás független T-próba alapján szignifikáns eltérést mutatott a következő tulajdonságokban: jó magyarázási képesség, elkötelezettség, pályaszeretet, együttműködő készség, kiegyensúlyozottság, etikai elkötelezettség, szabálytudat és szabálykövetés. Mindegyik tulajdonság esetében azok értékelik magasabban az adott tulajdonságot, akik vállaltan tanárok szeretnének lenni. Hangsúlyozzuk, hogy ezen – az értékek világához közeli – tulajdonságok erősebben orientáltak a pálya iránt elkötelezettebb hallgatóknál. Ugyanakkor pedig, akik bevallottan nem szeretnének tanári pályára lépni, a tanári pályára lépést tervezőknél némileg magasabbra értékelték a következő tulajdonságokat: önreflexió (önelemzési, önkritikai és belátási képesség), új helyzetekhez való alkalmazkodás készsége, kezdeményezési és vállalkozási szellem. Megjegyzendő, hogy e három tulajdonság nemcsak a pedagóguspályán kívüli „egyéb” területek sikeres művelésének sajátja, hanem az újfajta tanári szerepelvárásokhoz is kapcsolódnak, hiszen az úgynevezett „reflektív pedagógus” (Sallai 2004, Szabó 1998, Tókos é.n.) számára szükséges kellékek „az új tanítási módszerek, a problémák felismerésében, elemzésében segítő módszerkombinációk, reflektív technikák ismerete, a kapcsolati és irányítási készségek, a reflektivitás képessége, a szakmai önértékelés, a változni tudás képessége, a viselkedésszereptár gazdagsága, az egyéni szerepértelmezések összetettsége, árnyaltsága, a szeretetteljes interakciók keresésének képessége” (Tókos é.n.). Alá kell húznunk tehát azt a hallgatói jelzésekből levonható következtetést, hogy az új típusú tanári szerepelvárásokra való felkészítés nem sajátja a vizsgált képzéseknek.

6.3.1.2 Mennyire segítette a képzés a pedagóguspályán fontos tulajdonságok fejlődését?

Vizsgálatunk során a képzés tartalmairól a hallgatókban kialakult nézeteket egy árnyaltabb kép megrajzolása okán megkíséreltük egy másik megközelítésében is elemezni. A felsorolt 26 tulajdonságot kétdimenziós ábrán⁴¹ helyeztük el. (Ld. 36-38 mellékletek.)

Elemzésünk alapján elmondhatjuk, hogy a Debreceni Egyetem tanárjelöltjei a képzés szempontjából gyengeségként a pályaelkötelezettség, az empátia, a nyitottság és befogadás, a kiegyensúlyozottság, a türelem és a pozitív önértékelés tényezőit jelölték meg. Ezek – korábbi eredményeinkkel egybevágó módon – azt mutatták, hogy a képzés a gyakorlati oldal nem formális és informális vetülete (a pályára érzékenyítés) szempontjából szorul fejlesztésre, hiszen e tulajdonságok a pedagóguspálya azon részéhez tartoznak, amelyek a tanulókkal való bánásmóddal kapcsolatosak. Ugyanakkor ezen tulajdonságok a tanári személyiséghez (és ezen keresztül az értékelőrendszerhez) kapcsolódóak, attitűd-jellegűek is. A képzés során ezek fejlesztése a későbbi pályán való sikerességet (a fogalom objektív és szubjektív értelmében egyaránt) jelentősen befolyásolhatja. Mindközül kiemelten pedig a pálya szeretete és pályaelkötelezettség tényezője, mely ezen elemzésünk szerint is a problematikusnak jelzett térben helyezkedik el. A másik oldalon, a képzés erősségeiről szólva azt emelhetjük ki, hogy a debreceni hallgatók a tanári munka beszéd-cselekvés elemeit, a kommunikációs, a magyarázási, az együttműködő készséget és a hitelességet, illetve a következetességet jelölték meg, mint a képzés által leginkább fejlesztett fontos tulajdonságokat. Megjegyezzük azt, hogy a felsorolt és a fontosság aspektusából egyaránt felülértékelt tulajdonságok közül az etikai elkötelezettség és a sikerorientáció tulajdonságai az ábra szerint külön állnak (a hallgatók ezeket helyezték el a legkevésbé fontos és legkevésbé fejlesztett tulajdonság terében),

⁴¹ Az X tengelyen az egyes jellemzőkhöz tartozó értékek átlagát jelenítettük meg. Ez a tengely azt mutatja, hogy a hallgatók vélekedései szerint milyen mértékben segítette a képzés az adott tulajdonság kifejlődését. Az Y tengelyen az egyes jellemzőkhöz tartozó értékek fontossági átlaga jelenik meg, azaz azt mutatja, hogy az adott tulajdonság a hallgatók szerint milyen mértékben fontos a tanári hivatáshoz. Az ábra értelmezését az átlós vonal segíti, mely az azonos átlagértékeket jelöli. Azok a pöttyök, melyek a kék átlag felett vannak, mutatják, hogy az egyes jellemző esetében fontosabbnak tartják az adott jellemzőt, mint amilyen mértékben segítette a képzés a kifejlődését. Ha az átlagon van egy pötty, az jelzi azt, hogy ugyanakkora a fontossága, mint amekkora a vele kapcsolatos elégedettség, azaz ezek a pöttyök vannak egyensúlyban. Ha az átlag alatt vannak a pöttyök az azt jelzi, hogy kevésbé fontos az adott jellemző, mint amennyire segítette a képzés a kialakulását. A 26 vizsgált tulajdonság fontosságának átlaga 4,17, míg az összesített átlaga a képzés megítélésének 3,05. A két átlag metszése kialakít egy négy dimenziós teret. Az első (bal felső) dimenzió a problémás területeket mutatja. Ezek azok a tényezők, melyeket átlag feletti fontosság, de átlag alatti elégedettség jellemez. A második dimenzió (jobb felső) azokat a jellemzőket mutatja, melyek az átlagnál magasabb fontossággal, és az átlagnál magasabb elégedettséggel jellemezhetők. A harmadik dimenzió (bal alsó) azokat a pontokat jelöli, amelyek az átlagnál alacsonyabb fontossággal, és az átlagnál alacsonyabb elégedettséggel jellemezhetők. A negyedik dimenzió (jobb alsó) azokat a jellemzőket jeleníti meg, amelyek az átlagnál kevésbé fontosak, de az átlagnál magasabb elégedettséggel jellemezhetők.

amelyekhez közel áll a vezetési képesség illetve a kezdeményezési és vállalkozási szellem tulajdonsága. E csoport – a sikerorientáció, vezetési képesség és a vállalkozási szellem alkotta csoport – az ábra terében elfoglalt helye az innovatív-jellegű tartalmak hiányára utalhat, és jelezheti azt, hogy a képzés számára ezen tulajdonságok idegenek. (Ld. 36. melléklet.)

A Szegedi Tudományegyetem hallgatói körében a fontosságot jelölő tengely (átlag 4,27) és a képzés tengelye (átlag 3,21) a debrecenihez hasonló módon rajzolja meg a gyengeségek és erősségek dimenzióit. A hallgatók a képzés erősségének a debreceniekhez hasonlatosan a tanári kommunikáció fogalmi rendszeréhez közel álló tulajdonságokat (kommunikációs, illetve magyarázási képesség, együttműködő készség), illetve a határozottság és következetesség tulajdonságait jelölték meg. Az ábra által kijelölt problématerben a pálya-elkötelezettség mellett pszichikai tulajdonságok helyezkednek el: empátia, érzelmi kontroll, kiegyensúlyozottság, türelem, pozitív önértékelés. Ezen eredmény arra enged következtetni, hogy a hallgatók a pedagógus személyiségjegyek – képzésük során való – fejlesztésében jeleznek hiányosságokat. A szegedi tanárjelöltek almintájában is találunk „leszakadó” tulajdonságokat. Ezek két csoportra oszthatók: 1. a szabálytudat és etikai elkötelezettség, valamint 2. a sikerorientáció, vezetési képesség és a vállalkozási szellem. Az első halmaz a hagyományos kontrolltényezők szerepének csökkenésének jelenségére (individualizáció, nonkonformizmus) utalhat. A második halmaz tulajdonságainak alulértékelése – hasonlatosan a debreceni almintához – arra utal, hogy ezen tulajdonságok távol állnak a pedagógusképzés értékkészletétől. (Ld. 37. melléklet.)

Összegező megjegyzésként elmondhatjuk, hogy az ábránk által megrajzolt térben egyik almintá esetében sem beszélhetünk a tulajdonság hallgatók által vélt fontossága és a képzés általi fejlesztése közötti kongruenciáról. A hallgatók a képzéshez képest felülértékelik a tulajdonságok fontosságát (vö. Kocsis 2002). A hallgatók visszajelzései a pedagógusi személyiségjegyek esetében jeleznek a képzés – e szempontból való – fejlesztéséről szóló kritikát, és a tanári meggyőzés és hitelesség kommunikációs tulajdonságainak oldalát tartják a képzésük szempontjából a legpozitívabbnak.

Mivel korábbi eredményeink azt mutatták, hogy a tanári pályára lépést tervező hallgatók – feltételezésünk szerint identifikációs alapokból meghatározott módon – fogékonyabbak a képzési tartalmak iránt (azok fontosságát és képzésbeli fejlesztését magasabbra értékelik) lefuttattuk elemzésünket úgy is, hogy csak a tanári pálya iránt elkötelezett hallgatókra vonatkozzon. (Ld. 38. melléklet.)

A fontosság és a képzés átlagértékei mindkét intézményi almintához képest magasabbak, a tanári pályára lépést tervező hallgatók mindkét szempontból magasabbra értékelték a tulajdonságokat, ami megerősíti feltételezésünket. A hallgatók e köre a

korábbiakkal azonos erősségeket és gyengeségeket jelzett az egyes tulajdonságok fontossága és fejlesztése szempontjából. Kiemelendő azonban, hogy a pálya-elkötelezettség – a korábbi almintákkal ellentétben – itt nem a fontosságban felülértékelt de a képzés hatékonyságát jelölő átlag alatti területen – tehát nem a problémás terület közepén –, hanem annak határán helyezkedik el. A tanári pályára lépést tervező hallgatók esetében tehát a képzés hatékonyabb volt a pálya-elkötelezettség fejlesztése szempontjából. A többi hallgató pálya-elkötelezettsége, pályaszeretete – kisebb fontossági átlagértékhez viszonyítva az alacsonyabbra értékelt képzést – nagyobb különbséget mutat, mint az elkötelezett tanárjelöltek esetében, akik magasabbra értékelték e tulajdonság fontosságát és képzés általi fejlesztését. Azonban ezen érték sem lépi messze túl a „problémás terület” határát, ami azt jelenti, hogy – egészen pontosan fogalmazva – akik szeretnének tanári pályára lépni, azok szerint a képzés e tulajdonság fejlesztése/kialakítása szempontjából kevésbé problematikus, mint társaik véleménye szerint.

A tanári pályára lépést tervező hallgatók adatait összegezve azt állíthatjuk, hogy az e körbe tartozó hallgatók körében a képzési tartalmak befogadása, de nemcsak a minták, hanem a tudástartalmak átvétele is – a szubjektív és az interszubjektív valóság (identitás) által meghatározott módon a korábbi tudások hálózatába illeszthetőség okán – mélyebb internalizációt eredményez. Mindez a pályaszocializációs folyamat aspektusából szemlélve arra utal, hogy esetükben – a korábban hivatkozott Berger – Luckmann-i (1966) értelemben – az objektív valóság és a szubjektív valóság együttállása erősíti a re-szocializációt (Pusztai 2010a: 257-263, 2010b).

6.3.2 Mit várt és mit kapott a képzésben?

Kutatásunk során – noha itt a szűk témánktól látszólag távolabb kerülünk – mégis szükségesnek ítéltük azt is megvizsgálni, hogy a hallgatók milyen vélekedésekkel bírnak a képzés tartalmi elemeiről, mert oktatáskutatóként küldetésünknek érezzük azt is, hogy e munka eredményei, ahol arra alapot jelenthetnek visszajelzést nyújtsanak a képző intézményeknek is, és e kérdés arra mutathat, hogy az elvárások és a felkészítés viszonylatában mely területek lehetnek azok, amelyek további fejlesztést igényelnek. Azonban tárgyunk szempontjából sem elhanyagolható ez a kérdés, hiszen a tanárképzés komplex rendszere nem csupán a tudástartalmak átadásáról szól, hanem a pedagógusmesterség cselekvésmintáinak, normarendszerének és a pedagógiai/pedagógusi értékorientációk átvételéről, internalizálásáról is (Falus 2004, 2006: 34-37, 124), tehát a „tanárrá képzés”-ről (Csapó 2004: 98). A hallgatói vélemények figyelembevétele kérdésében egyetértünk N. Kollárral (2008) abban, hogy „azért

tartjuk lehetségesnek, hogy a képzés hatékonyságát az elvárásokkal vessük össze, mert nem lenne szerencsés egy abszolút mértékhez (»tökéletes«) mérni a hatékonyságot. Véleményünk szerint nem kérhető ugyanis számon egy képző intézménytől sem, hogy tökéletesen felkészült hallgatókat bocsásson ki.” (Kollár 2008: 25)

A képzés megítélése tárgyában született korábbi kutatások részben a hallgatóknak a képzések iránti alapvetően kritikus szemléletéről tanúskodnak (Lukács 2002, Kocsis 2003), részben pedig arról, hogy a hallgatók saját képességeiket felülértékelik, azaz egyfajta „irreális optimizmussal” (Weinstein 1989) jellemezhetők, melyet a pedagógiai gyakorlati kurzusok formálnak a realitás irányába.

Kérdőívünkben zárt kérdésben azt kértük a tanárjelöltektől, hogy 1-5 skálán határozzák meg, hogy megítélésük szerint mennyire készítette fel őket az egyetem/főiskola a képzés során a felsorolt 17 elemből (Ld. 39. melléklet). A képzési elemeket a következőképpen csoportosíthatjuk (zárójelben a teljes minta átlagértékei alapján kialakult sorrendben elfoglalt hely számával jelöltük az adott elemet):

- Szaktárgyak oktatása (1. Szakmai tudásszint, 4. Módszertani ismeretek)
- Pedagógiai-pszichológiai elméleti ismeretek (2. Pedagógiai elméleti tudás, didaktikai szemlélet, 3. Pszichológiai elméleti tudás, szemlélet)
- A kiterjesztett tanári szerep pedagógiai készségei (5. Tanulók értékelésének módja, 7. Különböző életkorú tanulókkal való bánásmód, 8. Osztály, csoport vezetése, 9. Tehetséges tanulókkal való bánásmód, 10. Fegyelmezési módszerek, 11. Átlag alatt teljesítőkkel való bánásmód, 12. Szervezési feladatok, 13. Értelmi, magatartási problémás tanulókkal való bánásmód, 15. Adminisztráció, 16. Szülőkkel kapcsolattartás, 17. Osztályfőnöki feladatok)
- Egyéb, a pedagóguspályán fontos tényezők (6. reális pályakép, 14. kapcsolat a kollégákkal)

A teljes minta adatai alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a hallgatók a képzésük szempontjából leginkább elégedettek a szaktárgyi és a pedagógusszakmai (pedagógiai-pszichológiai) felkészítéssel, ugyanakkor meg kell jegyezzük azt is, hogy ezen értékek legmagasabbika (a szaktárgyra való tudományos felkészítés) az ötfokú skálán 3,8-as átlaggal bír, következő a pedagógiai elméleti tudás (3,71), a pszichológiai elméleti tudás (3,66) és a módszertani ismeretek (3,49). A sorban következő (értelmezésünk szerinti kategóriákban a kiterjesztett tanári szerep pedagógusi készségei közül) a tanulók értékelésének módja (3,48).

A többi képzési elemmel innentől egyre kisebb átlagértékekkel (ld. 38. melléklet) számolhatunk. (Közel azonos értéket kapott a különféle teljesítményű tanulók problémáitól a

fegyelmzésről szóló ismeretekig.) A tanárjelöltek legkevésbé az adminisztráció (2,69), a szülőkkel való kapcsolattartás (2,65) és az osztályfőnöki feladatokra való felkészítést értékelték. A válaszadók szerint tehát a leginkább a szakdiszciplináris és pedagógus-mesterségbeli elméleti tudásra készítenek fel a képzések és legkevésbé pedig a szervezési-vezetési feladatokra, illetve a szakmai-társadalmi kapcsolatok működtetésére. Azt is meg kell jegyezzük, hogy amennyiben a hallgatói igények oldaláról szemléljük ezen tényezőket, akkor azt láthatjuk, hogy a leginkább fejlesztésre szoruló a kiterjesztett tanári szerepelvárásokhoz kapcsolódó területek.

Kutatásunk következő részében a két intézményi almintát mélyebb rétegeit kíséreltük meg feltárni a korábban megismert kétdimenziós ábrázolás segítségével. A képzés 17 elemét a „Mit nyújtott a képzés?” (X) és „Mennyire kellene a képzésnek nyújtania ezt?” (Y) kérdésre adott válaszok átlagértékei által megrajzolt térben elemeztük (a kérdőívben a válaszlehetőségek 1-5 skálán mozogtak).

Elemzésünk során azt találtuk, hogy a debreceni hallgatók a képzésük erősségeiként a szakdiszciplináris és a szakmetodikai oktatást, és továbbá a pedagógiai-pszichológiai oktatást és szemléletmód kialakítását, azaz a tanárképzés klasszikus vetületét jelölték meg (ld. 40. melléklet). A képzés ezen elemei bírnak a hallgatók számára az átlagnál magasabb fontossággal és az átlagnál magasabb elégedettséggel. A szakmai tudásszint fontosságát és a képzés általi fejlesztését mindegyik képzési tartalomtól kiemelve felülértékelik, a hallgatók szerint ez a debreceni tanárképzés legfőbb erőssége. A pedagógiai elméleti tudás és szemléletmód kialakítását a hallgatók némileg kisebb fontosságúnak tartják a pálya szempontjából, mint a pszichológiai elméleti tudást és szemléletet, ugyanakkor a képzés e vetületét hajszálnyival erősebbnek jelezték, mint az egyetemen folyó pszichológiai elméleti tudás átadását és szemlélet kialakítását. A pedagógiai stúdiumok által megszerezhető ismeretek körébe tartozó képzési elem, a tanulók értékelésének módja, szintén a debreceni képzés erősségének látszik. A hallgatók vélekedése szerint a reális pályakép – szintén az erősségek között – a szakmódszertani ismereteknél némileg kevésbé fontos, de a képzés annál hatékonyabban nyújtotta ezen ismereteket. A képzés elemeinek értékelésénél a gyengeségek mezejében korábbi elemzésünk (a pedagóguspályán fontos tulajdonságok és a képzés által való fejlesztése) során látott az új típusú szerepelvárásokhoz kapcsolódó tartalmak az életkori sajátosságokra, az átlagtól eltérő diákokkal való munkára, illetve a tanári munka vezetési és szervezési feladataira való felkészítés szerepel. Ábránkról az is leolvasható, hogy a tanári napi praxisról való ismeretelemeket (osztályfőnöki feladatok, kapcsolattartás a szakmai és társadalmi környezettel, adminisztráció) kevésbé jelzik fontosnak a hallgatók, és erre a képző intézmény sem helyez hangsúlyt.

A szegedi almlinta adatai (41. melléklet) a debrecenihez hasonló vonalak mentén, de némileg mást mutatnak. Az SZTE tanárjelöltjeinek visszajelzései is a szakmai tudásszintet jelölik meg a képzés legerősebb elemének. Sorban ezt követik a pedagógiai-pszichológiai modulok elemei és a módszertani ismeretek. A szegedi képzés problémás területei a sajátos nevelési igényű diákokkal kapcsolatos tudáselemek, az átlag alatt teljesítő, továbbá a magatartási problémás tanulókkal való bánásmód és a fegyelmezési módszerek. A szegedi képzésről is elmondhatjuk, hogy az osztályfőnöki feladatokról, a kollegiális és társadalmi kapcsolatokról, illetve a tanári munka adminisztrációs oldaláról kevésbé nyújt ismereteket a hallgatóknak.

Mint a tanári tulajdonságok vizsgálatakor korábban, itt a képzési elemek esetében sem számolhatunk be a két intézményi almlinta esetében jelentős különbségről. Azonban feltételeztük, hogy e kérdésben is megjelenik az a különбözöség, amely a tanári pályára készülő hallgatók esetében korábban is megjelent. E feltételezésünket elemzésünk igazolta. (Ld. 42. melléklet.) Mindkét tengely összesített átlagértékei magasabbak, azaz a tanári pályát választó hallgatók magasabb átlagértékeket jeleztek mind a képzési elemek fontossága mindpedig a képzés színvonala esetében. Az ő körükben szintűgy a szakmai, a pedagógiai-pszichológiai és a szakmódszertani tudás átadása jelenik meg a képzés erősségeiként. E térbe – az átlag felett értékelt képzési elemek közé – került a tanulók értékelésének módjáról, valamint a reális pályaképről szóló ismeretek, de ide tartozik – előbbiektől némileg lemaradva – a csoportmunka, a különböző életkorú tanulókkal, a tehetséges illetve az átlag alatt teljesítőkkel való bánásmód kérdéseiről való tudás nyújtása. Azok a hallgatók, akik tanárok szeretnének lenni a képzés gyengeségének az érzelmi és magatartási problémás tanulókkal való bánásmódot és a fegyelmezési módszereket jelölték meg. Körükben más az optikája – a korábban az intézményi almlintákban kimutatott – a képzés által fel nem vállalt ismeretelemeknek (osztályfőnöki feladatok, kapcsolat a kollégákkal, kapcsolattartás a szülőkel, adminisztráció), ezen elemek fontosságát közel az összátlaghoz jelezték a válaszadók, egyenként mindegyiket 3,8 vagy afölötti átlagértékkel, ugyanakkor a „Milyen mértékben nyújtotta képzés” kérdésre kapott átlagértékek ezen elemek esetében mind 2,7 vagy az alattiak, tehát a hallgatók (szemben a tanári pályára lépést nem tervező társaikkal) e tényezőkben is többet várnak a tanárképzéstől.

7. Összegzés

A kutatások sora által kitapintott társadalmi válság miatt napjainkra különösen felértékelődött az iskola, a pedagógustársadalom és a pedagógusképző intézmények szerepe. A pedagógusi szerepkomplexumnak hangsúlyát-nem-vesztő részét képezi a nevelési vetület és ugyanakkor egyre hangsúlyosabbá válik az értékek közvetítése. Ez képezte témaválasztásunk legfontosabb indokát. A tanárképzésben részt vevő hallgatók értékorientációinak mélyebb megismerése az intézmények és a szakmapolitika számára egyaránt kulcsfontosságúvá válhat, hiszen a felsőoktatásban zajló „tanárrá képzés” szempontjából fontos tudnunk, hogy a leendő pedagógusgeneráció milyen értékszerkezettel és a nevelési értékekről való nézetekkel bír. Leginkább azért fontos ezt tudnunk, mert a tanárok értékvilágának szerkezete jelentős hatással lehet a következő fiatal generációk értékvilágára.

A vonatkozó teoretikus és empirikus szakirodalomból kiindulva azt a célt tűztük ki, hogy megrajzoljuk, miképpen jellemezhető a két alföldi regionális egyetem hallgatóinak értékvilága, milyen különbözőségek fedezhetők fel az értékorientációk között, a regionális hovatartozás, az intézményi klíma, a családi háttér, a szociális helyzet a vallásosság és a pálya-elkötelezettség aspektusából. Tekintettel arra, hogy az értékek világa és a nevelési értékpreferenciák összefüggésben állnak az intézményben folyó oktatás, képzés tartalma és az amelletti – nem formális és informális – elemekkel is, ezért azt is céljaink közé emeltük, hogy az ezekről való hallgatói visszajelzésekkel árnyaljuk ismereteinket.

Andorka (2006), Hankiss (1977), Kamarás (é.n.), Kozma (2004a) meghatározásában az értékrend egyik legfontosabb jellemzője, hogy azokban a közösség valamennyi tagja osztozik, ugyanakkor az értékrend változásai (Inglehart 1997, 2000, Rezsőházy 2006, Rokeach 1979, Schwartz 2003) a társadalmi valóság és annak mentális képe összefüggéseiben értelmezhetők, azaz a hazai tanárképzés rendszerében a tanári pályáról a jelöltekben élő kép és a tanári mintaközvetítő szerepek, az iskola és a társadalom viszonyrendszerében értelmezhető módon formálódik (Szabó 2009). Dudás (2005), Pusztai (2010a) alapján feltételeztük azt, hogy a tanárképzésben résztvevők kortársi csoportjainak kontrolltényezői szerepe egyrészt referenciacsoportként/mintaadóként való felértékelődésben, másrészt az egyetemista lét értelmezési kereteinek kialakítása kapcsán figyelhető meg, és a nevelésszociológia számára a kortárs-szocializáció, továbbá a későbbi tanári pálya szempontjából fontos tényezővé válik. Falus (2004, 2006), Nagy (2001), Nagy és Varga (2006) és mások tézisei alapján megfogalmazott feltételezésünk szerint a jelenleg

az egyetemeken-főiskolákon érlelődő tanárképzős hallgatóság értékorientációi a képzés során formálódnak, részben a képzés jellegéből adódó értékvilág (Falus 2006, Kozma 2004b), részben pedig a képzőhely regionális kötődéséből adódó értékvilág (Bocsi 2010, Kozma 2002b, 2004b, Pusztai 2009, 2010b) irányában is. Ezen képzőhelyi hatás az értékátadó szerepekre (nevelői szerepek) és helyzetekre (pl. osztályfőnöki óra) való felkészítés szempontjából lényeges elem.

A vonatkozó teoretikus és empirikus szakirodalmak áttekintéséből kiindulva első feltételezésünk az volt, hogy a felsőoktatási hallgatók középosztályosodásának tendenciája (Gábor 1993a, 2000) a pedagógusképzésre nem érvényes. A magasabb társadalmi presztízsű rétegeknek önreprodukciója nem ezen a csekély társadalmi presztízzsel bíró területen érvényesül. Kozma (2004a, 2004b), Nagy (2001) és mások eredményei alapján megfogalmazott állításunk szerint a tanárképzést az első generációs értelmiségképző funkció jellemzi. E feltételezéssel összefüggésben állítottuk azt, hogy a tanárképzésnél fontos az intézmény elérhetősége. Kozma (2002, 2004b, 2010b) alapján megfogalmazott állításunk szerint a két alföldi intézmény esetében mindez összefügg azzal, hogy a tanárképzést regionális hatókörű egyetem folytatja, azaz a két intézmény elsősorban az adott régióból fogad hallgatókat, a Debreceni Egyetem az észak-alföldi régióból, a Szegedi Tudományegyetem a dél-alföldi régióból. E kérdés vizsgálata során áttekintettük a 2003/2004 és 2008/2009 közötti tanévek vonatkozó teljes intézményi hallgatói statisztikáit, mely eredményeként az állítást igazoltnak tekintjük. Eredményeink megerősítik a Debreceni Egyetem vonzásának nyugat felé a Tiszáig észak felé Heves és Nógrád megyéig tartó vonzáskörzetéről való korábbi eredményeket (Kozma 2002), melyet a legutóbbi évek adatai azzal egészítenek ki, hogy a vonzáskörzet Borsod-Abaúj-Zemplén, Békés és Heves megyék felé továbbnyúlik a közigazgatási régió határán. A debreceni tanárképzés regionális szerepköre szempontjából eredményeink szintén igazolták ezt az állítást, a közismereti tanárképzést (is) folytató karok hallgatói közül tíz diákból hét Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből érkezik az egyetemre. A Szegedi Tudományegyetem ugyanezen időszak hallgatói statisztikái alapján dél-alföldi intézményként jellemezhető. A tanárképzést is folytató karok adatainak elemzését összegezve azt találtuk, hogy a hallgatói létszám növekedésével együtt a karok rekrutációs vonzáskörzete a dél-alföldi közigazgatási régió felé szűkül. A hallgatók háromnegyede e területéről érkezik az SZTE-re. Vizsgálatunk eredményeként az is kirajzolódott előttünk, hogy a két intézmény egymástól eltérő, egymást kiegészítő rekrutációs bázissal rendelkezik. A tanárképzésben részt vevő hallgatók között felvett adataink azt is megmutatták azonban, hogy a két intézmény tanárképzése a szülői háttér szempontjából közel azonos képet mutat,

mindkét intézmény tanárképzésében jellemzően az alsóközéposztályi szülők gyermekei vannak többnyire jelen.

Lukács (2002), Kocsis (2003) és Kozma (2004b) tézisei alapján megfogalmazott állításunk szerint a tanárképzésbe való jelentkezés során a hallgatókat a diplomaszerzés lehetőségének ténye, a munkavállalási esélyek javítása, a karrierépítés szándéka motiválja, és ezt a képzésbe való belesodródás jelensége egészíti ki. Ez utóbbi állítás aspektusában Varga (2005) felismerése alapján azt is feltételeztük, hogy a képzés tartalmi részéről, a tanulmányi nívóról való vélekedések kevésbé számítanak motiváló erőként. Nagy (2001) és Kozma (2004b) tézisei alapján állítottunk fel egy további feltételezést, mely szerint a tanárképzésre való jelentkezéskor a tanítói/gondoskodó szerepek iránti vonzalom is megjelenik a motivációs tényezők között. A kutatási eredmények azt mutatták, hogy a két egyetem tanárjelöltjei esetében elsősorban a diplomaszerzés lehetősége, az adott szaktudomány iránti érdeklődés és a diákélet iránti vonzódás határozta meg a jelentkezést, de igen erős motiváló hatása volt körükben a munkanélküliség elkerülését célzó és a karrier-felépítésről való vélekedésnek is. Adataink azt is mutatták, hogy a két egyetem hallgatói között a felsőoktatásba való jelentkezés esetében a motivációs tényezők, preferenciák esetében nem mutatható ki különbség, ami arra utal, hogy e szempontból inkább a nemzedéki hatások érvényesülnek. Ezt árnyalja az a felismerésünk, hogy a családi körből származó pályakép és előismeretek motiváló ereje is tényező a felsőoktatásba való átmenet során. A felsőoktatási intézmény választásának esetében azt találtuk, hogy a település- és felsőoktatás-marketing eredményessége is hatással van a jelentkezésekre. A jelentkezések szempontjából hagyományos véleményformáló helyzetek (középiskolai osztályfőnöki óra és családi megbeszélés, orientáció) mellett nagy a kortársak befolyásoló ereje. Azonban mindkét intézmény hallgatói esetében a képzőhely jó híre, a város iránti vonzalom, az a vélekedés, hogy „ezen a szakterületen ez a legjobb intézmény” és a lakóhely közelsége a legfontosabb tényezők. Ez utóbbi megerősíti Forray (2000) és Kozma (2004b) megállapításait. Eredményeinkből azt is megállapíthattuk, hogy a felsőoktatási expanzió előtti, még a preszelekciós felvételi rendszerre jellemző motivációs tényezők („máshová nem vettek volna fel”, „mindegy hogy mit csak tanuljak”) háttérbe szorultak. E motívumok mellett megjelenik a tudás gyarapításának vágya, mint motívum is, de kisebb hajtóerőként.

A felsőoktatásba jelentkezők életkarrier-tervezéséről és a későbbi életükről való gondolkodásáról Gábor (1989, 2002, 2009) azt állapítottuk meg, hogy az elhelyezkedési esélyek megalapozása, illetve javítása, egy adott szakma iránti érdeklődés kielégítése, valamint a felnőtté válás, a szülői házból való kiválás, önállósodás, a saját életmód kialakítása az, ami a leginkább foglalkoztatja a fiatalokat. Eredményeink ezt megerősítik a

tanárjelöltek esetében is. Vizsgálatunk során a továbbtanulási aspirációkról azt találtuk, hogy a hallgatókat foglalkoztatja a továbbtanulás kérdése (a debreceni hallgatók közül tíz diákból négy, a szegedi hallgatók közül tízből három konkrét tervekkel rendelkezik), ami arra utal, hogy az oktatási rendszerben tovább kívánnak maradni. A hazai felsőoktatási hallgatókhoz hasonlóan, a tanárjelöltek is flexibilisen alakítják életkarrier-terveiket, melybe beépülnek a felsőoktatás és a gazdasági és társadalmi környezet viszonyrendszeréről, azaz tulajdonképpen a munkapiacra való átmenet problematikáiról való vélekedések is. E tény megerősíti Kozma (2004b) állítását, mely szerint a tanárképzésben résztvevő hallgatók a felsőoktatási intézmények számára hallgatói utánpótlásként is megjelennek. Kozma (1995), Gábor (2001), Kabai (2006, 2009), Somlai és munkatársai (2007), illetve Vaskovics (é.n.) eredményei alapján kiindulva azt is feltételeztük, hogy a tanárképzős hallgatók körében is kimutatható a kitolódó felnőtté válás, a posztadoleszcencia jelensége, melynek a továbbtanulás a hajtómotorja. Kutatásunk eredményei szerint a tanárképzős hallgatókat növekvő mértékben foglalkoztatja a továbbtanulás kérdése és tervezése. Vannak, akik az oktatási rendszerben tovább kívánnak maradni, részben az oktatás által nyújtott ismeretek elsajátítása és készségek kialakítása, részben pedig a munkaerőpiacra való kockázatos kilépés és a felnőtté válás (a szülőktől való teljes leválás) bizonytalanságai miatt, ami azt jelzi, tovább hosszabbodik az iskolai ifjúsági életszakasz és, hogy a felsőoktatási hallgatók tudatosan használják a gazdasági és társadalmi környezet által elfogadott (a munkába állás és a családalapítás alól őket felmentő) ifjúsági moratóriumot az ezen keretek között maradásra. A tanárképzős fiatalok hosszabban maradnak a felsőoktatás kötelékében, mint egy oklevél megszerzésének képzési ideje, azonban ez nemcsak az élethosszig tartó tanulás kereteit határozza meg, de a felsőoktatás „parkolópálya” jellegét is tovább erősíti, ami azt is jelenti, hogy az intézmények a részben a munkapiac várótermeivé alakulnak.

Bauer (2002), Dombi (2002), Falus (2001), Pusztai (2009, 2010a) és mások tézisei alapján azt állítottuk, hogy a tanárképzésben résztvevő hallgatók értékstruktúrái az ifjúsági korosztályoktól eltérő mintázatúak: azt feltételeztük tehát, hogy tanárképzősökre a posztmaterialista értékek preferálása jellemző, továbbá körükben a tradicionális értékek magasabban preferáltak és az értékek világában a materiális értékektől távol helyezkednek el.

A két egyetem viszonylatában a hallgatók értékpreferencia sorrendjéből arra jutottunk, hogy a debreceni tanárjelöltek a tradicionális értékeket némiképpen felülértékelik a szegediekhez képest. A debreceni tanárjelöltek a „nemzet szerepe”, a „társadalmi rend” és a „vallásos hit” értékei esetében a válaszok magasabb átlagértéket eredményeztek a szegedi hallgatókénál. A materiális értékek közül a „gazdagság” némileg nagyobb átlagértéket nyert

a szegedi almintában. A posztmateriális értékek a szegedi almintában kapcsolódtak magasabb átlagértékkel, a „belső harmónia” esetében a legnagyobb ez a különbség a két minta átlagértékei között. A transzcendens jellegű értékek, mint az „igaz barátság” mindkét körben a legfontosabbak között helyezkedik el. Az ország gazdasági helyzetének romlásával párhuzamosan konstatált társadalmi anomióval magyarázhatjuk a „békés világ” felértékelődését. Az értékek között a személyes önkiteljesítés viszonyrendszerében fontosabb és a hétköznapi cselekvést közvetlenül meghatározó értékek felülértékeltek. Vizsgálatunk kiinduló feltételezésünk aspektusában kettős eredményt hozott. A tanárképzésben résztvevő hallgatók értékpreferenciái nem különböznek a korosztályos mintázatoktól. Adataink azt mutatják, hogy azok az életfelfogások, melyeket korábban a társadalmi intézmények (pl. egyház, állam) értéknormái határoztak meg, mára háttérbe szorultak. Ezen eredményeink megerősítik az Ifjúság (2000, 2004, 2008) kutatások eredményeit, melyek szerint a fiatalok értékpreferencia sorrendjében történő átrendeződések ebbe az irányba mutatnak. A hagyományos kontrolltényezők háttérbe kerülését (tradicionális értékvilág háttérbe szorulása) és újfajta befolyásoló tényezők (tömegmédiá) hatását is megfigyelhetjük, melynek hatása posztmodern értékek preferálásában is megjelenik. Megállapíthatjuk a posztmateriális értékek hangsúlyos jelenlétét, ezen belül is értékorientációban a szűk közösséghez kapcsolódó értékek (barátság, család, szerelem) az értékpreferenciák első harmadában való elhelyezkedését. A hatalomhoz, társadalmi rendhez kapcsolódó értékeket az utolsó harmadban konstatálhatjuk. A tanárképzősök esetében adataink alapján azonban meg kell cáfoljuk a család, mint hagyományos kontrolltényező háttérbe szorulását (Gábor 2002, 2004) és a tömegmédiának a korábbi kutatásokban kimutatott jelentős kontrolltényezői szerepű felértékelődését (Gábor 2004, 2008, 2009). A hallgatók a primer csoportokba (család, barátság) való visszahúzódását a tömegmédiá véleményformáló hatásának csökkenése kíséri. A közösségi értékek megerősödését és ezzel együtt horizontális szolidaritás feltételezett újraépülésének kezdetét figyelhetjük meg, ám kiemelendő, hogy mindez a legszűkebb körbe való visszahúzódással együtt jellemezhető, amely a biztonság és a békés világ felértékelődésével együtt megerősíti Beck (2008) állítását, mely szerint a jelenség a kockázati társadalom sajátja. A tanárképzésben résztvevők értékpreferenciáiban a posztmaterialista értékrend, a tradicionális értékek köre és egy – Pusztai eredményeiben megjelenő (2009) – új materialista értékrend bonyolult egymásmellettségben van jelen. A vizsgált két regionális egyetem hallgatói esetében tehát érték-koegzisztenciát konstatálhatunk. E koegzisztencia sajátossága az is, hogy az Inglehart és Rokeach által tipologizált posztmateriális értékvilág két komponensben jelenik meg –

megerősítve Rezsőházy (2006) téziseit –, a transz-történelmi jellegű univerzális értékek csoportjában és a posztmodern értékek csoportjában.

Kozma (2004a), Somlai (2001) és más szerzők alapján megfogalmazott hipotézisünk szerint a családi szocializáció jelentősen meghatározza az értékstruktúrákat aképpen, hogy (első alhipotézis szerint) a családban hozzáférhető magasabb kulturális tőkeforrás a posztmaterialista értékek internalizációját támogatja (azaz az iskolai végzettség szerint magasabban kvalifikált szülők gyermekei körében a posztmaterialista orientáció van jelen), másrészt pedig (Dombi 1999, Nagy 2001, Balázs és Paksi 2002, Kozma 2004b, Falus 2004 alapján tett második alhipotézisünk szerint) a családi pedagógusminták a materiális értékek elutasítását támogatják (azaz a pedagógus felmenőkkel-rokonokkal rendelkező tanárjelöltek értékvilágát a materiális orientációktól való távolállás jellemzi).

Kutatásunk során ezt a családi háttér aspektusából a szülők és a nagyszülők iskolai végzettsége alapján vizsgáltuk és azt találtuk, hogy a faktorsúlyoknak a teljes mintára vonatkozó átlagértékektől való eltérése alapján a diplomás értelmiségi családokból érkező fiatalok és a leendő első generációs értelmiségiek értékvilága között kirajzolódó kép jellemzője az, hogy az értelmiségi szülők gyermekei univerzális értékorientációjúak, míg az első generációsok a tradicionális posztmodern orientációkkal írhatók le. Ezen eredményt azonban a tesztelés során nem találtuk szignifikánsnak, azaz családi iskolázottsági háttér alapján nincs szignifikáns különbség.

Dudás (2004), Falus (2004, 2006), illetve Kocsis (2003) alapján a tanári hivatásnak az értékek világával való erős kapcsolatát, annak is a mintaadó vetületét hangsúlyosnak tekintettük. A pedagógus családba tartozó hallgatók, az iskolában másoktól szerzett mintákon túl, a családban élő pedagógusmintákon keresztül, azaz nemcsak mint vallott, hanem a praxis során megnyilvánuló értékpreferenciákkal is érintkeznek. Ezek – Kocsis (2003) alapján megfogalmazott feltételezésünk szerint – jelentős különbségeket okozhatnak az ilyen mintákkal nem rendelkező hallgatókhoz képest. E feltételezést eredményeink nem igazolták. Az adatok különbözőségeket láttattak, amikor azt találtuk, hogy azon hallgatók, ahol a családban nincs pedagógus, az univerzális értékorientációhoz, azok, akiknél csak a tágabb családban van pedagógus a tradicionális értékorientációhoz, és a legalább egy pedagógus szülővel rendelkező hallgatók materiális értékekhez állnak a közelebb. Ezen eredmények hátterében a pedagóguspálya anyagi biztonsága hiányának tükröződését feltételeztük. Ugyanakkor a tesztelés azt mutatta, hogy a családi pedagógusszakmai háttér alapján nincsenek szignifikáns különbségek. Ezt a feltételezést tehát nem igazolhattuk.

A hatodik feltételezésünk szerint, melyet Inglehart (1977, 1997) és Gábor (2001) alapján fogalmaztunk meg, a hallgatók szociális háttere a felsőoktatási életszakasz alatt is

erős re-szocializációs erővel rendelkeznek, ami azt eredményezi, hogy a szociálisan hátrányos helyzetű hallgatók materiális értékorientációkkal jellemezhetők, míg a jobb módú hallgatók körében pedig a posztmaterialista értékorientáció domináns. Azt a hallgatót tekintettük szociálisan hátrányosabb helyzetűnek, aki az egyetemtől állandó szociális támogatást kap. A kutatás e része meglepetéssel szolgált. Adatainkból azt vonhattuk le, hogy a hátrányos szociális helyzetű hallgatók értékorientációira az univerzális posztmateriális értékek jellemzők, és a nem hátrányos helyzetű hallgatók materiális orientációjúak. Kutatásunk eredményei szerint az értékorientációk anyagiassága fordított összefüggésben áll a hallgatók anyagi körülményeivel. E kérdésben eredményeink ellentmondanak az egyetemista fiatalok középosztályosodásának szóló korábbi téziseknek (Gábor 2000, 2001, 2008), annyiban, hogy fordított képet látunk – feltételezhetően a gazdasági válságnak a hallgatók életvilágába való mély behatolása, és annak leginkább a szociálisan hátrányosabb hallgatók körében való fokozottabb megjelenése okán.

A tanárképzésben résztvevő hallgatók nézetrendszerének a képzés alatt történő árnyalódásának jelensége okán Falus (2004), Kozma (2004b), Kocsis (2003), (Pusztai (2010b) tézisei alapján hetedik hipotézisként azt feltételeztük, hogy az intézményi klíma eltérő rajzolatokat okoz a hallgatók értékorientációiban, hiszen az intézmény regionalitása (Kozma 2002b) meghatározó módon jelen van az értékorientációk formálódásában, emiatt a két regionális hatókörű tudományegyetem hallgatóinak értékszerkezetében különbségeket találunk. Kozma (2002a, 2002b, 2004b, 2010b), Pusztai (2010b) és mások alapján azt állítottuk, hogy az állandó lakhely régiója, a köztes régió, vagy globális szintnek nevezett térség mikroklimája, kultúrája miatt jelentősen meghatározhatja a személy értékvilágát, ugyanakkor a régió felsőoktatásának képzési kultúráját, érték- és normarendszerét is, amely – mivel a szakembereket leginkább az adott régió számára képezi – visszahat a régióra is. E kérdésben azt vizsgáltuk, hogy kirajzolódik-e valamiféle különbség a két regionális intézmény hallgatóinak értékvilága között. A hallgatók állandó lakhelyét magába foglaló település regionális besorolása alapján azt találtuk, hogy az észak-alföldi régióból származó tanárjelöltek a posztmodern posztmateriális és a tradicionális értékorientációkkal jellemezhetők, a dél-alföldiek pedig a materiális és az univerzális értékorientációkkal. Azonban a különbség mértéke egyik érték esetében sem szignifikáns, ami (tehát az értékvilágokban az észak-alföldi és a dél-alföldi régió közötti enyhe különbségek) arra utalhat, hogy a két régió egy tágabb nagyalföldi régió, vagy vidéki Magyarországnak az értékvilágát hozdozza, tükrözi. E felvetés igazolása további, országos mintán történő vizsgálatokat igényelne.

A két regionális egyetem almintái esetében a régiós különbségekkel azonos léptékű szemléletes különbségek mutathatók ki a hallgatók értékorientációiban. A Debreceni Egyetem hallgatói a legközelebb az egység a természettel, a szerelem/boldogság, a szépség, a kreativitás (mint posztmodern posztmateriális) valamint a nemzet szerepe, a tradíciók tisztelete, a vallásos hit, a társadalmi rend alkotta (tradicionális) értékorientációkkal jellemezhetők és távol állnak a materiális értékorientációtól. Az SZTE hallgatói pedig a belső harmónia, az igaz barátság, a békés világ, a szabadság, a változatos élet, az udvariasság, a családi biztonság, az érdekes élet alkotta univerzális posztmateriális orientációkkal jellemezhetők. Adataink alapján kirajzolódni látszik egy tradicionális–posztmaterialista értékek mentén megkülönböztethető értékvilág, amelyben a Debreceni Egyetem hallgatói a tradicionális, illetve posztmodern a Szegedi Tudományegyetem hallgatói univerzális értékstruktúrában helyezhetőek el: a debreceni hallgatók szignifikánsan többen vallják a posztmodern értékeket, a szegedi hallgatók pedig szignifikánsan többen az univerzális értékeket. A nevelési értékek preferálása terén ezen különbségek akként jelennek meg, hogy a debreceni hallgatók a közösségi értékek irányában a szegedi hallgatók pedig az individualisztikus értékek irányában elkötelezettebbek. Ezen eredmények az intézményi klíma hatásának további vizsgálatát sarkallhatják.

Tomka (1978, 2001) és Pusztai (2009) alapján megfogalmazva nyolcadik hipotézisként a vallásosság és a vallásgyakorlás értékorientációkkal való kapcsolatának kérdéskörében azt feltételeztük, hogy e tekintetben törésvonalak rajzolódnak ki a tanárképzésben résztvevő hallgatók értékvilágában, azaz az aktív vallásgyakorló hallgatók tradicionális értékorientációkkal jellemezhetők, a többiek pedig posztmateriális orientációkkal. A válaszadók felekezeti hovatartozása alapján azt találtuk, hogy a minta kétharmadát (320 fő) kitevő római katolikus és református felekezetű hallgatók tradicionális értékorientációval jellemezhetőek. (Más felekezetek tagjai csekély számban szerepeltek a mintában.) A római katolikus és a református fiatalok a nemzet szerepe, a hazaszeretet, a vallásos hit, a tradíciók tisztelete, és a társadalmi rend értékeit preferálják. A felekezethez nem tartozó hallgatók (108 fő) univerzális értékorientációjúak (értékpreferenciáikat a belső harmónia, a szabadság, az igaz barátság, a változatos élet, a békés világ, az udvariasság, a családi biztonság, az érdekes élet értékei jelentik) és távol állnak a tradicionális értékektől. Mindegyik esetben szignifikáns eltéréseket állapíthattuk meg, azt tehát, hogy törésvonal rajzolódik ki, mely az introverzív-individuális, illetve közösségi-tradicionális értékorientációk között húzódik.

Tomka Miklós (2001, é.n.) alapján azt is állítottuk, hogy a vallásgyakorlás, a templomba járás gyakorisága az egyes személyek vallásosságának „mélységét”, tehát a

személy elkötelezettségét is mutathatja, és ezáltal különbségek mutathatók ki a hallgatók értékorientációiban. E kérdésben azt állapítottuk meg, hogy a vallásos aktivitás együtt jár az erősödő tradicionális orientációval és a materialista értékvilág elutasításával. Azok a fiatalok, aki hetente legalább egyszer járnak templomba a leginkább tradicionális értékorientációjúak, őket követik a havonta többször templomba járók. Az egy évben többször templomba járó hallgatók esetében ugyanez a tradicionális orientáció mutatható ki. Azon hallgatók, akik soha nem járnak templomba univerzális értékorientációjúak és a legtávolabb állnak a tradicionális értékektől. Adataink átstrukturálása, a rendszeres templomba járó és a nem templomba járó kategóriáinak kialakítása után határozott törésvonal rajzolódott ki a templomba járó (az istentiszteleten legalább havi egyszer-kétszer részt vevő) és a csak alkalmi látogató, azaz a vallásos közösség életében részt nem vevő fiatalok között. Mindkét eredmény szignifikáns volt arra nézve, hogy az aktívan vallásos hallgatók tradicionális értékeket vallanak.

Az előbbieket alapján azt vártuk, hogy a vallásos meggyőződés aspektusából is hasonló különbségek rajzolódhatnak ki. A magukat meggyőződéses vallásosnak tartó tanárjelöltek jellemzően tradicionális értékorientációkkal jellemezhetők, és ugyanez mondható el a maguk módján vallásos fiatalokról is, míg a vallással kapcsolatban közömbös hallgatók materiális értékorientációjúak és a vallásellenes hallgatók pedig a leginkább a tradicionális érték iránt elutasítóak. Ezen eredmények megerősítették feltételezéseinket. Az adatokat itt is átstrukturáltuk és a válaszadókból két csoportot alakítottunk ki (vallásos / nem vallásos), amikor szintúgy azt találtuk, hogy a magukat vallásosnak tartó hallgatók körében szignifikánsan többen vallanak tradicionális értékeket, és a nem vallásos hallgatók a tradicionális értékek felé elutasítóak.

Balázs és Paksi (2002), Brezsnyánszki (2006), Dombi (1999, 2002), Dudás (2004), Kocsis (2003), Nagy (2001, 2004) és Szabó (2009) alapján megfogalmazott kilencedik feltételezésünk szerint a pedagógusszerepekkel és a nevelési értékekkel való azonosulás tényezőjét meghatározza a pálya iránti elkötelezettség identitás-fejlesztő hatása, ennek következtében a pedagóguspályára lépést tervező hallgatók értékorientációi távol állnak a materiális értékektől. E kérdésben azt találtuk, hogy a tanári pályára lépést tervező és az azt elutasító hallgatók között a tradicionális–materiális értékvilág közötti törésvonal húzódik. Azon hallgatókat, akik tanárok szeretnének lenni a tradicionális orientáció jellemzi, és elutasítóak a materiális értékek felé. A tanári pályára lépést nem tervezőket viszont a materiális értékorientáció jellemzi és a tradicionális értékektől távol helyezkednek el. A pálya-elkötelezettségben bizonytalan hallgatók materiális orientációval és a univerzális értékek elutasításával írhatóak le.

Kutatásunk elemző részében érdeklődésünk centrumában az állt, hogy a feltárt komponensek által leírt értékorientációk, illetve a vizsgálatba bevont társadalmi nem, az állandó lakhely régiója, a képző intézmény, a családi oktatási és szociális háttére, a család pedagógusszakmai kapcsolata, és a vallásosság mutatóinak bevonásával mélyebb mintázatokat ismerjünk meg. Azt is vizsgáltuk, hogy az értékstruktúrák aspektusából a hallgatók mely almintáját jellemzi a teljes mintától leginkább eltérő rajzolat. Eredményeink a következőképpen jelentkeztek. A különbségek nagyságát – az átlagtól való eltérések mértékét – is figyelembe véve azt találtuk, hogy a hallgatók neme, szociális háttére, vallásossága az intézményi hovatartozása és a tanári pálya iránti elkötelezettsége szempontjából beszélhetünk az értékorientációk közötti különbségekről, míg a családi háttér másik két jellemzője, az értelmiségi és pedagógusminta megléte, továbbá a regionális hovatartozás aspektusából kevésbé. Ez utóbbi azonos eredmény a korábban, az értékpreferencia sorrendekben találtakkal. Az értékorientációk vizsgálata során nyert eredményeink alapján azt mondhatjuk tehát, hogy:

- A két intézmény hallgatóinak értékvilágában különbözőségeket konstatálhatunk. Ez megerősíti Kozma (2002a, 2004b, 2010a, 2010b) és Pusztai (2010a, 2010b) téziseit az intézményi társadalmi klíma hatásáról.
- A hallgatólányok a posztmateriális, a fiúk pedig a materiális és a tradicionális értékorientációkkal jellemezhetők. Ez megerősíti az Ifjúság 2004 nagymintás vizsgálat eredményeit.
- A szociálisan hátrányos helyzetű hallgatók az univerzális értékeket preferálják és távol állnak a materiális értékektől, míg a többiek a materiális értékorientációval írhatóak le. Ezen eredmény a tanárképzős hallgatók aspektusában nem erősíti meg Gábor (2001, 2002) hivatkozott tézisé a egyetemisták elfordulását a materiális értékektől és posztmateriális értékek felé orientálódásáról. Ennek oka részben a mintavételek között eltelt időszakban bekövetkezett társadalmi változásokban jelölhető meg, részben pedig a tanárképzés hallgatóinak a társadalmi rétegződésben elfoglalt hátrányosabb helyzetéből, azaz abban, hogy a tézisek erre az almintára nem érvényesek.
- Az aktív vallásgyakorlók inkább tradicionális értékorientációjúak és a legkevésbé preferálják a materiális értékeket, szemben a nem vallásosokkal, akik a tradicionális értékeket preferálják kevésbé. Ez megegyezik a vallásos meggyőződés szerinti különbségekkel, mégpedig azzal, hogy a meggyőződéses vallásos tanárjelöltek tradicionális orientációjúak. A közömbösek pedig éppen fordítva, materiális

értékorientációval jellemezhetők. Ezen eredmény megerősíti Pusztai (2009) téziseit az aktív vallásgyakorló fiatalok körében megfigyelt altruizmusról.

- A pálya iránti elkötelezettség tekintetében éles törésvonal rajzolódik ki. Azok a hallgatók, akik tanárok szeretnének lenni tradicionális értékorientációjúak, míg a pályára lépést nem tervezők körében többen vannak az ezen értékeket elutasítók. A tanári pálya választását tervező hallgatók a tradicionális orientációk mellett az univerzális értékekhez is közel állnak. Ezen eredményünk megerősíti Falus Iván (2004), Kozma Tamás (2004b), Nagy Mária (2001) alapján tett feltételezésünket, hogy az értékekkel való azonosulás tényezőjét meghatározza a pálya iránti elkötelezettség identitás-fejlesztő hatása.

Bauer (2002), Csermely et.al. (2009), Józsa (1979), Gábor (2009), Lénárd–Szivák (2001), Pusztai (2010a) alapján megfogalmazott feltételezésünk szerint a hallgatók értékvilágában, jövőorientációiban és problémákról vallott nézeteiben tükröződik a társadalmi valóság észlelése. E feltételezés alhipotéziseként azt állítottuk, hogy a hallgatókban a pedagógusi ethosz, azaz a tanárképzés értéktételezése, illetve a társadalmi valóság konfrontálódik. Azt is feltételeztük, hogy erre a helyzetre a formálódó tanárképzés reagál. Buda (1999), Brezsnyánszky (2006), Falus (2004), Pataki (1991), Szabó (1985, 2009) alapján állítottuk azt, hogy tanárképzés komplex rendszere nem csupán a tudástartalmak átadásáról szól, hanem a pedagógusmesterség cselekvésmintáinak, normarendszerének és a pedagógiai/pedagógusi értékorientációk átvételéről, internalizálásáról is. E kérdés vizsgálata során a pedagóguspálya szempontjából fontos tulajdonságok képzés általi fejlesztése, illetve a képzés belső tartalmi elemeiről a hallgatók által vallott nézetek álltak érdeklődésünk homlokterében. Eredményeink megmutatták a képző intézmény (mint a szociorégió aktorának) hatását a leendő tanárnemzedékek által vallott értékek világára. Ugyanakkor azt is megállapítottuk, hogy az értékek tekintetében kettős lánc köti a most formálódó leendő tanárgenerációt, egyrészt a pályaképben rejtőz elvárások, másrészt pedig a társadalmi valóság, azaz az ideák világa vs. a társadalom működésében tapasztalt zavar: a Tanárról élő mentális kép és a Relátum ütközése. A hallgatókban a tanárképzés értéktételezése (nevelési ideálja, pedagógiai embereszményének értékvilága) és a társadalmi valóságról kialakult mentális kép konfrontálódik egymással (tehát asszimetria áll fenn az objektív, a szubjektív és az interszubjektív valóság között), ugyanakkor a képzés a tanárjelöltek értékelő rendszerének formálódását – az elméletre koncentráló jellege és ugyanakkor a tömegességből adódó személytelensége miatt – nem segíti, azaz nem támogatja a társadalmi, nevelési, pedagógiai értékek internalizációját, és nem készít fel az érték-

transzfer szerepekre. Ezen aspektusból vizsgálatunk eredményei alapján a pedagógus pályára céltudatosan készülő hallgatókról mondhatjuk azt, hogy az intézményben folyó érték-transzfer folyamatok továbbá pedagógusi minták informális tanulás útján való elsajátítására nyíltabbak, befogadóbbak, ezért a pedagógiai értékvilág internalizációja során körükben sikeres (pálya)szocializáció valósulhat meg.

Összegzésünk lezárásaként szeretnénk egy rövid megjegyzést tenni a kutatás eredményeinek az oktatáspolitikai szcenárióban való felhasználhatóságának céljával. Napjaink válságtársadalmában az iskola és a pedagógusok felé megnyilvánuló új szerepelvárások a tanárok értékközvetítő, értékmegőrző szerepének felértékelődését okozzák, ezért kutatásunk eredményeit továbbgondolva – mindamelllett, hogy a pedagógusok társadalmi megbecsülésének megerősítését és ezzel együtt a tanárképzés iránti hallgatói vonzalom növelését elodázhatatlan szakmapolitikai feladatnak tekintjük – a tanárképzésben két változás tűnik szükségesnek: a szerző azokkal ért egyet, akik szerint a képzés tartalmainak befogadására nyíltabb hallgatók kiválasztása okán újra be kell vezetni a preszelektációs felvételi rendszert, másrészt nagyobb figyelmet szükséges szentelni a hallgatók értékorientációinak formálására, a kislétszámú szemináriumok, az informális tanulás terei, és ezzel összefüggésben az oktatói mintaadás és értéktranszfer folyamatok, azaz a mester–tanítvány viszony és mindezzel összefüggésben az értéktelített tanárképzés meg- és/vagy újjászületésének támogatásával.

8. Summary

In the past few years a wide range of system related processes have escalated in Hungarian higher education. These changes strongly relate to the world of youth: the life frame, school carrier, lifestyle, the way of life and the value system of students in higher education have changed. Due to the escalation of the economic crisis in 2009 in Hungary and also to the social crisis caused by the malfunctions of the transition to democracy and market economy 20 years ago, the role of the teacher society and teacher training institutions has become substantial. As a result, our focus of attention has been laid on the group of teacher trainees among students in higher education. The aim of our research was to analyse the sociodemographic characteristics, family relations, school carrier, life events and value orientation of students in teacher training. The data record of our questionnaire took place in 2009 at the University of Debrecen (N=141) and the University of Szeged (N=385). The issues to be answered in our research were: What value orientation and attitudes characterise students? The draw back of students into primary groups (family, friendship) is accompanied by the descending opinion-shaper effect of the mass media. We can witness the rise of social values and social capital, emphasizing that this phenomenon appears together with the growing importance of a peaceful world and security. All the above is connected to the crisis, the appearance of the symptoms of a society of „scarcity” after the society of „ampleness” (a way of turning inside). In the value preferences of teacher trainees the post-materialist value system appears in a complex way side by side with the new materialist value system, which is mostly shaped by info-communicative techniques. In our study we examined the fault lines outlined in value orientation in the dimensions of social gender, professional educator and educational background in family, regional origins, institutional climate, social status, religious beliefs and career commitment. Analysing the diversity in the value orientation of students, we have found that from the respect of students’ gender, social background, religion, institutional affiliation and commitment to teaching as career we can speak of fault lines in terms of value orientation, whereas less can be said based on the other two features of family background, the presence of intellectual and teacher’s model and regional identity. Thus from the respect of value system, the currently shaping future teacher generation is tied by a dual chain; on one hand the expectations hiding in the profession, on the other hand social reality, namely the contradiction between the world ideals and the disorder in the functioning of society: the opposition of reality and the mental representation of a teacher’s profession may not only lead to new teacher roles, but also result in role conflicts and may have profession-socializing consequences, which means that higher education institution may have to face new challenges that affect the subject of the training to a great extent.

9. Irodalom

- ABRAMSON, P. R. – INGLEHART, R. (1995): *Value Change in Global Perspective*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- ANDERSON, L.W. (1994): Teacher Preparation for Postmodern Schools: The Necessary Integration of Training and Education. In: Cummings, W. K. – McGinn, N. F. [eds.] (1997): *International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students and Nations for the Twenty-First Century*. Oxford–New York: Pergamon. Magyarul: ANDERSON, L.W. (2004): Tanárképzés posztmodern iskolák számára. In: Kozma Tamás [szerk.] (2004): *Oktatás és társadalom*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 214-228
- ANDOR MIHÁLY (1998): *Az esélyek újratermelődése*. Interneten itt: http://www.neumann-haz.hu/tei/educatio/educatio/1998osz/studies/1andor/1andor_hu.vak Utolsó letöltés: 2008.11.13. 18:22
- ANDORKA RUDOLF (2006): *Bevezetés a szociológiába. Kultúra, értékek és normák, szabadidő* című fejezet. Budapest: Osiris, 566-597
- ASSMAN, J. (1999): *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a kora magaskultúrákban*. Budapest: Atlantisz, 19-23
- BABBIE, E. (2004): Kvalitatív terepkutatások. In: *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó, 324–334
- BACSKAI KATINKA (2008a): Értékek és normák megjelenése debreceni gimnáziumokban. In: S. Nagy Katalin – Orbán Annamária [szerk.]: *Értékek és normák interdiszciplináris megközelítésben*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó, 125–132
- BACSKAI KATINKA (2008b): Református iskolák tanárai. *Magyar Pedagógia* 2008. 4. szám 359-378
- BAKEWELL, C. – MITCHELL, V. W. (2003): Generation Y female consumer decision-making styles. *International Journal of Retail and Distribution Management*. Vol.31., 95-106
- BALÁZS ÉVA (2000): Az iskolai tudás egyes összetevői – települési különbségek. *Iskolakultúra* 2000/8. 34-48
- BALÁZS JÓZSEF – PAKSI BORBÁLA (2002): Iskola, értékek, értékorientációk. In: Perjés István – Kovács Zoltán [szerk.]: *Életvilágok találkozása – Az iskola külső és belső világának interdiszciplináris vizsgálata*. Budapest: Aula Kiadó
- BALLÉR ENDRE (1996): A nemzeti alaptantervtől az iskolai nevelő-oktatómunka tervezéséig. Budapest: OPI
- BALLÉR ENDRE (2001): A tantervi dokumentumok megváltozott szerepe az oktatás tartalmának szabályozásában és fejlesztésében. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest: Osiris
- BANGÓ JENŐ (2008): *Útkeresés a posztmodernben*. Aachen-Budapest: Mundus Magyar Egyetemi Kiadó
- BARAKONYI KÁROLY [szerk.] (2009): *A Bologna „Hungaricum” – Dianózis és terápia*. Budapest: Új Mandátum
- BARANYI BÉLA (2004): Gondolatok a perifériaképződés történeti előzményeiről és következményeiről. *Tér és Társadalom* 2004/2., 1-21. Interneten itt: http://www.rkk.hu/TET/2004_2/TET20042.pdf
- BARDI, A. – SCHWARTZ, SH. H. (2003): Values and Behavior: Strength and Structure of Relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29. évf., 2003/10., 1207-1220
- BÁTHORY ZOLTÁN (2001): *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972-2000*. Budapest: Ökonet
- BAUER BÉLA (2002): Az ifjúság viszonya az értékek világához. In: Szabó Ildikó – Bauer Béla – Laki László: *Ifjúság 2000 Tanulmányok*. Budapest: NIKI, 195-208

- BAUER BÉLA – SZABÓ ANDREA (2005) [szerk.]: *Ifjúság 2004. Gyorsjelentés*. Budapest: SZMM Mobilitás.
Interneten itt:
http://www.sportolonemzet.hu/Repository/Uploads_RT/bardoczy.gabor/Documents/Ifjusag%202004-gyorsjelent%C3%A9s.pdf Utolsó letöltés: 2009.05.12. 20:32
- BAUER BÉLA – SZABÓ ANDREA (2009): *Ifjúság 2008. Gyorsjelentés*. Budapest: SZMI
- BAUMANN, B. – BIELECKI, A. – HEERENS, N. – LAŽETIC, P. [eds] (2005): *Bologna with Student Eyes*. Bergen: ESIB Interneten itt:
<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Bolognastudenteyes2005.pdf> Utolsó letöltés: 2007.08.09. 21:20
- BECK, U. (2003): *Kockázat-társadalom – Út egy másik modernitásba*. Budapest: Századvég
- BECK, U. (2005): *Mi a globalizáció? A globalizmus tévedései – Válaszok a globalizációra*. Szeged: Belvedere Meridionale
- BECK, U. (2006): *A választás tétje*. Szeged: Belvedere Meridionale
- BECK, U. (2007): *A kozmopolita Európa. Társadalom és politika a második modernitás korszakában*. Szeged: Belvedere Meridionale
- BECK, U. (2008): *Világkockázat-társadalom*. Szeged: Belvedere Meridionale
- BECK, U. (2009): *A munka szép új világa*. Szeged: Belvedere Meridionale
- BELL, D. (1974): *The Coming of Post-Industrial Society*. London: Heinemann
- BELL, D. (2001): Az információs társadalom társas keretrendszere. In: *Információs Társadalom*, 1 (1). 3-33
- BELUSZKY (2000): Értékek, értékrendbeli változások Magyarországon 1945 és 1990 között. *Korall* 2000/1 137-154. Interneten itt: <http://www.korall.org/hu/node/1718> Utolsó letöltés: 2011.03.01 11:48
- BERAN FERENC (2007): *Etika: Az értékek tisztelete*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó
- BEREGSZÁSZI ANIKÓ – CSERNICKÓ ISTVÁN – OROSZ ILDIKÓ (2001): *Nyelv, oktatás, politika*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola
- BERGER, P. L. – LUCKMANN, T. (1998): *A valóság társadalmi felépítése*. Budapest: Jósöveg Kiadó
- BERLINER, D. C. (2005): *Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása*. Pedagógusképzés 2005/2., 71-93. Interneten itt: http://www.pedagogia-online.hu/onk2005/berliner_szakerto_tanarok.htm Utolsó letöltés: 2011.06.06. 23:11
- BLASKÓ ZSUZSA (1998): Kulturális tőke és társadalmi reprodukció. *Szociológiai Szemle* 1998/3., 55-81
- BLOOM, B. S. (1956) [ED]: *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I. Cognitive Domain*. New York: David McKay
- BOCSI VERONIKA (2006): Hallgatók életmódjának vizsgálata az időfelhasználás tükrében. In Pusztai Gabriella [szerk.]: *Régió és oktatás*. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, 261-270
- BOCSI VERONIKA (2009): Klasszikus és/vagy modern? Hallgatók szabadidő-orientációinak vizsgálata. In: Bajusz Bernadett et al. [szerk.]: *Professori salutem. Tanulmányok a 70 éves Kozma Tamás tiszteletére*. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, 5-22
- BOCSI VERONIKA (2010): Törésvonalak. Hallgatói értékvilágok belső rétegzettsége egy három ország határán fekvő régió felsőoktatási intézményeiben. *Educatio* 2010/2, 214-230
- BODONYI EDIT – BUSI ETELKA – HEGEDŰS JUDIT – MAGYAR ERZSÉBET – VIZELY ÁGNES (2006): *Család, gyerek, Társadalom. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. Budapest: ELTE Bölcsész Konzorcium

- BOGÁR LÁSZLÓ (2003): *Magyarország és a globalizáció*. Budapest: Osiris
- BOURDIEU, P. – PASSERON (1969): Az örökösök. A főiskolások és a kultúra. In. Huszár Tibor – Sükösd Mihály [szerk.]: *Ifjúságszociológia*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 238-251
- BOURDIEU, P. (1974): Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In. Ferge Zsuzsa – Háber Judit [szerk.]: *Az iskola szociológiai problémái*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 65-92
- BOURDIEU, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest: Gondolat Kiadó
- BOURDIEU, P. (1997): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In. Angelusz Róbert [szerk.]: *A társadalmi rétegződés komponensei*. Budapest: Új Mandátum, 156–177
- BRANDER, P. – KEEN, E. – LEMINEUR, M.-L. (2004): *Kompasz. Kézikönyv a fiatalok emberi jogi neveléséhez*. Budapest: Mobilitás
- BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ (2006) *A maga vájta meder. Gondolatok a formálódó tanárképzésről*. Budapest: Gondolat
- BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ (2009): A tanári mesterképzés kialakult rendje és első jelentkezői. *Educatio* 2009 ősz, 335-349
- BUDA MARIANN (1999): *Az iskola szellemisége és a társadalmi gyakorlat*. (Acta Pedagogica Debrecina 97.) Debrecen: KLTE Neveléstudományi Tanszék
- CHISHOLM, L. (1997): Initial transitions between education training, and employment in learning society. *International Bulletin of Youth Research* 1997/15
- CHISHOLM, L. (2006): Élesebb lencse vagy új kamera. In Gábor Kálmán - Jancsák Csaba [szerk.] (2006): *Ifjúságszociológia*. Szeged: Belvedere, 117-155
- CHRAPPÁN MAGDOLNA (2010): Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében. In. Garai Orsolya [et.al. szerk.] *Diplomás pályakövetés 4. – Friss diplomások*. Budapest: Educatio, 268-286
- COLEMAN, J. S. (1987): Norms as Social Capital. In. Gerard Radnitzky and Peter Bernholtz [eds.]: *Economic Imperialism: The Economic Method Applied outside the Field of Economics*. New York: Paragon House Publisher
- COLEMAN, J. S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 94-120
- COLEMAN, J. S. (1990): *Foundation of Social Theory*. London: Harvard University Press
- COLEMAN, S. J. (1996): Társadalmi tőke. In. Lengyel György – Szántó Zoltán [szerk.]: *A gazdasági élet szociológiája*, Budapest: BKE, 99–129
- COLEMAN, J. S. (1997): Family, School and Social Capital. In. Sacha, L. J. [ed.]: *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Oxford: Pergamon Press
- COLEMAN, J. S. (2004): Család, iskola, szociális tőke. In. Kozma Tamás [szerk.]: *Oktatás és társadalom*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó
- COLEMAN, J. S. – HENDRY, L. (1999) *The Nature of Adolescence*. London and New York: Routledge.
- CZIKE BERNADETT (1997): A háromféle szabály és az adekvát nevelési módszerek. *Új Pedagógia Szemle* 1997 március, 94-101 <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00003/1997-03-lk-Czike-Haromfele.html> Utolsó letöltés: 2011.03.29. 23:20
- CSÁKÓ MIHÁLY (2004): Ifjúság egy áttagolódo társadalomban. In. Gábor Kálmán – Jancsák Csaba [szerk.]: *Ifjúsági korszakváltás – Ifjúság az új évezredben*. Szeged: Belvedere Meridionale, 11-14

- CSÁNYI VILMOS (2008) Oktatáspolitikai problémák egy humánetológiai rendszerszemlélet tükrében. In: Palánkai Tibor [szerk.]: *A katalizmák csapdája*. Budapest: TSR Kiadó, 29–41
- CSAPÓ BENŐ (2004): *Tudás és iskola*. Budapest: Műszaki Kiadó
- CSATÁRI BÁLINT – LENGYEL IMRE – NAGY IMRE – NAGY GÁBOR (2005): *A Dél-alföldi Régió Területfejlesztési koncepció felülvizsgálata*. Szeged: DARFT – MTA
- CSERMELY PÉTER – FODOR ISTVÁN – EVA JOLY – LÁMFALUSSY SÁNDOR (2009): *Szárnny és Teher*. Budapest: Bölcsék Tanácsa Alapítvány
- CSERNICKÓ ISTVÁN – SOÓS KÁLMÁN (2002): Mozaik 2001. Gyorsjelentés. In: Szabó Andrea – Bauer Béla – Laki László (szerk.): *Mozaik 2001*. Budapest: Nemzeti Ifjúságkutató Intézet
- CSIZMADIA ZOLTÁN (2002): Robert D. Putnam: Bowling alone. In: *Szociológiai Szemle* 2002/3, 183-193
- DAHRENDORF, R. (1979): *Life Chances*. Chicago: University of Chicago Press
- Dél-alföldi Régió Helyzetelemzés*. 2005.05.06 (2. számú munkaanyag) (www.del-alfold.hu)
- DEMETROVICS ZSOLT – PAKSI BORBÁLA – DÜLL ANDREA (2009): *Pláza, ifjúság, életmód*. Budapest: L'Harmattan
- DIENER, E. – BISWAS-DIENER, R. (2002): Will Money Increase Subjective Well-Being?: A Literature Review and Guide to Needed Research. *Social Indicators Research* 2002/57., 119-169
- DOMBI ALICE (1999): *Tanári minta – mintatanár*. Gyula: APC Stúdió
- DOMBI ALICE (2002): A mintaadó pedagógusszerep jellemzői. *Magyar Felsőoktatás* 2002/3, 63-64
- DU BOIS-REYMOND, M. (2006): Nem akarom még elkötelezni magam. A fiatalok életfelfogása. In: Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.) (2006): *Ifjúságszociológia*. Szeged: Belvedere Meridionale, 279-300
- DUDÁS MARGIT (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. In: *Pedagógusképzés* 2005/3, 23-43
- DUDÁS MARGIT (é.n.): *A belépő nézetek feltárása bevezetés a „saját pedagógiába”*. Interneten itt: http://nti.btk.pte.hu/dogitamas/BHF_FILES/html/28Keri/html/hefop06.pdf (Utolsó letöltés: 2011.06.02. 21:23)
- DURKHEIM, E. (1967): *Az öngyilkosság*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó
- DURKHEIM, E. (1978): *A társadalmi tények magyarázatához*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó
- DURKHEIM, E. (1980): *Nevelés és szociológia*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó
- Educatio* 2004 (Mihály Ottóval, Brezsnaynszky Lászlóval és Hunyadi Györggyel készült interjúk) 2004 ősz, 463-494
- Education at a Glance – OECD Indicators* (2004.) Paris: OECD
- ELIAS, N. (2005): *Az udvari társadalom*. Budapest: Napvilág
- ELKIND, D. (2007 [1981]): *The Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon*. Cambridge, MA: Da Capo Lifelong Books
- EPA (1997) = *Educational Policy Analysis*. (1997) Paris: OECD
- ESTEFÁNNÉ DR. VARGA MAGDOLNA – DÁVID MÁRIA – HATVANI ANDREA – HÉJJA-NAGY KATALIN – TASKÓ TÜNDE (É.N.): *A szociális tanulás*. <http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/index.html> Utolsó letöltés: 2011.03.30 17:47

Eurostudent = http://www.his.de/Abt2/Auslandsstudium/Eurostudent/index_html Utolsó letöltés: 2006.05.30. 10:21

FALUS IVÁN (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 2004/3., 359-375

FALUS IVÁN (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó

FALUS IVÁN (2009): A hazai tanárképzés változásai európai mérlegen. *Educatio* 2009 ősz, 360-370

FARKAS ILDIKÓ: Gondoskodó őseimbek. *História* 2010/9-10 5

Fehér Könyv (2001) = *Az Európai Bizottság Fehér Könyve – Új lendület Európa fiataljai számára*. Brüsszel: EU.

FEHÁRVÁRI ANIKÓ – KOCSIS MIHÁLY – SZEMERSZKI MARIANNA [ED.] (2011): *Facts and Figures. Higher Education in Hungary 2011*. Budapest: OFI

FERGE ZSUZSA (1972): *A pedagógusok helyzete és munkája*. Budapest: MTA SZKI

FLANAGAN, SCOTT C. (1982): Changing Values in Advanced Industrial Societies. *Comparative Political Studies*, 14., 1982/4, 403–444.

FORRAY R. KATALIN (2000): Térszerkezeti változások. In. Lukács Péter [szerk.] *Felsőoktatás új pályán*. Budapest: Oktatókutató Intézet, 125-148

FORRAY R. KATALIN – KOZMA TAMÁS (1999): *Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikai*. *Educatio* füzetek 225. Budapest: Oktatókutató Intézet

FRIEDENBERG, E. Z. (1960): The vanishing adolescent. Boston: Beacon Press. Magyar nyelven kivonatolva: *A főiskolai ifjúság*. (1968) Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, 59-60

FURLONG, A. – CARTMEL, F. (1997): *Young people and social change: Individualisation and risk in late modernity*. Buckingham: Open University Press

FURLONG, A. – STALDER, B. – AZZOPARDI, A. (2003): *Sebezhető ifjúság. Sebezhetőség az oktatásban, a munkavállalásban és a szabadidőben Európában*. Szeged: Belvedere Meridionale

FÜSTÖS LÁSZLÓ (1988): *Az exploratív faktorelemzés módszerei. Műhelytanulmányok*. Budapest: MTA SZKI Értékszociológiai Műhely

FÜSTÖS LÁSZLÓ (2006a): Kontinuitás és diszkontinuitás az értékpreferenciákban. In. Füstös László – Guba László [szerk.]: *Társadalmi regiszter 2002*. 2. köt. Budapest: MTA PTI 123-205

FÜSTÖS LÁSZLÓ (2006b): Az értékrendszerek változása Európában. In. Füstös László – P. Táll Éva – Szabados Tímea [szerk.]: *Társadalmi regiszter 2002*. 3. köt. Budapest: MTA PTI 191-221

FÜSTÖS LÁSZLÓ – SZABADOS TAMÁS (1998): A gyermeknevelési elvek változásai a magyar társadalomban (1982–1997). In. Hanák Katalin – Neményi Mária [szerk.]: *Szociológia – emberközeli. Losonczy Ágnes köszöntése*. Budapest: Új Mandátum

FÜSTÖS LÁSZLÓ - SZAKOLCZAI ÁRPÁD (1994): Értékek változásai Magyarországon 1978-1993. Kontinuitás és diszkontinuitás a kelet-közép-európai átmenetben. *Szociológiai Szemle*, 1994/1, 57-90

FÜSTÖS LÁSZLÓ – SZAKOLCZAI ÁRPÁD (1999): A kontinuitás és diszkontinuitás az értékpreferenciákban (1977-1998). *Szociológiai Szemle*. 1999/3. Interneten itt: <http://www.mtapti.hu/mszt/19993/fustos.htm> Utolsó letöltés: 2010.12.18. 21:20

FÜSTÖS LÁSZLÓ – SZALMA IVETT (2009): *Értékváltozás Magyarországon 1978–2008*. Füstös László – Szalma Ivett [szerk.]: *Változó értékrendszer 2009/1* Budapest: MTA Szociológiai Kutatóintézet

FÜSTÖS LÁSZLÓ – SZALMA IVETT (2010): *Értékváltozás Magyarországon 1978-2009*. Füstös László – Szalma Ivett [szerk.]: *Változó értékrendszer 2010/1* Budapest: MTA Szociológiai Kutatóintézet Interneten itt:

- GÁBOR KÁLMÁN (1992a): Az ifjúsági kultúra korszakváltása. In. Gazsó Ferenc – Stumpf István [szerk.]: *Rendszerváltozás és ifjúság*. Budapest: MTA Politikai Tudományok Intézete, 67-97
- GÁBOR KÁLMÁN (1992b): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság. A magyar és német fiatalok a nyolcvanas években*. Kézirat. Szeged: JATE Szociológia Tanszék
- GÁBOR KÁLMÁN (1993a): *Civilizációs korszakváltás és az ifjúság*. Budapest: Oktatókutató Intézet
- GÁBOR KÁLMÁN (1993b): Ifjúsági korszakváltás, ifjúság és politikai kultúra a Kelet és a Nyugat-európai fiatalok körében. *INFO-Társadalomtudomány* 26. szám, 5-21
- GÁBOR KÁLMÁN (1995): Az ifjúságkutatás irányai a kilencvenes években. *Educatio* 1995/2., 191-207
- GÁBOR KÁLMÁN (2000): Társadalmi átalakulás és ifjúság. In. *Társadalmi átalakulás és ifjúság*. Szeged: Belvedere Meridionale, 13-37
- GÁBOR KÁLMÁN (2001): *Elsőéves egyetemisták*. Kézirat. Budapest: Oktatókutató Intézet
- GÁBOR KÁLMÁN (2002): A magyar fiatalok és az iskolai ifjúsági korszak. Túl renden és osztályon? In. Szabó Andrea – Bauer Béla – Laki László [szerk.]: *Ifjúság 2000*. Budapest: Nemzeti Ifjúságkutató Intézet
- GÁBOR KÁLMÁN (2004): Globalizáció és ifjúsági korszakváltás. In. Gábor Kálmán – Jancsák Csaba [szerk.]: *Ifjúsági korszakváltás – ifjúság az új évezredben*. Szeged: Belvedere Meridionale, 28-73
- GÁBOR KÁLMÁN (2006): Fordulat az ifjúságszociológiában. Új kiindulópontok. In. Gábor Kálmán – Jancsák Csaba [szerk.]: *Ifjúságszociológia*. Szeged: Belvedere Meridionale, 9-15
- GÁBOR KÁLMÁN (2008): Ifjúsági korszakváltás. Globalizáció – globalitás – lokalitás. In. *Csatlakozás az Európai Ifjúsági Térséghez 2.0* Szeged: EIKKA, 5-40
- GÁBOR KÁLMÁN (2009): *Az ifjúság jövője és a globalizáció kihívásai. A magyar fiatalok és a média növekvő szerepe*. PhD értekezés. Kézirat. BBTE Kolozsvár
- GÁBOR KÁLMÁN – BALOG IVÁN (1989) *Értékek, orientációk, ideológiák az egyetemi hallgatók körében. Társadalomtudományi Közlemények*, 1989/1, 72-86
- GÁBOR KÁLMÁN – KABAI IMRE – MATISCSÁK ATTILA (2003): *Információs társadalom és az ifjúság*. Szeged: Belvedere Meridionale
- GÁBOR KÁLMÁN – SZEMERSZKI MARIANNA (2007): *Sziget fesztivál 2007*. Szeged: EIKKA
- GADAMER, H-G. (2003): *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlata*. Budapest: Osiris
- GALBRAITH, J. K. (1998 [1958]): *The Affluent Society*. New York: Houghton Mifflin Company
- GÁSPÁRNÉ ZAUNER ÉVA (1968): Az ifjúságkutatás problémáiról. In. *A főiskolai ifjúságról*. Különlenyomat. Budapest: Pedagógiai Kutatóközpont
- GAZSÓ FERENC (1997): A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer. *Századvég* 7. szám, 1997 tél, 73-108
- GERTH, H.H. – MILLS, C. W. (1946): Introduction. In. Gerth – Mills [eds.]: *From Max Weber: Essays in Sociology*. New York Oxford University Press, 7-28
- GIDDENS, A. (1991): *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity Press
- GIDDENS, A. (2002): *Kizökölt világ?* Budapest: DEMOS
- GOLNHOFFER ERZSÉBET – M. NÁDASI MÁRIA (1981): Tanárjelöltek a nevelés céljáról. *Magyar Pedagógia*, 3, 305-310

- GYÁNI GÁBOR (2000): *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Budapest: Napvilág Kiadó
- HABERMAS, J. (é.n.): *A kommunikatív cselekvés elmélete*. Budapest: ELTE
- HALÁSZ GÁBOR (2001): *Az oktatási rendszer*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó. Interneten itt: <http://halaszg.ofi.hu/download/Oktatasi%20rendszer%20-%20HTML.htm> Utolsó letöltés: 2011.05.12. 22:10
- HALBWACHS, M. (2000a): A kollektív emlékezet. III. Fejezet: A kollektív emlékezet és az idő. In. Felkai Gábor – Némedi Dénes – Somlai Péter [szerk.]: *Olvasókönyv a szociológia történetéhez. II. Szociológiai irányzatok a XX. század elejéig*. Budapest: Új Mandátum, 403-432
- HALBWACHS (2000b): A szentföld legendás topográfiája. *Magyar Lettre Internationale* 37. 2000 nyár 45-48
- HANKISS ELEMÉR (1953): *A Robinson Crusoe történeti helye és társadalmi hatása*. Kézirat. MTA ITI
- HANKISS ELEMÉR (1977): *Érték és társadalom*. Budapest: Magvető
- HANKISS ELEMÉR (1983): *Társadalmi csapdák – Diagnózisok*. Budapest: Magvető
- HANKISS ELEMÉR (2004): A büntudatról. In. Hankiss Elemér: *Társadalmi csapdák és diagnózisok. Tanulmányok a hetvenes évekből*. Budapest: Osiris, 271-301
- HANKISS ELEMÉR (2008): Egy instabil társadalom. In. Karikó Sándor [szerk.]: *Közösség és instabilitás*. Budapest: Gondolat, 89-97
- HANKISS ELEMÉR – MANCHIN RÓBERT – FÜSTÖS LÁSZLÓ (1978): *Életmód, életminőség, értékrendszer. Alapadatok*. Budapest: Népművelési Intézet
- HANKISS ELEMÉR – MANCHIN RÓBERT – FÜSTÖS LÁSZLÓ – SZAKOLCZAI ÁRPÁD (1982): *Kényszerpályán? A magyar társadalom értékrendszerének alakulása 1930-1980*. 1-2. kötet. Budapest: MTA Értékszociológiai Műhely
- HAUG, G. – KIRSTEIN, J. (1999): *Trends in Learning Structures in Higher Education*. Brussels http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/trend_I.pdf Letöltés: 2007.06.08. 23.11
- HAUG, G. – TAUCH, CH. (2001): *Trends in Learning Structures in Higher Education II*. Helsinki http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/trend_II.pdf Letöltés: 2007.06.08. 23.32
- HERCZEGH JUDIT (2007): Háló-társ. Kommunikációs és kapcsolati háló az interneten. *Educatio* 2007/3, 331-340
- HORKAI ANITA (2004): Screenagerek. In. Gábor Kálmán – Jancsák Csaba [szerk.]: *Ifjúsági korszakváltás – Ifjúság az új évezredben*. Szeged: Belvedere Meridionale, 122-140
- HORVÁTH BARNA (1942): *A közvélemény vizsgálata*. Kolozsvár
- HOVE, N. – STRAUSS, W. (2002): Millenials Rising: The Next Great Generation. *Journal of Consumer Marketing*. Vol.19., 282-285
- HRUBOS ILDIKÓ (2000): Új paradigma keresése az ezredfordulón. *Educatio*, 2000 tavasz, 13-27
- HRUBOS ILDIKÓ (2005): A Bologna-folyamat követése – a bergeni mérföldkő. In. *Kutatási előtanulmányok a felsőoktatásról*. Budapest: FKI, 3-12 Interneten itt: www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=kutatasok/185 Letöltés: 2007.06.08. 22.33
- HRUBOS ILDIKÓ (2006): *A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása*. Budapest: Aula
- HRUBOS ILDIKÓ – POLÓNYI ISTVÁN (2000): *Tömegképzés felsőfokon*. Budapest: *Educatio*, No. 1
- HRUBOS ILDIKÓ – SZENTANNAI ÁGOTA – VEROSZTA ZSUZSANNA (2003): *A „Bolognai Folyamat”*. Budapest: Új Mandátum

- HUSÉN, TH. (2004): Tanítás és/vagy tanulás. In. Kozma Tamás [szerk.]: *Oktatás és társadalom*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 229-256
- INGLEHART, R. (1977): *The Silent Revolution*. Princeton: University Press
- INGLEHART, R. (1997): *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies*. Princeton, Princeton University Press.
- INGLEHART, RONALD (2000): Globalization and Postmodern Values. *Washington Quarterly*, 23., 2000/1., 215–228
- INGLEHART, R. – BAKER, W. E. (2000): Modernisation, Cultural Change and the Persistence of Traditional Values. *American Sociological Review*, 65. évf., 2. szám, 19-51. Interneten itt: <http://my.fit.edu/~gabrenya/cultural/readings/Inglehart-Baker-2000.pdf> Utolsó letöltés: 2011.04.05. 12:45
- JANCSÁK CSABA (2006): Honnan rekrutálódnak a Szegedi Tudományegyetem hallgatói. In. *85 éves a Szegedi Tudományegyetem*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, 87-95
- JANCSÁK CSABA (2007): Ifjúsági civil szervezetek a dél-alföldi régióban. *Civil Szemle* 2007/3-4., 69-88
- JANCSÁK CSABA (2008): Az ifjúsági korosztályok. I.1 fejezet. In. Nagy Ádám [szerk.]: *Ifjúságügy*. Budapest: Új Mandátum, 19-59
- JANCSÁK CSABA (2009): Dél-alföld egyeteme. Az SZTE regionális szerepköre hallgatói rekrutációs bázisa alapján. In. *Céhem vándorkönyvei – Tanulmányok a 60 éves Pászka Imre tiszteletére*. Szeged: Belvedere Meridionale, 45-59
- JANCSÁK CSABA – TARNAY ISTVÁN – VAJDA ÁRPÁD – ZÁVOGYÁN MAGDOLNA (2005): *Dél-alföldi regionális ifjúsági helyzetelemzés*. Szeged: Mobilitás DARISZI
- JANCSÁK CSABA – TARNAY ISTVÁN (2008): A dél-alföldi régióban élő fiatalok és ifjúsági civil szervezetek világa, valamint nemzetközi kapcsolataik a DKMT eurorégióban. In. Jancsák Csaba [szerk.]: *Fiatalok a DKMT Eurorégióban*. Szeged: DKMT ERISZ, 135-164
- JÓZSA KRISZTIÁN (1999): *Achievement attribution patterns of teacher trainees. Teaching Strategies in Higher Education*. Proceedings of the 3rd Regional Workshop. Szeged, 1999.03. 25-28
- JÓZSA KRISZTIÁN – NAGY LÁSZLÓNÉ – ZSOLNAI ANIKÓ (2001): *Lépések egy gyakorlatorientált tanárképzés irányába*. Interneten itt: <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=2001-06-ta-Tobbek-Lepesek> Utolsó letöltés: 2011.10.22. 21.13
- JÓZSA PÉTER (1979): *A magyar városi ifjúság szociodemográfiai összetétele, érték- és mentalitás struktúrája*. I. kötet, Budapest: NPI, 19-23
- KABAI IMRE (2005): Az individualizálódó reflexív társadalmi folyamatok empirikus vizsgálata: kísérlet egy új modell kialakítására. In. Tamás Pál - Tibori Tímea (szerk.): *Nemzetfelfogások 2. Ifjúságpolitikák*. Budapest: Új Mandátum – MTA SZKI
- KABAI IMRE (2006): *Társadalmi rétegződés és életesemények. A magyar fiatalok a posztindusztriális korszakban*. Budapest: Új Mandátum
- KABAI IMRE (2009): *Hogyan alakul a diplomások életútja?* Budapest: ZSKF Interneten itt: http://www.zskf.hu/uploaded_bookshelf/540361d521a24422.pdf Utolsó letöltés: 2011.06.08 20:15
- KÁDÁR BÉLA (2011): A humán tőke deficitje. *Ezredforduló. Stratégiai kutatások a Magyar Tudományos Akadémián* 2011/1, 25-28
- KALLEN, D. (1995): Thirty Years of Secondary Education. In. *European Journal of Education*, 30, 457-466
- KALLEN, D. (1997): *Secondary Education in Europe. Problems and Prospects*. Strassbourg: Council of Europe

- KAMARÁS ISTVÁN (é.n.): *Érték, értékelés, értékrend*. Interneten itt:
http://www.metaelmelet.hu/pdfek/tanulmanyok/ertek_ertekeles.pdf Utolsó letöltés: 2011.01.24. 23:45
- KANT, I. (1993): *A gyakorlati ész kritikája*. Szeged: Szent Gellért Kiadó
- KAPITÁNY ÁGNES – KAPITÁNY GÁBOR (2010): Ikonikus fordulat vagy valami más. *Kultúra és Közösség*, 2010/2, 5-21
- KARIKÓ SÁNDOR (2004): A meggyőzés „deficitje”: a konformitás. In. Karikó Sándor [szerk.]: *Értékválság – értékváltás*. Budapest: Áron, 199-211
- KARIKÓ SÁNDOR [szerk.] (2004): *Értékválság – értékváltás*. Budapest: Áron
- KÁRPÁTI ANDREA (2007): *Tanárképzés, továbbképzés*. Vitairat a Nemzeti Oktatási Kerekasztal számára, 2007. július 8., 1. változat, [kézirat] OKI
- KÉKESI MÁRK ZOLTÁN (2007): A szubjektív életminőség térbeli vonatkozásai. In. Utasi Ágnes [szerk.]: *Az életminőség feltételei*. Budapest: MTA PTI, 72-83
- KELLER MAGDOLNA (2004): *Határon túli magyar hallgatók a Partiumban a határon innen és túl*. Kézirat. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék
- KELLER TAMÁS (2008a): Értékrend és társadalmi pozíció. *Századvég* 13. évf. 47 szám., 151-186
- KELLER TAMÁS (2008b): *Magyarországi értéktérkép: Normakövetés, egyéni teljesítmény, szolidaritás és öngondoskodás elfogadottsága a magyar társadalomban*. Kutatási zárótanulmány. (Kutatásvezető: Tóth István György) http://www.tarki.hu/hu/research/gazdkult/nfu_zarotanutmany.pdf Utolsó letöltés: 2010.12.22. 20:34
- KELLER TAMÁS (2009): *Magyarország helye a világ értéktérképén*. Interneten itt:
http://www.tarki.hu/hu/research/gazdkult/gazdkult_wvs_keller.pdf Utolsó letöltés: 2010.12.14. 22:12
- KELLEY, H. H. (1980): A vonatkoztatási csoportok két funkciója In. Pataki Ferenc [szerk.]: *Csoportlélektan*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó, 200-209
- KEMÉNY ISTVÁN (2010): *Előadások a magyar társadalomfejlődés szociológiájáról*. Szeged: Belvedere Meridionale
- KENNISTON, K. (1965, 2006): *The Uncommitted. Alienated youth in American Society*. New York: Delta Book
 Magyarul: KENNISTON, K. (2006): Az elkötelezetlenség. Elidegenedett fiatalok az amerikai társadalomban. In. Gábor Kálmán – Jancsák Csaba [szerk.]: *Ifjúságszociológia*. Szeged: Belvedere Meridionale, 45-67
- Key data 1997 = *Key data on education in the European Union*. (1997) Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, European Commission
- KOCSIS MIHÁLY (2003): *A tanárképzés megítélése*. Pécs: Iskolakultúra
- KOHN, M. L. (1969): *Class and Conformity – A Study in Values*. Homewood: Dorsey Press
- KOLLÁR-ÉRI ISTVÁN (2009): *Észak-alföldi Regionális Ifjúsági Helyzetelemzés*. Debrecen: Mobilitás Észak-alföldi Regionális Szolgáltató Iroda
- KOLLÁR ISTVÁN – ÉRI OLGA MARIANNA – KINDRUSZ EMESE (2005): *Észak-alföldi regionális ifjúsági helyzetelemzés 2005*. Debrecen: Mobilitás
- KOLOS TAMÁS (2011) = „Magyar dölyffel...” Csepeli György, Kolosi Tamás, Pikó András (moderátor) és Vitányi Iván kerekasztal-beszélgetése. *Mozgó Világ* 2011/1., 5-18
- KONRÁD GYÖRGY – SZELENYI IVÁN (1982): *Az értelmiség útja az osztályhatalomhoz*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó

- KOPP MÁRIA – SKRABSKI ÁRPÁD (2008): Kik boldogok a mai magyar társadalomban? Kopp Mária [szerk.]: *Magyar lelkiállapot 2008: Esélyerősítés és életminőség a mai magyar társadalomban*. Budapest: Semmelweis Kiadó, 25-42
- KOROM, E. (1999): Students' concepts of teaching. In. Reuben, F. [ed.]: *Teaching Strategies in Higher Education. Proceedings of the 3rd Regional Workshop*. OSI Civic Education Project, Budapest
- KOTÁSEK, J. (1996): Structure and Organisation of Secondary Education in Central and Eastern Europe. *European Journal of Education*, 31, 25-42
- KOTSCHY BEÁTA (2003): Az oktatás célrendszere. In. Falus Iván [szerk.]: *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 137-165
- KOZMA TAMÁS (1995): Ifjúság és oktatás. In. *Educatio*, 1995 nyár, 208-223
- KOZMA TAMÁS (1997): Kultúra. In. *Pedagógiai Lexikon*. A szócikk interneten itt: http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Oktdolg/Kozma_Tamas/nevszoci/szemely.htm Utolsó letöltés: 2010.04.21. 20:20
- KOZMA TAMÁS (2002a): *Határokon innen, határokon túl*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó
- KOZMA TAMÁS (2002b): *Regionális egyetem*. Budapest: Oktatókutató Intézet
- KOZMA TAMÁS (2003): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Kutatás közben 248. Budapest: Oktatókutató Intézet
- KOZMA TAMÁS (2004a): Bevezetés a nevelésszociológiába. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- KOZMA TAMÁS (2004b): *Kié az egyetem?* Budapest: Új Mandátum
- KOZMA TAMÁS (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest: Új Mandátum
- KOZMA TAMÁS (2008a): A Bolognai Folyamat mint kutatási probléma. In. Kozma Tamás – Rébay Magdolna [szerk.]: *A Bolognai Folyamat Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum, 10-24
- KOZMA TAMÁS (2008b): Politikai rendszerváltozás és felsőoktatási reform. In. Kozma Tamás – Rébay Magdolna [szerk.]: *A Bolognai Folyamat Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum, 287-314
- KOZMA TAMÁS (2009): Tanárképzés a Bologna-folyamatban. *Educatio*, 2009 ősz, 273-278
- KOZMA TAMÁS (2010a): Tanulórégiók. In. Fenyő Imre – Rébay Magdolna [szerk.]: *Felszántatlan területeken. Tanulmányok Brezsnyánszky László 65. születésnapjára*. Debrecen: Csokonai Könyvkiadó, 203-226
- KOZMA TAMÁS (2010b): Felsőfokú oktatás és regionális átalakulás. In. Kozma Tamás – Ceglédi Tímea [szerk.]: *Régió és oktatás: A Partium esete*. Debrecen: CHERD, 15-28
- KOZMA TAMÁS – HÍVES TAMÁS – RADÁCSI IMRE (2000): *Regionális együttműködések a harmadfokú képzésben*. *Educatio* füzetek 122. Budapest: Oktatókutató Intézet
- KOZMA TAMÁS – PUSZTAI GABRIELLA (2006): Hallgatók a határon. Észak-alföldi, kárpátaljai és partiumi főiskolások továbbtanulási igényeinek összehasonlító vizsgálata. In. Kelemen Elemér – Falus Iván [szerk.]: *Tanulmányok a neveléstudományok köréből*. Budapest: Műszaki Kiadó, 423-453
- KOZMA TAMÁS – SIKE EMESE (2004): *Pedagógiai informatika. A neveléstudomány szakirodalmi alapjai*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó
- KOZMA TAMÁS – RÉBAY MAGDOLNA [szerk.] (2008): *A Bolognai Folyamat Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum
- LADÁNYI JÁNOS (1994): *Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban*. Budapest: *Educatio*
- LAKI LÁSZLÓ – SZABÓ ANDREA – BAUER BÉLA (2001): *Ifjúság 2000. Gyorsjelentés*. Budapest: NIKI

- LANDIS, P. H. (1952): *Adolescence and Youth – The progress of maturing*. New York: McGraw–Hill. Magyar nyelven összefoglalva: *A főiskolai ifjúság*. (1968) Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, 48-50
- LÁZAR SÁNDOR – SZÜCS ISTVÁN – ZAKOTA ZOLTÁN – SZÜCS ENIKŐ – KOVÁCS BEÁTA (2003): *Magyar nyelvű felsőoktatás a Partiumban. Igények és lehetőségek*. Kézirat. Nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetem
- LÉNÁRD SÁNDOR – SZIVÁK JUDIT (2001): Neveléssel kapcsolatos nézetek. In. Golnhofer Erzsébet – Nahalka István [szerk.]: *Pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 36-64
- LENGYEL LÁSZLÓ (2000): Társadalmi átalakulás és ifjúság. In.: Gábor Kálmán [szerk.]: *Társadalmi átalakulás és ifjúság. Szabadság mint esély?* Szeged: Belvedere Meridionale, 39-47
- LUKÁCS PÉTER (1996): Iskolarendszerek a fejlett országokban *Educatio*, 1996/2, 203-214
- LUKÁCS PÉTER (2004): A felsőoktatás expanziója. In. Gábor Kálmán – Jancsák Csaba [szerk.]: *Ifjúsági korszakváltás – ifjúság az új évezredben*. Szeged: Belvedere Meridionale, 19-25
- LUKÁCS PÉTER [et. al.] (2002): A pedagógusképzés megújításához. I. Budapest: Oktatókutatási Intézet
- Magyar Néprajzi Lexikon*. <http://mek.niif.hu/02100/02115/html/5-119.html> Utolsó letöltés: 2011.02.12. 21:02
- Magyar Statisztikai Zsebkönyv 1999*. Budapest: KSH
- MANNHEIM, K. (1969): A nemzedéki probléma. In. Huszár Tibor – Sükösd Mihály [szerk.]: *Ifjúságszociológia*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 31-68
- MARX, K. (1948) [1867]: A tőke. Budapest: Szikra
- MASLOW, A. H. (1954): *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row
- MASLOW, A. H. (1955): Deficiency Motivation and Growth Motivation. In Jones, Marshall R. [szerk.]: *Nebraska Symposium on Motivation*. 3. köt., University of Nebraska Press 1–30
- MEAD, G. H. (1973): *A pszichikum, az én és a társadalom – szociálbehaviorista szempontból*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó
- MEAD, M. (1978): *Culture and commitment*. New York: Columbia University Press Magyarul: Mead, M (2006): Kultúra és elkötelezettség. In. Gábor Kálmán – Jancsák Csaba [szerk.]: *Ifjúságszociológia*. Szeged: Belvedere Meridionale, 19-45
- MELEG CSILLA – REZSŐHÁZY RUDOLF (1997): Értékek és választások. Belga és magyar egyetemisták véleményeinek összehasonlítása. *Valóság* 1997/5, 1-16
- MERTON, R. K. (1980): *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó
- MIHÁLY OTTÓ – LORÁND FERENC (1983): Az iskola általános nevelőfunkciója és az általánosan képző iskola fejlesztése. In. *Vázlat a szocialista nevelőiskoláról*. Budapest: OPI
- MIKKOLA, A. – CARAPINHA, B. - TÜCK, C. – SÍTHIGH, D. M. – GUSTAFSSON, N. Å. – BRUS, S. [eds.] (2007): *Bologna with Student Eyes*. Bergen: ESIB Interneten itt: <http://www.esu-online.org/documents/publications/bwse2007.pdf> Utolsó letöltés: 2008.03.22. 21:20
- MITTER, W. (2009): Values and Value Judgements in International Education. In. Pusztai Gabriella – Rébay Magdolna [szerk.]: *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Debrecen: Csokonai Könyvkiadó, 135-148
- MOLNÁR SZILÁRD (2003): Társadalmi tőke és információs társadalom. Egyedül kuglizni, egyedül szörfözni? In. *Szociológiai Szemle*, 2003/3, 112-121 Interneten itt: www.socio.mta.hu/mszt/2003/007.pdf Utolsó letöltés: 2009.06.03. 23:35
- MURÁNYI ISTVÁN (2006a): *Észak-alföldi szervezetek küldetésstudata*. Debrecen: ÉARISZI

- MURÁNYI ISTVÁN (2006b): *Identitás és előítélet*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- MURÁNYI ISTVÁN (2010): Egyetemisták szabadidős tevékenysége és mentális státusa. *Educatio* 2010/3, 203-213
- N. KOLLÁR KATALIN (2008): Pedagógusok pályaképe, a tanárképzéssel való elégedettségük és nehézségeik. *Pedagógusképzés* 2008/4. 7-34
- NAGY ÁDÁM (2010): A harmadlagos szocializációs közeg és az ifjúságügy, mint önálló terület elméleti alapjai. *Új Pedagógiai Szemle*, 2010/6-7, 3-24
- NAGY MÁRIA (1994): *Tanári szakma és professzionalizálódás*. Budapest: Országos Köznevelési Intézet
- NAGY MÁRIA (2001): A tanári pálya választása. In: Papp János [szerk.]: *A tanári pálya*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 103-122
- NAGY MÁRIA (2004): Pályakezddés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, 2004/3, 375-390
- NAGY MÁRIA (2009): Tanárképzés és a Bologna-folyamat. *Educatio* 2009/3, 306-317
- NAGY MÁRIA (é.n.): *Tanári kompetenciák és a hátrányos helyzetű tanulók nevelése*. Interneten itt: nevtud.ektf.hu/files/publikaciok/aapa_nm.pdf Utolsó letöltés: 2011.05.07. 20:10
- NAGY MÁRIA – VARGA JÚLIA (2006): Pedagógusok. In: Halász Gábor – Lannert Judit [szerk.]: *Jelentés a magyar köznevelésről 2006*. Budapest: Országos Köznevelési Intézet Interneten itt: <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/nagy-maria-varga-julia-7> Utolsó letöltés: 2011.02.21. 23:10
- NAGY SÁNDOR (1933): *A debreceni református kollégium: két kötetben*. Hajdúhadház: Kállay János Könyvnyomdája és Lapkiadó-Vállalat
- NÉMEDI DÉNES (2005): *Klasszikus szociológia 1890-1945*. Budapest: Napvilág Kiadó
- NEWMAN, J. H. (2001): Az egyetem eszméje a tudás célja önmaga. In: Tóth Tamás [szerk.]: *Az európai egyetem funkcióváltásai*. Budapest: Professzorok Háza, 215-225
- ORBÁN IRÉN (2004): Tanárképzés Európai szemmel. In: *Educatio* 2004 ősz, 517-522
- PACKARD, B. – BABINEAU, M. (2008): Development: 9–12. In: Good TL [ed.]: *21st Century Education: A Reference Handbook*, Vol. 1. Los Angeles: Sage, 103-110
- PAJARES, M. F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 3. 307-332.
- PAKSI BORBÁLA (2001): A „Középfokú oktatási intézmények számára az iskolai egészségfejlesztési-drogmegelőzési tevékenység támogatása” című programban részt vevő tanulók körében végzett kiinduló felmérés értékelése. Országos összefoglaló. Kézirat. OFI
- PAKSI BORBÁLA – SCHMIDT ANDREA (2006): *Pedagógusok mentálhigiénés állapota. Különös tekintettel az iskolai értékátadást, egészségfejlesztést és problémakezelést befolyásoló dimenziókra*. Interneten itt: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00104/2006-06-oy-Tobbek-Pedagogusok.html> Utolsó letöltés: 2011.01.22. 20:10
- PAPP GÁBOR (2008): Konvergencia és divergencia az európai értékrendszerekben. In: Füstös László – Guba László – Szalma Ivett [szerk.]: *Társadalmi regiszter*. 2008/1., 173-213 Interneten itt: http://www.socio.mta.hu/dynamic/PappG_Konvergencia_Tars_reg_2008_1.pdf Utolsó letöltés: 2011.03.18. 18:54
- PAPP JÁNOS (2001): Tézisek. Összefoglaló. In: Papp János [szerk.]: *A tanári pálya*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 301-304
- PARSONS, T. (1966): *The Social System*. New York: The Free Press

- PARSONS, T. (2000a): A modern társadalmak rendszere. In. Felkai Gábor – Némedi Dénes – Somlai Péter [szerk.]: *Olvasókönyv a szociológia történetéhez. II. Szociológiai irányzatok a XX. században*. Budapest: Új Mandátum 40-62
- PARSONS, T. (2000b): Társadalmi struktúra és anómia. In. Felkai Gábor – Némedi Dénes – Somlai Péter [szerk.]: *Olvasókönyv a szociológia történetéhez II. Szociológiai irányzatok a XX. században*. Budapest: Új Mandátum 62-91
- PÁSZKA IMRE (2007): *Narratív történetformák*. Szeged: Belvedere Meridionale
- PATAKI FERENC (1991): Az iskola érték- és normarendje. Az iskola, mint társas rendszer. *Új Pedagógiai Szemle*, 1991/9, 24-30
- PATAKI FERENC (2002): Az iskolaügy szociálpszichológiai dimenziói. In. Kovács Zoltán – Perjés István [szerk.]: *Életvilágok találkozása*. Budapest: Aula Kiadó, 93-108
- PETŐ LÁSZLÓ (1991): *A tanítók és a társadalom*. Budapest: Educatio Kiadó
- POLÓNYI ISTVÁN (2000): Egyre többet, egyre kevesebbet? *Educatio*, 2000/1, 43-62
- POLÓNYI ISTVÁN (2004): Pedagógusképzés – Oktatás-gazdaságtani megközelítésben. *Educatio* 2004/3, 343-359
- PUSZTAI GABRIELLA (2006): Egy határmenti régió hallgatótársadalmának térszerkezete. In. Juhász Erika [szerk.]: *Regionális egyetem*. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, 43-57
- PUSZTAI GABRIELLA (2009): *A társadalmi tőke és az iskola – Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest: Új Mandátum
- PUSZTAI GABRIELLA (2010a): A hallgatói szocializáció megújuló perspektívában. In. Fenyő Imre – Rébay Magdolna [szerk.]: *Felszántatlan területeken. Tanulmányok Brezsnay László 65. születésnapjára*. Debrecen: Csokonai Könyvkiadó, 253-269
- PUSZTAI GABRIELLA (2010b): Az intézményi hatás arcvonásai a regionális intézményi kutatások tükrében. In. Kozma Tamás – Ceglédi Tímea [szerk.]: *Régió és oktatás: A Partium esete*. Debrecen: CHERD, 71-92
- PUSZTAI GABRIELLA – KOZMA TAMÁS (2008): *Felsőoktatási együttműködések a „Partium” térségében*. Debrecen: CHERD http://terd.unideb.hu/doc/felso_egyutmuk.pdf Utolsó letöltés: 2010.01.11. 23:10
- PUSZTAI GABRIELLA – SZABÓ PÉTER CSABA (2008): A Bolognai Folyamat recepciója Magyarországon. In. Kozma Tamás – Rébay Magdolna (2008): *A Bolognai Folyamat Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum, 68-85
- PUTNAM, R. D. (2000): *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon–Schuster
- PUTNAM, R. D. (2004): A prosperáló közösség. A társadalmi tőke és a közélet. In. *Parola*, 2004/3. Interneten itt: http://www.adata.hu/__062568cf006c1954.nsf/0/cd000ad61636b5e2c1256f76003bf77c?OpenDocument&Highlight=0,Putnam Utolsó letöltés: 2009:06:07 23:40
- PUTNAM, R. T. – BORKO, H. (1997): Teacher learning: Implications of new views of cognition. In. Biddle, B. et.al. [ed.]: *International Handbook of Teachers and Teaching*. Kluwer: Kluwer 1223-1296
- REICHERT, S. – TAUCH, CH. (2003): *Trends 2003 – Progress towards the the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe*. Brüsszel: European University Association http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Trends_III_neu.pdf Utolsó letöltés: 2007.06.30. 11:20
- REZSŐHÁZY RUDOLF [REZSOHAZY, R.] (2006): *Sociologie des valeurs*. Paris: Armand Colin
- RIESMAN, D. (1969): Az el nem kötelezett nemzedék. In. Huszár Tibor – Sükösd Mihály [szerk.]: *Ifjúságszociológia*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 217-237

- RIESMAN, D. – DENNEY, R. – GLAZER, N. (1968): *A magányos tömeg*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó
- ROHAN, M. J. (2000) A Rose by Any Name? The Values Construct. *Personality and Social Psychology Review*, 2000/3., 255–277
- ROKEACH, M. (1969): *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass
- ROKEACH, M. (1973): *The Nature of Human Value*. New York: Free Press
- ROKEACH, M. (1979) [ed.]: *Understanding human values: individual and societal*. New York: Free Press
- RÓFI MÓNICA (2006): Az Észak-alföldi régió versenyképességének vizsgálata néhány alapmutatón keresztül. *Agrártudományi Közlemények* 22. 35-41
- RUDD, P. – EVANS, K. (1998): Structure and agency in youth transitions: Student experiences of vocational further education. *Journal of Youth Studies*, 1 (1), 39-63
- SÁGI MATILD – VARGA JÚLIA (2011): Pedagógusok. In. Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén [szerk.]: *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: OFI, 295-325 [függelék 489-507]
- SAJTOS LÁSZLÓ – MITEV ARIEL (2006): *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Budapest: Alinea Kiadó
- SALLAI ÉVA (2004): *Pedagógusnak lenni a mai iskolában*. Interneten itt: www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=230 Utolsó letöltés: 2011.05.07. 20.20
- SÁSKA GÉZA (2009): Az egységes tanárképzés formálásának pedagógiai és politikai kultúrája. *Educatio* 2009 ősz, 349-360
- SCHELSKY, H. (1957): Die skeptische Generation. Düsseldorf–Köln. Magyar nyelven összefoglalva: *A főiskolai ifjúság*. (1968) Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, 71-73
- SCHULZE, G. (2000): Élménytársadalom. A jelenkor kulturszociológiája. A mindennapi élet esztétizálódása. *Szociológiai Figyelő* 2000/1-2, 135-157
- SCHÜTZ, A. (1984): „Az idegen”. In. Hernádi Miklós [szerk.]: *A fenomenológia a társadalomtudományban*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó, 405-413
- SCHWARTZ, SH. H. (1992): Universals in the Structure and Content of Values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In. Zanna, M. (ed.): *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 25. 1-65. Magyarul: SCHWARTZ (2003)
- SCHWARTZ, SH. H. (2003): Univerzálisok az értékek tartalmában és struktúrájában. Elméleti előrelépések és empirikus próbák húsz országban. In. Váriné Szilágyi Ibolya [ford. és szerk.]: *Értékek az életben és a retorikában*. Budapest: Akadémiai, 105-154
- SCHWARTZ, SH. H. (2005): *Basic Human Values: Theory, Methods and Application*. Interneten itt: <http://dpms.csd.auth.gr/emlak/Schwartzpaper.pdf> Utolsó letöltés: 2011.03.02. 22:34
- SELIGMAN, M. E. P. (2008): *Az autentikus életöröm*. Budapest: Laurus
- SETÉNYI JÁNOS (1995): Elitoktatás jelentésváltozása. *Educatio*, 1995/4, 627
- SHERIF, M. (1973): Normaképződés csoport szituációban. In. Hunyady György [szerk.]: *Szociálpszichológia*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó, 233-250
- SHERIF, M. (1976): A fölérendelt célok szerepe a csoportközi konfliktus enyhítésében. In. Pataki Ferenc [szerk.]: *Pedagógiai szociálpszichológia*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó, 325-339
- SIGFRIED BÄR (2005): *A céh*. Budapest: Akadémiai Kiadó

- SKRABSKI ÁRPÁD – KOPP MÁRIA (2009): A bizalom mint a társadalmi tőke központi jellemzője. *Vigília*, 2008/10, 722-730 Interneten itt: <http://www.vigilia.hu/2008/10/skrabski.htm> Utolsó letöltés: 2009.05.05. 20:52
- SOMLAI PÉTER (1997): *Szocializáció. A kulturális átörökítés és társadalmi beilleszkedés folyamata*. Budapest: Corvina
- SOMLAI PÉTER – BOGNÁR VIRÁG – TÓTH OLGA – KABAI IMRE (2007): *Új Ifjúság*. Budapest: Napvilág
- SOÓSÉ FARAGÓ MAGDOLNA (2010): A tanárképzés új (bolognai) rendszerének bemutatása. *Új Pedagógiai Szemle*, 2010. 34. sz. 50-67 Interneten itt: http://epa.oszk.hu/00000/00035/00140/pdf/EPA00035_upsz__2010_3-4_050-068.pdf Utolsó letöltés: 2011.09.11. 20:12
- SPÉDER ZSOLT – PAKSI BORBÁLA – ELEKES ZSUZSANNA (1998): Anómia és elégedettség a 90-es évek elején. In: Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György [szerk.]: *Társadalmi riport 1998*. Budapest: TÁRKI, 490–513. Interneten itt: <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a882.pdf> Utolsó letöltés: 2011.04.03. 20:23
- SPINOZA, B. (1997): *Etika*. Budapest: Osiris
- SPIKINS, P. A. – RUTHERFORD, H. E. – NEEDHAM, A. P. (2010): *The Prehistory of Compassion*. <http://www.york.ac.uk/media/archaeology/Compassion7.pdf> Utolsó letöltés: 2011.09.18. 06:12
- STALDER, B. (2003): Sebezhetőség és oktatás. In: Furlong, A. – Stalder, B – Azzopardi, A.: *Sebezhető Ifjúság. Sebezhetőség az oktatásban, a munkavállalásban és a szabadidőben Európában – Perspektívák*. Szeged: Belvedere Meridionale, 16-34
- Statisztikai tájékoztató. Felsőoktatás 1997/98*. Budapest: Oktatási Minisztérium
- SUHONEN, P. (1985): Approaches to Value Research and Value Measurement. *Acta Sociologica*, 28., 1985/4., 349–358
- SZABÓ ANDREA – KUCSERA TAMÁS GERGELY (2011): A magyar doktorandusz hallgatók helyzetéről, 2011 – egy empirikus vizsgálat eredményei. *Acta Doctorandum* 2011/2 16-31
- SZABÓ ILDIKÓ – CSEPELI GYÖRGY (1984): Politikai érzelmek iskolája. *Jel-Kép* 1984. 2. 26–31. oldal
- SZABÓ ILDIKÓ – ÖRKÉNY ANTAL (1996): 14–15 éves fiatalok interkulturális világképe. In: Terestyéni Tamás [szerk.]: *Többség – kisebbség. Tanulmányok a nemzeti tudat témaköréből*. Budapest: Osiris – MTA-ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport, 161–235
- SZABÓ ILDIKÓ – ÖRKÉNY ANTAL (1997a): Nemzet és magyarság a 14–15 évesek gondolkodásában. In Szabó Márton [szerk.]: *Szövegvalóság. Írások a szimbolikus és diszkurzív politikáról*. Budapest: Scientia Humana, 273–286
- SZABÓ ILDIKÓ – ÖRKÉNY ANTAL (1997b): A 14-15 évesek interkulturális világképe. In Vajda Imre [szerk.]: *Periférián. Roma szociológiai tanulmányok*. Budapest: Ariadne Alapítvány, 413–470
- SZABÓ ILDIKÓ – ÖRKÉNY ANTAL (1998): *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Budapest: Minoritás Könyvek
- SZABÓ ILDIKÓ – ÖRKÉNY ANTAL (2001): Magyar középiskolások politikai világképe és euro-regionális tudata. In Simon János [szerk.]: *Ezredvégi értelmezések I.–II.* Budapest: Villányi Úti Könyvkiadó, 366–404
- SZABÓ ILDIKÓ – ÖRKÉNY ANTAL (2002): Társadalmi értékminták, politikai orientációk. *Educatio* ősz 404–430
- SZABÓ ILDIKÓ – MURÁNYI ISTVÁN (1993): Nemzet és magyarság. Állampolgárság és magyarság egy kutatás tükrében. *Regio* 1993/1. 121–133
- SZABÓ ILDIKÓ – MURÁNYI ISTVÁN (2007): Középiskolások előítéletességének egy lehetséges magyarázata: az életforma. *Educatio* 2007. tavasz 38–49

- SZABÓ ILDIKÓ – MARIÁN BÉLA (2010): *Észak-alföldi Regionális Ifjúsági Stratégia 2010*. Kézirat. Debrecen: Nullpont Kulturális Egyesület
- SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (1985): *A „rejtett tanterv”*. Budapest: Oktatókutató Intézet
- SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (1996): Európai dimenziók a tanárképzésben. *Educatio*, 1996/4
- SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (1998a): Európai dimenziók a tanárképzésben. In. Kozma Tamás [szerk.]: *Euroharmonizáció*. Budapest: Educatio Kiadó, 79-86
- SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (1998b): *Tanárképzés Európában*. Budapest: Educatio Kiadó
- SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (2009): Értékek az iskolában. In. *A tanár visszanéz. Neveléstudomány – iskola – pedagógia*. Budapest: Új Mandátum, 125-138
- SZAPU MAGDA (2004): A zene mentén szerveződő mai ifjúsági csoportkultúrák. In. Gábor Kálmán – Jancsák Csaba [szerk.]: *Ifjúsági korszakváltás – Ifjúság az új évezredben*. Szeged: Belvedere Meridionale, 108-122
- SZÉKELY LEVENTE (2010): Útikalauz a digitális bennszülöttek világába. *Új Ifjúsági Szemle*, 2010 ősz, 42-63
- SZÉKELY LEVENTE – NAGY ÁDÁM (2010): *Virtuális ifjúsági munka és az e-ifjúság. Útikalauz a digitális bennszülöttek világába*. Budapest: Excenter Interneten itt: <http://www.excenter.eu/downloads/Ex5.pdf>
Utolsó letöltés: 2011.03.30 12:53
- SZELÉNYI IVÁN (1992): *Harmadik út? Polgárosodás a vidéki Magyarországon*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- SZIVÁK JUDIT (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó
- TAMÁS PÁL (2005): Gyökerek és szárnyak. Avagy a szolidaritás átrendeződése. In. Tamás Pál – Tibori Tímea [szerk.]: *Ifjúságpolitikák*. Budapest: Új Mandátum, 240-251
- Társadalmi ellátórendszerek 2006*. Budapest: KSH
- TEPERICS KÁROLY (2002): *A Debreceni Egyetem regionális szerepe*. Budapest: Oktatókutató Intézet
- TÓKOS KATALIN (é.n.): Az önismeret-jelenismeret tanítója, fejlesztője: az „új arcú”, reflektív pedagógus. *Új Pedagógiai Szemle* Interneten itt: <http://www.ofi.hu/tudastar/tokos-katalin-onismeret> Utolsó letöltés: 2010.09.29 09:28
- TOMKA MIKLÓS (1978): *A vallási tudat szerkezete*. Kézirat. SZTE JATIK Társadalomelméleti gyűjtemény
- TOMKA MIKLÓS (2001): Hagyományos (vallási) értékek a modern társadalomban. *Educatio*, 2001/3, 419-433
- TOMKA MIKLÓS (é.n.): *A hazai vallásosság és elvállaltalanodás tendenciáinak kutatása*. Kézirat. SZTE JATIK Társadalomelméleti gyűjtemény
- TÓT ÉVA (2004): Mérőszámok és trendek. *Educatio* 2004/3, 514-516
- TRESCH, S. (2005): *Miként lehet a PISA-tesztekkel a tanulóból „humántőkét” kovácsolni?* Interneten itt: http://www.n-p-m.hu/files/mikent_lehet.pdf Utolsó letöltés: 2011.11.06. 22:20
- TROW, M. (1974): *Policies for Higher Education*. Paris: OECD
- UTASI ÁGNES (1984): *Életstílus-csoportok, fogyasztási preferenciák*. Budapest: Kossuth Kiadó
- UTASI ÁGNES (2002): *A bizalom hálója. Mikrotársadalmi kapcsolatok, szolidaritás*. Budapest: Új Mandátum
- UTASI ÁGNES (2008): *Éltető kapcsolatok. A kapcsolatok hatása a szubjektív életminőségre*. Budapest: Új Mandátum
- UTASI ÁGNES (2009): A közösségi kapcsolatok és a közélet. In. Feleky Gábor [szerk.]: *Közösségi relációk: elméletek, narratívák, hipotézisek*. Szeged: Belvedere Meridionale, 11-34

- VARGA JÚLIA (2005): *A pedagógus szakokra jelentkezők és a pedagóguspályán elhelyezkedő pályakezdők jellemzői*. In. Hatékonysági problémák a közoktatásban, 2005. Interneten itt: <http://www.ofi.hu/tudastar/hatekonysagi-problemak/pedagogus-szakokra> Utolsó letöltés: 2011.06.11. 23:20
- VARGA JÚLIA (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, 2007. július–augusztus, 609–627
- VARGA KÁROLY (2003): *Értékek fénykörében*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- VÁRINÉ SZILÁGYI IBOLYA (1987): *Az ember, a világ és az értékek világa*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó
- VASKOVICS LÁSZLÓ (é.n.): *A posztadoleszcencia szociológiai elmélete*. Interneten itt: <http://www.mtapti.hu/mszt/20004/vaskovic.htm> Utolsó letöltés: 2008.10.16. 17:20
- VEBLEN, TH. (1975): *A dologtalan osztály elmélete*. Budapest: KJK
- VEENHOVEN, R. (1984): *Conditions of Happiness*. Boston, Dordrecht, London: Kluwer Academic
- VERES ANDRÁS (2004): Meditáció a kétségről és meghaladról. Kézirat. Budapest. Idézi Kamarás István (é.n.): *Érték, értékelés, értékrend*. Interneten itt: http://www.metaelmelet.hu/pdfek/tanulmanyok/ertek_ertekeles.pdf Utolsó letöltés: 2011.01.24. 23:45
- VERESS ISTVÁN (1935): Az ifjúságtanulmány lényege és módszerei. In. *Magyar tanítóképző*. 1935, 125-138 és 179-199
- VINCZE ANIKÓ (2011): Formalizált közösségekben való részvétel motivációi és a tényleges tagság ellentmondásai. In. Utasi Ágnes [szerk.]: *Közösségi kapcsolatok és közélet*. Szeged: Belvedere Meridionale, 111-127
- VITÁNYI IVÁN (2004): Érték és kultúra. In. Karikó Sándor [szerk.]: *Értékválság – értékváltás*. Budapest: Áron, 151-159
- WALLACE, CL. (2006): Ifjúság, család, polgárrá válás. In. Gábor Kálmán – Jancsák Csaba [szerk.]: *Ifjúságszociológia*. Szeged: Belvedere Meridionale, 269-279
- WATTENBERG, W. W. (1955) *The adolescent years*. New York: Hartcourt Bracu and Co. Magyar nyelven összefoglalva: *A főiskolai ifjúság*. (1968) Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, 53-55
- WEBER, M. (1967): *Gazdaság és társadalom*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó
- WEBER, M. (1982) [1905]: *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*. Vallásszociológiai írások. Budapest: Gondolat Könyvkiadó
- WEBER, M. (1992): *A gazdaság, a társadalmi rend és a társadalmi hatalom formái (A társadalmi szervezetek: közösségek, társulások, vallások)*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó
- WEBER, M. (1998) [1918]: A szociológiai és közgazdasági tudományok „értékmentességének” értelme. In. Weber, M.: *Tanulmányok*. Budapest: Osiris, 70-126
- WEINSTEIN, C. S. (1989): Teacher education student's perceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 53-60
- WILLIS, P. (2000): *A skacok. Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra*. Budapest: Új mandátum
- WIN, J. – DWYER, P. (2006): Új irányok az ifjúsági életszakaszok átmeneteinek kutatásában. In. Gábor Kálmán – Jancsák Csaba [szerk.]: *Ifjúságszociológia*. Szeged: Belvedere Meridionale, 249-268
- WOODS, C. S. – CONDERMAN, G. (2006): Teacher Education and Positive Youth Development. In. *International Journal of Learning*, vol.13, nr.3.
- ZEICHER, K. M. – LISTON, D. P. (1996): *Reflective Teaching. An Introduction*. New Jersey: Erlbaum

- ZINNECKER, J. (1986): A fiatalok a társadalmi osztályok terében. Új gondolatok egy régi témához. In. Gábor Kálmán – Jancsák Csaba [szerk.] (2006): *Ifjúságszociológia*. Szeged: Belvedere Meridionale, 69-95
- ZINNECKER, J. (2006) [1992] Gyermekkor, ifjúság és szociokulturális változások a Német Szövetségi Köztársaságban. In. Gábor Kálmán – Jancsák Csaba [szerk]: *Ifjúságszociológia*. Szeged: Belvedere Meridionale, 95-117
- ZNANIECZKI, F. (1934): *The Method of Sociology*. New York: Farrar-Rinehart
- ZNANIECZKI, F. – THOMAS, W. I. (2002-2004): *A lengyel paraszt Európában és Amerikában. 1-5* Budapest: Új Mandátum
- ZSOLNAI ANIKÓ (2006): A gyakorlatorientált tanárképzés lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 2006/3-4, 79-88
- ZSOLNAI ANIKÓ – JÓZSA KRISZTIÁN – MOLNÁR EDIT KATALIN – MOLNÁR ÉVA. (2003): *Hallgatók szociális készségeinek és képességeinek fejlesztése a tanárképzésben*. Kézirat. SZTE BTK Pedagógia Tanszék
- ZSOLNAI JÓZSEF (1995a): *Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia*. Budapest: Holnap Kiadó
- ZSOLNAI JÓZSEF (1995b): A pedagógus az iskolai folyamatban. In. Vastagh Zoltán [szerk.]: *Értéktadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában*. Pécs: JPTE, 151-157 Interneten itt: <http://mek.oszk.hu/01800/01808/01808.pdf> Utolsó letöltés: 2011.05.20. 22:02

10. A szerző tudományos közleményei

Könyvfejezet és tanulmány

Jancsák Csaba: Honnan rekrutálódnak a Szegedi Tudományegyetem hallgatói. In: *Szegedi Tudományegyetem. 85 éves a szegedi felsőoktatás*. SZTE, Szeged, 2006, 87-95 ISSN: 0133-4468

Jancsák Csaba: A felsőoktatási életszakasz és a hallgatók médiafogyasztása. In: *Kultúra – művészet – társadalom a globalizálódó világban*. SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet, Szeged, 2007, 225-230

Jancsák Csaba: Történelmi reform a tanárképzésben. az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Szegedre kerülése, szervezeti kereteinek és képzési rendjének kialakítása és a szegedi egyetemmel való kooperáció egyes kérdései (1928-1937). In: *Klebensberg Kuno - A legnagyobb álmú magyar kultuszminiszter*. Belvedere Meridionale, Szeged, 2008, 141-164 ISBN 9789639573444

Jancsák Csaba: A tanárképzős hallgatók világának mélyebb megértése felé. Az értékek világa – a tanárképzős hallgatók körében végzett vizsgálatok alapján. In: *Fiatalok a Kárpát-medencében. Mozaikok az ifjúság világáról*. Belvedere Meridionale, Szeged, 2009, 94-109 ISBN 9789639573512

Jancsák Csaba: A tanárképzős hallgatók formálódó világa. In: *Professori Salutem. Tanulmányok a 70 éves Kozma Tamás tiszteletére*. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen, 2009, 153-167 ISBN 9789634732730

Jancsák Csaba: Az SZTE tanárjelölt hallgatóinak értékorientációi. In: *Pillanatfelvételek a Kárpát-medencei ifjúságról*. Belvedere Meridionale, Szeged, 2010, 68-89 ISBN 9789639573420

Jancsák Csaba: A Debreceni Egyetem és a Szegedi Tudományegyetem tanárjelölt hallgatóinak értékorientációi. In: *Állandó párbeszédben. A szegedi műhely tisztelgése Utasi Ágnesnek*. Belvedere Meridionale – Dél-alföldi Regionális Társadalomkutatási Egyesület, Szeged, 2010, 94-113 ISBN 9789639573727

Jancsák Csaba: A tanárképzésben résztvevő hallgatók értékszerkezete két regionális egyetemen. *Kultúra és Közösség*, 2011/2, 41-57 ISSN 0133-2597

Jancsák Csaba: Tanárjelöltek értékvilága. In: Kozma Tamás – Perjés István [szerk.]: *Új kutatások a neveléstudományokban 2010*. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság – ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2011, 145-159 ISSN 2062-090X

Recenzió, ismertetés

An Educational Sociological Approach of the Hungarian Higher Education (Kozma Tamás: Kie az egyetem? Whose is the University? Educational Sociological Approach towards Higher Education) *Practice and Theory in Systems of Education* 2006/1 148-152
<http://epa.oszk.hu/01400/01428/00001/pdf/0108jancsak.pdf>

Merre halad az Európai Felsőoktatási Térség? *Educatio*, 2007/2 341-345
www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomssor/514

Az oktatás emberi jogi megközelítése. Az UNESCO 2007-ben megjelent kötete. *Új Pedagógiai Szemle*, 2009/8-9 188-195 http://www.epa.hu/00000/00035/00135/pdf/EPA00035_upsz_200908-09_188-194.pdf

A társadalmi tőke és az iskola – Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra (Pusztai Gabriella könyve). *Magyar Pedagógia*, 2010/1 97-99

Az ifjúkor átmenetei – a társadalmi bevonódás folyamatai és a sebezhetőség mintái a globalizált világban. *Educatio*, 2010 nyár, Fiatalok, 333-336
www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalom sor/1959

11. Mellékletek

1. melléklet

A kutatás kérdőívének fejezetei:

- társadalmi mobilitás
a család kulturális tőkéje, a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása;
 - iskolai életút
iskolai végzettség, jelenlegi iskolai helyzet, továbbtanulási tervek;
 - egzisztenciális helyzet
tartós fogyasztási eszközök, jövedelem, gazdálkodás;
 - családi helyzet
családi kapcsolatok, az együttélés típusai, párkapcsolatok, elköltözés;
 - munkapiaci jellemzők, munkavállalási tervek;
 - társadalmi közérzet, közéleti vélekedések
társadalmi problémák megítélése, szervezeti és civil aktivitás;
 - az értékek világa, értékrend;
 - vallásosság, vallásgyakorlás, felekezeti hovatartozás;
 - kulturális fogyasztás;
szabadidő eltöltés, médiafogyasztás, kulturálódási, művelődési szokások;
 - egészség, életmód
egészségi állapot, életmód jellemzői, dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás;
 - sporthoz való viszony, sportolási szokások
 - info-kommunikációs technikák használata, informatikai ismeretek;
informatikai ismeretek, számítógép-használati szokások
- tématerületek köré csoportosítja részletes kérdéseit.

2. melléklet

Felsőoktatási hallgatólétszám alakulása Magyarországon (1980–2005)

	Nappali tagozatos egyetemi hallgatók száma (ezer fő)	Nappali tagozatos főiskolai hallgatók száma (ezer fő)	Összes nappali tagozatos hallgató (ezer fő)
1980	35,8	28,2	64,1
1990	46,7	29,9	76,6
1995	61,2	68,3	129,5
1999	88,3	83,3	171,6
2005	138,8	241,6	380,4

*Forrás: Statisztikai Évkönyvek, valamint Művelődési Évkönyvek – Oktatás. –
MKM., OM*

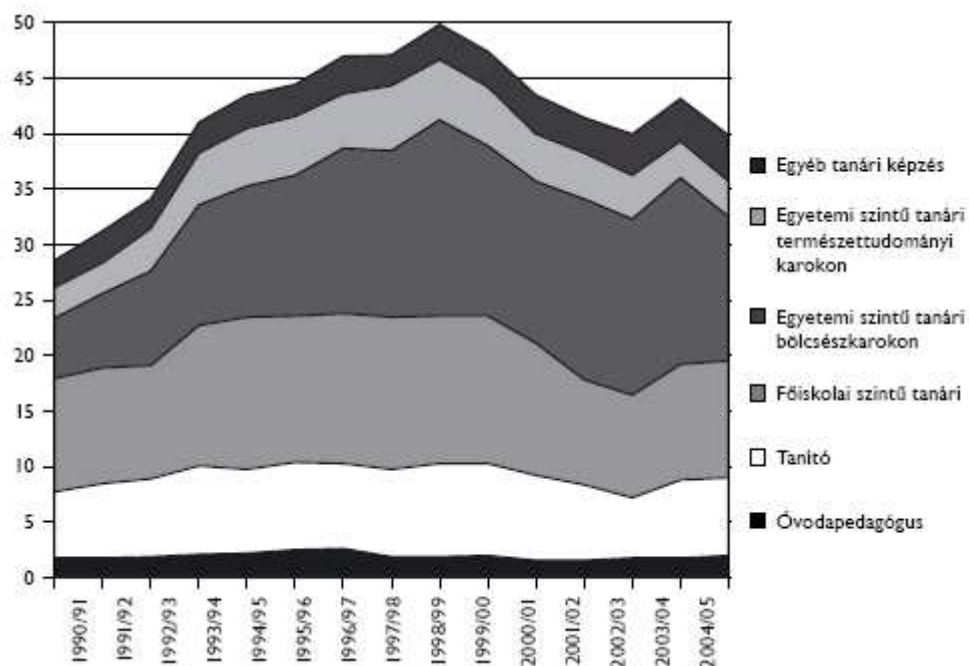
A felsőoktatásban hallgatók létszámának alakulása

Tanév	létszám	Bővülés aránya évenként	Bővülés aránya 1990- hez képest 1990=100%
1990/1991	108376	-	-
1991/1992	114690	105,826	105,826
1992/1993	125874	109,752	116,146
1993/1994	144560	114,845	133,388
1994/1995	169940	117,557	156,806
1995/1996	195586	115,091	180,47
1996/1997	215115	109,985	198,49
1997/1998	254693	118,399	235,009
1998/1999	279397	109,7	257,803
1999/2000	305702	109,415	282,075
2000/2001	327289	107,062	301,994
2001/2002	349301	106,726	322,305
2002/2003	381560	109,235	352,071
2003/2004	409075	107,211	377,459
2004/2005	421520	103,042	388,942
2005/2006	424 027	100,595	391,255

Adatok forrása: MKM, OM, OKM

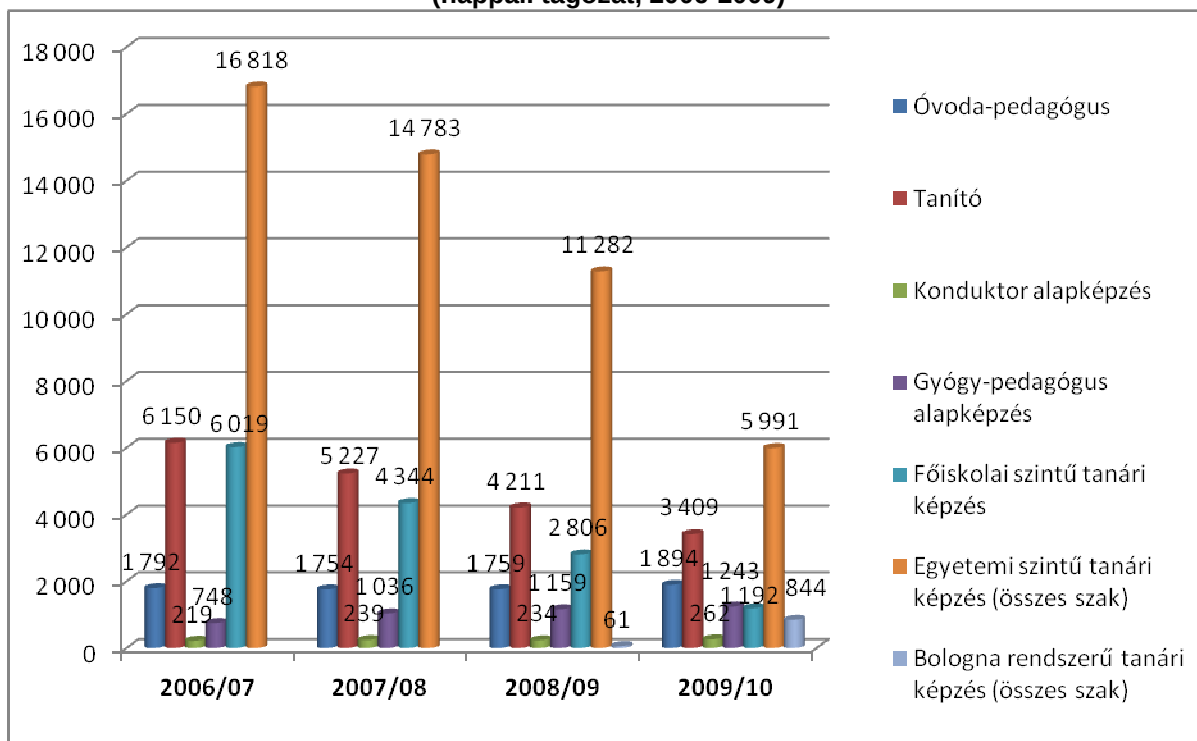
3. melléklet

A pedagógusképzésben résztvevők száma Magyarországon (1990-2005)



Forrás: Az OFI adatai alapján S. Faragó Magdolna számításai, idézi Nagy és Varga (2006)

**A pedagógusképzésben résztvevők száma Magyarországon
(nappali tagozat, 2006-2009)**



Forrás: Sági – Varga 2011: 503-504

4. melléklet

A Szegedi Tudományegyetem nappali tagozatos hallgatóinak regionális megoszlása (létszámadatok, fő)

2001		2002		2003		2004	
Bp.	607	Bp.	555	Bp.	599	Bp.	522
Bács-Kiskun	2229	Bács-Kiskun	2313	Bács-Kiskun	2471	Bács-Kiskun	2525
Békés	1755	Békés	1841	Békés	1952	Békés	1998
Csongrád	4570	Csongrád	4763	Csongrád	5163	Csongrád	5231
vidék	4636	vidék	4661	vidék	4713	vidék	4500
összesen	13797	összesen	14133	összesen	14898	összesen	14776

2005		2006		2007		2008	
Bp.	500	Bp.	634	Bp.	670	Bp.	736
Bács-Kiskun	2710	Bács-Kiskun	3025	Bács-Kiskun	3578	Bács-Kiskun	3706
Békés	2172	Békés	2377	Békés	2777	Békés	2836
Csongrád	5614	Csongrád	6279	Csongrád	6857	Csongrád	7177
vidék	4597	vidék	5149	vidék	5495	vidék	5191
összesen	15593	összesen	17464	összesen	19377	összesen	19646

Forrás: SZTE Rectori Hivatal

5. melléklet

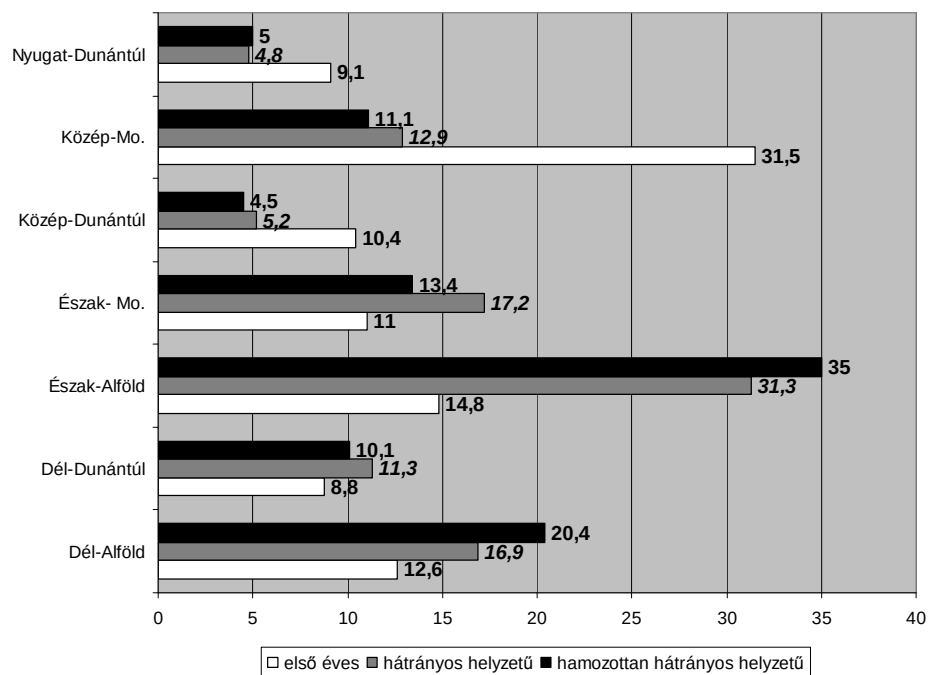
A Debreceni Egyetem nappali tagozatos hallgatóinak megyék közötti megoszlása (létszámadatok, fő)

	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Budapest	254	260	258	302	333	284
Baranya	19	17	12	17	19	28
Bács-Kiskun	123	101	118	136	125	119
Békés	423	431	513	589	600	617
Borsod-Abaúj-Zemplén	1948	1905	2189	2410	2366	2660
Csongrád	97	97	106	117	87	76
Fejér	66	53	65	67	71	74
Győr-Moson-Sopron	62	59	63	97	73	54
Hajdú-Bihar	6315	6444	6950	7058	7803	8482
Heves	604	558	576	736	680	646
Jász-Nagykun-Szolnok	861	823	889	1066	1006	1119
Komárom-Esztergom	83	73	80	78	70	78
Nógrád	153	128	147	179	183	172
Pest	334	242	272	318	321	343
Somogy	38	22	26	28	30	22
Szabolcs-Szatmár-Bereg	3604	3308	4116	4378	4865	5448
Tolna	21	19	20	82	12	16
Vas	27	20	24	18	17	20
Veszprém	41	35	39	40	41	42
Zala	22	21	21	16	23	18
összesen	15073	14616	16484	17732	18725	20318

Forrás: DE Rectori Hivatal

6. melléklet

Regionális egyenlőtlenségek: a felvett hallgatók és a hátrányos helyzetű hallgatók megoszlása (százalékok, 2008)



Forrás: OFI, OM statisztika, saját szerkesztés

7. melléklet

A válaszadók megyék szerinti megoszlása

	Szegedi Tudományegyetem alminta		Debreceni Egyetem alminta	
	szülmegye	lakmegye	szülmegye	lakmegye
Budapest	0,3	0,3	2,9	2,2
Baranya	1,9	1,6		
Bács-Kiskun	14,9	15,9	1,4	0,7
Borsod-Abaúj-Zemplén	1,4	0,3	13,1	11,7
Békés	10,3	10,9	1,4	2,2
Csongrád	36	38,5	1,4	0,7
Fejér	3,5	4		
Győr-Moson-Sopron	0,8	0,8	1,4	0,7
Hajdú-Bihar	3,3	1,9	42,9	42,9
Heves	0,8	1,6	2,9	4,3
Jász-Nagykun-Szolnok	6,2	6,4	5,9	7,2
Komárom-Esztergom	0,5	0,3		
Nógrád	1,1	1,1	0,7	1,4
Pest	13,3	10,6		0,7
Somogy	0,8	0,5		
Szabolcs-Szatmár-Bereg	1,1	1,3	21	23,9
Tolna	1,6	2,4		
Veszprém	1,4	1,1	0,7	
Zala	0,5	0,5		
külföldi település	0,3		4,3	1,4

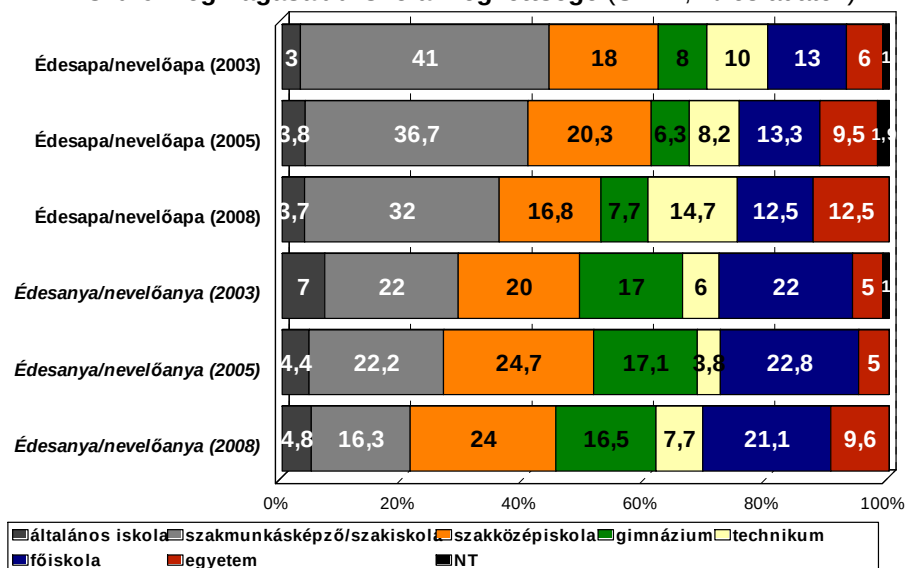
8. melléklet

Válaszadók településtípusok szerinti megoszlása

	Debreceni Egyetem alminta (%)	DE alminta (fő)	Szegedi Tudományegyetem alminta (%)	SZTE alminta (fő)
főváros	2	3	4	17
megyeszékhely	40	54	40	150
város	35	48	39	148
község	23	31	17	63

9. melléklet

A szülők legmagasabb iskolai végzettsége (SZTE, %-os adatok)



Kikből lesznek a tanárképzősök az SZTE-n?, 2003 (N=179 fő), 2005 (N=158),
Kik a tanárképzősök SZTE JGYPK 2008? (N=497)

10. melléklet

A nagyszülők iskolai végzettsége (%-os adatok)

	Debreceni Egyetem alminta				Szegedi Tudományegyetem alminta			
	apai nagyapa	apai nagyanya	anyai nagyapa	anyai nagyanya	apai nagyapa	apai nagyanya	anyai nagyapa	anyai nagyanya
nem tudja	21	25,4	22,8	19,6	26,3	24,3	22,4	16,9
elemi iskola, 8 általános	25	31,6	21,7	31,6	26,7	39,2	25	38
szakmunkásképző, szakiskola, mesterlevél	26	20,1	38,4	24,4	25,6	17,5	29	20,4
szakközépiskola, gimnázium, technikum	16	17,9	13,7	19,4	12,5	11,8	15	18,5
főiskola	6	2	1,4	5	3,7	4,1	3,6	3,4
egyetem	6	3	2		4,7	2,6	4,5	2,3
nem válaszol					0,5	0,5	0,5	0,5
	100	100	100	100	100	100	100	100

11. melléklet

A család kapcsolati erőforrásai

	országos szintű politikus	területi szintű politikus	befolyásos vállalkozó	elismert művész, tudós	sajtónál újságíró	felsőszintű gazdasági vezető	egyházi vezető
Debreceni Egyetem (N=136, "Van"említések száma, fő)	8	13	42	18	18	23	5
Debreceni Egyetem ("Van", %)	5,9	9,6	30,7	13,2	13,2	16,9	4,2
Szegedi Tudományegyetem (N=378, "Van"említések száma, fő)	11	30	109	56	44	48	14
Szegedi Tudományegyetem ("Van", %)	2,9	7,4	28,7	14,8	11,7	12,7	3,7

12. melléklet

	Tanár szeretne-e lenni? (%)			
	nem tudja	igen	nem	
APA				
óvodapedagógus	1	0	1	2
tanító	0	3	2	5
általános iskolai tanár	3	7	4	14
szakiskolai tanár	1	2	2	5
középiskolai tanár	4	4	4	12
felsőoktatási tanár	3	5	4	12
	12	21	17	50
ANYA				
óvodapedagógus	3	10	10	23
tanító	7	10	10	27
általános iskolai tanár	7	10	12	29
szakiskolai tanár	0	1	0	1
középiskolai tanár	1	10	6	17
felsőoktatási tanár	3	4	2	9
	21	45	40	106

13. melléklet

Milyen felekezethez tartozik / vallási közösségbe jegyezték be?	DE	SZTE
NV	1	1,6
római katolikus	27,8	52,2
református, kálvinista	37,7	13,6
evangélikus, lutheránus	0,8	5,5
görög keleti, orthodox	0	0,8
görög katolikus	13,1	0,3
izraelita	0	0
egyéb	2,4	1,6
nem tartozik felekezethez	17,2	24,4
Total	100	100

14. melléklet

Ha igen, milyen gyakran jár misére, istentiszteletre?	DE (%)	SZTE (%)
nem tudja	1	5
legalább hetente	15,6	6,9
havonta többször	13,2	4,8
többször egy évben	20,3	17,4
egyszer egy évben	12,5	10,7
ritkábban	16,4	16,6
soha	21	33,5
NV	0	5,1
	100	100

15. melléklet

Tanár szeretne-e lenni? (%)				Kocsis 2000
	teljes minta	DE	SZTE	
nem tudja	23	24,8	16,3	
igen	43	42,2	46,7	
nem	34	33	37	
	100	100	100	100

16. melléklet

		Tanár szeretne-e lenni?						összesen	
		igen		nem		nem tudja			
		fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Valamely civil szervezet munkájában részt vesz-e?	igen	119	47,5	85	34,4	45	18,1	249	100
	nem	109	42.4	94	36,1	56	21.5	259	100

17. melléklet

Teljes minta (%-os értékek)		Tanár szeretne-e lenni			
		igen	nem	nem tudja	összesen
Milyen felekezethez tartozik?	római katolikus	44,6	39,9	15,4	100
	református, kálvinista	53	26,5	20,4	100
	evangélikus, lutheránus	45,4	50	4,5	100
	görög-keleti, orthodox	100	0	0	100
	görög katolikus	35,2	35,2	29,4	100
	egyéb	77,7	11,1	11,1	100
	nem tartozik felekezethez	36,8	36,8	26,3	100

		Tanár szeretne-e lenni			
Debreceni Egyetem (fő)		igen	nem	nem tudja	összesen
milyen felekezethez tartozik	római katolikus	9	12	13	34
	református, kálvinista	12	21	13	46
	evangélikus, lutheránus	0	1	0	1
	görög-keleti, orthodox	0	0	0	0
	görög katolikus	3	6	6	15
	egyéb	1	2	0	3
	nem tartozik felekezethez	5	7	8	20
<i>összesen</i>		30	49	40	119
Szegedi Tudományegyetem (fő)		igen	nem	nem tudja	összesen
milyen felekezethez tartozik	római katolikus	92	80	27	199
	református, kálvinista	31	13	8	52
	evangélikus, lutheránus	9	11	1	21
	görög-keleti, orthodox	3	0	0	3
	görög katolikus	0	0	1	1
	egyéb	5	1	0	6
	nem tartozik felekezethez	35	34	23	92
<i>összesen</i>		175	139	60	374

18. melléklet

Teljes minta (%-os értékek)		Tanár szeretne-e lenni?			
		igen	nem	nem tudja	összesen
templombajárás gyakorisága	nem tudja	7	10	3	20
	legalább hetente	30	8	8	46
	havonta többször	19	7	9	35
	többször egy évben	50	20	21	91
	egyszer egy évben	26	19	11	56
	ritkábban	29	33	21	83
	soha	54	69	29	152
	nem válaszol	7	4	7	18
összesen		222	170	109	501

		Tanár szeretne-e lenni?			
Debreceni Egyetem (fő)		igen	nem	nem tudja	összesen
templombajárás gyakorisága	nem tudja	1	0	0	1
	legalább hetente	9	5	4	18
	havonta többször	5	3	4	12
	többször egy évben	13	4	5	22
	egyszer egy évben	3	7	4	14
	ritkábban	5	7	4	16
	soha	10	10	6	26
összesen		46	36	27	109
Szegedi Tudományegyetem (fő)		igen	nem	nem tudja	összesen
templombajárás gyakorisága	nem tudja	6	10	3	19
	legalább hetente	21	3	2	26
	havonta többször	14	4	0	18
	többször egy évben	37	16	12	65
	egyszer egy évben	23	12	5	40
	ritkábban	24	26	12	62
	soha	44	59	21	124
összesen		169	130	55	354

19. melléklet

Teljes minta (%-os értékek)		Tanár szeretne-e lenni			
		igen	nem	nem tudja	összesen
vallás: melyik illik rád leginkább	nem tudja	8	5	7	20
	Meggyőződéses vallásos és követi egyháza tanításait	30	12	14	56
	Vallásos, de nem fogadja el egyháza minden tanítását	92	54	43	189
	Sokat gondolkodik róla, de nem vallásos	35	19	10	64
	A vallással kapcsolatban közömbös	9	20	8	37
	Nem vallásos, de nincs kifogása ellene	42	58	28	128
	Nem vallásos, ha szóba kerül érvel ellene	8	11	2	21
	nem válaszol	3	0	1	4
összesen		227	179	113	519

		Tanár szeretne-e lenni?			
Debreceni Egyetem (fő)		igen	nem	nem tudja	összesen
melyik illik rád leginkább	nem tudja	1	1	0	2
	Meggyőződéses vallásos és követi egyháza tanításait	8	6	2	16
	Vallásos, de nem fogadja el egyháza minden tanítását	23	14	15	52
	Sokat gondolkodik róla, de nem vallásos	10	6	3	19
	A vallással kapcsolatban közömbös	1	4	2	7
	Nem vallásos, de nincs kifogása ellene	4	8	8	20
	Nem vallásos, ha szóba kerül érvel ellene	2	1	0	3
összesen		49	40	30	119
Szegedi Tudományegyetem (fő)		igen	nem	nem tudja	összesen
melyik illik rád leginkább	nem tudja	7	4	7	18
	Meggyőződéses vallásos és követi egyháza tanításait	22	6	3	31
	Vallásos, de nem fogadja el egyháza minden tanítását	69	40	18	127
	Sokat gondolkodik róla, de nem vallásos	25	13	6	44
	A vallással kapcsolatban közömbös	8	16	6	30
	Nem vallásos, de nincs kifogása ellene	38	50	20	108
	Nem vallásos, ha szóba kerül érvel ellene	6	10	1	17
összesen		175	139	61	375

20. melléklet

Ha újra kezdhetné felsőfokú tanulmányait, ugyanezt a szakmát választaná? (%)

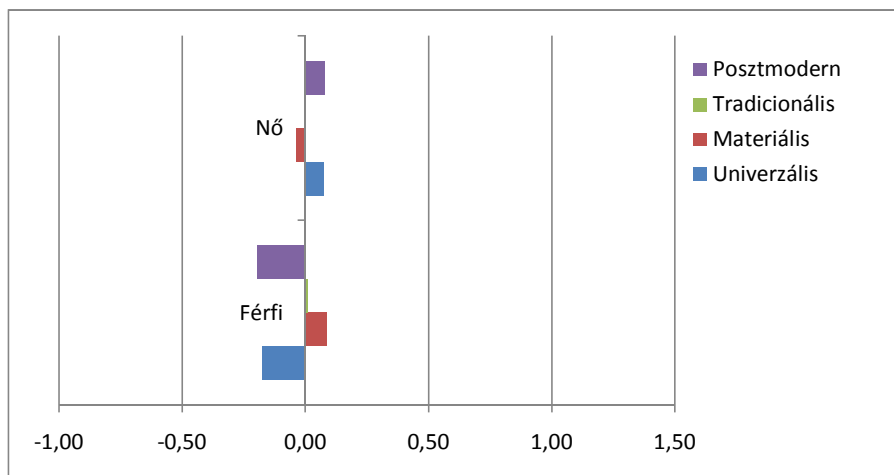
	teljes minta	DE	SZTE
NT	2,3	1,5	2,4
biztosan ugyanezt választanám	22,3	23,6	21,9
valószínűleg ugyanezt választanám	44,5	37,8	47
valószínűleg mást választanék	16,3	20	15
biztosan mást választanék	14,6	17,1	13,7
összesen	100	100	100

21. melléklet

		Tanár szeretne-e lenni?			összesen
		igen	nem	nem tudja	
Ha újra kezdhetné felsőfokú tanulmányait, ugyanezt a szakmát választaná?	NT	1	3	7	11
	biztosan ugyanezt választanám	68	38	10	116
	valószínűleg ugyanezt választanám	124	57	50	231
	valószínűleg mást választanék	20	41	24	85
	biztosan mást választanék	15	40	21	76
összesen		228	179	112	519

22. melléklet

A társadalmi nemek közötti különbségek az értékorientációkban
(A faktorsúlyoknak a teljes mintára vonatkozó az átlagértékektől való eltérése)



A társadalmi nemek közötti különbségek az értékorientációkban
(A faktorsúlyoknak a teljes mintára vonatkozó az átlagértékektől való eltérése)

nem		Univerzális	Materiális	Tradicionális	Posztmodern
férfi	Mean	-,1758306	,0881360	,0116873	-,1929950
	N	146	146	146	146
	Std. Deviation	,86384651	,88049134	,87827600	,79239227
nő	Mean	,0737680	-,0369766	-,0049033	,0809692
	N	348	348	348	348
	Std. Deviation	,85998562	,86672709	,79187261	,74018427
Total	Mean	,0000000	,0000000	,0000000	,0000000
	N	494	494	494	494
	Std. Deviation	,86777278	,87179754	,81749056	,76547564

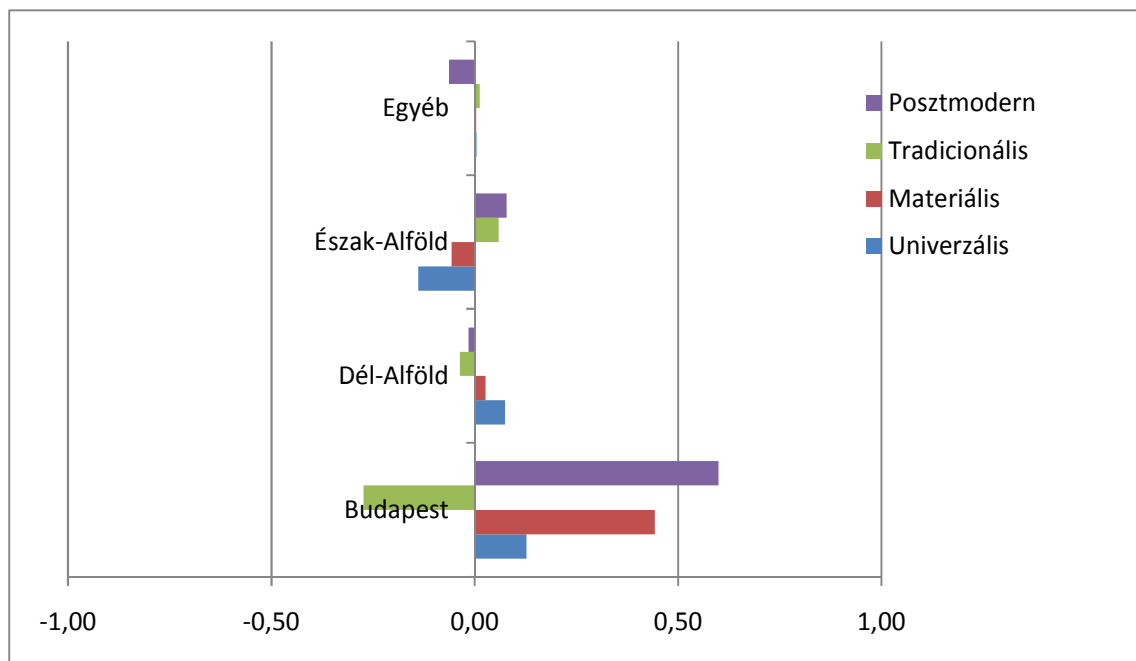
ANOVA Table

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
REGR factor score 1 for analysis 1 * nem	Between	(Combined)	6,408	1	6,408	8,641	,003
	Groups						
	Within Groups		364,836	492	,742		
	Total		371,244	493			
REGR factor score 2 for analysis 1 * nem	Between	(Combined)	1,610	1	1,610	2,123	,146
	Groups						
	Within Groups		373,085	492	,758		
	Total		374,695	493			
REGR factor score 3 for analysis 1 * nem	Between	(Combined)	,028	1	,028	,042	,837
	Groups						
	Within Groups		329,439	492	,670		
	Total		329,467	493			
REGR factor score 4 for analysis 1 * nem	Between	(Combined)	7,720	1	7,720	13,509	,000
	Groups						
	Within Groups		281,155	492	,571		
	Total		288,875	493			

A különbség mértéke az univerzális (0,003) és a posztmodern (0,000) értékek esetében szignifikáns.

23. melléklet

Régiók közötti különbségek az értékorientációkban
(A faktorsúlyoknak a teljes mintára vonatkozó az átlagértékektől való eltérése)



Régiók közötti különbségek az értékorientációkban
(A faktorsúlyoknak a teljes mintára vonatkozó az átlagértékektől való eltérése)

REGR factor score 1 for analysis 1 REGR factor score 2 for analysis 1 REGR factor score 3 for analysis 1 REGR factor score 4 for analysis 1 * Állandó lakhely megyéje

Állandó lakhely megyéje		univerzális	materiális	tradicionális	posztmodern
Budapest	Mean	,1276710	,4431560	-,2729688	,5992530
	N	2	2	2	2
	Std. Deviation	,72919990	,78720371	2,16468120	,17194644
Dél-Alföld	Mean	,0749514	,0264449	-,0365404	-,0155795
	N	235	235	235	235
	Std. Deviation	,72221469	,87757102	,83205191	,75432631
Észak-Alföld	Mean	-,1390779	-,0570889	,0580134	,0784474
	N	132	132	132	132
	Std. Deviation	1,10013707	,84772251	,78266326	,78246677
egyéb	Mean	,0039148	,0034790	,0118013	-,0631390
	N	125	125	125	125
	Std. Deviation	,83377026	,89232895	,81126567	,76940554
Total	Mean	,0000000	,0000000	,0000000	,0000000
	N	494	494	494	494
	Std. Deviation	,86777278	,87179754	,81749056	,76547564

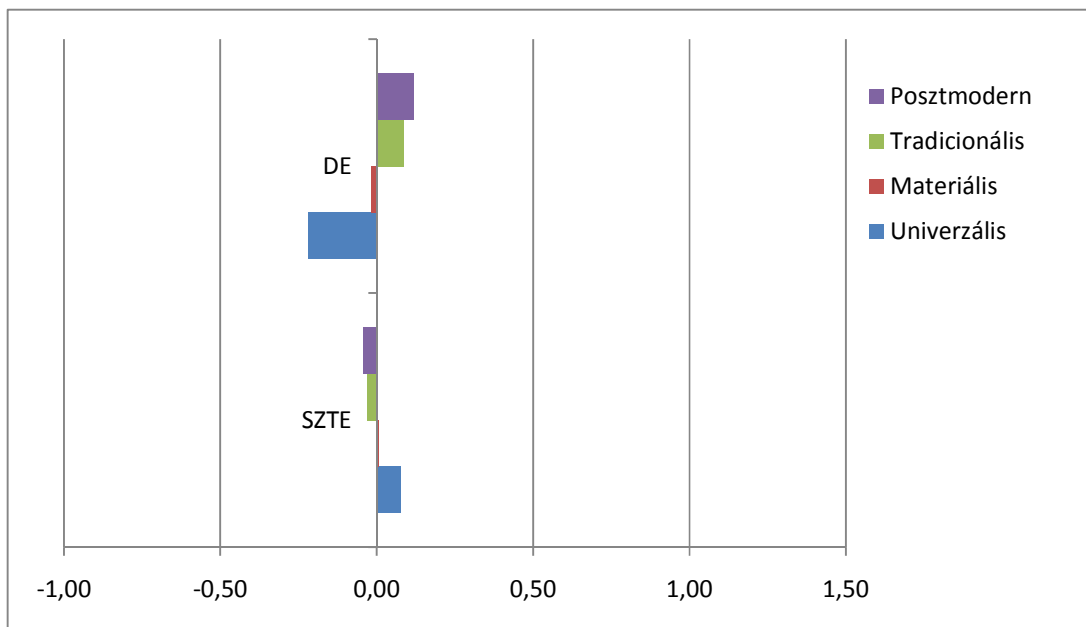
ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
REGR factor score 1 for analysis 1 * Állandó lakhely megyéje	Between Groups	3,908	3	1,303	1,738	,158
		367,336	490	,750		
		371,244	493			
REGR factor score 2 for analysis 1 * Állandó lakhely megyéje	Between Groups	,989	3	,330	,432	,730
		373,706	490	,763		
		374,695	493			
REGR factor score 3 for analysis 1 * Állandó lakhely megyéje	Between Groups	,924	3	,308	,460	,711
		328,543	490	,670		
		329,467	493			
REGR factor score 4 for analysis 1 * Állandó lakhely megyéje	Between Groups	2,086	3	,695	1,188	,314
		286,789	490	,585		
		288,875	493			

A különbség mértéke egyik érték esetében sem szignifikáns.

24. melléklet

A képző intézmények hallgatói közötti különbségek az értékkorientációkban
(A faktorsúlyoknak a teljes mintára vonatkozó az átlagértékektől való eltérése)



A képző intézmények hallgatói közötti különbségek az értékkorientációkban
(A faktorsúlyoknak a teljes mintára vonatkozó az átlagértékektől való eltérése)

intézmény		Univerzális	Materiális	Tradicionális	Posztmodern
SZTE	Mean	,0762695	,0053588	-,0297045	-,0410153
	N	366	366	366	366
	Std. Deviation	,71064020	,88338579	,82840312	,75516137
DE	Mean	-,2180830	-,0153229	,0849363	,1172781
	N	128	128	128	128
	Std. Deviation	1,18620146	,84097562	,78238042	,78545086
Total	Mean	,0000000	,0000000	,0000000	,0000000
	N	494	494	494	494
	Std. Deviation	,86777278	,87179754	,81749056	,76547564

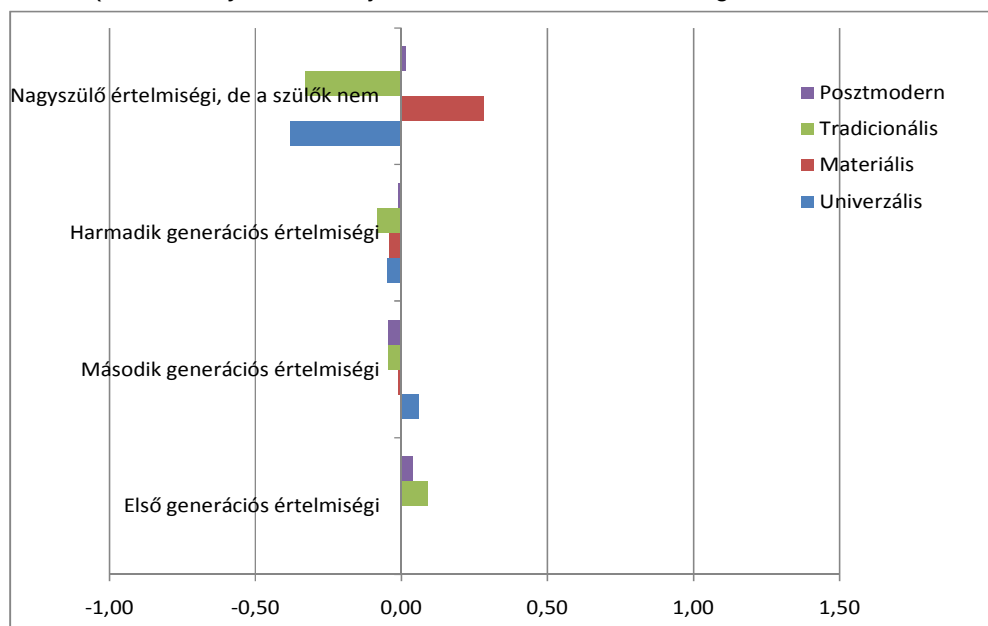
ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
REGR factor score 1 for analysis 1 * intezmeny	Between Groups (Combined)	8,217	1	8,217	11,136	,001
	Within Groups	363,027	492	,738		
	Total	371,244	493			
REGR factor score 2 for analysis 1 * intezmeny	Between Groups (Combined)	,041	1	,041	,053	,818
	Within Groups	374,655	492	,761		
	Total	374,695	493			
REGR factor score 3 for analysis 1 * intezmeny	Between Groups (Combined)	1,246	1	1,246	1,868	,172
	Within Groups	328,221	492	,667		
	Total	329,467	493			
REGR factor score 4 for analysis 1 * intezmeny	Between Groups (Combined)	2,376	1	2,376	4,081	,044
	Within Groups	286,499	492	,582		
	Total	288,875	493			

A különbség mértéke az univerzális (Sig. 0,001) és a posztmodern (Sig. 0,044) értékek esetében szignifikáns.

25. melléklet

A családi háttér alapján való különbségek az értékorientációkban
(A faktorsúlyoknak a teljes mintára vonatkozó az átlagértékektől való eltérése)



A családi háttér alapján való különbségek az értékorientációkban
(A faktorsúlyoknak a teljes mintára vonatkozó az átlagértékektől való eltérése)

Hányadik generációs értelmiségi?		Univerzális	Materiális	Tradicionális	Posztmodern
Első generációs értelmiségi	Mean	-,0027909	,0015618	,0891198	,0402725
	N	222	222	222	222
	Std. Deviation	,89770146	,87458550	,76076079	,73790132
Második generációs értelmiségi	Mean	,0600409	-,0114243	-,0444136	-,0467622
	N	180	180	180	180
	Std. Deviation	,76456208	,86433942	,87736042	,76025866
Harmadik generációs értelmiségi	Mean	-,0491826	-,0409966	-,0822997	-,0106361
	N	75	75	75	75
	Std. Deviation	,96645406	,90292193	,74848522	,86443496
Nagyszülő értelmiségi, de a szülők nem	Mean	-,3822996	,2814351	-,3304518	,0161423
	N	17	17	17	17
	Std. Deviation	1,00238146	,79444121	1,05579191	,75070665
Total	Mean	,0000000	,0000000	,0000000	,0000000
	N	494	494	494	494
	Std. Deviation	,86777278	,87179754	,81749056	,76547564

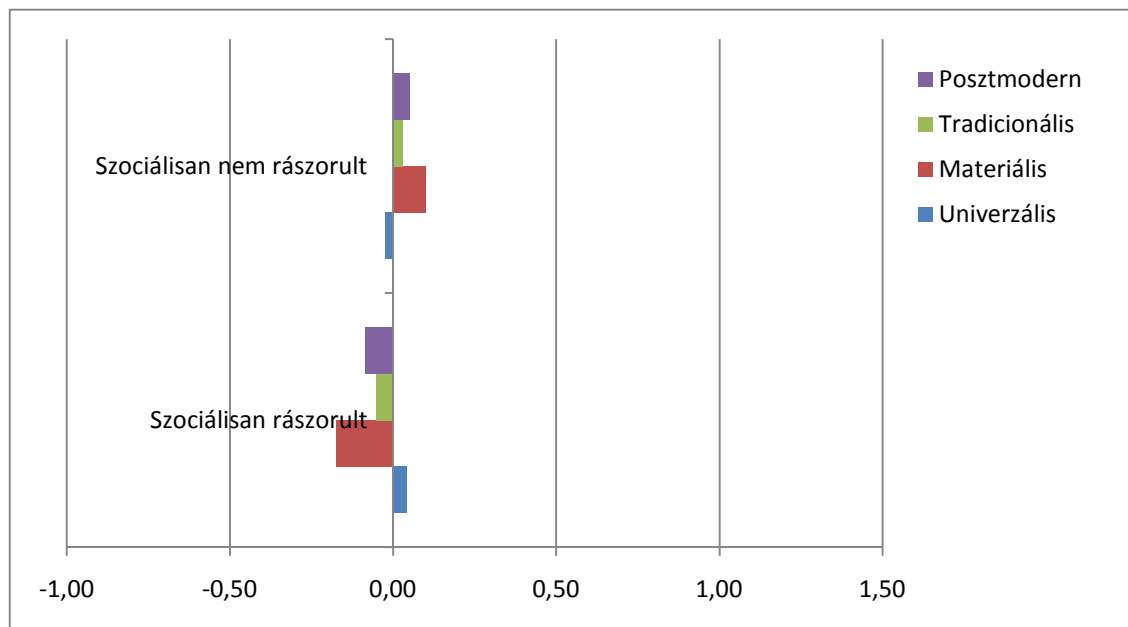
ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
REGR factor score 1 for analysis 1 * Hanyadik generációs értelmiségi?	Between Groups	3,317	3	1,106	1,472	,221
	Within Groups	367,927	490	,751		
	Total	371,244	493			
REGR factor score 2 for analysis 1 * Hanyadik generációs értelmiségi?	Between Groups	1,497	3	,499	,655	,580
	Within Groups	373,199	490	,762		
	Total	374,695	493			
REGR factor score 3 for analysis 1 * Hanyadik generációs értelmiségi?	Between Groups	4,483	3	1,494	2,253	,081
	Within Groups	324,985	490	,663		
	Total	329,467	493			
REGR factor score 4 for analysis 1 * Hanyadik generációs értelmiségi?	Between Groups	,767	3	,256	,435	,728
	Within Groups	288,108	490	,588		
	Total	288,875	493			

A családi iskolázottsági háttér alapján nincs szignifikáns különbség.

26. melléklet

A szociális helyzet alapján való különbségek az értékorientációkban
(A faktorsúlyoknak a teljes mintára vonatkozó az átlagértékektől való eltérése)



A szociális helyzet alapján való különbségek az értékorientációkban
(A faktorsúlyoknak a teljes mintára vonatkozó az átlagértékektől való eltérése)

Szociális rászorultság		Univerzális	Materiális	Tradicionális	Posztmodern
szociálisan rászorult	Mean	,0400668	-,1743781	-,0505706	-,0860264
	N	181	181	181	181
	Std. Deviation	,67818655	,82419969	,86920454	,77839920
szociálisan nem rászorult	Mean	-,0231696	,1008384	,0292437	,0497469
	N	313	313	313	313
	Std. Deviation	,96076281	,88385415	,78598263	,75468145
Total	Mean	,0000000	,0000000	,0000000	,0000000
	N	494	494	494	494
	Std. Deviation	,86777278	,87179754	,81749056	,76547564

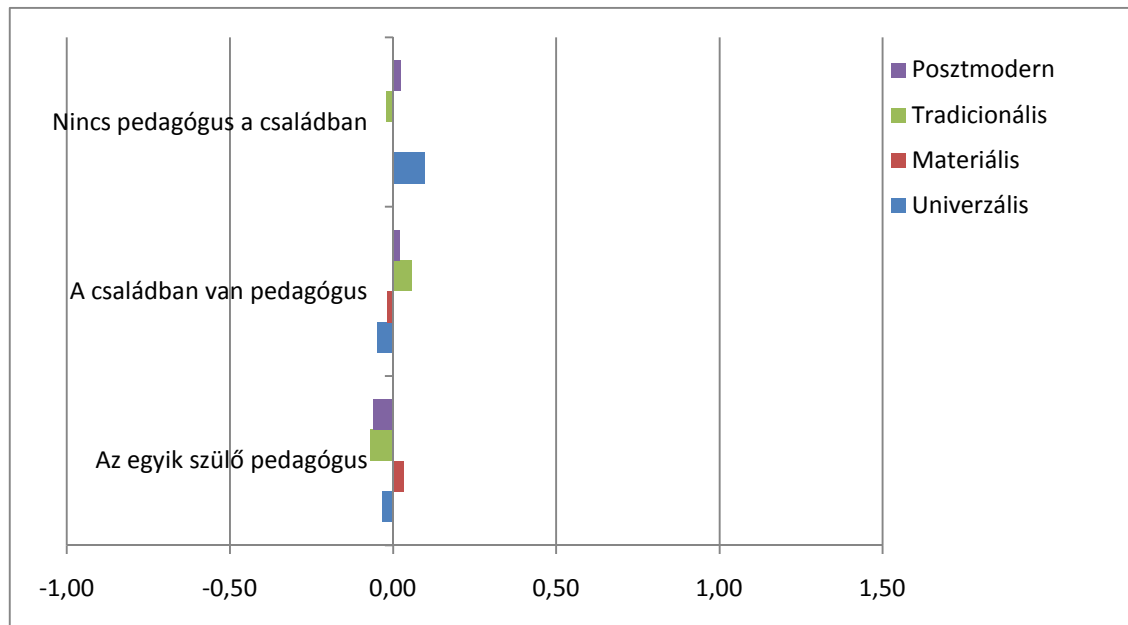
ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
REGR factor score 1 for analysis 1 * Szociális rászorultság	Between Groups	,459	1	,459	,609	,436
	Within Groups	370,785	492	,754		
	Total	371,244	493			
REGR factor score 2 for analysis 1 * Szociális rászorultság	Between Groups	8,687	1	8,687	11,677	,001
	Within Groups	366,009	492	,744		
	Total	374,695	493			
REGR factor score 3 for analysis 1 * Szociális rászorultság	Between Groups	,731	1	,731	1,093	,296
	Within Groups	328,737	492	,668		
	Total	329,467	493			
REGR factor score 4 for analysis 1 * Szociális rászorultság	Between Groups	2,114	1	2,114	3,627	,057
	Within Groups	286,761	492	,583		
	Total	288,875	493			

A szociálisan rászorultak körében szignifikánsan kevesebben vallják a materiális értékeket (Sig. 0,001).

27. melléklet

A családi pedagógusszakmai háttér közötti különbségek az értékorientációkban
(A faktorsúlyoknak a teljes mintára vonatkozó az átlagértékektől való eltérése)



A családi pedagógusszakmai háttér közötti különbségek az értékorientációkban
(A faktorsúlyoknak a teljes mintára vonatkozó az átlagértékektől való eltérése)

Van-e pedagógus a családban?		Univerzális	Materiális	Tradicionális	Posztmodern
Legalább egyik szülő pedagógus	Mean	-,0336267	,0318212	-,0708220	-,0608410
	N	125	125	125	125
	Std. Deviation	,78504208	,88932642	,84138148	,76060313
A családban van pedagógus	Mean	-,0498567	-,0186973	,0566333	,0188031
	N	215	215	215	215
	Std. Deviation	,92476677	,87643667	,77309993	,76845586
Nincs pedagógus a családban	Mean	,0968996	,0002744	-,0215807	,0231329
	N	154	154	154	154
	Std. Deviation	,84671730	,85573613	,85708277	,76758398
Total	Mean	,0000000	,0000000	,0000000	,0000000
	N	494	494	494	494
	Std. Deviation	,86777278	,87179754	,81749056	,76547564

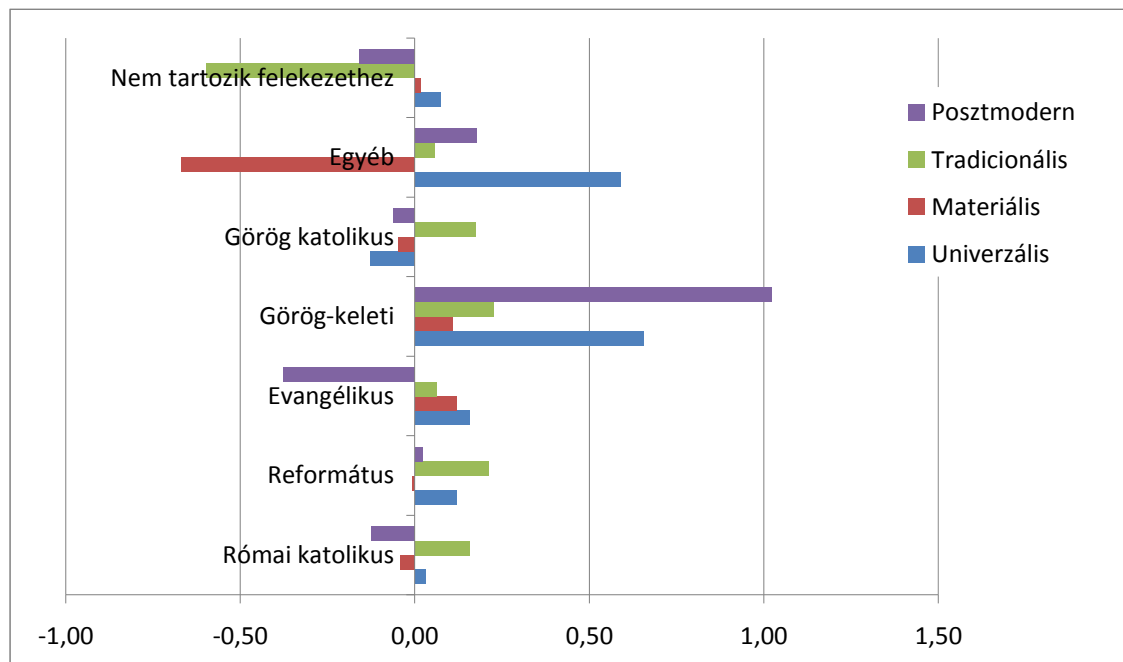
ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
REGR factor score 1 for analysis 1 * Van-e pedagógus a családban?	Between Groups	2,122	2	1,061	1,411	,245
	Within Groups	369,122	491	,752		
	Total	371,244	493			
REGR factor score 2 for analysis 1 * Van-e pedagógus a családban?	Between Groups	,202	2	,101	,132	,876
	Within Groups	374,494	491	,763		
	Total	374,695	493			
REGR factor score 3 for analysis 1 * Van-e pedagógus a családban?	Between Groups	1,388	2	,694	1,039	,355
	Within Groups	328,079	491	,668		
	Total	329,467	493			
REGR factor score 4 for analysis 1 * Van-e pedagógus a családban?	Between Groups	,621	2	,311	,529	,590
	Within Groups	288,254	491	,587		
	Total	288,875	493			

A családi pedagógusszakmai háttér alapján nincs szignifikáns különbség.

28. melléklet

A felekezeti hovatartozás alapján vett különbségek az értékorientációkban
(A faktorsúlyoknak a teljes mintára vonatkozó az átlagértékektől való eltérése)



Az evangélikus (21 fő), a görög-katolikus (15 fő), a görög-keleti (3 fő) és az egyéb (8 fő) felekezetűek esetében az ábra a kis elemszám miatt torzít.

A felekezeti hovatartozás alapján vett különbségek az értékorientációkban
(A faktorsúlyoknak a teljes mintára vonatkozó az átlagértékektől való eltérése)

milyen felekezethez tartozik		Univerzális	Materiális	Tradicionális	Posztmodern
NV	Mean	-1,7898346	,6104421	,2226089	2,4927509
	N	19	19	19	19
	Std. Deviation	1,80412981	,81034128	,77545293	2,23267299
római katolikus	Mean	,0300791	-,0409805	,1564463	-,1243550
	N	223	223	223	223
	Std. Deviation	,91717001	,99964336	,97633612	,75959351
református, kálvinista	Mean	,1187628	-,0082567	,2104874	,0206200
	N	97	97	97	97
	Std. Deviation	,91569020	1,08100178	,98458036	,73241890
evangélikus, lutheránus	Mean	,1554862	,1198334	,0607678	-,3779891
	N	21	21	21	21
	Std. Deviation	1,01555982	1,05194646	1,11566118	1,00261576
görög-keleti, orthodox	Mean	,6534592	,1058679	,2236453	1,0202624
	N	3	3	3	3
	Std. Deviation	,10223834	,97115805	1,17425958	1,73765631
görög katolikus	Mean	-,1269737	-,0465728	,1739127	-,0613236
	N	15	15	15	15
	Std. Deviation	,79860017	,87265117	,69552802	,59843249
egyéb	Mean	,5872873	-,6698446	,0543781	,1759552
	N	8	8	8	8

	Std. Deviation	,60506737	,71997921	,35822453	,47308467
nem tartozik felekezethez	Mean	,0718514	,0144851	-,5974551	-,1596485
	N	108	108	108	108
	Std. Deviation	,79276585	,95412122	,92837246	,75025818
Total	Mean	,0000000	,0000000	,0000000	,0000000
	N	494	494	494	494
	Std. Deviation	1,00000000	1,00000000	1,00000000	1,00000000

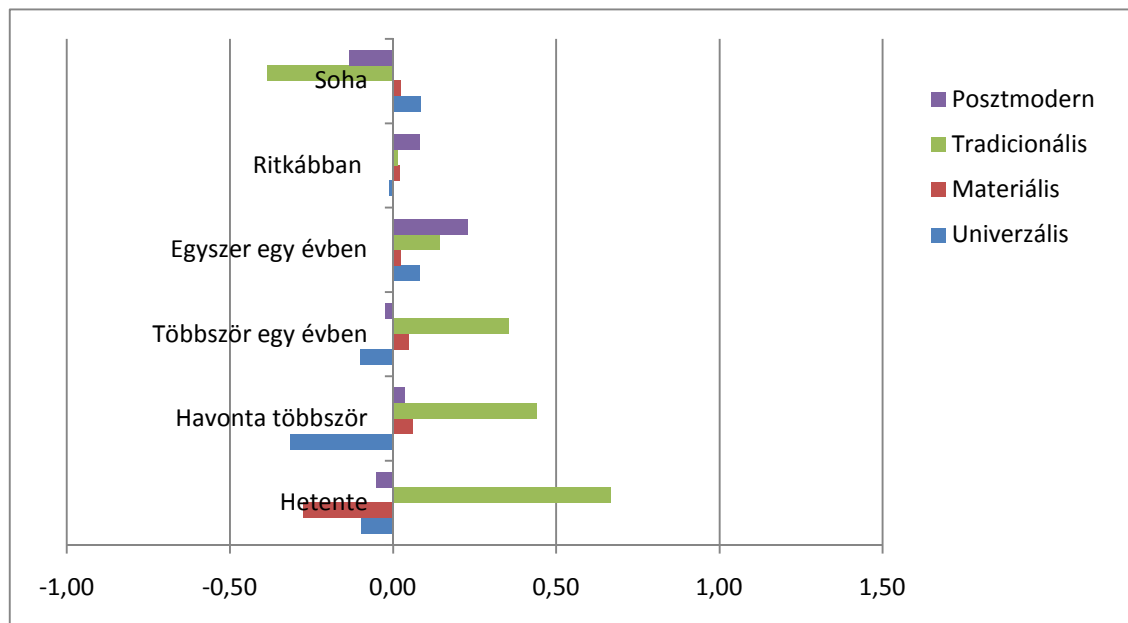
ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
REGR factor score 1 for analysis 1 * milyen felekezethez tartozik	Between Groups	67,784	7	9,683	11,068	,000
	Within Groups	425,216	486	,875		
	Total	493,000	493			
REGR factor score 2 for analysis 1 * milyen felekezethez tartozik	Between Groups	11,441	7	1,634	1,650	,119
	Within Groups	481,559	486	,991		
	Total	493,000	493			
REGR factor score 3 for analysis 1 * milyen felekezethez tartozik	Between Groups	49,953	7	7,136	7,828	,000
	Within Groups	443,047	486	,912		
	Total	493,000	493			
REGR factor score 4 for analysis 1 * milyen felekezethez tartozik	Between Groups	130,732	7	18,676	25,055	,000
	Within Groups	362,268	486	,745		
	Total	493,000	493			

Szingnifikáns különbség van az univerzális (0,000), a posztmodern (0,000) és a tradicionális (0,000) értékek esetében.

29. A melléklet

A vallásgyakorlás aktivitása közötti különbségek az értékkorientációkban
(A faktorsúlyoknak a teljes mintára vonatkozó az átlagértékektől való eltérése)



A vallásgyakorlás aktivitása közötti különbségek az értékkorientációkban
(A faktorsúlyoknak a teljes mintára vonatkozó az átlagértékektől való eltérése)

templombajárás gyakorisága		Univerzális	Materiális	Tradicionális	Posztmodern
nem tudja	Mean	,2306688	-,0015451	-,4205392	,1328561
	N	39	39	39	39
	Std. Deviation	,59190333	,95289343	,86693074	,72776297
legalább hetente	Mean	-,0971821	-,2764304	,6647444	-,0511878
	N	45	45	45	45
	Std. Deviation	,96818673	,91941650	,53949900	,71704789
havonta többször	Mean	-,3152616	,0589442	,4385989	,0357948
	N	31	31	31	31
	Std. Deviation	1,16499687	,83271515	,67799170	,81378788
többször egy évben	Mean	-,1010262	,0460951	,3533797	-,0242467
	N	89	89	89	89
	Std. Deviation	1,02509570	,94300014	,66740025	,74975945
egyszer egy évben	Mean	,0822726	,0218096	,1412802	,2294007
	N	54	54	54	54
	Std. Deviation	,71176643	,87451734	,60700241	,83879122
ritkábban	Mean	-,0109554	,0203447	,0138917	,0819208
	N	76	76	76	76
	Std. Deviation	,94505362	,82013694	,78969052	,69650914

soha	Mean	,0837867	,0231510	-,3861423	-,1353757
	N	143	143	143	143
	Std. Deviation	,71015128	,84664316	,78362835	,79961788
nem válaszol	Mean	-,0852965	,0314934	-,7074342	-,0637951
	N	17	17	17	17
	Std. Deviation	,79282680	,67489072	,65356663	,58003224
Total	Mean	,0000000	,0000000	,0000000	,0000000
	N	494	494	494	494
	Std. Deviation	,86777278	,87179754	,81749056	,76547564

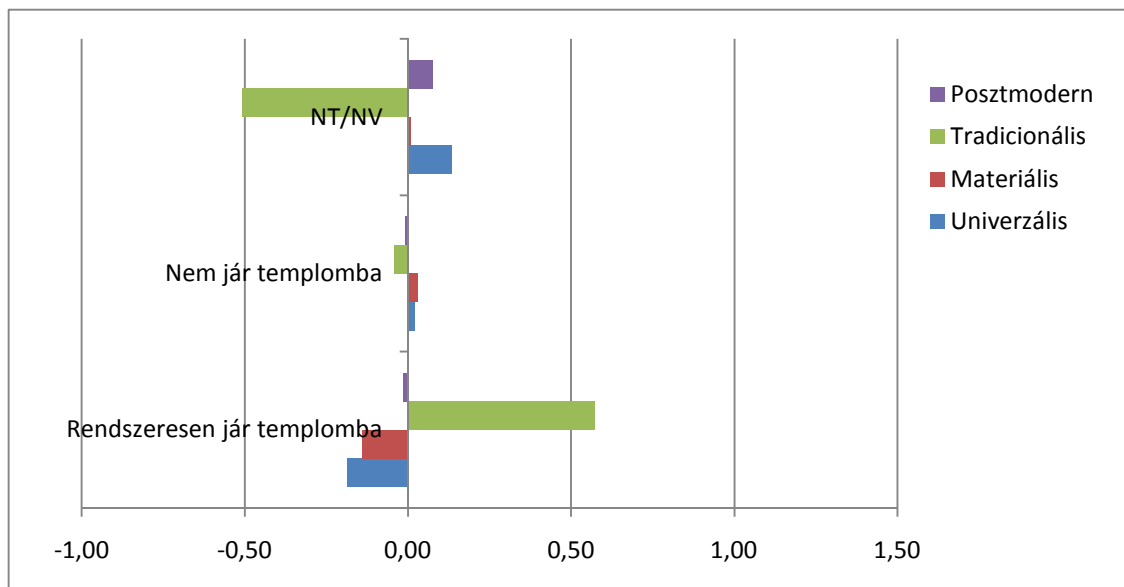
ANOVA Table

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
REGR factor score 1 for analysis 1 * templombajárás gyakorisága	Between Groups	(Combined)	7,992	7	1,142	1,527	,156
	Within Groups		363,252	486	,747		
	Total		371,244	493			
REGR factor score 2 for analysis 1 * templombajárás gyakorisága	Between Groups	(Combined)	3,886	7	,555	,728	,649
	Within Groups		370,809	486	,763		
	Total		374,695	493			
REGR factor score 3 for analysis 1 * templombajárás gyakorisága	Between Groups	(Combined)	74,782	7	10,683	20,386	,000
	Within Groups		254,685	486	,524		
	Total		329,467	493			
REGR factor score 4 for analysis 1 * templombajárás gyakorisága	Between Groups	(Combined)	6,940	7	,991	1,709	,105
	Within Groups		281,935	486	,580		
	Total		288,875	493			

A vallásgyakorlás szempontjából szignifikáns különbség van a tradicionális (Sig. 0,000) értékek esetében.

29. B melléklet

A vallásgyakorlás aktivitása közötti különbségek az értékorientációkban (A faktorsúlyoknak a teljes mintára vonatkozó az átlagértékektől való eltérése)



A vallásgyakorlás aktivitása közötti különbségek az értékorientációkban (A faktorsúlyoknak a teljes mintára vonatkozó az átlagértékektől való eltérése)

templombajárás gyakorisága		Univerzális	Materiális	Tradicionális	Posztmodern
Rendszeresen jár templomba	Mean	-,1861356	-,1396329	,5725008	-,0157080
	N	76	76	76	76
	Std. Deviation	1,05093258	,89488426	,60592086	,75391719
Nem jár templomba	Mean	,0182328	,0280027	-,0416648	-,0080195
	N	362	362	362	362
	Std. Deviation	,84879971	,86652015	,79051640	,78053997
NT/NV	Mean	,1347507	,0084844	-,5076323	,0731584
	N	56	56	56	56
	Std. Deviation	,66813766	,87182970	,81316983	,68711681

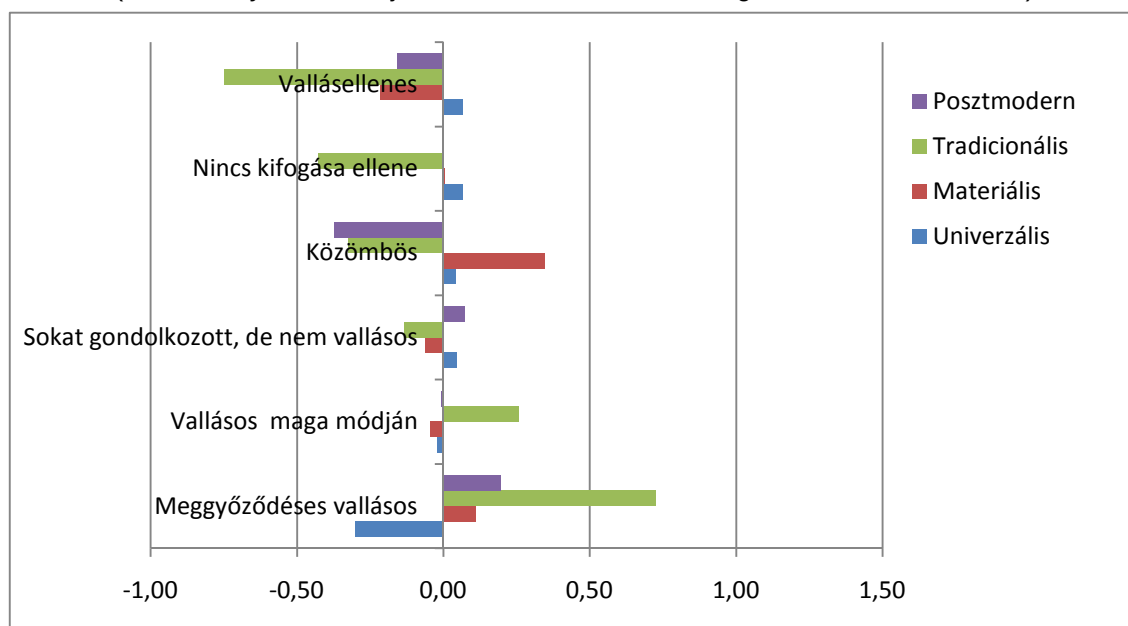
ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
REGR factor score 1 for analysis 1 * q32__2	Between Groups	3,770	2	1,885	2,519	,082
		367,473	491	,748		
		371,244	493			
REGR factor score 2 for analysis 1 * q32__2	Between Groups	1,770	2	,885	1,165	,313
		372,926	491	,760		
		374,695	493			
REGR factor score 3 for analysis 1 * q32__2	Between Groups	39,969	2	19,984	33,894	,000
		289,499	491	,590		
		329,467	493			
REGR factor score 4 for analysis 1 * q32__2	Between Groups	,342	2	,171	,291	,748
		288,533	491	,588		
		288,875	493			

A vállásgyakorlás szempontjából szignifikáns különbség van a tradicionális (0,000) értékek esetében.

30. melléklet

A vallásos meggyőződés alapján való különbségek az értékorientációkban
(A faktorsúlyoknak a teljes mintára vonatkozó az átlagértékektől való eltérése)



A vallásos meggyőződés alapján való különbségek az értékorientációkban
(A faktorsúlyoknak a teljes mintára vonatkozó az átlagértékektől való eltérése)

melyik illik rád leginkább		Univerzális	Materiális	Tradicionális	Posztmodern
nem tudja	Mean	,1813803	-,1684829	,2222346	,1898298
	N	21	21	21	21
	Std. Deviation	,96049160	,92233975	,80973503	,73578998
Meggyőződéses vallásos és követi egyháza tanításait	Mean	-,3015780	,1118351	,7246290	,1962238
	N	49	49	49	49
	Std. Deviation	1,33277320	1,07996959	,53659925	,69743367
Vallásos, de nem fogadja el egyháza minden tanítását	Mean	-,0201582	-,0444585	,2574114	-,0072274
	N	182	182	182	182
	Std. Deviation	,92821165	,84836007	,66602135	,76853234
Sokat gondolkodik róla, de nem vallásos	Mean	,0459502	-,0620617	-,1358326	,0719393
	N	62	62	62	62
	Std. Deviation	,64924575	,83568276	,78719908	,71293228
A vallással kapcsolatban közömbös	Mean	,0414849	,3473399	-,3261589	-,3724643
	N	35	35	35	35
	Std. Deviation	,77617125	,80626287	,78028254	,81765459
Nem vallásos, de nincs kifogása ellene	Mean	,0669805	,0069693	-,4296192	-,0031457
	N	121	121	121	121
	Std.	,64946326	,82414148	,70688448	,78600168

	Deviation				
Nem vallásos, ha szóba kerül érvel ellene	Mean	,0673870	-,2176054	-,7504463	-,1587066
	N	21	21	21	21
	Std. Deviation	,63156535	,91610047	1,05456192	,69528231
nem válaszol	Mean	,2721590	,5223464	,1859491	,0011599
	N	3	3	3	3
	Std. Deviation	,51146090	,54198145	1,33826900	,97306733
Total	Mean	,0000000	,0000000	,0000000	,0000000
	N	494	494	494	494
	Std. Deviation	,86777278	,87179754	,81749056	,76547564

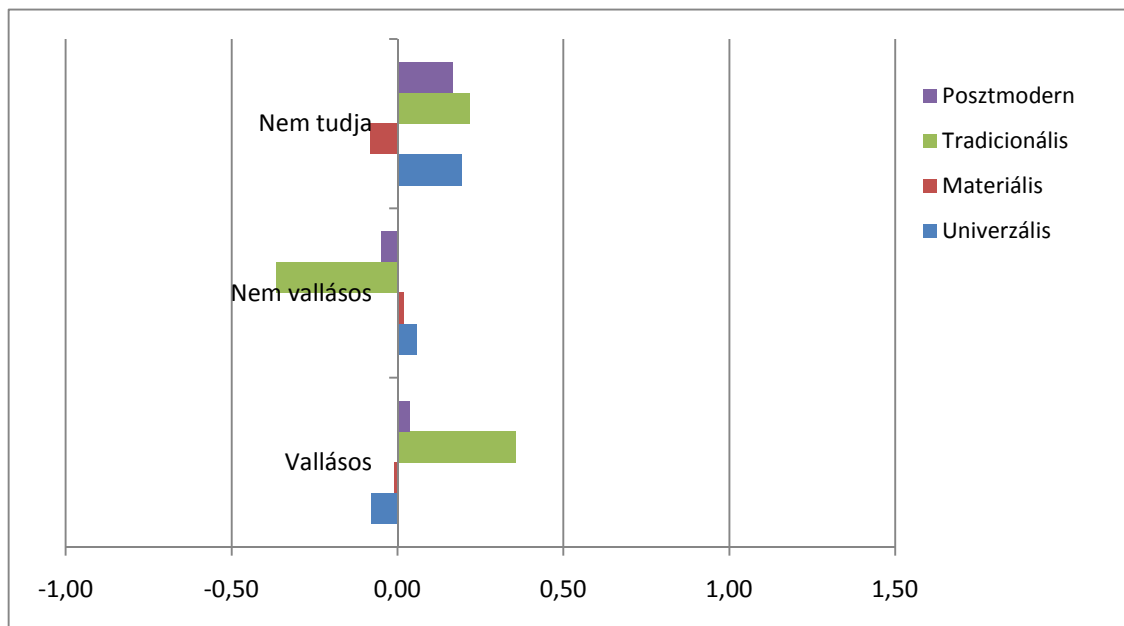
ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
REGR factor score 1 for analysis 1 * vallás: melyik illik rád leginkább	Between (Combined) Groups	6,273	7	,896	1,193	,305
	Within Groups	364,971	486	,751		
	Total	371,244	493			
REGR factor score 2 for analysis 1 * vallás: melyik illik rád leginkább	Between (Combined) Groups	7,849	7	1,121	1,485	,170
	Within Groups	366,846	486	,755		
	Total	374,695	493			
REGR factor score 3 for analysis 1 * vallás: melyik illik rád leginkább	Between (Combined) Groups	77,957	7	11,137	21,520	,000
	Within Groups	251,511	486	,518		
	Total	329,467	493			
REGR factor score 4 for analysis 1 * vallás: melyik illik rád leginkább	Between (Combined) Groups	8,359	7	1,194	2,069	,045
	Within Groups	280,515	486	,577		
	Total	288,875	493			

Szingnifikáns különbség van a tradicionális (0,000) és a posztomdern (0,045) értékek esetében.

30. B. melléklet

A vallásos meggyőződés alapján való különbségek az értékorientációkban
(A faktorsúlyoknak a teljes mintára vonatkozó az átlagértékektől való eltérése)



A vallásos meggyőződés alapján való különbségek az értékorientációkban
(A faktorsúlyoknak a teljes mintára vonatkozó az átlagértékektől való eltérése)

		Univerzális	Materiális	Tradicionális	Posztmodern
Vallásos*	Mean	-,0798533	-,0113054	,3565182	,0359289
	N	231	231	231	231
	Std. Deviation	1,03054345	,90216042	,66769314	,75714581
Nem vallásos*	Mean	,0578270	,0191742	-,3664455	-,0514204
	N	239	239	239	239
	Std. Deviation	,66364063	,84108279	,78761183	,77409320
NT/NV	Mean	,1927276	-,0821292	,2176989	,1662461
	N	24	24	24	24
	Std. Deviation	,90879038	,90540571	,85207676	,74643787
Total	Mean	,0000000	,0000000	,0000000	,0000000
	N	494	494	494	494
	Std. Deviation	,86777278	,87179754	,81749056	,76547564

*Összevont adatok: VALLÁSOS = Meggyőződéses vallásos és követi egyháza tanításait + Vallásos, de nem fogadja el egyháza minden tanítását; NEM VALLÁSOS = Sokat gondolkodik róla, de nem vallásos + A vallással kapcsolatban közömbös + Nem vallásos, de nincs kifogása ellene + Nem vallásos, ha szóba kerül érvel ellene

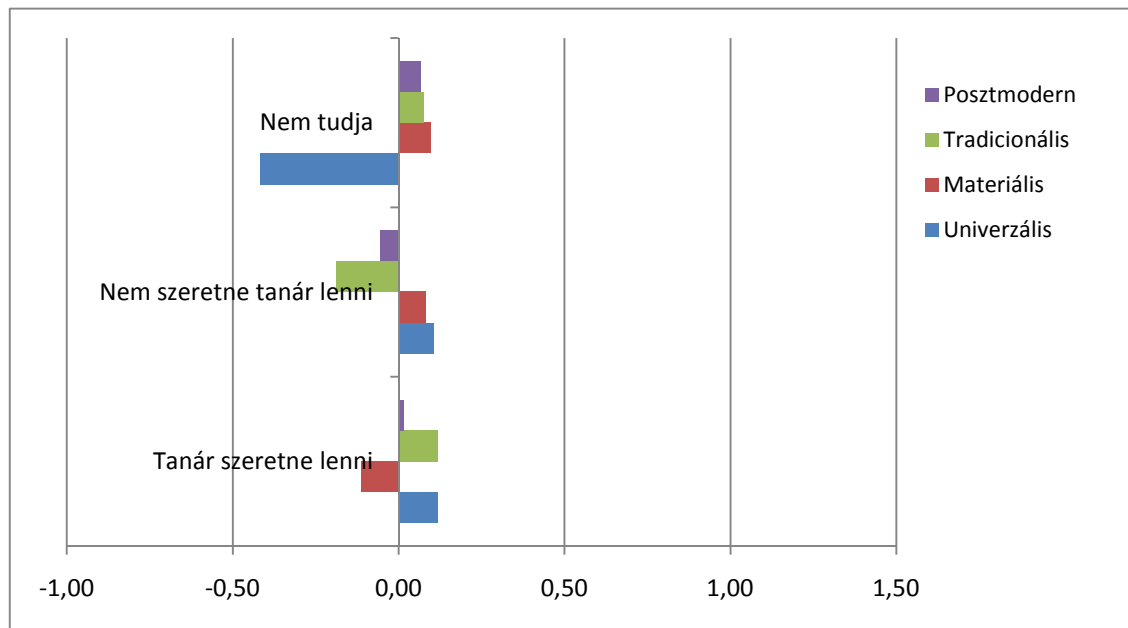
ANOVA Table

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
REGR factor score 1 for analysis 1 * q33__2	Between Groups	(Combined)	3,164	2	1,582	2,110	,122
	Within Groups		368,080	491	,750		
	Total		371,244	493			
REGR factor score 2 for analysis 1 * q33__2	Between Groups	(Combined)	,279	2	,140	,183	,833
	Within Groups		374,416	491	,763		
	Total		374,695	493			
REGR factor score 3 for analysis 1 * q33__2	Between Groups	(Combined)	62,592	2	31,296	57,579	,000
	Within Groups		266,875	491	,544		
	Total		329,467	493			
REGR factor score 4 for analysis 1 * q33__2	Between Groups	(Combined)	1,593	2	,797	1,362	,257
	Within Groups		287,281	491	,585		
	Total		288,875	493			

Szingnifikáns különbség van a tradicionális (0,000) értékek között.

31. melléklet

A tanári pálya iránti elkötelezettség alapján vett különbségek az értékorientációkban
(A faktorsúlyoknak a teljes mintára vonatkozó az átlagértékektől való eltérése)



A tanári pálya iránti elkötelezettség alapján vett különbségek az értékorientációkban
(A faktorsúlyoknak a teljes mintára vonatkozó az átlagértékektől való eltérése)

Tanár szeretne-e lenni?		Univerzális	Materiális	Tradicionális	Posztmodern
nem tudja	Mean	-,4179890	,0970154	,0748493	,0669343
	N	105	105	105	105
	Std. Deviation	1,31422793	,84856959	,73173630	,84531669
igen	Mean	,1178693	-,1133407	,1169088	,0139419
	N	214	214	214	214
	Std. Deviation	,64367841	,86240767	,83773928	,73682309
nem	Mean	,1066561	,0803903	-,1878724	-,0572096
	N	175	175	175	175
	Std. Deviation	,67830009	,88578022	,81157912	,74985167
Total	Mean	,0000000	,0000000	,0000000	,0000000
	N	494	494	494	494
	Std. Deviation	,86777278	,87179754	,81749056	,76547564

ANOVA Table

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
REGR factor score 1 for analysis 1 * Tanár szeretne-e lenni?	Between Groups	(Combined)	23,309	2	11,654	16,447	,000
	Within Groups		347,935	491	,709		
	Total		371,244	493			
REGR factor score 2 for analysis 1 * Tanár szeretne-e lenni?	Between Groups	(Combined)	4,868	2	2,434	3,232	,040
	Within Groups		369,827	491	,753		
	Total		374,695	493			
REGR factor score 3 for analysis 1 * Tanár szeretne-e lenni?	Between Groups	(Combined)	9,690	2	4,845	7,439	,001
	Within Groups		319,777	491	,651		
	Total		329,467	493			
REGR factor score 4 for analysis 1 * Tanár szeretne-e lenni?	Between Groups	(Combined)	1,085	2	,542	,925	,397
	Within Groups		287,790	491	,586		
	Total		288,875	493			

Singnifikáns különbséget találtunk az univerzális (0,000), a materiális (0,040) és a tradicionális (0,001) értékek között.

32. melléklet

A tanári pályára lépést tervezők problémaérzékenysége

Az adott tényezőt problémának jelölők alapján kialakított sorrend (külön, dőlt kiemeléssel jelöltük a kérdést igen nagy problémának jelzők számát). A kijelentéseket követő zárójelben az adott tényezőt igen nagy problémaként meghatározók száma alapján kialakított sorrendben elfoglalt hely.

	nem probléma (fő)	probléma (fő)	igen nagy probléma (fő)
1. munkanélküliség (1)	0	227	161
2. politikai szereplők marakodása (4)	0	224	139
3. pedagóguspálya presztízisének esése (6)	0	224	130
4. etnikai konfliktusok (8)	2	221	111
5. a szolidaritás hiánya (12)	2	221	89
6. erkölcsi szabályok eltűnése (7)	2	220	114
7. a kultúra bulvárosodása, minőségi kultúra eltűnése (9)	2	220	106
8. közösségi helyek, terek, intézmények hiánya (16)	3	219	64
9. drogfogyasztás (11)	5	218	94
10. hagyományok eltűnése (13)	4	218	83
11. a gazdaság teljesítőképessége (2)	0	217	152
12. a lakossági hitelállomány mértéke (3)	0	217	143
13. a tudás és a műveltség értéktelenedése (5)	5	217	132
14. alkoholfogyasztás (10)	4	217	96
15. magányosság/társas kapcsolatok hiánya (15)	5	212	71
16. a fiataloknak kevés a pénzük (18)	9	212	57
17. bűnözés (23)	15	211	2
18. nincsenek példaképek (14)	16	205	72
19. a fiatalok és a felnőttek ellentétei (21)	18	204	29
20. túlságosan nagy iskolai/munkahelyi elvárások (19)	21	201	38
21. a fiatalokat nem veszik komolyan (22)	21	198	25
22. unalom, sokan nem tudják, mit kezdenek magukkal (17)	25	194	60
23. túl sok információ éri az embert (20)	37	181	34

A tanári pályára lépést *nem* tervezők problémaérzékenysége

Az adott tényezőt problémának jelölők alapján kialakított sorrend (külön, dőlt kiemeléssel jelöltük a kérdést igen nagy problémának jelzők számát). A kijelentéseket követő zárójelben az adott tényezőt igen nagy problémaként meghatározók száma alapján kialakított sorrendben elfoglalt hely.

	nem probléma (fő)	probléma (fő)	<i>igen nagy probléma (fő)</i>
1. munkanélküliség (3)	0	176	127
2. alkoholfogyasztás (15)	0	175	53
3. drogfogyasztás (12)	1	175	56
4. etnikai konfliktusok (5)	3	173	108
5. a gazdaság teljesítőképessége (1)	1	173	131
6. politikai szereplők marakodása (4)	2	172	113
7. erkölcsi szabályok eltűnése (7)	1	172	95
8. közösségi helyek, terek, intézmények hiánya (14)	3	168	55
9. a kultúra bulvárosodása, minőségi kultúra eltűnése (9)	4	168	85
10. a fiataloknak kevés a pénzük (16)	3	167	52
11. a lakossági hitelállomány mértéke (2)	1	167	129
12. a szolidaritás hiánya (10)	2	167	78
13. pedagóguspálya presztízsének esése (8)	3	167	86
14. a tudás és a műveltség értéktelenedése (6)	2	167	103
15. magányosság/társas kapcsolatok hiánya (18)	4	166	39
16. bűnözés (23)	13	164	0
17. hagyományok eltűnése (11)	7	164	67
18. a fiatalok és a felnőttek ellentétei (22)	15	158	17
19. a fiatalokat nem veszik komolyan (19)	12	158	30
20. unalom, sokan nem tudják, mit kezdjenek magukkal (17)	15	155	48
21. túlságosan nagy iskolai/munkahelyi elvárások (20)	21	153	29
22. nincsenek példaképek (13)	18	150	55
23. túl sok információ éri az embert (21)	37	135	26

33. melléklet

**Mennyire fontos Önnek, mint a tanárképzésben résztvevőnek
az alábbi tulajdonságok kialakítása az iskolás diákokban?**
(öt fokú skálán, átlagértékek, teljes minta)

	Teljes minta
felelősségérzet	4,42
mások tisztelete, tolerancia	4,39
megbízhatóság	4,38
őszinteség	4,34
önállóság	4,26
önfegyelem	4,25
önuralom	4,24
szorgalom	4,17
türelem	4,14
udvariasság	4,12
belső harmónia	4,11
képzelőerő, fantázia	4,11
határozottság	4,09
rendezett és tiszta külső	4,04
eredetiség	4,02
munkaszeretet	4,01
kritikai érzék	3,98
jó magaviselet	3,95
szófogadás	3,91
önzetlenség	3,9
engedelmesség	3,88
szabadság	3,88
tiszteletre méltó szokások megtartása	3,87
jó érdekérvényesítés	3,79
hűség, lojalitás	3,69
hazaszeretet	3,62
takarékosság	3,62
vezetőkészség	3,33
vallásos hit	2,71

34. melléklet

A tanári pálya gyakorlásával kapcsolatos tulajdonságok fontosságának megítélése

Értékek	Tanár akar-e lenni		
	Tanár akar lenni	Nem akar tanár lenni	Nem tudja még, hogy tanár akar-e lenni
Elkötelezettség, pályaszeretet	4,61*	4,40*	4,31
Empátia	4,40	4,36	4,23
Önreflexió (önelemzési, önkritikai és belátási) készség	4,31	4,36	4,06
Érzelmi kontroll képessége	4,25	4,23	3,85
Szabálytudat, szabálykövetés és –alkotás képessége	3,98*	3,77*	3,59
Szociális alkalmazkodási készség	4,22	4,19	3,95
Új helyzetekhez való alkalmazkodás készsége	4,29	4,33	4,00
Kezdeményezési és vállalkozási szellem	3,99	4,11	3,68
Minőségigény	4,36	4,20	3,98
Nyitottság más kultúrák, szokások megértésére	4,00	4,08	3,95
Sikerorientáció	3,83	3,79	3,52
Vezetési képesség	3,95	3,90	3,81
Nyitottság és elfogadás a sérültek, betegség, stb. iránt	4,43	4,37	4,26
Etikai elkötelezettség	4,14*	3,92*	3,77
Jó magyarázási képesség	4,62*	4,45*	4,23
Együttműködő készség	4,47*	4,31*	4,17
Kiegyensúlyozottság	4,38*	4,21*	4,18
Türelem	4,50	4,43	4,26
Pozitív önértékelés	4,34	4,27	3,95
Bizalom a gyermek fejlődőképességében	4,50	4,42	4,13
Hitelesség	4,47	4,44	4,08
Következetesség	4,46	4,41	4,14
Kreativitás, ötletesség	4,37	4,31	4,16
Gyors reagálás a váratlan helyzetekre	4,39	4,37	4,14
Határozottság, döntésképeség	4,49	4,42	4,23
Jó kommunikációs készség	4,66	4,62	4,33

* **vastagított** számmal = szignifikáns eltérés kétmintás független T-próba alapján

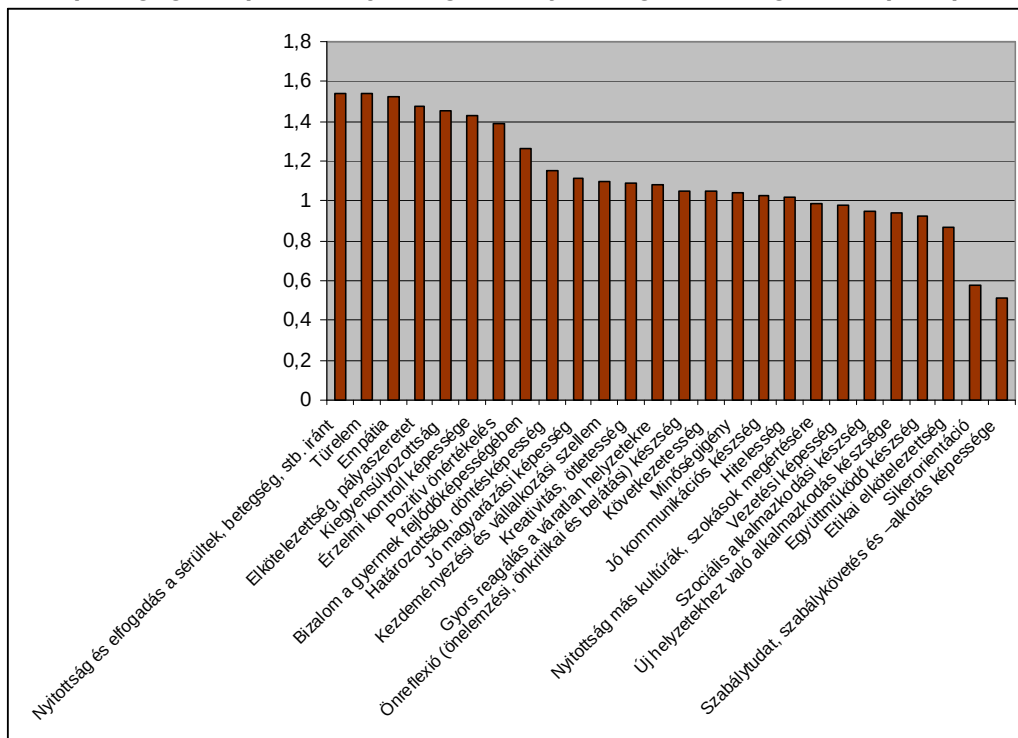
A felsorolt tulajdonságokat mennyire fejlesztette a képzés?

Értékek	Tanár akar-e lenni		
	Tanár akar lenni	Nem akar tanár lenni	Nem tudja még, hogy tanár akar-e lenni
Elkötelezettség, pályaszeretet	3,23*	2,80*	2,88
Empátia	3,00	2,97	2,59
Önreflexió (önelemzési, önkritikai és belátási) készség	3,34	3,22	2,95
Érzelmi kontroll képessége	2,85	2,79	2,58
Szabálytudat, szabálykövetés és –alkotás képessége	3,22	3,12	3,14
Szociális alkalmazkodási készség	3,23	3,16	3,02
Új helyzetekhez való alkalmazkodás készsége	3,38	3,24	3,10
Kezdeményezési és vállalkozási szellem	3,08	3,11	2,94
Minőségigény	3,38	3,18	3,28
Nyitottság és más kultúrák, szokások megértésére	3,24	3,19	3,08
Sikerorientáció	3,04	3,02	2,92
Vezetési képesség	3,12	2,91	2,86
Nyitottság és elfogadás a sérültek, betegség, stb. iránt	3,17	3,19	2,83
Etikai elkötelezettség	3,15	3,00	2,89
Jó magyarázási képesség	3,52	3,37	3,22
Együttműködő készség	3,52	3,32	3,34
Kiegyensúlyozottság	2,99	2,88	2,95
Türelem	3,12	2,98	2,97
Pozitív önértékelés	3,05	2,95	2,83
Bizalom a gyermek fejlődőképességében	3,33	3,11	3,06
Hitelesség	3,39	3,21	3,25
Következetesség	3,47*	3,21*	3,32
Kreativitás, ötletesség	3,40	3,33	3,10
Gyors reagálás a váratlan helyzetekre	3,32	3,25	3,14
Határozottság, döntésképeség	3,44	3,25	3,24
Jó kommunikációs készség	3,72	3,59	3,40

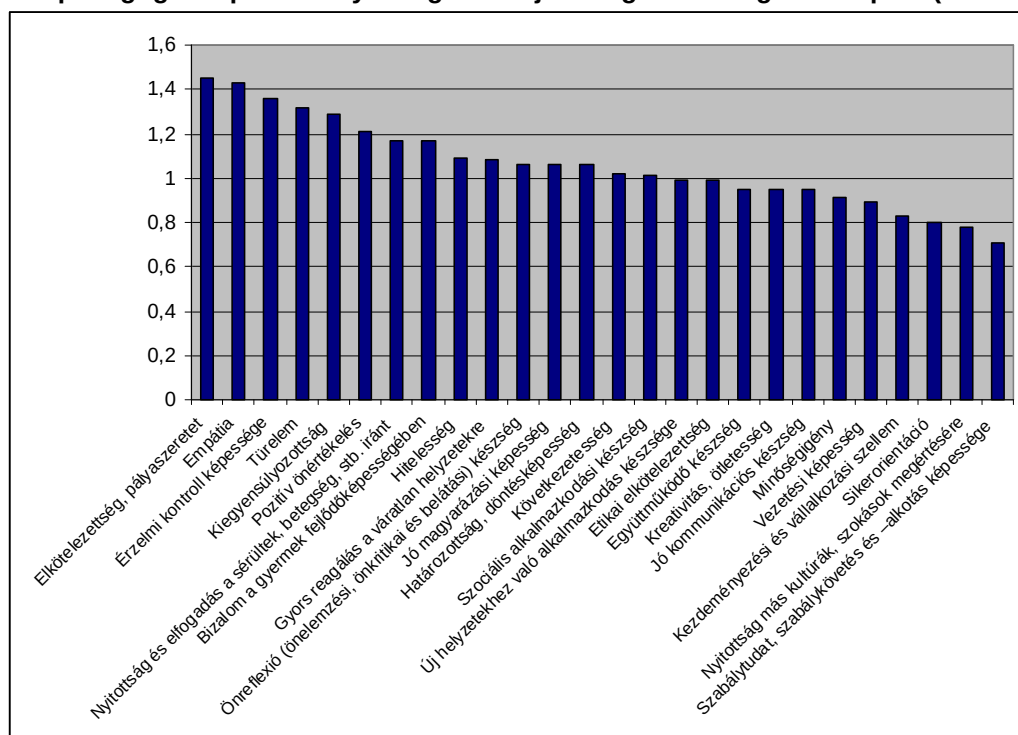
* **vastagított** számmal = szignifikáns eltérés kétmintás független T-próba alapján

35. melléklet

Mekkora a pedagógusképzés hiányossága a tulajdonság fontosságához képest (DE almintá)

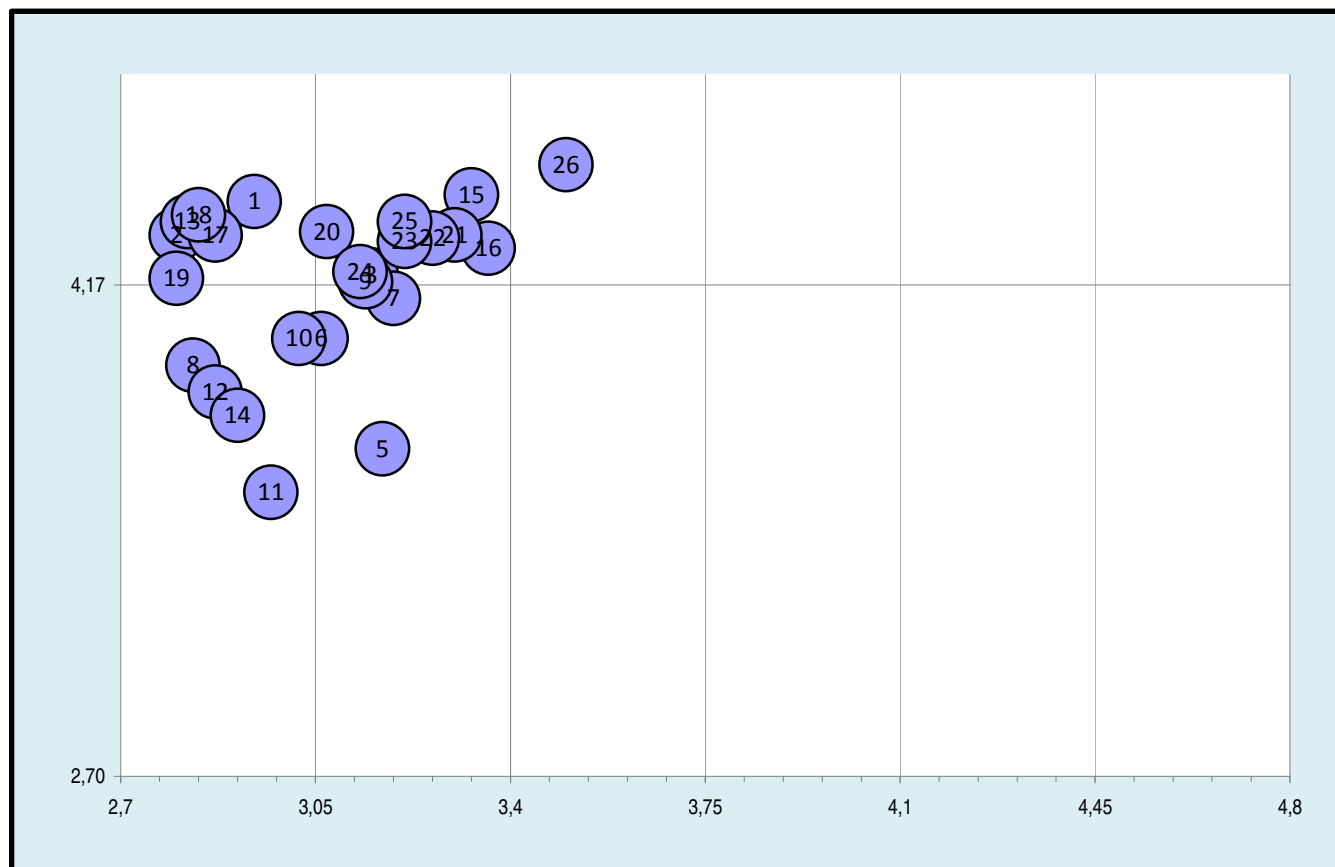


Mekkora a pedagógusképzés hiányossága a tulajdonság fontosságához képest (SZTE alminta)



36. melléklet

Mennyire fontos? Mennyire segítette a képzés a kifejlődését? Debreceni Egyetem



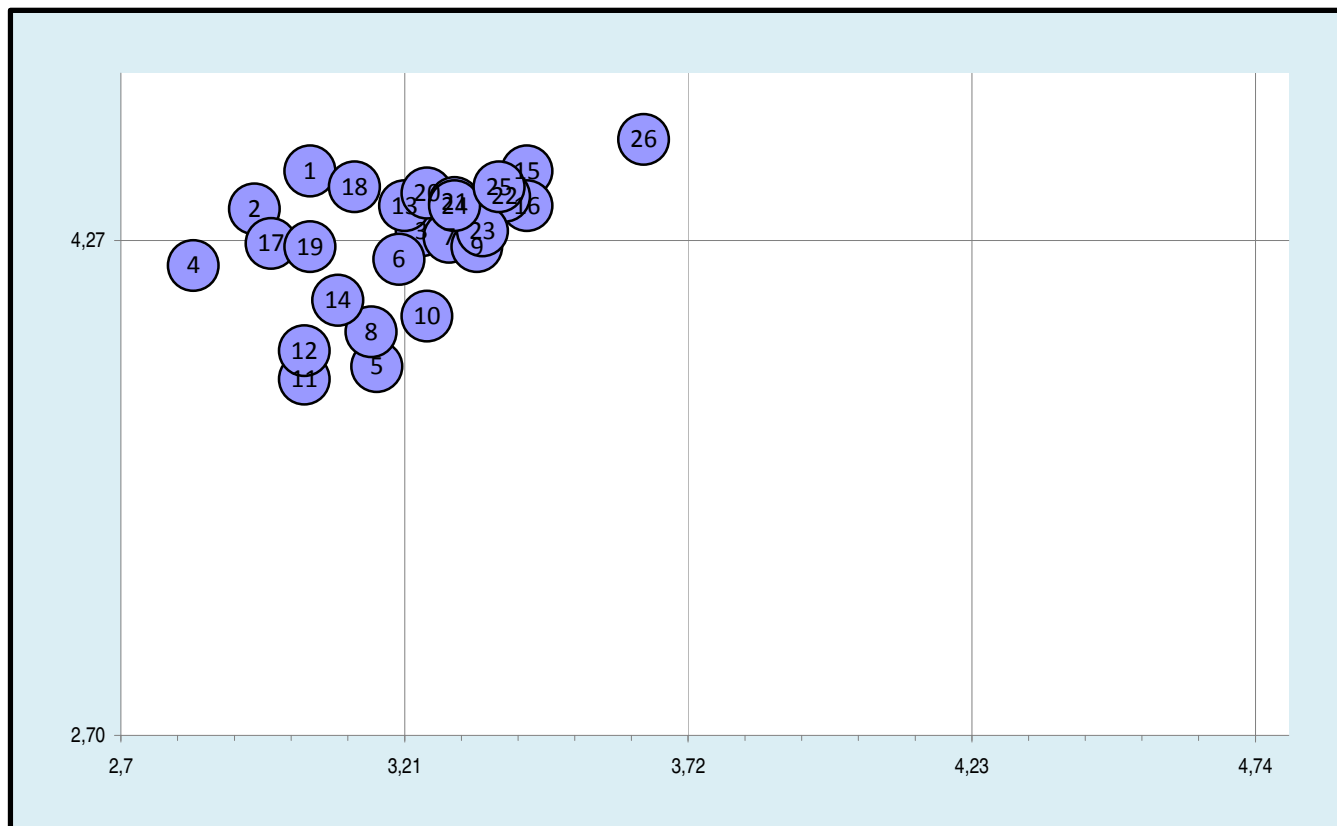
X tengely átlag = 3,05 Y tengely átlag = 4,17

A tulajdonságok listáján sötét háttérrel jelöltük a „gyengeségek” és vastagítással az „erősségek” tulajdonságait.

1	Elkötelezettség, pályaszeretet	10	Nyitottság más kultúrák, szokások megértésére	19	Pozitív önértékelés
2	Empátia	11	<i>Sikerorientáció</i>	20	Bizalom a gyermek fejlődőképességében
3	Önreflexió (önelemzési, önkritikai és belátási) készség	12	<i>Vezetési képesség</i>	21	Hitelesség
4	Érzelmi kontroll képessége	13	Nyitottság és elfogadás a sérültek, betegség, stb. iránt	22	Következetesség
5	Szabálytudat, szabálykövetés és –alkotás képessége	14	<i>Etikai elkötelezettség</i>	23	Kreativitás, ötletesség
6	Szociális alkalmazkodási készség	15	Jó magyarázási képesség	24	Gyors reagálás a váratlan helyzetekre
7	Új helyzetekhez való alkalmazkodás készsége	16	Együttműködő készség	25	Határozottság, döntésképeség
8	<i>Kezdeményezési és vállalkozási szellem</i>	17	Kiegyensúlyozottság	26	Jó kommunikációs készség
9	Minőségigény	18	Türelem		

37. melléklet

Mennyire fontos? Mennyire segítette a képzés a kifejlődését? Szegedi Tudományegyetem



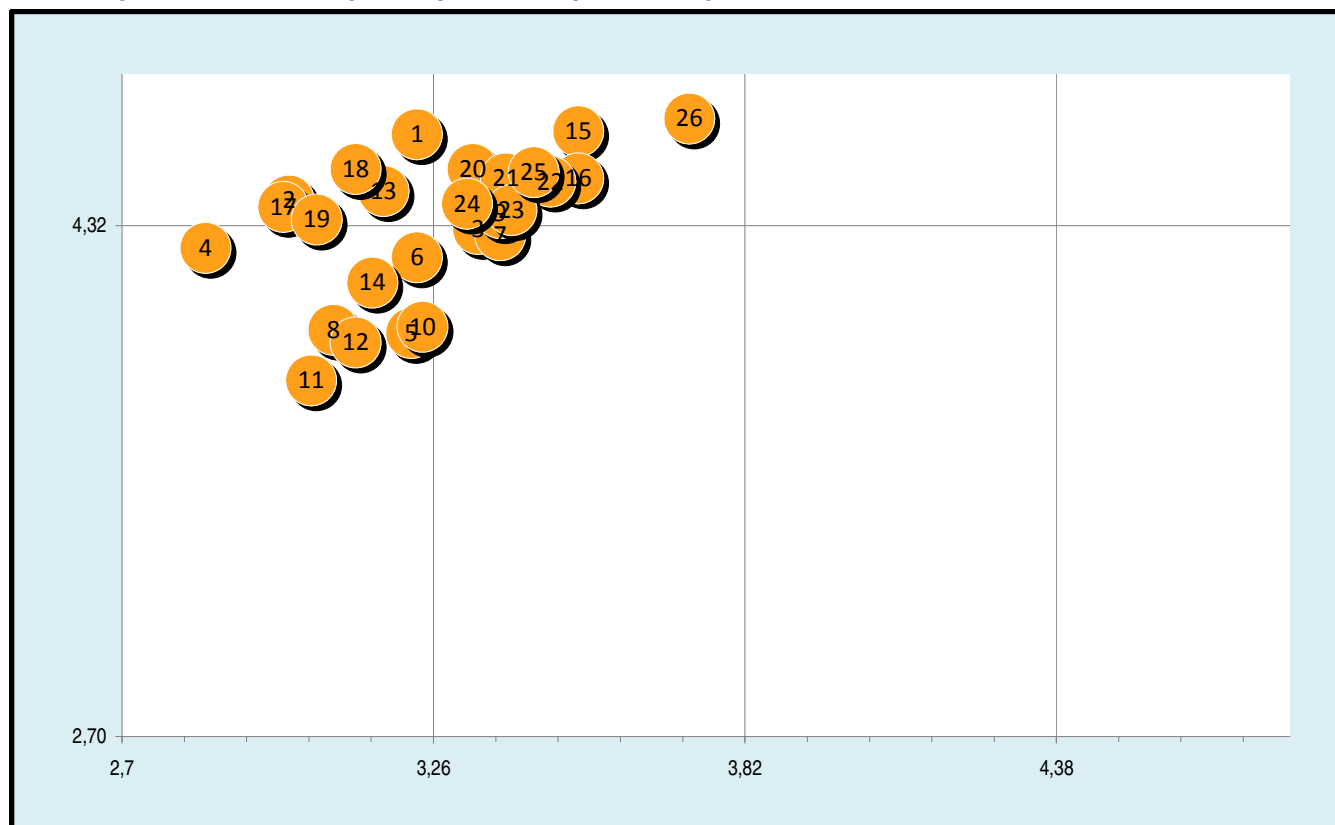
X tengely átlag = 3,21 Y tengely átlag = 4,27

A tulajdonságok listáján sötét háttérrel jelöltük a „gyengeségek” és vastagítással az „erőségek” tulajdonságait.

1	Elkötelezettség, pályaszeretet	10	Nyitottság más kultúrák, szokások megértésére	19	Pozitív önértékelés
2	Empátia	11	Sikerorientáció	20	Bizalom a gyermek fejlődőképességében
3	Önreflexió (önelemzési, önkritikai és belátási) készség	12	Vezetési képesség	21	Hitelesség
4	Érzelmi kontroll képessége	13	Nyitottság és elfogadás a sérültek, betegség, stb. iránt	22	Következetesség
5	Szabálytudat, szabálykövetés és –alkotás képessége	14	Etikai elkötelezettség	23	Kreativitás, ötletesség
6	Szociális alkalmazkodási készség	15	Jó magyarázási képesség	24	Gyors reagálás a váratlan helyzetekre
7	Új helyzetekhez való alkalmazkodási készsége	16	Együttműködő készség	25	Határozottság, döntésképesség
8	Kezdeményezési és vállalkozási szellem	17	Kiegyensúlyozottság	26	Jó kommunikációs készség
9	Minőségigény	18	Türelem		

38. melléklet

Mennyire fontos? Mennyire segítette a képzés a kifejlődését? Tanár akar lenni



X tengely átlag = 3,26 Y tengely átlag = 4,32

A tulajdonságok listáján sötét háttérrel jelöltük a „gyengeségek” és vastagítással az „erőségek” tulajdonságait.

1	Elkötelezettség, pályaszeretet	10	Nyitottság más kultúrák, szokások megértésére	19	Pozitív önértékelés
2	Empátia	11	Sikerorientáció	20	Bizalom a gyermek fejlődőképességében
3	Önreflexió (önelemzési, önkritikai és belátási) készség	12	Vezetési képesség	21	Hitelesség
4	Érzelmi kontroll képessége	13	Nyitottság és elfogadás a sérültek, betegség, stb. iránt	22	Következetesség
5	Szabálytudat, szabálykövetés és –alkotás képessége	14	Etikai elkötelezettség	23	Kreativitás, ötletesség
6	Szociális alkalmazkodási készség	15	Jó magyarázási képesség	24	Gyors reagálás a váratlan helyzetekre
7	Új helyzetekhez való alkalmazkodás készsége	16	Együttműködő készség	25	Határozottság, döntésképeség
8	Kezdeményezési és vállalkozási szellem	17	Kiegyensúlyozottság	26	Jó kommunikációs készség
9	Minőségigény	18	Türelem		

39. melléklet

Saját képzése mit nyújtott?

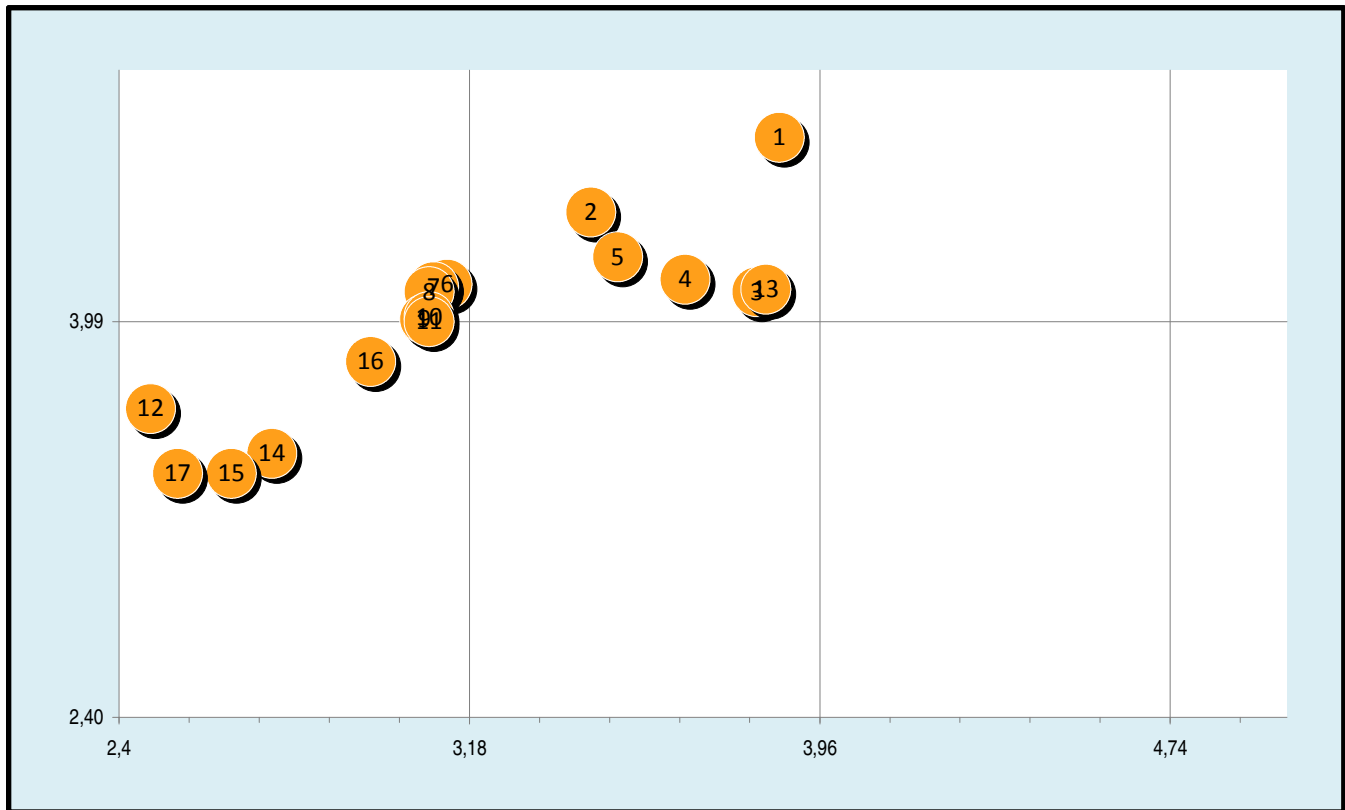
Értékek	Total	Szegedi Egyetem	Debreceni Egyetem	Tanár akar lenni	Nem akar tanár lenni	Nem tudja még, hogy tanár akar-e lenni
Szakmai tudásszint	3,82	3,81	3,87	4,02	3,73	3,58
Pedagógiai elméleti tudás, didaktika szemlélet	3,71	3,67	3,82	3,75	3,6	3,82
Pszichológiai elméleti tudás, szemlélet	3,66	3,66	3,66	3,71	3,64	3,57
Módszertani ismeretek (mit, hogyan tanítsunk)	3,49	3,5	3,45	3,59	3,42	3,39
Tanulók értékelésének módja	3,48	3,34	3,84	3,5	3,41	3,55
Reális pályakép (milyen elvárások lesznek)	3,37	3,31	3,51	3,43	3,24	3,47
Különböző életkorú tanulókkal való bánásmód	3,21	3,24	3,13	3,24	3,11	3,32
Osztály, csoport vezetése	3,21	3,26	3,09	3,25	3,17	3,21
Tehetséges tanulókkal való bánásmód	3,16	3,19	3,1	3,24	3,06	3,15
Fegyelmzési módszerek	3,13	3,15	3,09	3,11	3,13	3,18
Átlag alatt teljesítőkkel való bánásmód	3,1	3,09	3,09	3,2	2,98	3,08
Szervezési feladatok	3,04	3,07	2,96	3,06	2,98	3,1
Érzelmi, magatartási problémás tanulókkal való bánásmód	3,02	3	3,08	3,03	2,9	3,19
Kapcsolat a kollégákkal	2,73	2,72	2,74	2,71	2,65	2,88
Adminisztráció	2,69	2,75	2,53	2,78	2,59	2,67
Szülőkkel kapcsolattartás	2,65	2,64	2,65	2,61	2,57	2,84
Osztályfőnöki feladatok	2,58	2,63	2,47	2,55	2,5	2,78

szaktárgyak oktatása (tudományági felkészítés)
pedagógiai-pszichológiai (pedagógusszakmai) elméleti ismeretek
kiterjesztett tanári szerep pedagógusi készségei, képességei
egyéb a pedagóguspályán fontos tényezők

*szignifikáns eltérés kétmintás független T-próba alapján

40. melléklet

Mennyire fontos? Milyen mértékben nyújtotta a képzés? Debreceni Egyetem



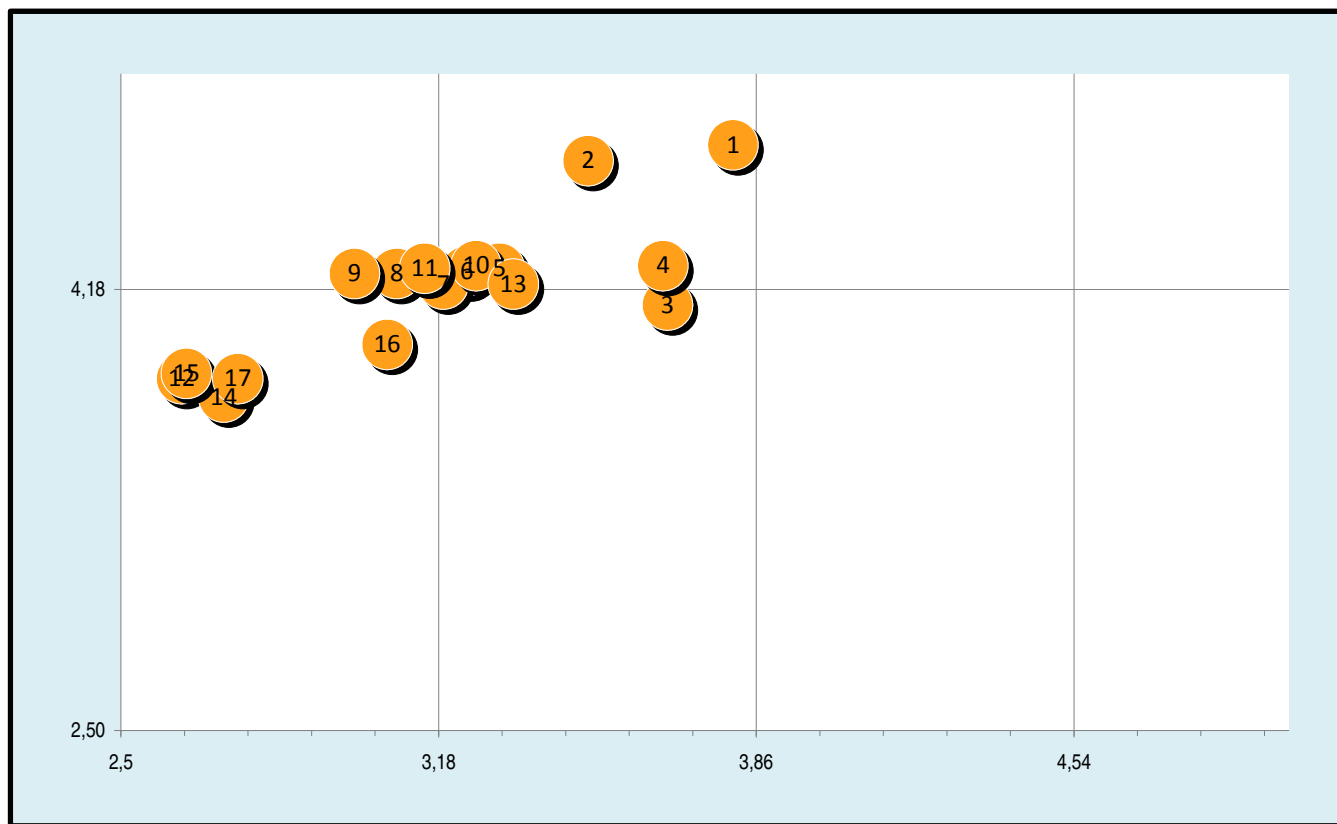
X tengely átlag = 3,18 Y tengely átlag = 3,99

A tulajdonságok listáján sötét háttérrel jelöltük a képzés „gyengeségeit” és vastagítással az „erőségeit”.

1	Szakmai tudásszint	7	Tehetséges tanulókkal való bánásmód	13	Tanulók értékelésének módja
2	Módszertani ismeretek (mit, hogyan tanítsunk)	8	Átlag alatt teljesítőkkel való bánásmód	14	Kapcsolat a kollégákkal
3	Pedagógiai elméleti tudás, didaktika szemlélet	9	Érzelmi, magatartási problémás tanulókkal való bánásmód	15	Szülőkkel kapcsolattartás
4	Pszichológiai elméleti tudás, szemlélet	10	Osztály, csoport vezetése	16	Szervezési feladatok
5	Reális pályakép (milyen elvárások lesznek)	11	Fegyelmezési módszerek	17	Adminisztráció
6	Különböző életkorú tanulókkal való bánásmód	12	Osztályfőnöki feladatok		

41. melléklet

Mennyire fontos? Milyen mértékben nyújtotta a képzés? Szegedi Tudományegyetem



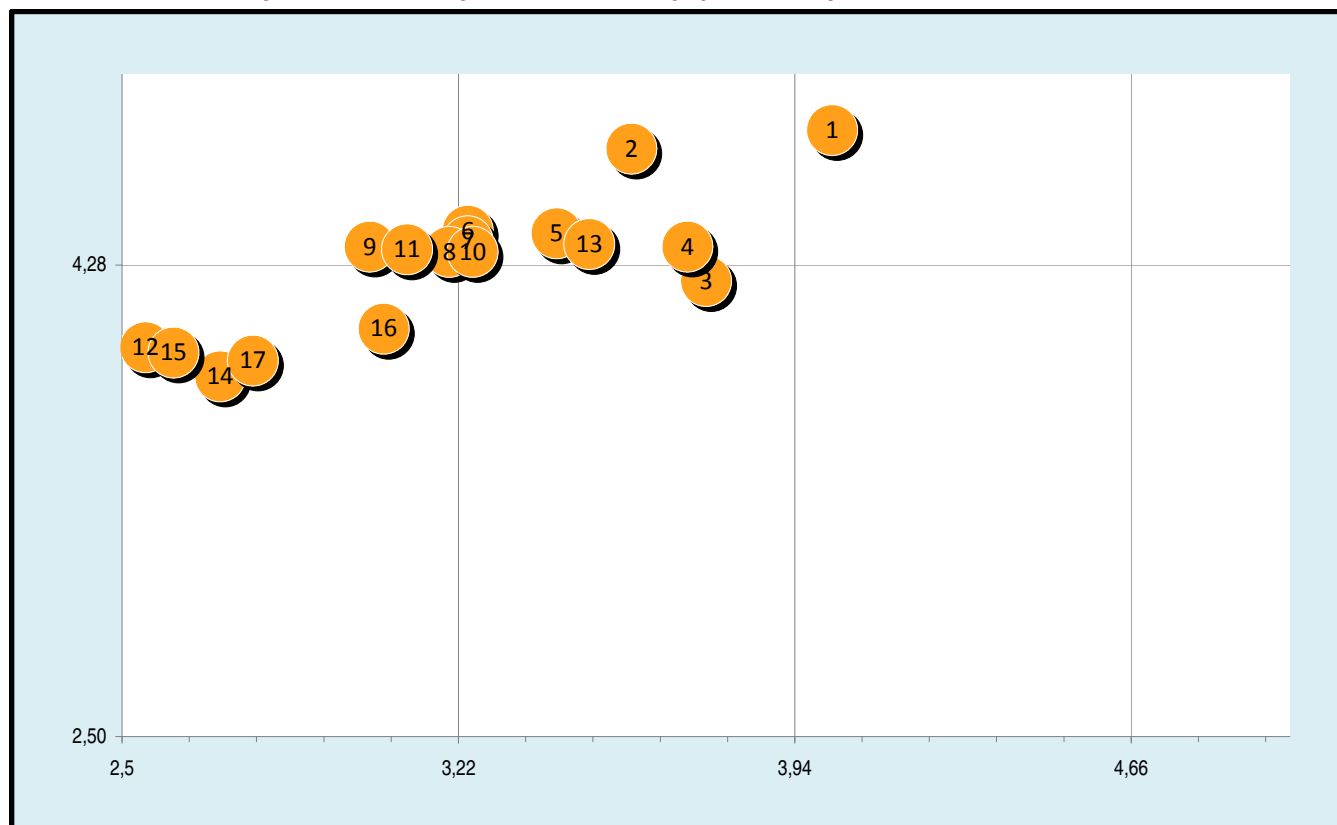
X tengely átlag = 3,18 Y tengely átlag = 4,18

A tulajdonságok listáján sötét háttérrel jelöltük a képzés „gyengeségeit” és vastagítással az „erősségeit”.

1	Szakmai tudásszint	7	Tehetséges tanulókkal való bánásmód	13	Tanulók értékelésének módja
2	Módszertani ismeretek (mit, hogyan tanítsunk)	8	Átlag alatt teljesítőkkel való bánásmód	14	Kapcsolat a kollégákkal
3	Pedagógiai elméleti tudás, didaktika szemlélet	9	Érzelmi, magatartási problémás tanulókkal való bánásmód	15	Szülőkkel kapcsolattartás
4	Pszichológiai elméleti tudás, szemlélet	10	Osztály, csoport vezetése	16	Szervezési feladatok
5	Reális pályakép (milyen elvárások lesznek)	11	Fegyelmezési módszerek	17	Adminisztráció
6	Különböző életkorú tanulókkal való bánásmód	12	Osztályfőnöki feladatok		

42. melléklet

Mennyire fontos? Milyen mértékben nyújtotta a képzés? Tanár akar lenni



A tulajdonságok listáján sötét háttérrel jelöltük a képzés „gyengeségeit” és vastagítással az „erősségeit”.

1	Szakmai tudásszint	7	Tehetséges tanulókkal való bánásmód	13	Tanulók értékelésének módja
2	Módszertani ismeretek (mit, hogyan tanítsunk)	8	Átlag alatt teljesítőkkel való bánásmód	14	Kapcsolat a kollégákkal
3	Pedagógiai elméleti tudás, didaktika szemlélet	9	Érzelmi, magatartási problémás tanulókkal való bánásmód	15	Szülőkkel kapcsolattartás
4	Pszichológiai elméleti tudás, szemlélet	10	Osztály, csoport vezetése	16	Szervezési feladatok
5	Reális pályakép (milyen elvárások lesznek)	11	Fegyelmezési módszerek	17	Adminisztráció
6	Különböző életkorú tanulókkal való bánásmód	12	Osztályfőnöki feladatok		

A kutatás kérdőíve

Kik a tanárképzősök? 2009

KÉRDŐÍV

Intézmény neve: _____

Kar neve: _____

Tisztelt Hallgató, Kedves Kolléga!

Kérjük legyen segítségünkre és vegyen részt „A tanárképzős hallgatók formálódó világa 2009” című kutatásban, melynek célja, hogy képet alkossunk a tanárképzésben résztvevő fiatalok családi és iskolai háttéréről, beilleszkedéséről a hallgatói életbe és jövőbeli terveiről.
A válaszadás önkéntes és anonim.

*Segítségét köszöni:
A kutatás vezetője*

Az adatfelvétel ideje: _____

A rögzítés ideje: _____

A kérdőív sorszáma:

--	--	--	--

0. Mi az Ön neve? (Kérjük, karikázza be a megfelelő számot!)

- 1 — férfi
2 — nő

1. Az Ön születési éve: (Csak a két utolsó számjegyet írja be!)

19

2. Melyik megyében született? Melyik városban született? (Kérjük, írja be!)

születési megye: _____ születési város: _____

3. Melyik megyében van az állandó lakhelye? Melyik városban van az állandó lakhelye? (Írja be!)

áll. lakhely megye: _____ áll. lakhely város: _____

4. Az Ön legmagasabb iskolai végzettsége (Kérjük, karikázza be a megfelelő számot!)

- 1 — szakközépiskola
2 — technikum
3 — 4 osztályos gimnázium
4 — 6 osztályos gimnázium
5 — 8 osztályos gimnázium
6 — főiskola
7 — egyetem
8 — egyéb, éspedig: _____

5. Középiskolai éve alatt járt valamilyen diákkörbe vagy szakkörre? (Karikázza be a számot!)

- 1 — igen —→ 5A Milyen diákkörbe/szakkörre _____
2 — nem

6. Járt Ön középiskolás éve alatt valamilyen szervezet (középiskola, főiskola, egyetem, magániskola) által szervezett felvételi előkészítőre?

- 1 — igen —→ 6A Milyen tantárgyból / tantárgyakból? _____
2 — nem

7. Beszél idegen nyelvet/nyelveket?

- 1 — igen
2 — nem —→ TOVÁBB A 9. KÉRDÉSRE!

8. Milyen fokon beszél nyelveket, mely nyelveket? (Csak akkor töltse ki, ha a 7. kérdésre „igen” volt a válasz!) Kérjük, karikázza be a megfelelő válaszokat! Soronként egyet!

	Nem beszél	Beszél, nyelvvizsga nélkül	Beszél, alapfokú nyelvvizsgával	Beszél, középfokú nyelvvizsgával	Beszél, felsőfokú nyelvvizsgával	Anyanyelve anyanyelvi szinten beszél
1-angol	1	2	3	4	5	6
2-német	1	2	3	4	5	6
3-francia	1	2	3	4	5	6
4-olasz	1	2	3	4	5	6
5-spanyol	1	2	3	4	5	6
6-orosz	1	2	3	4	5	6
7-latin	1	2	3	4	5	6
8-egyéb, éspedig:	1	2	3	4	5	6

9. Középiskolai éve alatt részt vett valamilyen diák- vagy ifjúsági szervezet munkájában?

- 1 — igen → **9A** Melyik szervezet munkájában? _____
→ **9B** Milyen munkát végezett? _____
2 — nem

10. A középiskola elvégzésének évében jelentkezett valamelyik felsőoktatási intézménybe?

- 1 — igen, és fel is vettek a jelenlegi intézménybe
2 — igen, és fel is vettek, de nem a jelenlegi intézménybe, hanem: → **10A** Melyik intézménybe: _____
3 — igen, de nem vettek fel: → **10B** Melyik intézménybe adta be kérelmét: _____
4 — nem jelentkeztem, mert → **10C** _____

11. Hányszor jelentkezett összesen felsőoktatási intézménybe, a legutóbbi – sikeres – jelentkezéssel együtt?
_____ alkalommal

12. Az alábbiakban néhány állítást sorolunk fel. Kérjük, osztályozzon 1-től 4-ig aszerint, hogy mennyire befolyásolták abban, hogy jelenlegi szakán folytassa tanulmányait.

Az 1-es azt jelenti, hogy az adott dolog egyáltalán nem játszott szerepet a döntésben; a 4-es, hogy nagy szerepet játszott; a 2-es és 3-as pedig közbülső értékeket jelöl. *(Karikázza be a számot!)*

	Egyál- talan nem	Egy kicsit	Nagy- részt	Dön- tően
1-mindeképpen diplomát szeretnék szerezni	1	2	3	4
2-a munkanélküliséget szeretném elkerülni	1	2	3	4
3-vonzó számomra a diákélet	1	2	3	4
4-a tanulás mellett is tudok dolgozni, pénzt keresni	1	2	3	4
5-karrierem felépítésének ez is része	1	2	3	4
6-mindegy, hogy mit, csak tanuljak	1	2	3	4
7-ez a szakma érdekel	1	2	3	4
8-egyelőre nem szeretnék főállásban dolgozni	1	2	3	4
9-jelenlegi munkámhoz szükség van arra, hogy továbbtanuljak	1	2	3	4
10- a szüleim is diplomások/egyik szülő is diplomás	1	2	3	4
11- munkahelyi előmenetelemhez szükséges	1	2	3	4
12- egyéb:	1	2	3	4

13. Abban, hogy jelenlegi intézményét választotta, mennyire játszottak szerepet az alábbiak? Kérjük, osztályozzon 1-től 4-ig, ahol az 1-es azt jelenti, hogy egyáltalán nem játszott szerepet; a 4-es, hogy döntően befolyásolta; a 2-es és 3-as pedig közbülső értékeket jelöl. *(Karikázza be a számot!)*

	Egyál- talan nem	Egy kicsit	Nagy -részt	Dön- tően
1-szüleim tanácsolták	1	2	3	4
2-tanáraim tanácsolták	1	2	3	4
3-ismerőseim, barátaim tanácsolták	1	2	3	4
4-barátaim is ide jelentkeztek	1	2	3	4
5-lakóhelyem közel van	1	2	3	4
6-máshová nem vettek volna fel	1	2	3	4
7-tetszik ez az város	1	2	3	4
8-ide vettek fel a legkönnyebben	1	2	3	4
9-ide felvételi nélkül felvettek	1	2	3	4
10-itt kaptam kollégiumot	1	2	3	4
11-az egyetemnek, főiskolának jó híre van	1	2	3	4
11-a munkahelyem anyagilag is támogatja a tanulásom	1	2	3	4
12-ezen a szakterületen ez a legjobb intézmény	1	2	3	4
13-találkoztam az intézmény hirdetésével, szórólapjával	1	2	3	4
14- egyéb, éspedig:	1	2	3	4

14. Felveszi-e (vagy felvette-e már) a Diákhitelt?

- 1 — igen
2 — nem
0 — nem tudja

15. Tanulmányai befejezéséig tervei szerint vesz fel másik szakot a jelenlegiek mellé?

1 — igen → 15A Milyen szakot: _____

→ 15B Melyik intézményben: _____

2 — nem 0 — nem tudja

16. A diploma megszerzése után tervezi-e, hogy még tovább tanul?

1 — igen → 16A Milyen szakot: _____

→ 16B Melyik intézményben: _____

2 — nem 0 — nem tudja

17-18. Mi a szüleinek/nevelőszüleinek legmagasabb végzettsége?*(Kérjük, karikázza be a legmagasabb végzettséget jelölő számot!)*

17. Édesapa / Nevelőapa	18. Édesanya / Nevelőanya
1 — általános iskola	1 — általános iskola
2 — szakmunkásképző, szakiskola	2 — szakmunkásképző, szakiskola
3 — szakközépiskola	3 — szakközépiskola
4 — gimnázium	4 — gimnázium
5 — technikum	5 — technikum
6 — főiskola	6 — főiskola
7 — egyetem	7 — egyetem
8 — tudományos fokozat	8 — tudományos fokozat
0 — nem tudja	0 — nem tudja

19. Mi a nagyszülei legmagasabb iskolai végzettsége? (Soranként egy válasz lehet!)

	Elemi iskola, legfeljebb nyolc általános	Szakiskola, szakmunkásképző, (mesterlevél)	Szakközépiskola, gimnázium, technikum	Főiskola	Egyetem	Nem tudja
A/ Apai nagyanya	1	2	3	4	5	0
B/ Apai nagyapa	1	2	3	4	5	0
C/ Anyai nagyanya	1	2	3	4	5	0
D/ Anyai nagyapa	1	2	3	4	5	0

20. Van-e családja rokoni körében ... (Kérjük, karikázza be a számot!)

	Van	Nincs	Nem tudja
1 — országos szintű politikus	1	2	0
2 — területi szintű politikus	1	2	0
3 — befolyásos vállalkozó	1	2	0
4 — elismert művész, tudós	1	2	0
5 — sajtónál újságíró	1	2	0
6 — felsőszintű gazdasági vezető	1	2	0
7 — egyházi vezető	1	2	0

21. Van-e családja rokoni körében ... (Kérjük, karikázza be a számot!)

	Édesapám /nevelőapám	Édesanyám /nevelőanyám	Van a családban	Nincs a családban	Nem tudja
8 — óvodapedagógus	1	2	3	4	0
9 — tanító	1	2	3	4	0
10 — általános iskolai tanár	1	2	3	4	0
11 — szakiskolai tanár	1	2	3	4	0
12 — középiskolai tanár	1	2	3	4	0
13 — felsőoktatásban tanító tanár	1	2	3	4	0
14 — óvodavezető	1	2	3	4	0
15 — iskolaigazgató (általános iskola)	1	2	3	4	0
16 — iskolaigazgató (szakiskola)	1	2	3	4	0
17 — iskolaigazgató (gimnázium, szakközépiskola)	1	2	3	4	0
18 — felsőoktatási vezető (docens, főiskolai- egyetemi tanár, tanszékvezető, dékán, dékánhelyettes, rektor, rektorhelyettes stb.)	1	2	3	4	0

22. Van-e a felmenői között... (Karikázza be a számot!)

	Van	Nincs	Nem tudja
1 — Bolgár	1	2	0
2 — Cigány/roma	1	2	0
3 — Görög	1	2	0
4 — Horvát	1	2	0
5 — Lengyel	1	2	0
6 — Német	1	2	0
7 — Örmény	1	2	0
8 — Román	1	2	0
9 — Ruszin	1	2	0
10 — Szerb	1	2	0
11 — Szlovák	1	2	0
12 — Szlovén és vend	1	2	0
13 — Ukrán	1	2	0
14 — Zsidó	1	2	0
15 — Egyéb, éspedig:	1	2	0

23. Most tartós fogyasztási cikkeket fogunk felsorolni. Arra kérjük, mondja meg, ezek közül melyekkel rendelkeznek szülei. Külön szeretnénk megkérdezni, hogy Ön mivel rendelkezik? (Karikázza be a számot!)
(HA SZÜLEIVEL ÉL: saját tulajdonnak azt tekintse, ami jogilag az Öné, vagy ha elköltözne, magával vihetné.)

	24A Szülei, eltartói tulajdonában			24B Saját tulajdonban		
	van	nincs	nem tudja	van	nincs	nem tudja
1- vezetékes telefon	1	2	0	1	2	0
2- mobil telefon	1	2	0	1	2	0
3- CD-lejátszó	1	2	0	1	2	0
4- Hi-fi torony, music center	1	2	0	1	2	0
5- MP3, MP4 lejátszó	1	2	0	1	2	0
6- Házimozi hangrendszer	1	2	0	1	2	0
7- színes tv	1	2	0	1	2	0
8- Plazma TV, LCD TV	1	2	0	1	2	0
9- DVD-lejátszó	1	2	0	1	2	0
10- Digitális fényképezőgép	1	2	0	1	2	0
11- Videokamera	1	2	0	1	2	0
12- asztali számítógép	1	2	0	1	2	0
13- laptop, notebook	1	2	0	1	2	0
14- Internet csatlakozás	1	2	0	1	2	0
15- motorkerékpár	1	2	0	1	2	0
16- automata mosógép	1	2	0	1	2	0
17- mosogatógép	1	2	0	1	2	0
18- értékes műtárgy (10ezerFt feletti)	1	2	0	1	2	0
19- értékes sporteszköz (100ezerFt feletti)	1	2	0	1	2	0
20- személyautó 2,5 millió Ft alatt	1	2	0	1	2	0
21- személyautó 2,5 és 5 millió Ft között	1	2	0	1	2	0
22- személyautó 5 millió Ft felett	1	2	0	1	2	0
23- saját lakás	1	2	0	1	2	0
24- másik lakóingatlan	1	2	0	1	2	0
25- építési üres telek	1	2	0	1	2	0
26- nyaraló	1	2	0	1	2	0
27- hobbitelek	1	2	0	1	2	0
28- teherautó, más haszonjármű	1	2	0	1	2	0
29- üzlet, üzletrész	1	2	0	1	2	0

24. Van testvére? (Kérjük, karikázza be a számot!) 0) Nincs 1) Van. => **Hány testvére van?** ____ fő

25. Kb hány könyvet birtokolnak...?

25.1 Otthon: _____ db

25.2 Ebből saját tulajdona (amit ön vásárolt, vagy amit elköltözéskor magával vihet): _____ db

26. Államilag finanszírozott vagy költségtérítéses hallgató Ön az egyetemen/főiskolán? (Kkarikázza be a számot!)

1) Államilag finanszírozott

2) Költségtérítéses

27. A megélhetéshez az emberek általában több bevételi forrással rendelkeznek. Az alább felsoroltak közül milyen bevételi források állnak az Ön rendelkezésére, és mekkora volt ez az összeg az elmúlt hónapban?

	van	nincs	múlt havi összeg (forintban)
1. családi támogatás	1	2	
2. alapítványi ösztöndíj	1	2	
3. tanulmányi ösztöndíj	1	2	
4. köztársasági ösztöndíj	1	2	
5. szociális ösztöndíj (felsőoktatási intézménytől)	1	2	
6. Bursa Hungarica (települési szociális ösztöndíj)			
7. Lakhatási támogatás (egyetemtől)			
8. Jegyzettámogatás (egyetemtől)			
9. diákhitel	1	2	
10. munkavégzés/vállalkozás jövedelme	1	2	
11. egyéb, éspedig:	1	2	

28. Mindennapi életünk másik oldalán a kiadások állnak. Mennyit költött a múlt hónapban az alábbiakra?

	van	nincs	NT/ NV	múlt havi összeg (forintban)	NT/ NV
1. szállás és szállással kapcsolatos rezi költségek	1	2	0		0
2. étkezési költségek	1	2	0		0
3. utazás	1	2	0		0
4. ruházkodás	1	2	0		0
5. szórakozás, művelődés	1	2	0		0
6. élvezeti cikkek	1	2	0		0
7. jegyzetvásárlás, egyéb tanszerek, fénymásolás	1	2	0		0
8. szakmai könyvek vásárlása	1	2	0		0
9. telefon, Internet	1	2	0		0
10. sport	1	2	0		0
11. egyéb kiadás, éspedig:	1	2	0		0
12. megtakarítás	1	2	0		0

29. Az alábbiakban az emberek életviteléhez kapcsolódó értékeket soroltunk fel. Kérem, osztályozzon 1-től 7-ig, hogy mennyire fontos az Ön életében! Az 1-es azt jelenti, hogy egyáltalán nem fontos számára az adott dolog, a 7-es pedig azt jelenti, hogy rendkívül fontos. A közbülső számok átmenetet jelölnek. (Kérjük, írja be a számot!)

Értékek	sza m
1-belső harmónia	
2-hatalom	
3-szabadság	
4-társadalmi rend	
5-érdekes élet	
6-udvariasság	
7-gazdagság	

Értékek	sza m
8-nemzet szerepe, hazaszeretet	
9-kreativitás	
10-békés világ	
11-a tradíciók tisztelete	
12-vallásos hit	
13-családi biztonság	

Értékek	sza m
14-egység a természettel	
15-változatos élet	
16-vezetésre és döntésre való jog	
17-igaz barátság	
18-a szépség világa	
19-szerelem/boldogság	

30. Az emberrel élete folyamán sok olyan dolog történhet, ami megváltoztatja az életét. Az eddigiek során kiderült, hogy Ön is sok mindent megtapasztalt már. Most megkérdeznénk, hogy az alábbi események pontosan mikor történtek meg Önnel, ha még nem történtek meg, mit gondol mikor fognak bekövetkezni?
(Kérjük írja be a megfelelő életkort!)

	már megtörtént ... éves	várhatóan ... éves koromban fog	Soha
1. önállóan nyári utazást szervezni			0
2. elköltözni otthonról, a szülőkétől függetlenül élni			0
3. akkor jönni-menni amikor akarok			0
4. szexuális tapasztalatokat szerezni			0
5. a szabadiidőmmel rendelkezni			0
6. először apa/anya lenni			0
7. megházasodni			0
8. nem teljes idejű munkát vállalni (diákmunka)			0
9. először teljes állást vállalni			0
10. először önálló, saját lakásba költözni			0
11. először önállóan szórakozni menni			0
12. először komoly párkapcsolatot kialakítani			0
13. állandó partnerrel együtt élni			0
14. felsőfokú végzettségre szert tenni			0
15. második gyermeket vállalni			0
15. harmadik gyermeket vállalni			0

31. Milyen felekezethez tartozik / vallási közösségbe jegyezték be? (Karikázza be a számot!)

- 1 — római katolikus
- 2 — református (kálvinista)
- 3 — evangélikus (lutheránus)
- 4 — izraelita (zsidó)
- 5 — görög keleti (ortodox)
- 6 — görög katolikus
- 7 — egyéb, éspedig: _____
- 8 — nem kereszteltek meg / semmilyen felekezetbe nem jegyezték be

0 — Nem tudja

32. Ha igen, milyen gyakran jár misére, istentiszteletre? (Karikázza be a számot!)

- 1 — legalább hetente
- 2 — havonta többször
- 3 — többször egy évben
- 4 — egyszer egy évben
- 5 — ritkábban
- 6 — soha

0 — Nem tudja

33. Az alábbi kijelentések közül melyik illik Önre leginkább? (Karikázza be a számot!)

- 1 — Meggyőződéses vallásos vagyok és maradéktalanul követem egyházam tanításait
- 2 — Vallásos vagyok, de nem fogadom el egyházam minden tanítását
- 3 — Sokat gondoltam róla, de nem vagyok vallásos
- 4 — A vallással kapcsolatban közömbös vagyok, nem érdekel
- 5 — Nem vagyok vallásos, de nincs kifogásom ellene
- 6 — Nem vagyok vallásos, ha szóba kerül érvelek ellene

0 — Nem tudja

34. Van-e olyan civil szervezet, mozgalom, (kulturális, művészeti, sport stb.) mellyel kapcsolatban áll, illetve részt vesz a munkájukban?

1 — van → 28A Ha igen, milyen típusú szervezet?	Igen	Nem	NT/NV
1-sportklub, vagy szervezet	1	2	0
2-hobbival kapcsolatos szervezet vagy klub (gyűjtők, fanklubok, számítástechnikai klub, stb.)	1	2	0
3-kulturális vagy művészeti csoport, szervezet	1	2	0
4-ifjúsági és diákszervezet	1	2	0
5-egyházi szervezet, vallási közösség, csoport	1	2	0
6-társadalmi jóléttel foglalkozó vagy jótékonyági szervezet	1	2	0
7-lelki és szociális problémákkal foglalkozó szervezet	1	2	0
8-emberi jogi mozgalom vagy szervezet	1	2	0
9-természetvédelmi, állatvédelmi vagy környezetvédelmi szervezet	1	2	0
10-szakmai egyesület	1	2	0

2 — nincs

35. Érdeklí Önt a politika? (Karikázza be a számot!)

1 — igen

2 — nem

0 — Nem tudja

36. A társadalom jövőjét hogyan ítéli meg?

1-inkább optimistán / derűlátóan

2-inkább pesszimistán / borúlátóan

3-is-is, változó

0 — Nem tudja

37. Hogyan ítéli meg a saját jövőjét?

1-inkább optimistán / derűlátóan

2-inkább pesszimistán / borúlátóan

3-is-is, változó

0 — Nem tudja

38. Számodra mi a három legfontosabb dolog az egyetemista létben? (A legfontosabb legyen legelől.)

1) ...
2) ...
3) ...

39. Hallgatóként mit vár az egyetemről? Mi a három legfontosabb igény? (A legfontosabb legyen legelől.)

1) ...
2) ...
3) ...

40. Milyen legközelebbi viszonyt fogad el a felsorolt népek, népcsoportok egy-egy tagjával?

SORONKÉNT EGY VÁLASZ LEHET!

	Elfogadnám házastársnak, élettársnak	Családomba fogadnám	Elfogadnám lakótársnak	Elfogadnám munkatársnak	Elfogadnám szomszédnak	Egy városban, faluban laknék vele	Egy országban sem laknék vele	Nem tudja
1-Németek	1	2	3	4	5	6	7	0
2-Romák	1	2	3	4	5	6	7	0
3-Osztrákok	1	2	3	4	5	6	7	0
4-Zsidók	1	2	3	4	5	6	7	0
5-Szlovákok	1	2	3	4	5	6	7	0
6-Románok	1	2	3	4	5	6	7	0
7-Amerikaiak	1	2	3	4	5	6	7	0
8-Kínaiak	1	2	3	4	5	6	7	0
9-Szerbek	1	2	3	4	5	6	7	0
10-Franciák	1	2	3	4	5	6	7	0
11-Oroszok	1	2	3	4	5	6	7	0
12-Arabok	1	2	3	4	5	6	7	0
13-Horvátok	1	2	3	4	5	6	7	0
14-Ukránok	1	2	3	4	5	6	7	0

41. Kb. mennyi pénzt költ egy átlagos este, ha szórakozni megy?

_____ forintot

42. Ön milyen gyakran veszi igénybe az alább felsorolt szolgáltatásokat? (Kérjük, karikázza be a számot!)

	Soha	Ritkáb- ban	Havon- ta	Hetente	Hetente többször	NT NV
1- fodrász, kozmetikus, szolárium	1	2	3	4	5	0
2- gyors éttermek	1	2	3	4	5	0
3- pub, kávéház	1	2	3	4	5	0
4- uszoda, szauna	1	2	3	4	5	0
5- biliárd, darts, bowling	1	2	3	4	5	0
6- fitness-szalón, kondi-terem	1	2	3	4	5	0
7- squash, tenisz	1	2	3	4	5	0
8- síelés, vitorlázás, hullámlovaglás	1	2	3	4	5	0
9- természetgyógyászat, homeopátia	1	2	3	4	5	0
10- fogorvos, orvos	1	2	3	4	5	0
11- pszichológus	1	2	3	4	5	0

43. Milyen szakos?

1 szak: _____

2 szak: _____

44. Mikor kezdte meg a felsőoktatási tanulmányait?

évszám

--	--	--	--

45. Milyen gyakran szokott.....? (Kérjük, karikázza be a számot!)

	Hetente többször	Hetente	Havonta	Ritkáb- ban	Soha
1- művészfilmeket nézni, Art-mozikba járni	1	2	3	4	5
2- multiplex mozikba járni	1	2	3	4	5
3- színházba járni	1	2	3	4	5
4- hangversenyre, operába járni	1	2	3	4	5
5-táncszobba járni	1	2	3	4	5
6- könyvtárba járni	1	2	3	4	5
7- zenélni /festeni /rajzolni	1	2	3	4	5
8- vers-, vagy prózáírással próbálkozni	1	2	3	4	5
9- kirándulni a természetbe	1	2	3	4	5
10- sportolni	1	2	3	4	5
11- uszodába járni	1	2	3	4	5
12- szaunázni	1	2	3	4	5
13- konditerembe, fitnessterembe járni	1	2	3	4	5
14- tárlatra, kiállításra járni	1	2	3	4	5
15- ismeretterjesztő előadásra járni	1	2	3	4	5
16- könnyűzenei koncertre járni	1	2	3	4	5
17- házi buliba járni	1	2	3	4	5
18- discoba, partyba, buliba menni	1	2	3	4	5

46. Milyen napilapokat szokott legalább néha olvasni? (Kérjük, karikázza be a számot!)

	Szinte minden számot elolvasok	Hetente többször	Ennél ritkábban	Soha nem szoktam olvasni
Magyar Hírlap	1	2	3	4
Magyar Nemzet	1	2	3	4
Metro	1	2	3	4
Napi Gazdaság	1	2	3	4
Nemzeti Sport	1	2	3	4
Népszabadság	1	2	3	4
Népszava	1	2	3	4
Világ Gazdaság	1	2	3	4
Egyéb és pedig:	1	2	3	4

47. Milyen egyetemi lapot szokott olvasni rendszeresen? A lap neve: _____

48. Milyen szakmai lapokat szokott legalább néha olvasni?

Kérjük, írja ide a lap nevét!	Szinte minden számot elolvasok	Legalább minden harmadik-negyedik számot elolvasok	Ennél ritkábban	Soha nem szoktam olvasni
1.	1	2	3	4
2.	1	2	3	4
3.	1	2	3	4
4.	1	2	3	4
5.	1	2	3	4

49. Melyik tévécsatornákat nézi a leggyakrabban?

1. _____ 2. _____ 3. _____

50. Kb. hány órát tölt naponta tévénézéssel?

Hét közben: _____ Hétvégén: _____

51. Kb. hány órát tölt naponta rádióhallgatással?

Hét közben: _____ Hétvégén: _____

52. Tanár szeretne-e lenni? (Karikázza be a számot!)

1 — igen

2 — nem

0 — Nem tudja

53. A Véleménye szerint milyen mértékben jelentenek problémát a felsoroltak ma Magyarországon?

	Nem probléma	Kis probléma	Nagy probléma	Igen nagy probléma	Nem tudja
1-munkanélküliség	1	2	3	4	0
2-etnikai konfliktusok	1	2	3	4	0
3-a fiatalok és a felnőttek ellentétei	1	2	3	4	0
4-a fiataloknak kevés a pénzük	1	2	3	4	0
5-túlságosan nagy iskolai/munkahelyi elvárások	1	2	3	4	0
6-alkoholfogyasztás	1	2	3	4	0
7-drogfogyasztás	1	2	3	4	0
8-bűnözés	1	2	3	4	0
9-magányosság/társas kapcsolatok hiánya	1	2	3	4	0
10-nincsenek példaképek	1	2	3	4	0
11-a fiatalokat nem veszik komolyan	1	2	3	4	0
11-túl sok információ éri az embert	1	2	3	4	0
12-unalom, sokan nem tudják, mit kezdjenek magukkal	1	2	3	4	0
13-politika szereplők marakodása	1	2	3	4	0
14-a gazdaság teljesítőképessége	1	2	3	4	0
15-a lakossági hitelállomány mértéke	1	2	3	4	0
16-erkölcsi szabályok eltűnése	1	2	3	4	0
17-a szolidaritás hiánya	1	2	3	4	0
18-közösségi terek, helyek, intézmények hiánya	1	2	3	4	0
19-a kultúra bulvárosodása, minőségi kultúra eltűnése	1	2	3	4	0
20-iskolai agresszió	1	2	3	4	0
21-hagyományok eltűnése	1	2	3	4	0
22-pedagógus pálya presztízsének esése	1	2	3	4	0
23-a tudás és a műveltség értéktelenedése	1	2	3	4	0

54. Ha újra kezdhetné a felsőfokú tanulmányait, mennyire valószínű, hogy ugyanezt a szakmát választaná?

- 1- biztosan ugyanezt választaná
2- valószínűleg ugyanezt választaná
3- valószínűleg más választana
4- biztosan mást választana

0 — Nem tudja

55. Részt venne-e...

	Részt vettem	Rendkívüli helyzetben igen	Semmilyen körülmények között
Aláírások gyűjtésében	1	2	3
Tiltakozó akcióban, sztrájkban	1	2	3
Engedélyezett politikai demonstrációban	1	2	3
Bérleti díj, adófizetés megtagadásában	1	2	3
Nem engedélyezett sztrájkban, tüntetésen	1	2	3
Hivatalok, gyárak, lakások elfoglalásában	1	2	3
Közlekedés feltartóztatásában	1	2	3
Polgári kezdeményezésekben	1	2	3
Jelszavak falra festésében	1	2	3
Köz- és magántulajdon megsértésében	1	2	3
Személyekkel szembeni erőszak alkalmazásában	1	2	3

56. Szokott-e Internetezni?

- 1 — igen
2 — nem

0 — Nem tudja

CSAK AKKOR TÖLTSE KI, HA „IGEN” VOLT A VÁLASZ!

57. Hol ismerkedett meg az Internettel?

TÖBB VÁLASZ IS LEHETSÉGES!

- 1 - középiskolában iskolai tanórán
2 - középiskolában szakkörön
3 - térítéses tanfolyamon
4 - otthon
5 - ifjúsági szervezet, vagy más szervezet keretein belül
6 - egyetemen/főiskolán
7 - máshol, éspedig: _____

58. Milyen gyakran veszi igénybe az Internet alábbi szolgáltatásait? (Kérjük, karikázza be a számot!)

Szolgáltatások	Soha	Ritkábban	Két hetente	Hetente	Hetente többször	Naponta	Nem tudja
1 – blogok, személyes weboldalak	1	2	3	4	5	6	0
2 – chat	1	2	3	4	5	6	0
3 – e-mail	1	2	3	4	5	6	0
4 – WAP (Internet mobilról)	1	2	3	4	5	6	0
5 – online vásárlások	1	2	3	4	5	6	0
6 – banki, pénzügyi szolgáltatások	1	2	3	4	5	6	0
7 – zenék letöltése	1	2	3	4	5	6	0
8 – hírolvasás	1	2	3	4	5	6	0
9 – pályázati információk	1	2	3	4	5	6	0
10 – filmek letöltése	1	2	3	4	5	6	0
11 – játékok letöltése	1	2	3	4	5	6	0
12 – online játékok	1	2	3	4	5	6	0
13 – szoftverek letöltése	1	2	3	4	5	6	0
14 – elektronikus könyvtár	1	2	3	4	5	6	0
15 – információk a hobbihoz	1	2	3	4	5	6	0
16 – képnézegetés	1	2	3	4	5	6	0
17 – közösségi oldalak (pl. iwiw)	1	2	3	4	5	6	0
18 – ETR, Neptun ügyintézés	1	2	3	4	5	6	0

1- édesapja, nevelőapja: _____ 0-nem tudja
2- édesanyja, nevelőanyja: _____ 0-nem tudja

Ft

1- 100ezer Ft fölött	3- 80000-60000 Ft	5- 40000-20000 Ft
2- 100000-80000 Ft	4- 60000-40000 Ft	6- 20000 Ft alatt

Már van állásom, a diplomát később szerzem meg.	1
A diploma megszerzése után, képzettsége (szakom) szerint könnyen kapok állást.	2
A diploma megszerzése után, képzettségem (szakom) szerinti állást nehezen, de kapok.	3
A diploma megszerzése után képzettségem (szakom) szerinti állást nem talállok.	4
A diploma megszerzése után nem keresek képzettségemnek (szakomnak) megfelelő állást.	5
Ha lehetőség adódik, akkor elhelyezkedem és a diplomát később szerzem meg.	6

	egyáltalán nem fontos	kevésbé fontos	közepesen fontos	fontos	nagyon fontos
belső harmónia	1	2	3	4	5
engedelmesség	1	2	3	4	5
eredetiség	1	2	3	4	5
felelősségérzet	1	2	3	4	5
határozottság	1	2	3	4	5
hazaszeretet	1	2	3	4	5
hűség, lojalitás	1	2	3	4	5
jó érdekérvényesítés	1	2	3	4	5
jó magaviselet	1	2	3	4	5
képzelőerő, fantázia	1	2	3	4	5
kritikai érzék	1	2	3	4	5
logikus gondolkodás	1	2	3	4	5
mások tisztelete, tolerancia	1	2	3	4	5
megbízhatóság	1	2	3	4	5
munkaszeretet	1	2	3	4	5
önállóság	1	2	3	4	5
önfegyelem	1	2	3	4	5
önuralom	1	2	3	4	5
önzetlenség	1	2	3	4	5
őszinteség	1	2	3	4	5
rendezett és tiszta külső	1	2	3	4	5
szabadság	1	2	3	4	5
szófogadás	1	2	3	4	5
szorgalom	1	2	3	4	5
takarékosság	1	2	3	4	5
tiszteletre méltó szokások megtartása	1	2	3	4	5
türelem	1	2	3	4	5
udvariasság	1	2	3	4	5
vallásos hit	1	2	3	4	5
vezetőkészség	1	2	3	4	5

64. Az alábbi tulajdonságok mind hasznosak lehetnek egy tanárnak. Az Ön elképzelései szerint a tanári pálya gyakorlásához ezekre mennyire van szükség? Kérjük, gondolja végig azt is, hogy milyen mértékben fejleszthetők ezek a tulajdonságok és végül azt is jelölje meg az 5 fokozat egyikével, hogy az Ön esetében a főiskolai/egyetemi képzés mennyire fejlesztette ezeket? (1 = legkisebb, 5= legnagyobb érték)

	Fontosság					Mennyire fejleszthető?					Mennyire segítette a képzés a fejlődését?				
Elkötelezettség, pályaszeretet	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Empátia	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Önreflexió (önelemzési, önkritikai és belátási) készség	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Érzelmi kontroll képessége	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Szabálytudat, szabálykövetés és -alkotás képessége	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Szociális alkalmazkodási készség	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Új helyzetekhez való alkalmazkodás készsége	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Kezdeményezési és vállalkozási szellem	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Minőségigény	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nyitottság más kultúrák, szokások megértésére	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Sikerorientáció	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Vezetési képesség	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nyitottság és elfogadás a sérültek, betegség, stb. iránt	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Etikai elkötelezettség	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Jó magyarázási képesség	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Együttműködő készség	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Kiegyensúlyozottság	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Türelem	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Pozitív önértékelés	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Bizalom a gyermek fejlődőképességében	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Hitelesség	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Következetesség	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Kreativitás, ötletesség	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Gyors reagálás a váratlan helyzetekre	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Határozottság, döntésképesség	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Jó kommunikációs készség	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

65. Megítélése szerint milyen mértékben készítette fel Önt az egyetem/főiskola? (Kérjük, hogy soronként karikázza be a megfelelő választokat!)

	Saját képzése mit nyújtott?					Mennyire kellene a képzésnek nyújtania ezt?				
Szakmai tudásszint	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Módszertani ismeretek (mit, hogyan tanítsunk)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Pedagógiai elméleti tudás, didaktika szemlélet	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Pszichológiai elméleti tudás, szemlélet	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Reális pályakép (milyen elvárások lesznek)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Különböző életkorú tanulókkal való bánásmód	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Tehetséges tanulókkal való bánásmód	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Átlag alatt teljesítőkkel való bánásmód	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Érzelmi, magatartási problémás tanulókkal való bánásmód	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Osztály, csoport vezetése	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Fegyelmezési módszerek	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Osztályfőnöki feladatok	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Tanulók értékelésének módja	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Kapcsolat a kollégákkal	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Szülővel kapcsolattartás	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Szervezési feladatok	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Adminisztráció	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

66. Dohányzik? (Kérjük karikázza be a számot!) 1) Igen 2) Nem

67. Ha igen, milyen gyakran? (Kérjük, karikázza be a számot!)

Legalább napi egy dobozzal elszívok	Két három napig tart egy doboz cigaretta	Heti egy dobozzal szívok el	Ritkábban szoktam dohányozni	Csak bizonyos alkalmakkor dohányzom (pl bulik)
1	2	3	4	5

68. Ha dohányzik: A Hány évesen gyújtott rá először? _____ év

69. Szokott alkoholt inni? (Kérjük karikázza be a számot!) 1) Igen 2) Nem

70. Milyen gyakran ivott alkoholt az elmúlt hónapban? (Kérjük, karikázza be a számot!)

Havonta egyszer-kétszer	Kb. hetente egyszer	Kb. hetente kétszer	Kb. hetente három-négyszer	Gyakrabban
1	2	3	4	5

71. Megtörtént-e, hogy részegre itta magát? (Kérjük, karikázza be a számot!) 1) Igen 2) Nem

72. Ha igen, először hány évesen történt ez: _____ év

73. Előfordult már, hogy kipróbált valamilyen kábítószer? (Kérjük, karikázza be a számot!)

1) Igen 2) Nem

74. Ha igen, hány évesen próbálta ki: _____ év

75. Ön szerint az egyetemisták/főiskolások többsége egészségesen él-e? (Karikázza be a megfelelő számot!)

1) Igen 2) Nem 3) Nem tudom

76. A legutóbbi egy évben milyen gyakran fordult elő Önnel ... (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)

	Szinte naponta	Hetente többször	Kb. hetente	Kb. havonta	Ritkábban vagy soha
1- fáj a feje	1	2	3	4	5
2- fáj a gyomra	1	2	3	4	5
3- fáj a háta	1	2	3	4	5
4- kedvetlen, rossz kedű volt	1	2	3	4	5
5- ingerlékeny, indulatos, veszekedős	1	2	3	4	5
6- félt	1	2	3	4	5
7- ideges volt	1	2	3	4	5
8- nem tudott elaludni	1	2	3	4	5
9- többször felébredt éjjel	1	2	3	4	5
10- szédült	1	2	3	4	5
11- fáradt, kimerült volt	1	2	3	4	5
12- hányingere volt, vagy hányt	1	2	3	4	5
13- hasmenése volt	1	2	3	4	5
14- heves szívdobogása volt	1	2	3	4	5

77. Mindent egybevetve: büszke-e Ön arra, hogy annak az intézménynek a diákja, ahová jár?

1— igen 2— nem 3— nem tudom

78. Hol tervezi, hogy dolgozik majd? (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)

	tervezem, nagyon szeretném	tervezem, ha más nem jön össze	nem tervezem
1. Azon a településen, ahol jelenleg tanul	1	2	3
2. Azon a településen, ahol szüleivel él	1	2	3
3. Dél-Alföldön (Bács-Békés-Csongrád megyében)	1	2	3
4. Észak-Alföldön (Hajdú-Bihar-Szabolcs-Szolnok)	1	2	3
5. Észak-Magyarországon (Borsod-Heves-Nógrád)	1	2	3
6. Nyugat-Dunántúlon (Győr-Sopron-Vas-Zala)	1	2	3
7. Közép-Dunántúl (Fejér-Komárom-Veszprém)	1	2	3
8. Dél-Dunántúl (Baranya-Somogy-Tolna)	1	2	3
9. Közép-Magyarország (Budapest, Pest megye)	1	2	3
10. külföldön	1	2	3

79. A diploma megszerzése után milyen munkavállalási elképzelései vannak? (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)

	tervezem, nagyon szeretném	tervezem, ha más nem jön össze	nem tervezem
1. hazai multinacionális cégnél kezd el dolgozni	1	2	3
2. szülei, ismerősei vállalkozásában kezd el dolgozni	1	2	3
3. saját vállalkozásba kezd	1	2	3
4. közalkalmazottként, köztisztviselőként, állami cégnél dolgozik majd	1	2	3
5. kisebb vállalkozásnál dolgozik majd	1	2	3
6. egyéb, éspedig:	1	2	3

7- nem szeretnék elhelyezkedni

KÖSZÖNJÜK A VÁLASZADÁST!

A kutatással kapcsolatban itt érdeklődhethet:

www.ifjusagkutatas.hu

Kutatásvezető: Jancsák Csaba

jancsak.csaba@ifjusagkutatas.hu

12. A szövegben szereplő ábrák és táblázatok

Ábrák	oldalszám
1 A felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya az Európai Unióban	16
2 Az alapértékek szerveződése	59
3 Az értékválság/értékváltás modellje	87
4 1000 lakosra jutó hallgatók száma a nappali tagozatú felsőoktatásban	108
5 A hallgatók száma az egyetemi, főiskolai szintű oktatásban ISCED képzési területek szerint (összes tagozat)	116
6 A hallgatók száma az egyetemi, főiskolai szintű oktatásban ISCED képzési területek szerint (nappali tagozat)	117
7 A Debreceni Egyetem hallgatóinak regionális megoszlása (2009)	121
8 A Debreceni Egyetem nappali tagozatos hallgatóinak regionális megoszlása (2003-2008)	121
9 A Debreceni Egyetem BTK nappali tagozatos hallgatóinak regionális megoszlása (2003-2008)	130
10 A Debreceni Egyetem TTK nappali tagozatos hallgatóinak regionális megoszlása (2003-2008)	132
11 A Szegedi Tudományegyetem hallgatóinak regionális megoszlása (2009)	133
12 A Szegedi Tudományegyetem nappali tagozatos hallgatóinak regionális megoszlása (2003-2008)	134
13 Az SZTE BTK nappali tagozatos hallgatóinak regionális megoszlása (2003-2008)	138
14 Az SZTE TTK nappali tagozatos hallgatóinak regionális megoszlása (2003-2008)	139
15 Az SZTE JGYPK Kar nappali tagozatos hallgatóinak regionális megoszlása (2003-2008)	140
16 Nevelési értékek a debreceni tanárjelöltek körében	187
17 Nevelési értékek a szegedi tanárjelöltek körében	187
18 Tulajdonságok fontossága és fejlesztése	189
19 Mekkora a pedagógusképzés hiányossága a tulajdonság fontosságához képest	191

Táblázatok	oldalszám
1 Értékrendi típusok Magyarországon	69
2 A minta megoszlása	92
3 Az oktatási intézmények szerkezete az észak-alföldi régióban (2005)	105
4 Az oktatási intézmények és diáklétszámok az észak-alföldi régióban (2009)	106
5 A népesség megoszlása főbb korcsoportok szerint az Észak-Alföldön (%-ban, 2005)	107
6 Az oktatási intézmények szerkezete a DKMT eurórégióban	113
7 A népesség megoszlása főbb korcsoportok szerint a Dél-Alföldön (%-ban)	115
8 A Debreceni Egyetem nappali tagozatos hallgatói összesen (2003/2004 - 2008/2009)	118
9 A Szegedi Tudományegyetem nappali tagozatos hallgatói összesen (2003-2004 / 2008-2009)	119
10 Pedagógusminták a családban	157
11 Vallásos meggyőződés	160
12 Tanár szeretne-e lenni?	162
13 A tanári pálya választása és a szociális helyzet	163
14 Érték-preferenciasorrend	166
15 Értékkorientációk	168
16 Egyes problémákról alkotott vélekedések	174
17 A tanári pályára lépést tervezők problémaérzékenysége	177
18 Mennyire fontos Önnek, mint a tanárképzésben résztvevőnek az alábbi tulajdonságok kialakítása az iskolás diákokban? (DE / SZTE)	182
19 Mennyire fontos Önnek, mint a tanárképzésben résztvevőnek az alábbi tulajdonságok kialakítása az iskolás diákokban? (Tanár akar lenni / Nem akar tanár lenni)	184