

DEBRECENI EGYETEM BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYI KAR
HUMÁN TUDOMÁNYOK DOKTORI ISKOLA
A NEVELÉS ÉS MŰVELŐDÉS TÁRSADALMI-TÖRTÉNETI ÖSSZEFÜGGÉSEI
DOKTORI PROGRAM

Segítő hivatásokat választó hallgatók pályorientációja a
„Partiumban”

– Doktori (Ph.D) értekezés –

Témavezető: Pusztai Gabriella Ph.D. habil

Készítette: Nagy Krisztina

2008.

Debrecen

SEGÍTŐ HIVATÁSOKAT VÁLASZTÓ HALLGATÓK PÁLYAORIENTÁCIÓJA A
„PARTIUMBAN”

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

Írta: Nagy Krisztina általános szociális munkás, oligofrénpedagógia-tiflopedagógia szakos
gyógypedagógiai tanár, okleveles szociálpolitikus

Készült a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Humán Tudományok doktori iskolája
(A nevelés és művelődés társadalmi-történeti összefüggései doktori programja) keretében

Témavezető:
Dr. Pusztai Gabriella Ph.D. habil

A doktori szigorlati bizottság:

Elnök: Dr.
Tagok: Dr.
Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 200

Az értekezés bírálói:

Dr.
Dr.
Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.
Dr.
Dr.

A nyilvános vita időpontja: 200.....

„Én, Nagy Krisztina teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.”

.....
Nagy Krisztina

Tartalom

1.BEVEZETÉS	6
1.1.A kutatás célja	6
1.2.A kutatás módszere	10
1.3.A kutatás elméleti keretei: a professzionalizáció- és professzió elméletek	12
1.3.1.A pedagógus és szociális munkás hivatások az elméletek és a kutatási problémák tükrében	21
1.4.A kutatás során használt egyéb főbb fogalmak	29
1.4.1.Segítő hivatás	29
1.4.2.Pályaorientáció	30
1.4.3.„Partium”	31
2.A PEDAGÓGUS ÉS SZOCIÁLIS PROFESSZIÓK AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLATOK TÜKRÉBEN	32
2.1.Pedagógusvizsgálatok	32
2.1.1.Kik a pedagógusok?	33
2.1.2.A vizsgálatok bemutatása	35
2.1.3.A pedagógusok száma	39
2.1.4.A pedagógusok nemek szerinti megoszlása	45
2.1.5.A pedagógusok kormegoszlása	51
2.1.6.A pedagógustársadalom rétegződése, rekrutáció, mobilitás	57
2.1.7.A pedagógusok életkörülményei: keresetek, túlterheltség	61
2.1.8.A pedagógus pálya presztízse és a pályaelhagyás	72
2.1.9.Tudás, készség, felkészült személyiség, a pedagógusok szerepei, feladatai	80
2.1.10.A pedagógus pálya előnyei, a hivatás szépségei	89
2.1.11.Képzés	91
2.2.Szociális szakemberek körében készített vizsgálatok	100
2.2.1.Kik a szociális szakemberek?	100
2.2.2.Szociális szakemberek képzése	103
2.2.3.A szociális szakemberekre vonatkozó empirikus vizsgálatok bemutatása	111
2.2.4.Nemek szerinti megoszlás	116
2.2.5.Kormegoszlás	117
2.2.6.Mobilitási lehetőség	118
2.2.7.Családi, szociális helyzet	120

2.2.8.Szakválasztási motivációk	120
2.2.9.Munkahelyválasztás	125
2.2.10.Szakmai felkészültség, a képzés megítélése	129
2.3.A pedagógusokra és szociális szakemberekre irányuló kutatások tanulságai	135
2.3.1.Feltételezések	145
3.PEDAGÓGUS ÉS SZOCIÁLIS SZAKOS HALLGATÓK A „PARTIUMBAN”	147
3.1.A kutatási helyszínek bemutatása	147
3.1.1.A „Partium” magyarországi része	147
3.1.1. A „Partium” ukrainai része	164
3.1.3.A „Partium” romániai része	170
3.2.Pedagógus és szociális szakos hallgatók összehasonlító vizsgálata	175
3.2.1.A kutatással kapcsolatos módszertani dilemmák	175
3.2.2.A vizsgálati eredmények bemutatásának szempontjai	176
3.2.3.A hallgatók demográfiai, szociokulturális mutatói	177
3.2.4.Mobilitási tendenciák	182
3.2.5.Regionális szempont	188
3.2.6.Szak- és iskolaválasztás	190
3.2.7.A képzés megítélése	199
3.2.8.Elképzelések a választott hivatásról	207
3.2.9.A jövőre vonatkozó tervek	222
3.3.A pedagógus és szociális szakos hallgatók jellemzői a kutatási eredmények tükrében	237
3.3.1.A pályaorientációs magatartás alapján kialakult hallgatói csoportok	239
4.ÖSSZEFOGLALÁS	244
4.1.A hipotézisek elemzése	244
4.2.Következtetések	246
HIVATKOZOTT JOGSZABÁLYOK	258
FELHASZNÁLT IRODALOM	258
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	282
ÁBRÁK JEGYZÉKE	283
SUMMARY	285
MELLÉKLETEK	287

1.BEVEZETÉS

1.1.A kutatás célja

A kutatás háttérében a társadalmi problémák állnak: egyenlőtlenség, szegénység, munkanélküliség, diszkrimináció, éhez, nélkülöző, rosszul tanuló gyerekek – és még hosszan lehetne sorolni. A térbeli társadalmi egyenlőtlenségeket elemző statisztikai adatok szerint a „Partiumban” élő népességet szinte minden mutató tekintetében (pl. iskolai végzettség, foglalkoztatottság, jövedelmi helyzet) a kedvezőtlen pozíciók jellemzik, a térséget alkotó közigazgatási egységek „saját államukon belül periférikus helyzetűek” (Kozma, 2005, 26.p.). Azok a gyermekek, akik ebben a térségben nőnek fel, nagyobb valószínűséggel szocializálódnak olyan hátrányos helyzetű, szegény családokban, ahol a szülők aluliskolázottak, munkanélküliek.

Több kutatás megállapította már (pl. a korábbi magyar rétegződésvizsgálatok, pl. Ferge, 1969, Kolosi, 1987), hogy nagyon szoros az összefüggés az egyén társadalmi helyzete és foglalkozása között. Azt is sok tanulmány elemzi, hogy a szülők társadalmi helyzetének mekkora jelentősége van a gyermekek iskolai pályafutása szempontjából (pl. Gázsó, 1971, Andor - Liskó, 2000), és hogy a megszerzett végzettség erősen meghatározza az egyén munkaerő-piaci lehetőségeit, így tehát életmódját, életkörülményeit is. Az újabb szakirodalmi források is ezt a jelenséget írják le. „Az iskolai végzettség ma már hazánkban is a munkaerő-piaci érvényesülés egyik legfontosabb meghatározója.” (Cs. Czachesz – Radó, 2003, 350.p)

Az iskolai végzettség–foglalkozás–társadalmi helyzet hármass összefüggésrendszerét elemezve könnyű azt a következtetést megfogalmazni, hogy a kedvező társadalmi pozíció elérésének záloga a képzettség, melyhez az iskolarendszeren keresztül vezet az út. Ebben az eszmerendszerben a jól működő oktatási rendszer, mely a gyermekek számára lehetőséget adhat a képzettség megszerzésére, óriási jelentőségű lehet a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésében. Ezt az álláspontot képviseli pl. Zrinszky (1982), aki az iskolázás négy funkciója között a társadalompolitikai funkciót is megnevezi. A mobilitásvizsgálatok, illetve az iskolaszociológiával foglalkozó tanulmányok (pl. Pusztai, 2008) azonban arról számolnak be, hogy az iskolarendszer - a spontán szelekciós mechanizmusa által - nemhogy elősegítené a mobilitást, hanem konzerválja a fennálló társadalmi szerkezetet. Bourdieu (1978) szerint az iskola fő funkciója a társadalmi struktúra (és így az egyenlőtlenségek) újratermelése. Golnhofér szerint „létezik egy általános, társadalmi szinthez kapcsolódó, viszonylag egységes gyermekkép, amely szerint a gyermekek helyzete rossz, romló a mai társadalomban, s ennek következtében az iskola fontos szerepet tölt be a negatív társadalmi hatások

kompenzálásában. Az alapvető egységesség mögött azonban a részletekben plurális gondolkodás húzódik meg, s ez a gyermekek helyzetét, a gyermekkort leíró szempontok gazdagságában tárul fel.” (Golnhofer, 2001, 111.p.)

Azok a gyermekek, akik a községi oktatás rendszerébe kerülnek (óvodába, általános iskolába, illetve a speciális pedagógiai szolgáltatásokat biztosító gyógypedagógiai intézményekbe), eltérő lehetőségekkel indulnak a magasabb végzettség megszerzéséért. Ebben a családi környezet különbségei is szerepet játszanak. Az aluliskolázott, hátrányos helyzetű, rossz érdekérvényesítő képességgel bíró, sokszor etnikai kisebbséghez tartozó szülők gyermekei kisebb eséllyel kerülhetnek be az elismertebb, színvonalasabb képzést nyújtó oktatási intézményekbe. A jobb minőségű iskolák pedig válogathatnak a jelentkezők között, ezzel is felerősítve a spontán szegregációt (Csapó, 2002).

Az iskolaszociológiai szakirodalomban sok olyan kutatási beszámolót találunk (pl. Czeizel – Lányiné – Rátay, 1978, Ladányi – Csanádi, 1983, Bánfalvy, 1990, Szabóné, 1998, Zsolnai, 2002, Havas – Kemény – Liskó, 2003), amelyek felhívják a figyelmet arra a hetvenes évektől napjainkig megfigyelhető tendenciára, hogy a hátrányos helyzetű és roma gyermekek „kiszűrt” iskolába kerülésének oka sok esetben nem „valódi értelmi fogyatékoság” volt, hanem a szociokulturális helyzetükből eredő hátrányok.

Az oktatási rendszer által konzervált társadalmi egyenlőtlenségek másik fontos összetevője a települési lejtő problematikájában rejlik. Kutatási eredmények bizonyítják, hogy a községekben élő gyerekek teljesítménye a budapestiekétől jóval elmarad. A jelenség hátterében nem feltétlenül a települések népességszáma áll, hanem az, hogy a kisebb településeken a statisztikai adatok szerint a hátrányos szocioökonómiai státussal élők (pl. alacsony végzettségűek) az egész társadalomhoz képest felülreprezentáltak. A hátrányt növeli az is, hogy a kisebb településeken csak egy oktatási intézmény működik, - ha a települési önkormányzat egyáltalán fenn tudja tartani (Liskó, 1997, Imre Anna, 1997b) -, és a szülőknek nem nagyon van arra lehetőségük, hogy megválasszák, gyermeküket melyik módszerrel, milyen pedagógiai programmal működő óvodába, iskolába írássák be. A hátrányos helyzetű térségekben az önkormányzatok általában kevés forrással rendelkeznek ahhoz, hogy külön fejlesztő programokat biztosítsanak a gyermekek számára, ugyanakkor szakértői vélemények (Mezei, 1997) azt hangsúlyozzák, hogy a területi különbségek csökkentésére irányuló fejlesztési metódusok középpontjában is az emberi erőforrások fejlesztése áll.

A szociálökológiai kutatások arra mutatnak rá, hogy az egyén fejlődését a *környezeti adottságok* határozzák meg, s ezért nagyon fontosak lehetnek a feltételek javítását célzó beavatkozások (Forray, 1993). Az oktatás területén megvalósuló programok azt a célt is szolgálhatják, hogy egy-egy társadalmi csoportba való születés ne jelentsen olyan

behozhatatlan hátrányt, mely a későbbiekben az objektív relatív depriváció állapotához vezet, illetve, ami megakadályozza a deprivációs ciklusból való kikerülést.

Arról, hogy az oktatás feltételeinek javításában milyen tényezők milyen mértékben játszanak szerepet, több hatásvizsgálat is született. A kutatások több tényező megváltoztatása (pl. a fajlagos ráfordítások emelése, az osztálylétszám és az egy pedagógusra jutó tanulók számának csökkentése) kapcsán is azt állapították meg, hogy ezek hozzájárultak a tanulási eredmények javulásához, de nem olyan mértékben, ahogy azt várták (Polónyi –Tímár, 2001). A hazai és nemzetközi kutatási eredmények (Falus és munkatársai, 1989, Polónyi –Tímár, 2001, Vágó, 2003, Imre –Nagy, 2003) egybehangzóan azt bizonyítják, hogy *az oktatásban a legfontosabb tényező a pedagógus minősége*. A tanulói teljesítményt leginkább *a tanár személyisége, elkötelezettsége, kommunikációs és a csapatmunkára való képessége, a gondolatok átadásának kompetenciája* befolyásolja, és csak kevésbé meghatározó a pedagógus végzettsége, szaktárgyi tudása, a tanításban szerzett gyakorlatának hossza.

A pedagógusok tehát kiemelkedő szerepet játszhatnak az egyenlőtlenségek csökkentésében. Jelentőségük a közoktatás legalsóbb fokú intézményeiben (óvoda, általános iskola alsó tagozata) a legmeghatározóbb. Bizonytalan eredménnyel kecsegtet az a kezdeményezés, amely a kvótás egyenlőség szellemében egyes hátrányos helyzetű társadalmi csoportok számára csupán pluszpontok biztosításával próbálja a mobilitást, a felsőoktatásba való bejutást segíteni, ha ezeknek a kedvezőtlen körülmények között felnövő gyerekeknek főként az óvodában, és az általános iskola alsó tagozatában nem nyílik lehetőségük tanulási készségeik, képességeik fejlesztésére. „A fejlett országok kormányai felismerték, hogy a mindenki számára elérhető, színvonalas iskola előtti gyermekellátás fontos része, megalapozója az egész életen át tartó tanulásnak, s készek ehhez egyre nagyobb támogatást biztosítani.” (Vágó, 2003. 191.p.)

Ha tehát a kedvezőbb társadalmi pozíció eléréséhez a magasabb iskolai végzettségen keresztül vezet az út, a mobilitás sikeressége az oktatási rendszerben nyújtott segítségen is múlhat (környezeti feltételek javítása, pedagógusok minősége). Így válhat hangsúlyossá az a kérdés, hogy kikből lesznek azok az óvodapedagógusok, és tanítók, akik egy életre meghatározó szerepet játszanak a hátrányos helyzetű gyerekek tanulási képességeinek fejlesztésében, és kik lesznek azok a szociálpedagógusok, szociális munkások, akik a szociális hátrányok ledolgozásában, illetve az optimális szocializációt biztosító környezeti adottságok kialakításában tudnak segítséget nyújtani.

A közoktatás rendszerében tapasztalható egyenlőtlenségek továbbgyűrűznek a felsőoktatás szintjére is. Napjainkban már sok fiatal számára válik elérhetővé a felsőfokú képzésben való részvétel, és az egyenlőtlenségek természetéből logikusan következik, hogy a

jobb felkészültségű, előnyösebb társadalmi pozícióval rendelkező fiatalok nagyobb eséllyel pályázhatnak a magasabb presztízsű egyetemekre, illetve az ezeken indított szakokra, így a pedagógus és a szociális képzések erősen kontraszelektálódnak.

A kedvezőtlenebb mutatókkal jellemezhető térségekben, hátrányosabb helyzetben élő fiatalok azokra a szakokra tudnak eredményesen felvételizni, melyek alacsonyabb követelményeket támasztanak a jelentkezőkkel szemben. Az elmaradottabb régióban így válhatnak a szociális és pedagógusképzések a gyengébb teljesítményt nyújtó diákok számára reális lehetőséggé a diplomaszerezésre.

E gondolatmenetre alapozva kérdésként jelentkezik, hogy kik azok a diákok, akik elvégzik a főiskolai szociális és pedagógus szakokat? Azok, akik főként saját társadalmi mobilitásuk megvalósítása érdekében teszik ezt, és/vagy olyan elhivatott fiatalok, akik segítséget akarnak (és tudnak) nyújtani a jövőben a hátrányos helyzetű térségekben a társadalom leszakadó rétegeinek gyermekei számára? Azt is fontos körvonalazni, hogy ezek a leendő segítő szakemberek milyen megfontolásból választották saját hivatásukat, miért éppen a pedagógiai munkát illetve a szociális segítségnyújtást választották célként saját maguk számára, illetve a szociális vagy pedagógus pálya választása a hallgatók részéről tudatos, jól körülírható motívumokon alapul-e?

A kutatás tehát a pedagógus (tanító, óvodapedagógus) és szociális (szociálpedagógus, szociális munkás) hivatást választó hallgatókra irányul. Fő kérdésünk, hogy kik választják napjainkban a pedagógus hivatást, és kik mennek szociális munkásnak? Milyen hasonlóságok és különbségek vannak az e pályákat választó fiatalok között? Célunk, hogy feltárjuk:

- Milyen szociodemográfiai mutatókkal írhatók le az óvodapedagógus, tanító illetve a szociális munkás, szociálpedagógus szakokon tanuló hallgatók (van-e különbség társadalmi pozícióik között)?
- Miért éppen az adott hivatást választják (miért lesz valaki pl. szociálpedagógus és nem tanító), milyen motivációk játszanak szerepet szak-, és iskolaválasztásukban?
- Hogyan látják választott hivatásukat (pl. annak társadalmi presztízsét)?
- Milyen a jövőképük, terveiket milyen tényezők befolyásolják?
- Milyen különbségek mutatkoznak a pályaválasztás tekintetében a határon innen és túl élő magyar diákok között?

A kutatás problémájához az értelmezési keretet a professzionalizációval, professziókkal foglalkozó elméletek jelentik. E témakörbe jól beleágyazódnak a vizsgálat fő kérdéskörei; a pedagógus illetve szociális szakmákat mint professziókat választó hallgatók szakmaképe, illetve az a kérdés, hogy maga az adott professzió, és a szakma gyakorlásának vágya volt-e számukra a vonzó tényező a pályaválasztásban. A vizsgálat arra is keresi a

választ, hogy a képzések milyen szerepet játszanak az adott professzió elsajátítására vállalkozó hallgatók tudásának, készségeinek, vagyis az adott professzió gyakorlásához szükséges kompetenciák kialakításában valamint a diákok szakmaképének, pályaképének formálásában.

1.2.A kutatás módszere

Dolgozatunk a bevezető fejezeten kívül két nagy részből áll. A bevezető fejezetben szintézisreemtő szándékkal áttekintjük a kutatás szempontjából releváns elméleteket és a főbb fogalmakat. A dolgozat első nagy részében bemutatjuk a pedagógusokra és a szociális szakmák képviselőire vonatkozó eddigi empirikus kutatásokat, azzal a szándékkal, hogy megfogalmazzuk saját viszonyulásunkat az eddigi koncepciókhoz. A dolgozatnak ez a része feltételezésekkel zárul. A munka második részében – az elméletekre és az eddigi empirikus kutatásokra építve – a pedagógusok és a szociális szakmák hallgatóinak nemzetközi összehasonlító vizsgálatát, e kutatás eredményeit mutatjuk be. Vizsgálatunk terepéül Magyarország, Románia és Ukrajna határmenti térségét választottuk ki, és – a vonatkozó kutatások hagyományait követve – „Partiumnak” neveztük el.

Az empirikus vizsgálat helyszínei a „Partium” területén található felsőoktatási intézmények voltak, ahol szociális és/vagy tanító és óvopedagógus képzés folyik; a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Beregszászban (Ukrajna), a Partiumi Keresztény Egyetem Nagyváradon (Románia), a Debreceni Egyetem Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kara, és a Nyíregyházi Főiskola Bölcsészettudományi és Művészeti Főiskolai Kara.

A vizsgálatban a nappali tagozatos, végzős hallgatók vettek részt, mivel a diploma megszerzéséhez közel álló diákok esetében már releváns kutatási szempontokat jelenthettek a jövőre, illetve a pályaképre vonatkozó kérdések, melyek kialakulásában a képzés hatásai is fokozottabban érvényesülhettek, mint esti vagy levelező tagozaton.

A kutatás során a hallgatók egy - főként zárt kérdéseket - tartalmazó kérdőívet töltöttek ki. Módszertani szempontból a kvantitatív vizsgálatot tartottuk célravezetőnek, egyrészt azért, mert a kérdőíves módszerrel több hallgató véleményének megismerése vált lehetővé, illetve az azonos kérdésekre adott válaszok alkalmasak az összehasonlításra, a statisztikai elemzésre. Másrészt pedig, a kutatásra szűkös (csak saját anyagi és emberi) erőforrások álltak rendelkezésre. Az adatgyűjtés 2005 őszén zajlott. A vizsgálat lebonyolítása minden esetben személyesen történt, abból a megfontolásból, hogy a diákok a kérdőívvel kapcsolatosan felmerülő nehézségek, bizonytalanságok esetén közvetlen segítséget kaphassanak.

A kutatási helyszíneken, a négy felsőoktatási intézményben dolgozó oktatók nagymértékben segítették az adatgyűjtő munkát. Minden intézmény-, és az illetékes tanszékvezető támogatta a kutatást, így minden hallgatói csoport esetében átengedtek az oktatók egy-egy előadást, szemináriumot a kérdőív kitöltésére, és mivel ezek mindig előre egyeztetett időpontokban történtek, több helyen megszervezték, hogy a hallgatók ezekre az időpontokra jelentős létszámban eljőjenek. Köszönet illeti ezért dr. Orosz Ildikót, Molnár Eleonórárt és dr. Gabóda Bélát Beregszászban, dr. Szilágyi Györgyit és Szűcs Enikőt Nagyváradon, dr. Pornói Imrét és Orbán Mihálynét Nyíregyházán, valamint Kissné dr. Korbuly Katalint Hajdúböszörményben.

Az adatfeldolgozó munkát az SPSS programmal végeztük, amelynek segítségével a megkérdezettek jellemzőinek leírására, a kétféle professziót választó hallgatók sajátosságai közti hasonlóságok és különbségek elemzésére alapmegoszlásokat és keresztábrákat készítettünk. A vizsgálatban megkérdezett hallgatók professzió-választási stratégiái valamint a pályorientációjuk alakulása alapján alakítottuk ki a pályorientációs magatartás szerinti típusokat.

1.3.A kutatás elméleti keretei: a professzionalizáció- és professzió elméletek

Kutatásunk célja a segítő hivatást választó hallgatók pályorientációjának feltárása. A segítő hivatás értelmezésünkben az intézményesült, foglalkozásszerűen végzett munkát jelenti. Nagy József (1995) szerint a segítség a társadalmak legkiterjedtebb professzionális, félprofesszionális tevékenységrendszerévé vált a XX. század második felében, az ipari országokban. Ebben a fejezetben áttekintjük a professzionalizációval, professziókkal foglalkozó elméleteket, majd bemutatjuk a pedagógus és szociális munkás hivatásokra, mint professziókra vonatkozó álláspontokat; azokat a dilemmákat, nehézségeket, melyek e két szakterület vonatkozásában jelentkeznek az elméletek értelmezése, alkalmazhatósága kapcsán.

Az elméleteket (ahogy már a cím is utal erre), alapvetően két nagy csoportba lehet osztani. Az elsőbe tartoznak azok, amelyek a professzionalizációval foglalkoznak. Ebben a megközelítésben az értelmiségi hivatások kialakulása, a folyamatjelleg hangsúlyozása a lényeges. A másik csoportba tartozó elméleteknél a professziók, illetve ezek sajátosságai állnak a figyelem középpontjában, melyeket négy különféle aspektusból lehet elemezni. Elsőként azok a kritériumok a fontosak, melyek teljesülése esetén egy hivatást professziónak lehet minősíteni, valamint azok a karakterjegyek, melyek az egyes professziókat megkülönböztetik egymástól. A második irányzathoz tartozó elméletek a professziók társadalmi szerepére, a közjó érdekében kifejtett tevékenységre fókuszálnak. A harmadik irányzat közel áll az előzőhöz, azonban az ebbe a csoportba sorolt elméletek képviselői a professziók, és a professziók által működtetett szakmai szervezetek társadalmi szerepét az önérték-érvényesítés szempontjából vizsgálják. Az utolsó, negyedik megközelítés a professziókat nem kívülről, a társadalom szemszögéből vizsgálja, hanem a szakmai identifikáció, illetve az ebben szerepet játszó összetevők oldaláról.

A *professzionalizáció elméletek* középpontjában a modernizáció áll, vagyis azok az események, melyek során új szakmai területek, új foglalkozások alakultak ki és indultak meg az önmagukat professzióvá szervezés útján. A társadalom fejlődése következtében egyes melléktevékenységek főfoglalkozássá váltak, oly módon, hogy egy speciális szakmai funkció elkülönült egy másik foglalkozástól. (Erre jó példa lehet, hogy a tanítás évszázadokig csak egyike volt az egyházi szolgálatban álló klerikus és világi tisztviselők sokféle tevékenységének, később e funkció elkülönülése jelentette az alapját a tanári hivatás kialakulásának.) Vannak olyan hivatások, amelyek úgy váltak önálló szakmává, hogy az új foglalkozás alapját jelentő funkciókat korábban senki nem látta el, illetve ezek nem egy meghatározott szakmai csoport hatáskörébe tartoztak. Egy új foglalkozás kialakulásához

hozzátartozik az új szakmakép is, valamint ezzel összefüggésben az elméleti tudományok átalakulása, új tudományágak, alkalmazási területek megjelenése, pl. a szociológusok, politológusok foglalkozásának professzionalizációja (Schwänke, 1988). Bock (1980) a professzionalizáció, azaz egy önálló, jól körülhatárolható szakma kialakulásának folyamatában két fontos tényezőt emel ki. Ezek közül az első az, amelynek során a korábban a család, helyi közösség által ellátott feladatok elvégzésére létrejönnek olyan intézmények, ahol megfelelően képzett szakemberek, meghatározott szervezeti struktúrában dolgoznak, teljes munkajüküket az adott tevékenységre fordítják és ezért anyagi juttatásban részesülnek. A másik tényező az, hogy a szakosodás folyamatával párhuzamosan kialakul a foglalkozás fogalomkészlete, és az adott szakmához tartozó, pontosan meghatározható tevékenységek és funkciók megkapják saját elnevezésüket.

A folyamatjellegű megközelítéshez sorolhatók a szekvenciális modellek is, melyek nem magára az elkülönülésre, hanem annak lépéseire helyezik a hangsúlyt. Caplow (1954) szekvenciális karrier-lépésekből, ezek természetes egymásra épülésére alapozva alakította ki univerzális absztrakt elméletét. Négy lépcsőfokot különböztetett meg. Először létrejön egy új professzionális társulás, meghatározott tagsági kritériumokkal, majd a megkülönböztethetőség és a monopolizálhatóság érdekében megváltoztatják az elnevezését. Ezt követően létrehozzák az etikai kódexet, mely segíti az új szakma társadalmi elfogadtatását, határokat szab a belső versengéseknek és alapot ad az alkalmatlanok kizárására. Végül küzdelem indul az új szakma legitimitásának megszerzése és a szakma határainak megtartása érdekében, amelybe beletartozik a szakmai képesítéssel rendelkezők védelme is. Wilensky és Lebeaux (1965) szintén egymást meghatározott sorrendben követő fejlődési fázisokként írják le a professzionalizációt, azonban az általuk vázolt eseménysor komplexebb, gazdagabb, mint Caplownál. A fontos állomások között az első, hogy kialakulnak egy foglalkozás szakmai kompetenciái: munkaformák, sztenderdek, kontroll, a szakember-kliens viszony új formái, megfelelő módszerek és szolgáltatások, a gyakorlat jövőbeli fejlesztési irányai. Ezt követően az adekvát képzés biztosítása érdekében képző helyek jönnek létre, szakmai szervezetek alakulnak, és az új foglalkozás befolyásolva a társadalmi sztereotípiákat, kivívja biztos státuszát a hivatások hierarchiájában. A folyamat következő fontos állomása, amikor a szakma etikai szabályairól rendelkezés készül, illetve megkezdődnek a professzió kompetenciahatáraival kapcsolatos illetékességi viták. A szekvenciális modellekkel kapcsolatos kritikaként Kleisz (2002) két fontos dolgot említ. Egyrészt azt emeli ki, hogy pl. az angol gyarmatbirodalom országaiban nem a szakmai szerveződések nyomására jöttek létre azok a jogszabályok, melyek egy-egy hivatás gyakorlásának törvényes kereteit biztosították,

hanem állami kezdeményezésre. Másrészt pedig vannak olyan szakmák, melyek mindegyik fejlődési szakasz jellemzőinek megfelelnek, mégsem éri el az elismert professzió rangját.

A professzió-elméletek figyelme nem arra irányul, hogy az adott szakma bizonyos fejlődési fázisokon áthaladt, hanem arra, hogy eközben szert tett olyan ismertető jegyekre, amelyek alapján más foglalkozásoktól jól elkülöníthetővé vált. A professzió terminus az angolszász kultúrkörből ered, azokat a magasabb társadalmi presztízzsel rendelkező szellemi foglalkozásokat értik alatta, amely a magyar nyelvben az „értelmiségi hivatás”, „értelmiségi szakma”-fogalmakhoz áll közel. E szellemi foglalkozások középpontjában különleges, nem mindenki által birtokolt, képzés által megszerezhető tudáson és készségeken alapuló specifikus munkatevékenység áll. A professzió gyakorlásának folyamatát, módozatait, minőségét, a belépés feltételeit, a hivatást űzők viselkedésének szabályait szakmai közösségek határozzák meg és ellenőrzik. Fontos szempont a kivívott társadalmi elismerés fenntartása is, mert ez materiális és szimbolikus jutalmakat eredményez a professzió gyakorlóinak (Kleisz, 2000). A professzió problematikája értelmezhető a kompetenciákkal összefüggésben is. Akkor tekinthető valaki kompetensnek egy foglalkozás vonatkozásában, ha olyan tudással, értelmezési és egyéb készségekkel rendelkezik, amelyet többféle kontextusban és szervezetben képes alkalmazni, valamint kompetenciája képessé teszi egy bizonyos munkahelyen egy bizonyos feladat ellátására (Jones és Joss, 1995).

A professzió-elméletek egyik irányzatához sorolhatók azok a kísérletek, melyek célja a *professzió kritériumok* meghatározása, egy, a professziók esszenciáját jelentő ideáltípus leírása. Az attribútum lista alapján akkor tekinthető egy foglalkozás professzionális státuszúnak, ha az ideáltípussal minél több hasonlóságot mutat. Hesse (1968) komparatív vizsgálatában abból indult ki, hogy összegyűjtötte azokat a foglalkozásokat, amelyek a professzió (beleértve a semi-professziókat is) kategóriájába tartoznak. Táblázatba foglalt felsorolása, melyben külön oszlopokban szerepelnek az angol, amerikai illetve a német elnevezések, jól rávilágít arra, hogy a professziókat csak társadalmi környezetben lehet értelmezni. Hesse (1968) húsz szerző munkáját dolgozta fel és összesen 18 olyan ismertetőjegyet gyűjtött össze, amelyek egy professzionális foglalkozás jellemzőinek tekinthetők. Ezek a karakterjegyek három csoportba sorolhatók: az elsőbe a gyakran említettek tartoznak, a másodikba a szerzők harmada-negyede által megnevezett tényezők, és végül a harmadikba a csak ritkán előforduló jellemzők. A leggyakoribb professzió-kritériumok: a foglalkozás gyakorlása hosszú, speciális, tudományos képzésen alapul, a tevékenység túlnyomó részben nem manuális. Az eljárások során fontos a meghatározott normák, iránymutatások, kodifikált magatartási szabályok figyelembe vétele, a szakmai etikai kódex betartása. A foglalkozás gyakorlóit szakmai szerveződésbe tömörülnek, mely birtokolja

a fegyelmi hatalmat és jóváhagyja a szakmai szabályokat. A professzionális tevékenység az egyes kliensek számára biztosít fontos szolgáltatást, ugyanakkor a közjót is szolgálja. A legalább négy, legfeljebb hét szerző által megnevezett jellemzők: a szakmai tevékenység nem egoista, hanem altruista motívumokra épül. Fontos a szakmai tekintély és az egy foglalkozási csoporthoz tartozók szakértőként való elismerése, amely személyes és szakmai döntési szabadsággal jár együtt. A hivatás gyakorlói a kliensektől elvárják, hogy „vakon” megbízzanak a szakmai hozzáértésükben. Ritkán említett tényezők: a foglalkozás tevékenységi területe pontosan elhatárolható más szakmáktól, a hivatás gyakorlásához különböző szintű kvalifikációk tartoznak, ezeken lehet a karrier építése során előre lépni. A foglalkozás gyakorlói számára tilos a nyilvános reklám, jellemző a magas fokú kollegialitás. A hivatás gyakorlói különösen fontos és intim ügyekkel foglalkoznak, ennek keretei világosan és szigorúan szabályozottak. A jövedelem nem a siker fokmérője, a kereset a tudományos fokozattól és egyéb tényezőktől függ. A hivatás gyakorlói az évszázadok során felhalmozódott bölcsességből és tapasztalatokból építkeznek, és elkerülik egy szűken értelmezett specialista gondolkodás veszélyeit és tévedéseit. A foglalkozás gyakorlói gyakran államilag regisztráltak vagy engedéllyel rendelkeznek. A mindenki által hozzáférhető szolgáltatásokért fizetendő honorárium fix összegű, vagy a szolgáltatás díját pontosan rögzített szabályok határozzák meg. A foglalkozás gyakorlása során a konkrét esetekben általános és absztrakt tudás alkalmazása is szükséges, ezért a tevékenység nem standardizálható.

A professzió-elméletek második irányzatához azok a megközelítések (Durkheim, Parsons, Etzioni) tartoznak, amelyek főként arra helyezik a hangsúlyt, hogy milyen *társadalmi funkciókat* töltenek be a professziók, valamint arra, hogy hogyan írhatók le a professziók jellemzői és a társadalom szükségletei közti összefüggések. Ez hivatásbeli missziót jelent, melyben a szakmai etika is fontos, mert növeli a társadalmi tudást és a közjó szolgálatában áll. Durkheim a hivatási csoportok szerepével a társadalmi munkamegosztás, szolidaritás összefüggéseiben foglalkozott (Durkheim, 1957, 2000, 2001, Némedi, 1996). Talcott Parsons (1951) a strukturális – funkcionalista paradigma jegyében azt az álláspontot képviselte, hogy a társadalom egy olyan jól működő rendszer, amelyben a társadalom tagjai közös normák és értékek alapján mindenki számára hasznos együttműködést valósítanak meg, és amely képes a konfliktusokat a rendszeren belül kezelni. Parsons a társadalom működését alrendszerek közti összefüggések rendszereként értelmezte, melyek a társadalmi stabilitást és az evolúció érdekét szolgálják. E megközelítésnek lehet egy olyan olvasata is, hogy a szerző a társadalom működése szempontjából próbálta igazolni a kulturális vagy nevelési intézmények létjogosultságát. Parsons a professziót fontos funkcionális szereppel ruházta fel. A szakmai

szerepek elemzéséhez a következő osztályozó kategóriákat használta: univerzalitás (általános normák betartása) racionalitás, affektív semlegesség (közvetlen érzelmek visszafojtása), a középpontban a szükséglet áll, nem a szolgáltatást igénybe vevő személye a fontos, érdekmentesség (a hivatás gyakorlásának célja nem személyes előny megszerzése), funkcionális specificitás (specifikus technikai szakértelem, szakmai készségek). (Parsons, 1951, 1975, Lechner, 1991). Etzioni (1964) elméletében a semi-professziók és a professziók más-más társadalmi funkcióval, különböző súlyú társadalmi felelősséggel bírnak, így ebből következően más társadalmi státuszra és eltérő előnyökre tesznek szert. A két kategória közti különbség a gyakorlatban a célok, a tudás, a szakmai képzés hosszúsága (öt évnél több vagy kevesebb), és a szakmai autonómia mértéke dimenziókban is mérhető, azonban a leginkább abban ragadható meg, hogy a professziók olyan szakterületen fejtik ki tevékenységüket, melyek kapcsolatban állnak az élet intim kérdéseivel. Etzioni finom utalását sarkítva úgy is meg lehet fogalmazni, hogy az „igazi” professziók gyakorló élet és halál urai. E szempontból válik igazán lényegessé a semi-professziók megkülönböztetése. A semi-professziókat nemcsak az jellemzi, hogy kevesebb speciális tudást, rövidebb szakmai képzést, kevesebb gyakorlatot igényelnek, hanem az is, hogy a szakmai tevékenység általában kevésbé érinti az intim szférát. A szerző szerint a semi-professziók sajátosságai két olyan következményt eredményezhetnek, amelyek kihatással lehetnek a professzió társadalmi szerepének alakulására, mindkét esetben presztízscsökkenés figyelhető meg. Az egyik ezek közül az, hogy a kisebb súlyú szakmaiság az autonómia csökkenését vonja maga után, vagyis a magasabb státuszú professziók igyekeznek nagyobb kontroll alá vonni a semi-professziókat, ezáltal is csökkentve a diszkrecionalitás (egyéni mérlegelés) lehetőségeit. A másik következmény pedig az, hogy a semi-professziók gyakorlásához olyan készségekre, személyiségvonásokra lesz szükség, amelyek inkább a tudás kommunikálására mint alkalmazására való képességet jelentik. A strukturalista-funkcionalista megközelítést alkalmazza Pokol Béla (1991, 2004) is, aki a tudományt egységes professzionális területnek tartja, és a modernitás kibontakozását olyan folyamatként írja le, melynek során a társadalmi alrendszerek differenciálódnak, egymástól elhatárolódnak, s ennek hatására kristályosodnak ki a professzionális intézményrendszerek. Nézete szerint egy társadalmi alrendszert egy bináris kód köré szerveződés határol le. A szerző az oktatási rendszert is érinti elgondolásában, ugyanis úgy véli, hogy az oktatási rendszer képtelen univerzálisan ható értékduált felmutatni, ezért a működés kizárólagossága, dominanciája érdekében külső értékduálokra van szüksége, pl. a tudomány szférájából átvehető értékelési mechanizmusra, vagy az oktatási piac rentábilis/nem rentábilis dimenziójára. A külső értékduál bekapcsolásának a szerző szerint nagy jelentősége van, ugyanis ezekben az esetekben a

társadalmi alrendszer autonómiája sérülhet és ez a professzionalitás magasabb szintjének elérését gátolhatja.

A professziókkal foglalkozó elméletek harmadik irányzatához azok a nézetek (Friedson, Larson, Illich) tartoznak, amelyek a professziók és az általuk létrehozott szakmai szervezetek társadalmi szerepét az *önérdek-érvényesítés* szempontjából hangsúlyozzák. Ezek az elgondolások abból indulnak ki, hogy a társadalomban egymással versengő csoportok harcolnak saját érdekeik érvényesüléséért. A küzdelem nemcsak a professziók és más szakmák között bontakozhat ki, hanem a hasonló professziók kompetenciahatárainak meghatározása is eredményezhet konfliktusokat. Ilyen esetekben nem elegendő a professziók értékészletére hagyatkozni, mert az egyes professziók saját elméleti paradigmáinak nemcsak ez biztosítja a legitimitást, hanem a professzionális tevékenység magyarázatához szükséges a foglalkozás strukturális és kulturális sajátosságainak elemzése is (Joness és Joss, 1995). Ezek a teóriák (nyíltan, vagy csak közvetve) utalást tartalmaznak arra is, hogy egy professzió elsajátítása és gyakorlása milyen társadalmi helyzetet eredményez.

Friedson (1973) számára a professzió lényegét az a törekvés jelenti, amely az egyes foglalkozások részéről a saját belső és külső környezetük feletti nagyobb kontroll megszerzésére irányul. Ebben a megközelítésben fontos szerepet kap a szakmai önállóság kérdése. Ez azt az igényt jelenti, hogy az egyes foglalkozások számára biztosított legyen a jog arra, hogy maguk határozhassák meg a szakmai tevékenységükre (pl. teljesítmény, értékelés) vonatkozó fontos szakmai kérdéseket. Ehhez hozzátartozik a rekrutáció (a belépők kiválasztásának) joga, valamint a szakmára való felkészülés meghatározása, biztosítása és a szakma gyakorlásához szükséges jogosítványok kibocsátásának joga, és a képzés kialakítására vonatkozó szabályozás felelőssége is. A közös szakmai értékrend fenntartása szempontjából a szakmai etikai kódexen kívül fontos az exkluzív, szakértői tudás is. Friedson úgy látja, hogy e szempontok érvényesítésében elkerülhetetlen a növekvő bürokrácia.

Larson (1977) a szakmai csoportok érdekérvényesítő törekvéseit a kollektív társadalmi mobilitás eszközének tartja. A kollektív mobilitás fókuszba helyezésével (Max Weber többdimenziós rétegződés elméletére alapozva) egyrészt azt hangsúlyozza, hogy a professziók formái sajátos relációban vannak a társadalmi rétegződés differenciált rendszerével, másrészt pedig azt, hogy az oktatási rendszer fontos szerepet játszik a társadalmi egyenlőtlenségek szempontjából. Elméletében lényeges szempontként értelmezi azokat a stratégiákat, amelyek segítségével a szakmai csoportok megszerzik a piaci kontroll gyakorlásának lehetőségét. Larson vizsgálatának egyik fontos kérdése az, hogy a demokratikus társadalmakban milyen előnyökre tehetnek szert a professziók gyakorlói a jövedelemszerzés és a társadalmi presztízs tekintetében. A materiális és szimbolikus jutalmak

kiharcolásában és védelmében komoly szerepet játszanak a szakmai szerveződések által kifejtett tevékenységek: a speciális tudás és készségek megszerzéséhez vezető utak monopolizálása, a foglalkozási csoportba való belépés szigorú szabályozása.

Illich (1975, 1979) a professziók hatalmát, a szükségletek felett gyakorolt kontrollszerepet emeli ki, a szakmai szervezeteket támadja. Úgy véli, hogy bár az „új specialisták” semmi mást nem csinálnak, mint emberi szükségleteket elégítenek ki, elsődleges volt számukra a saját céheik létrehozása, azok definiálása. A szerző kemény, cinikus megjegyzésekkel illeti a szakmai szervezeteket, pl. monopolhelyzetben vannak, nemzetközi szinten jobban szervezettek, mint egy világegyház, több kompetenciával ruházzák fel magukat, mint a sámánok, és kíméletlenül, még a maffiánál is jobban kizsákmányolják a védeneciket. Illich szükségesnek tartja az iskolásított társadalom „iskolátlanítását”, ami azt jelenti, hogy az oktatás és egyéb szükségletkielégítési területek túlzott intézményesítését, a bürokráciák szakmai, politikai és pénzügyi egyeduralmát meg kell szüntetni, mert szerinte ez az egyeduralom szüli a modernizált szegénységet, függőséget, kiszolgáltatottságot hoz létre.

A professzió-elméletek negyedik irányzatához azok az álláspontok sorolhatók, (Kairat, Schön, Jones és Joss) amelyek esetében a hangsúly a *szakmai identifikációra*, az identitást alakító tényezőkre kerül. Ez az értelmezés abból a feltételezésből indul ki, hogy a szakmai önazonosság megtalálása két következménnyel járhat. Egyrészt az énkép a szakmai teljesítmény fontos jellemzője lehet, másrészt pedig hatást gyakorolhat az életmódra, az „értelmiségi létforma” kialakulására is. Az énkép, a szakmai identitás alakulása szorosan összefügg a szakmakép alakulásával, s mindkettő a szakmai értékek, kulturális normák és a professzió elméleti ismeretei hatására formálódik. Ebben az egyik fontos összetevő a felvételi rendszer és a képzés szakmai szocializációs szerepe. Az értelmiségivé válásban meghatározó tényező a tudás, mivel a modern társadalmakban az egyének státusza nem a születési előjogoktól függ, hanem a képzettségtől. Bár a professziók nem rendelkeznek közös, konzisztens értékállalappal, az értékek is nagyon fontos szerepet játszanak, pl. a professzionális csoportok közti konfliktusok kialakulásában. Minden professzió rendelkezik olyan értékállalappal, melyre jellemző, hogy a saját szervezeten belüli szubkultúrákból származik, informális szabályokat is tartalmaz és ezek etikai kódexben formalizálódnak.

Kairat (1969) elméletében a professziók vizsgálatában kizárta a professziók szociáletikai-ideológiai jelentőségét, holott ez a szempont más professzió elmélettel foglalkozó szerzőknél (ld. *társadalmi funkció* orientációjú modellek) fontos tényezőként merül fel. A szerző olyan modellt dolgozott ki, amelyben a professzionalizmus belső és külső tényezők eredményeképpen alakul ki. A belső tényezők közé sorolja pl. a szakmai szerepkészletet, a célrendszert, az érdekek differenciálódását és a professziók szervezeti

sajátosságait. A külső kapcsolatok körébe tartoznak a professzió gyakorlásának formái, a kliensekkel való kapcsolat, más professziókkal való kapcsolat. Kairat foglalkozik a professzionális szerep kialakulásával is, a szakmai szocializációval. Ezt olyan folyamatként definiálja, amelynek során a tudás, készségek, beállítódások, értékrendek olyan kombinációja jön létre, amely a professzionális szerep betöltésére való motiváltságot és képességet jelenti.

A szakmakép alakulásában meghatározó jelentőségűek lehetnek a tényleges tevékenységek, mert ezekhez mérten lehet a szükséges kompetenciákat körvonalazni. „Egy szakma vagy professzió az adott szakmai területen megnyilvánuló domináns tevékenységminták alapján definiálható, lényegét tekintve azonban a képzési tartalmakkal lehet azt meghatározni” (Hacker és Venter 1999, 64.p.). A kompetenciákkal kapcsolatos elgondolások tekintetében fontosak Schön (1983, 1987) munkái, aki a szakmai kompetencia „művészetéről” írt. A szerző abból a domináns hagyományos szemléletből indul ki, melynek értelmében a professzionalitás alapja a tudás. Ez a tudás Schön (1983) szerint erősen misztifikált, és nemcsak a professziók státuszának, társadalmi elismertségének, szakmai autonómiájának alapját biztosítja, hanem ezáltal intézményesül a társadalmi elit részéről a szegények, megfosztottak, faji és etnikai kisebbséghez tartozók, nők felett gyakorolt társadalmi kontroll. Meglátása szerint a társadalom erős nyomást fejt ki a professziók demisztifikálása érdekében, és ezt jól példázza az is, hogy a professziókat tanulók gyakran ki vannak éhezve a „kemény” technikai szakértelemre, azt várják el a képzéstől, hogy olyan kompetenciákra, skillekre tegyenek szert tanulmányaik során, melyek által képessé válnak a szakmai tevékenységre. A szerző bemutat olyan gyakorlati helyzeteket, amikor a professzionális tudás önmagában nem elegendő, mert ezek a problematikus szituációk egyedi esetként jelentkeznek, (pl. az orvos olyan tünet-együttest állapít meg, amely nem azonosítható egy ismert betegséggel, a gépészmérnök találkozik egy szerkezettel, melyen a rendelkezésre álló szerszámokkal, eszközökkel nem tud elvégezni egy meghatározott vizsgálatot). Mivel az egyedi eset kívül esik a létező elméleteken és gyakorlaton, a szakember nem tudja intézményesített problémaként kezelni, és a professzionális ismereteinek tárházában lévő valamely szabály alkalmazásával megoldani. Az eset „nem volt benne a tankönyvekben”. Ha eredményes akar lenni, improvizálnia kell, saját kútfejéből kell a kitalálnia és kipróbálnia a helyzet kezelésére alkalmas stratégiát. A gyakorlat ezen meghatározatlan területeit bizonytalanság, egyediség, értékkonfliktus jellemzi, amelyekre hiányoznak a racionális szakmai megoldások. Ha egy problematikus helyzet bizonytalan, a megfelelő szakmai megoldás megtalálása a probléma pontos definiálásától függhet, ez pedig a szerző szerint önmagában nem szakmai feladat. Az értékkonfliktusos esetekben problémát jelenthet, ha nincs tiszta és következetes útmutatás a szakmai eszközök kiválasztásának irányításához.

Schön (1983) tárgyalja a szakember-kliens viszonyrendszer problematikáját is. Ennek abból a szempontból van jelentősége, hogy a kliensekkel való kapcsolat jellege, az interakció módja is formálhatja a szakmaképet, így a szakmai identitást is. Az egyes professziók a praxis-elméletben eltérő hangsúlyt helyeznek a kliensekkel végzett munka folyamatára. Schön (1983) szerint a szakember-kliens viszony jól tükrözi a társadalom véleményét az adott professzióról. A jogász vagy a pszichiáter klienseivel illetve betegeivel való viszonyát tartja a szakember-kliens kapcsolat tradicionális formájának, mivel ezekben a helyzetekben biztosított leginkább a professzió státusza, a tekintély és a szakmai önállóság. A szerző felhívja a figyelmet arra is, hogy a professziókkal foglalkozó elemző munkák általánosan a „kliens” kifejezést használják, holott az orvosok és terapeuták „páciensekkel” foglalkoznak, a tanárok „diákokkal” vagy „tanulókkal”, a szociális szolgáltatásokat igénybe vevőkre pedig használatos az „eset” vagy a „fogyasztó” kifejezés is. Schön (1983) a kliensekkel való munka relációjában felveti a segítség-kontroll dilemmáját is, és utal a lojalitás dilemmára is, annak kapcsán, hogy a szakemberek általában egy bürokratikus szervezet keretei között fejtik ki tevékenységüket. A szakember-kliens viszonyban fontos kérdésként jelenik meg még a privát kapcsolatok problematikája, a rutin szerepe és a kapcsolatban részt vevő felek hierarchikus viszonyából fakadó nehézség is.

Joness és Joss (1995) egy tipológiában modellezik a felsorolt tényezők (tudás, értékek, kompetenciák, konkrét szakmai tevékenységek, kliensekkel való interakció módja) megnyilvánulási formáit a szakmai identitásban. A szakemberek énképe alapján három karaktert különítenek el. Ezek közül az egyik a praktikus, vagy technikai professzionalizmus típusa. E típus énképe leginkább egy „mesterembernek” felel meg. Tudásalapja a praktikus tudás, az elméletek jelentősége kicsi. A praktikus szakemberek tudása főként gyakorlati tapasztalatokon alapul, szükség esetén különböző tudományágakból merítenek tudást, bár alapvetően az a meggyőződésük, hogy a „mesterségüket” nem lehet könyvek segítségével elsajátítani, az elméletek nem relevánsak. A szerzők ezt a típust a professzionalizmus szempontjából a kvázi professziók körébe sorolják, mivel ebben az esetben a kompetencia alapja az intuíció, ami nem tanítható szisztematikus módon. A második karakter lényege a technikai szakértői professzionalizmus. E típus szakértő énképpel rendelkezik, aki kizárólagos birtokosa a szakértelemnek, technikai tudásnak, mely tudományos kutatási alapokon nyugvó elméletekből áll, objektív igazságnak tekinthető, értékmentes. Fontos a szakértőként való gondolkodás, objektivitás. Az értékrend inkább probléma-centrikus, kevésbé kliens-centrikus. A klienssel folytatott interakcióban a távolságtartás jellemző, a szakértő irányít, ő dönt a probléma megoldásának módjáról. A technikai szakértő számára elsődleges a tudományosság és magasabb rendű tudása révén vár el tiszteletet. A szakmai fejlődés folyamatában nagy

jelentőségű a képzés, az akadémikus tudás. A professzionális tevékenység alapvetően empirikus és behaviorista szemléletű. A harmadik karakter a reflektív szakember. Az ehhez a típushoz tartozó szakember facilitátorként működik, aki abban próbál meg segíteni, hogy a bizonytalan világban a sokféle lehetőség közül a kliens megtalálja az optimális cselekvési módot, vagy az adott probléma megoldását. Ebben az esetben az elméleti orientációba beletartoznak a társadalmi viszonyokról elsajátított ismeretek és a rendszerezett tudás is, illetve a tudás minden más releváns forrása felhasználható. A tudás a klienssel való kapcsolatban nyilvánul meg, azon belül alakul, a kliens tudása is befolyásoló tényező. A praxis-elmélet igen fejlett, folyamat- és interperszonális elméletekre épül, és fontos a konstruktivista valóság szemlélet is, melynek értelmében az új szabályokat a gyakorlatból fejlesztik ki. Az értékrend kliens-centrikus, a professzionális gyakorlat középpontjában a klienssel folytatott kapcsolat áll, problémakezelésre a komplexitás (társadalmi, politikai, gazdasági kontextusok figyelembe vétele) a jellemző.

1.3.1.A pedagógus és szociális munkás hivatások az elméletek és a kutatási problémák tükrében

A professziókkal, professzionalizációval foglalkozó elméletek központi kérdései arra irányulnak, hogy hogyan alakul ki egy professzió, melyek azok a specifikumai egy hivatásnak, amelyek megkülönböztetik egy másik foglalkozástól, illetve melyek a közös vonások, azonosságok a professziók között. Kutatásunkban a pedagógus és a szociális szakmák közti hasonlóságok és eltérések állnak a figyelem középpontjában, mégpedig az adott professzió gyakorlására felkészítő képzést választó hallgatók szemszögéből. A szakmák közti hasonlóságokat főként szociológiai aspektusból vizsgáljuk, a hivatás társadalmi presztízsének, illetve a foglalkozás gyakorlóinak jellemzői mentén. Vizsgálatunk során a pedagógus és a szociális szakmák közös alapját az a pl. Durkheim, Marshall és Parsons által képviselt szemlélet jelenti, amely a szakmai-foglalkozási csoportok esetében a közjó szolgálatát, a társadalmi szolidaritást és társadalmi felelősséget, valamint az altruista motivációt tartja lényegesnek. Marshall (1965) értelmezésében a professzionalizmus lényege nem az egyéni szükséglet kielégülése, hanem a középpontban a kliens jólétéhez való hozzájárulás áll. Illich (1975, 1979) és McKnight (1979) e közös szellemi alappal szöges ellentétben álló nézőpontból elemzik a segítő hivatásokat (nevesítik a pedagógus és a szociális munkás szakmákat) és e foglalkozások társadalmi szerepét. A professziók hatalmát, a szükségletek felett gyakorolt kontrollszerepet emelik ki. Illich kifogásolja azt is, hogy a nevelők, a szociális munkások és az orvosok olyan dolgokat is megtehetnek, amelyekhez

korábban csak a papoknak és a bírának volt joguk: egyedül ők jogosultak bizonyos szükségletek elismertetésére és azok kielégítésére. A pedagógusok hatalmát, társadalmi szerepét külön bírálja: a pedagógusok írják elő a társadalom számára, hogy mit kell megtanulni, és a tanárok azokat a területeket is igyekeznek meghódítani, amelyek korábban az iskolán kívüli tanulás terepeit jelentették. „Az iskolák előrenyomulása épp olyan romboló hatású, mint a fegyvereké, csak kevésbé feltűnő” (Illich, 1975, 89.p.) McKnight a szükségletek és a gondoskodás problematikáját elemzi, és rámutat a politika felelősségére is. Korábban a politika nyílt vitát folytatott a különféle szükségletekről, az új szolgáltatási politika pedig nem adja meg a polgároknak a választás lehetőségét, önállóan rendelkezik arról, hogy a társadalomnak mennyi orvosra, tanárra, bíróra szociális munkásra van szüksége. Illich és McKnight radikális kritikája 1979-ben jelent meg. A két bíráló akkor még nem tudhatta, hogy a nyolcvanas években olyan változások mennek majd végbe, amelyek a pedagógus és a szociális munkás hivatásokat, mint professziókat is érintik. (Ezekre a folyamatokra Jones és Joss (1995) mutatnak rá.) A gazdasági szempontok (hatékonyság, hatásosság) érdekében a politikai hatalom gyakorlói igyekeztek nagyobb pénzügyi ellenőrzés alá vonni a professziókat, ez a törekvés pedig a szakmai tevékenységük lényegét is befolyásolta, csorbítván a professziók autonómiáját. Ennek hatására alakult ki a professziók új és külső definíciója, mely inkább a minőségi szolgáltatást igénybe vevők akaratának meghatározásaira épült és nem a szakemberek szükségletekről kialakított álláspontjára.

A professzió-elméletekben több olyan elem is megragadható, amely a szociális és a pedagógus hivatásokra egyaránt értelmezhető. Parsons elméletéből az affektív semlegesség problematikája Schwänke (1988) szerint mindazokat a professzionális szolgáltatásokat nyújtó szakembereket érinti, akiknek a munkája, a klienseikkel való kapcsolata a bizalomra épül. Azok az orvosok, pszichiáterek, akik pszichés, vagy pszichoszomatikus betegségben szenvedő páciensekkel foglalkoznak, nem tehetik meg azt, hogy csak a betegségre fókuszálnak és nem az egész embert kezelik. McKnight (1979) azt kifogásolja, hogy a segítő hivatások az intimebb területeken fejtik ki tevékenységüket, és a szolgáltatások a szükségletekre, mint technikai problémákra széria jellegű megoldásokat kínálnak, holott a gondoskodásra való igény valójában a szeretet szükséglettel összefüggésben értelmezhető. A szolgáltatást nyújtó szakemberek szerepét is bírálja. Úgy véli, a szakemberek érdekét az szolgálja, ha elhitetik a klienseikkel, hogy nem képesek egyedül a problémáik megoldására, mert így tudják legitimizálni professziójukat, ugyanakkor ezzel dependenssé, kiszolgáltatottá, cselekvőképtelenné, a problémák önálló megoldására képtelenné teszik a polgárokat. Azzal együtt, hogy Illich (1979) és McKnight (1979) éles hangvételű kritikákat fogalmaznak meg, a segítő hivatásokkal kapcsolatban valóban releváns problémákra világítanak rá. A szolgáltató

funkcióval bíró hivatások csak úgy tudják társadalmi feladataikat ellátni, ha a működésük feltételeit jogszabályok rögzítik. A kompetenciahatárok kijelölése hatalmat is ad a szakemberek kezébe, amit a diszkrecionális jogkör gyakorlása által rosszul is lehet használni. Illich szakmai szervezetekkel kapcsolatos állásfoglalása egyoldalúnak tűnik: a szakmai szervezetek nemcsak önérdek-érvényesítő szerepet játszhatnak, hanem az etikai szabályok lefektetése és kontrollálása által a klienseket is védelmezhetik. McKnight személyességgel kapcsolatosan felvetett problémája szintén rámutat a gyakorlatban jelentkező egyik fontos dilemmára. A segítő hivatást gyakorló személy lehet szakszerű, elfogadó, segítőkész, nyitott stb., azonban a kliens-szakember viszonyrendszerben a szeretet dimenziója nem értelmezhető, ugyanakkor a gyermekek, idősek, betegek, vagy bármilyen segítségre szoruló társadalmi csoport részéről valós igényként jelentkezhet ez a szükséglet. Erre a relációra a szakmai etikai előírások nyújthatnak útmutatást. A kliensekkel való kapcsolat kérdéskörében Schön (1983) arra hívja fel a figyelmet, hogy bizonyos szituációkban egyáltalán nem egyértelmű, hogy ki a kliens, pl. a pedagógusok a gyerekeket tanítják, de a szülőkkel is kapcsolatban állnak, a szociális munkában pedig mindennaposak a több eltérő alrendszerből álló kliensrendszer kapcsán előforduló etikai dilemmák. A szakember-kliens viszony problematikájához hozzátartozik az alá-fölérendeltségi helyzetek, az egyenrangúság elemzése is, mindez a segítő kapcsolatban az együttműködés szempontjából fontos.

Schön (1983) rávilágít a gyakorlatorientált professziók kapcsán a tudás és a kompetenciák területével kapcsolatosan felmerülő komoly nehézségekre, dilemmákra. Ennek az a lényege, hogy a professziók a gyakorlatban sokszor olyan sokrétű problémákkal találják szembe magukat, amelyek megoldásához nem elegendő a csupán egy tudományág elméleti és kutatási bázisára épülő tudás, hanem a felkészültségben egyre nagyobb szerepet kap a gyakorlati tudás, és más tudományterületekről származó ismeretek jelentősége is nő. Ez azonban többféle következménnyel járhat. Az egyik az, hogy ha a gyakorlatorientált professziókra készülő hallgatók jobban igénylik a képzés során a praktikus kompetenciák kialakítását, mint az akadémiai tudás megszerzését, akkor az egyetemek, kutatóintézetek részéről a professzió társadalmi státuszának megtartása érdekében kifejtett elméleti, kutatói tevékenység és a gyakorlat nagyon eltávolodik egymástól. A másik következmény abból fakad, hogy a tudomány differenciálódik és ennek következtében egyre nehezebbé válik egy professzióra való felkészítés optimális képzési tartalmainak meghatározása. Ha a képzés során a módszertani felkészítésre, a gyakorlati tudásra, kompetenciák elsajátítására helyeződik a hangsúly, akkor kevesebb lehetőség nyílik más területek megismertetésére, ilyenek pl. a pedagógusok esetében a kognitív pszichológia, a politika, az adminisztrációs gyakorlat, a társadalomtudományok. A kompetencia orientációjú képzés azt is eredményezheti, hogy a

hallgatók kevesebb tudományos, kutatói ismeretre tesznek szert, pedig ezeket is jól tudnák hasznosítani munkájuk során, pl. a szociális munkások a klinikai gyakorlatban eredményesen alkalmazhatnák az esetelemzés módszerét.

Etzioni (1964) a szociális munkás és a pedagógus hivatást is a semi-professziók körébe sorolja, az ápolónó munkájával együtt, és ezeket a hivatásokat az elnöiesedéssel hozza összefüggésbe. A szerző úgy gondolja, hogy az „igazi” professziók férfi privilégiumok, a semi-professziók pedig jellegükből fakadóan inkább a női mentalitáshoz állnak közel, és azt is kijelenti, hogy a nők jobban viselik az adminisztrációs kontrollt és az alkalmazotti státuszt. Etzioni ezeket a megállapításokat semmivel sem támasztja alá. Elméletéből mind a pedagógus, mind a szociális munkás szakma kapcsán elgondolkodtató az az elem, melynek értelmében ezek a hivatások kevésbé érintik közvetlenül az intim szférát, az élet – halál kérdéskörét. Pusztán biológiai aspektusból értelmezve helytállónak tűnik az orvos életmentő szerepe, vagy a halálbüntetést kiszabó bíró jelentősége, azonban a felkészületlen, a szakma etikai szabályait nem tisztelő, személyiségében, készségeiben alkalmatlan személy (legyen akár szociális munkás, akár pedagógus) olyan sérüléseket (pl. negatív énkép, önbizalomhiány stb.) okozhat a klienseiben, amelyek mentális értelemben hosszú időre életképtelenné tehetik őket. Ez azért is veszélyes, mert ezek nagyon nehezen megragadható és csak nagy nehézségek árán vagy egyáltalán nem visszafordítható folyamatok, amelyben szinte semmilyen jogorvoslatra nincs lehetőség; sem műhiba perre, sem fellebbezésre.

Vizsgálatunk során a szociális munkás és a pedagógus hivatások mint professziók közti különbségeket a pályaaorientáció alakulásának különböző fázisaira vonatkoztatva (pályaválasztás, képzés, pályakezdés) próbáljuk megragadni a pályaválasztási motívumok, szakmakép dimenziói segítségével. A professziókkal, professzionalizációval foglalkozó elméletek különféle megállapításokat fogalmaztak meg e két szakterülettel kapcsolatosan.

Németh (2005) a magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténetét a XVIII. és a XIX. század első felére vonatkoztatva vizsgálja. Nagy Mária (1994a) is elemzi a pedagógus hivatás professzionalizálódása irányába ható magyarországi jelenségeket: oktatáspolitikai iránti érdeklődés, a pedagógus pálya önképében történt változás, az egyes pedagógusrétegek, mint eltérő érdekek képviselőinek egymástól való elkülönülése, pedagógus-emancipáció. Kozma (2006) a pedagógus foglalkozás átalakulása tükrében tárgyalja a pedagógus hivatás professzionalizálódásának kérdéseit. A professzió lényeges elemei között emeli ki a szakszerűvé válást, a hivatássá és az értelmiségivé válást. Utal arra is, hogy a hivatás kapcsán végbement változások hatottak a képzésre, a tudományra, az alkalmazásra és ezek alapvetően megváltoztatták a pedagógusok társadalmi presztízsét, érdekérvényesítő képességét és politikai mozgásterét.

Schwänke (1988) Parsons nézetei közül az affektív semlegesség problematikáját elemzi részletesen a pedagógusok vonatkozásában, abból az aspektusból, hogy ők nemcsak az oktatás szervezőjeként, vagy meghatározott kognitív tanulási célok közvetítőjeként vesznek részt a tanítási folyamatban, hanem az iskola szocializáló funkcióját is felvállalják. Azokban az esetekben, amikor a gyerekek családi, tanulási vagy magatartási problémával küszködnek, szükséges, hogy a pedagógus megfelelő kapcsolatot építsen ki a gyerekkel. A szerző ezzel összefüggésben a pedagógiai gyakorlatban jelentkező kérdéseket, dilemmákat fogalmaz meg; pl. engedheti-e a pedagógus, hogy a diákjai tegezzék, vagy ez aláássa a tekintélyét? Milyen határokig mehet el a tanárok és diákok közti privát kapcsolat? Nyíltan be kell-e vallania a pedagógusnak, ha bizonyos diákok iránt nagyobb szimpátiát érez? Szabad-e a tanárnak a szociálisan hátrányos helyzetű gyermek iskolai teljesítményét szándékosan felülértékelni, annak érdekében, hogy biztosítsa a gyermek megmaradását egy stabil osztályközösségben? A szerző az univerzalitással kapcsolatosan a gyerekekkel való bánásmód gyakorlatban felmerülő dilemmáira is felhívja a figyelmet. Ez a szempont a pedagógus hivatásban nagyon jelentős, hiszen a professziók között ez a foglalkozás egyedülálló abból a szempontból, hogy a szolgáltatást nyújtó személy éveken keresztül, nap mint nap találkozik a klienseivel, így a hosszú és intenzív közös munka során különleges kapcsolat alakul ki a pedagógus és a diákok között. Schwänke olyan kérdéseket fogalmaz meg, mint pl. hogyan kell értelmezni az univerzalizmust a valóságban a tanárok és diákok kapcsolatában? Mennyire kell figyelembe venni az átlagos teljesítményt a tanítási célok kitűzésekor? A szerző utal az iskolafokokozatok közti különbségekre is: egy gimnáziumi szaktanár számára ez a probléma valószínűleg kevésbé jelentkezik, mint egy általános iskolai tanító esetében. Schwänke arra is felhívja a figyelmet, hogy a pedagógus hivatás a kliensek szempontjából is különleges helyzetű. Minden professzió esetében általában könnyen meghatározható a klienskör, azonban a tanárok esetében megkülönböztethetünk primer és szekunder klienskört is, mivel a pedagógus a gyerekeken kívül a szülőkkel is kapcsolatban áll.

Van Buer és Venter (1996) az egyik fontos professzió-kritériumot, az autonómiát tárgyalják. A pedagógiai szabadság kérdését a felelősséggel kapcsolják össze. A szerzők egyetértenek abban, hogy a pedagógiai szabadság a tanár professzionalitásához kötött, de azt is megállapítják, hogy állami alkalmazottként, egy formális szervezet keretében ez csak szerény mozgásteret jelent.

Hacker és Venter (1999) a tanári professziók hierarchiájának problematikájára hívják fel a figyelmet. Kérdés, hogy a pedagógus hivatást mint professziót gyakorlók között iskolafokok szerint szabad-e, kell-e különbséget tenni, hiszen e szakmák alapvető feladatai közösek. Abból fakadóan, hogy gimnáziumi tanárok esetében a szaktudományi tartalmak

szakértőjének image-e a fontos, a tanítók pedig inkább nevelési-oktatási szakemberek, kérdésként merül fel, hogy kell-e különbséget tenni a pedagógus pályára felkészítés során a tudomány-orientáltság, illetve a pedagógiai kompetenciákra fektetett hangsúly arányaiban. Venter (1997) egy osztrák képzési forma kapcsán („Filozófia, Pedagógia és Pszichológia” szak) azt a kérdést fogalmazza meg, hogy az egyes tudományterületekből mi kerül be a képzésbe, és hogy ez a szak (tanári szak mellett második szakként felvéve) „hogyan teszi teljesebbé a tanári professzió mesterségbeli oldalát.” (Venter, 1997, 150.p)

A szociális munka professzionálissá válásában a német szerzők Alice Salomon tevékenységét tekintik mérföldkőnek, hiszen az általa 1899-ben, Berlinben szervezett egyéves szegénygondozási tanfolyammal vette kezdetét a szociális szakemberek képzése (Bock, 1980, Müller, 1992, Salomon, 1984, Kessler - Otto, 2007). Az angolszász kultúrkörből származó tanulmányok szerint abban, hogy a karitatív szociális segítségnyújtás elindult a professzionalizáció útján, Mary Richmond és Zilpa Smith játszottak kulcsszerepet, akik mindketten a Charity Organisation Society nevű szervezetben dolgoztak. Korán felismerték a szociális munka szakmává válásában a szakmai képzés jelentőségét, és 1897-ben fel is vázolták azt a programot, amely megteremtette a szociális munkás szakma képzési hátterét. A szociális munka ismeretalapjának összegyűjtésében az első kísérlet is Mary Richmond nevéhez fűződik, aki két történelmi jelentőségű művében (Social Diagnosis 1917, Mi a szociális esetmunka? 1922) elsőként írta le a szociális munka egyik módszerének sajátosságait (Wilensky és Lebeaux, 1965, Morales és Sheafor, 1989, Szabó 1993, 1999).

Kleisz (2000) szerint a szociális munka felmutatja a professzió hagyományos paradigmáinak megtagadását, felrúgását, ami azt jelenti, hogy a professzionalizáció folyamatát nem fogadja el egyvonalú sémaként, hanem a szakmaiságot, professzionalitást új módon próbálja meg kialakítani. A szerző szerint a szociális munka professzionalizációjának vizsgálatakor a megértő szociológia paradigmából érdemes kiindulni.

Staub-Bernasconi (1998) a hetvenes évekre vonatkozóan állapítja meg, hogy a szociális munka professzionalizációját többé nem a szükségletekre adott válaszként, hanem a szociális problémák megoldási kompetenciáinak kisajátításaként lehet értelmezni. (Erre az időszakra tehető a segítő szakemberek képzésének szakfőiskolai és egyetemi képzés kereteiben való integrációjának megvalósulása Németországban.) A szociális munka fejlődéséhez, tudománnyá válásához szükséges a szakterület széles, rugalmas, interdiszciplináris, de nem divatfüggő elméleti vonatkozási rendszerének meghatározása. Az éppen uralkodó divatos elméletektől és nagy eszméktől való függőség, valamint a professzionalizáció kérdésköreiben (kompetenciák, diszciplína és professzió különbségei stb.) évek óta folyó eldöntetlen vita nem viszi előrébb a segítő szakmát a tudománnyá válásban.

Bock (1980) a szociális munkával mint professzióval kapcsolatosan négy fontos problémát említ. Egyrészt a szakma elsajátításakor nehéz pontosan meghatározni azokat a speciális szaktudásokat, melyek e foglalkozás sajátosságainak tekinthetők, hiszen a szociális munka az értékek, célok, elmélet és gyakorlat tekintetében olyan nyitott rendszer, mely más tudományterületek (szociológia, szociálpszichológia, pedagógia) ismereteiből is építkezik. (Ezt a problémát elemzi Wendt (2008b) is.) Másrészt különösen nehéz a szociális munka tevékenységi körét és központi funkcióját pontosan körvonalazni, hiszen olyan hivatásról van szó, mely marginális és diffúz irányultságú, sokrétű tevékenységét folyamatosan változó körülmények között fejti ki. Feladatkörébe tartozik a hiányok, szükségletek felfedezése és ezek kielégítése is. E szerteágazó feladat és tevékenységrendszer következtében a szakma specifikus módszereinek behatárolása sem egyszerű. Harmadrészt a közigazgatás hierarchikus struktúráival való szoros összefonódás olyan korlátot jelent, mely meghatározza a szakemberek szakmai normáinak irányultságát, döntési mozgásterét és a kontrollt. Végül a szakma által nehezen behatárolható szakterületi széttagozottság miatt nehéz az egységes szakmai szerveződés létrehozása is.

Schwänke (1988) a szociális tudományokkal kapcsolatosan azt jegyzi meg, hogy ez a szakterület az állandó társadalmi változások miatt képtelen általánosan érvényes, mindig, mindenhol értelmezhető és jól használható fogalom- és kategóriarendszert kialakítani. Ez a tudomány kénytelen folyamatosan megújulni. A társadalmi jelenségek leírásához használatos fogalmak időnként elavulnak, így szükség van vagy ezek elvetésére és helyettük új elnevezések bevezetésére, vagy a kifejezések jelentéstartalmának a társadalmi változásokhoz való hozzáigazítására.

Hellmann (2008) a szociális munka mint professzió gyakorlásához szükséges tudás problematikája kapcsán arra hívja fel a figyelmet, hogy a szociális munka gyakorlatorientált hivatás, és ebből következően a tudásalapjában meg kell találni a megfelelő arányokat az elméleti jellegű, tudományos alapokra épülő tudás és a gyakorlatban alkalmazható, inkább készségjellegű kompetenciák között. Schön (1983, 1987) munkáiban is domináns elemként jelentkezik a professziót gyakorlók szaktudása. A szociális munkában az is hozzátartozik a szakmai felkészültséghez, hogy a szakember olyan megbirkózási képességek kialakulását segítse elő a kliensben, illetve úgy katalizálja a természetes támaszrendszerek erőforrásainak mobilizálását, hogy a kliens le tudjon válni a szakemberről, és végül ne legyen szüksége a segítő kapcsolatra. Jones és Joss (1995) a szociális munkával kapcsolatosan azt tartják a legmegfelelőbb modellnek, amely a szakmai kompetencia megszerzésének és elmélyítésének legfőbb eszközeként a tapasztalati tanulást állítja a középpontba. Meglátásuk szerint a professzionális tevékenység lényegéhez az a képesség is hozzátartozik, hogy a szakember

bizonytalan helyzeteket is tud kezelni. A szerzők és Schön (1983, 1987) is alapvető fontosságúnak ítélik meg a professzió gyakorlásában a diszkrecionalitás (egyéni mérlegelés) jogát, valamint a személyes teljesítmény javításáért érzett szakmai felelősséget.

Wendt (2008a) a szociális munka, szociálpedagógia professziójának háromféle koncepcióját mutatja be: a szociális szakember lehet professzionális altruista, szociális mérnök, illetve külső szaktanácsadó, vagyis értelmező funkciójú. Mindegyik vonatkozásban kerülni kell a szakértői szereppel kapcsolatos félreértést, mely szerint a szakértő tudományos képzettségének köszönhetően tudja, hogyan kell a gondokat kezelni, így a hozzá forduló emberektől átvállalja a problémák megoldását. A szociális területen ez a szakértői szerep könnyen sérülhet: az altruista kiéghet, a szociális mérnök a problémát igazíthatja a saját módszereihez, ahelyett, hogy ezt fordítva tenné, a szaktanácsadó értelmezhet egy olyan helyzetet, amelyet ő maga még nem élt át, és amivel egyedül még nem birkózott meg.

Kunstreich (1998) a szociális munka, mint professzió gyakorlásával kapcsolatosan identitás-stratégiákat különít el az 1973-ban, Hamburgban, családsegítő és gyermekvédelmi intézményekben dolgozó szociális munkások körében végzett interjúk alapján. A négy fő téma (a kliensek szociális körülményei, a kliensekkel való kapcsolat, a szociális munkás státusa és a társadalmi helyzet) alapján háromféle professzionalitást nevez meg. A *személyi* dimenzióban a kliens individuumpént fontos, alapvető a szociális szükségleteinek kielégítése. A *klinikai* professzionalitás esetében a kliens pszichikus jóléte áll a középpontban, melyet a hátrányos szociális körülmények negatívan befolyásolhatnak. A *szolidarisztikus* dimenzióban nem a kliens egyéni szükségletei a leglényegesebbek, hanem az adott élethelyzetet előidéző társadalmi körülmények, illetve az azok megváltoztatására irányuló törekvés. A szociális szakembereknek munkájuk során mindhárom dimenzióban egymással párhuzamosan kell professzionális szintet elérni.

Karsten (1998) a szociális munka professzionalizációjával kapcsolatosan a jövőre nézve szemléletváltozást jósol. Elképzelhetőnek tartja, hogy megtörténik a szociális munka koncepciójának, hatáskörének, társadalmi beavatkozási lehetőségeinek tudatos átgondolása, újraértelmezése a gyakorlat és a professzionális tudományos munkák vonatkozásában, az elméletek kialakításában valamint a képzés átformálásában, és a szerző úgy gondolja, hogy ezeket a változásokat a szociálpedagógia és a szociális munka területeinek fejlesztéseként fogják értelmezni és egész Európában megértéssel fogják fogadni.

Mind a pedagógus, mind a szociális munkás hivatással, illetve gyakorlóival kapcsolatosan hasznosak a professziókkal, professzionalizációval foglalkozó elméletek tanulságai. Mindkét professzió esetében elmondható, hogy a hivatás társadalmi státusának fenntartása érdekében a foglalkozás gyakorlása hosszú, tudományos alapokon nyugvó képzés

során elsajátítható tudásra, készségekre épül. A foglalkozás képviselőit a kliensekkel való foglalkozásban altruista motivációk vezérik, lényeges szempont a közjó szolgálata. A képzés és hivatás gyakorlása során fontos az etikai szabályok betartása és a szakszerű kontroll. A professzionális tevékenység végzéséhez szükséges az autonómia és a szakmai szervezetek jelenléte is.

1.4.A kutatás során használt egyéb főbb fogalmak

1.4.1.Segítő hivatás

Vajda Zsuzsanna megfogalmazásában a „segítés, segítségnyújtás: ellenszolgáltatás nélküli közreműködés, támasznyújtás. Néhány évtizede a segítés intézményes, foglalkozásszerű rendszerei épültek ki a fejlett országokban; ilyen, ún. segítő foglalkozás pl. a szociális munkás, családsegítő¹, pszichoterapeuta. Vannak olyan álláspontok, melyek szerint bizonyos értelemben az intézményes nevelés is segítő foglalkozás, és a nevelésben a segítés, támogatás elemeit kell erősíteni.” (Vajda, 1997, 295.p.) A segítés, mint professzió különböző válfajai lehetnek a szociális munkás, a mentálhigiénikus, a pszichológus, a pszichoterapeuta, az orvos, a pszichiáter, a lelkipásztor és a pasztorálpeszichológus hivatások (Bagdy, 2007).

Nagy József (1995) speciális segítő szakmákat sorol fel (pszichiáterek, pszichoterapeuták, pszichológusok, szociális munkások), és e hivatások mellett sok más olyan foglalkozást nevez meg, amelyek lényegi sajátosságának a segítést tartja; pl. pedagógus, pap, orvos, nővér, jogász, rendőr, tűzoltó, katonai kiképző. A szerző értelmezésében az átfogó, kiterjesztett értelemben vett *nevelés a személyiség fejlődésének segítése*, a pedagógia, mint szinguláris diszciplína számos részdiszciplínára tagolódva sokféle tudománnyal és praxissal áll kapcsolatban, s ez adja a személyiségfejlődés segítésének tartalmát.

Vizsgálatunkban mind a szociális munkás, szociálpedagógus, mind az óvodapedagógus és tanító szakos hallgatókat segítő hivatást választó fiataloknak tekintjük.

¹Ez a kifejezés, mint egy foglalkozási kategória, Magyarországon a szociális szakmában nem elterjedt. A magyar szociálpolitikai ellátórendszerben, az alapellátások körében működő családsegítő központokban, (vagy köznapi elnevezésben) családsegítőkből dolgozó szakembereket családgondozóknak nevezik, akik nem egy önálló foglalkozást képviselnek, hanem végzettségük szerint – optimális esetben – szociális munkások vagy szociálpedagógusok. A családsegítő hazánkban tehát inkább egy intézménytípus, mint egy szakember elnevezése.

1.4.2. Pályaorientáció

A pályaorientáció az a folyamat, melynek során a tanulók egyéni igényeik szerint, esetenként külső segítség igénybe vételével a rendelkezésükre álló információk alapján meghozzák döntésüket a pályaválasztásról. Szabó Balázs Gábor (2007) kiemeli a döntéshozatal tudatos és racionális, választáson alapuló voltát, és számos olyan külföldön működő pályaorientációs szolgáltatást mutat be, melyek között esetenként az iskola is felvállal ilyen funkciót.

Az 1995-ös Nemzeti Alaptantervben az Életvitel és Gyakorlati ismeretek c. műveltségterület keretében is szerepel a pályaorientáció. Célja, hogy a tanulók segítséget kapjanak a pályaválasztáshoz és a szakválasztási érettség kialakulásához, annak érdekében, hogy képesek legyenek megfelelni a választott pálya követelményeinek és elvárásainak. (Nagy Attiláné, 1997). A pályaorientáció egyik lényeges összetevője lehet az önismeret fejlesztése az egyéni adottságok, képességek megismerése céljából. Másrészt pedig fontos lehet az egyes pályák, foglalkozási ágak megismerése saját személyes tapasztalatok szerzése által: a szakmai tartalmak, a konkrét szakmai tevékenységek körvonalazása, a követelmények és a szakmák gyakorlásához szükséges előfeltételek tisztázása, a hivatás gyakorlásához vezető utak, lehetőségek feltérképezése. Végül igen hangsúlyos szerepet kellene kapnia a lehetőségek valósággal való, valamint a vágyak realitásokkal való összehangolásának (Szabó Balázs Gábor, 2007). A pályaorientációban fontos lehet még a személyes igények meghatározása, valamint a siker eléréséhez szükséges tanulás szerepének felismerése és a tanulási képességekkel, hajlandósággal való összevetése is. A pályacélok kitűzésében szerepet játszhatnak az ismeretek, tapasztalatok, élmények hatásai. Az életút során fontos és szükséges lehet a folyamatos szakmai fejlődés, melyhez segítséget nyújthatnak a szakmai kibontakozást elősegítő lehetőségek, illetve ezek kihasználása.

Falus (2004) és Nagy Mária (2004) a pedagógussá válást olyan folyamatként értelmezik, mely jóval az egyetemre, főiskolára lépés előtt megkezdődik és sok évvel a képzés befejezése után teljeseedik ki. E folyamatban a pedagógus képzés egy fontos fázist jelent.

A vizsgálat során a pályaorientáció alatt értjük azt a folyamatot, mely a felsőfokú képzésre való jelentkezéstől a diplomaszerzést követő elhelyezkedésig tart. A folyamat elejére vonatkozóan kutatjuk a hallgatók szak- és iskolaválasztási motivációit és információit, vizsgáljuk a diákok jelenlegi elképzeléseit választott hivatásukról, illetve a jövőt érintően kérdezzük a pályakezdésről kialakított álláspontjukat.

1.4.3.,,Partium”

„A „Partium” olyan határközi térség, amely (még) nincs formalizálva, de már kimutatható. Elnevezése történeti utalásokat hordoz, és a köznyelvben is használatos, bár politikai elismerést nem nyert.” (Kozma, 2003. 29.p.) A Partium kiterjedése és politikai tartalma a Kárpát-medence utóbbi félévezredes történelme folyamán változott. Ez a történeti-földrajzi egység ma három ország területén fekszik, két magyarországi és három romániai megye, valamint hét ukrain járás összességét jelenti. (Kozma – Pusztai, 2006) Ma a térség az államhatárokon túlnyúló, félig formalizált igazgatási körzet, melynek közös történeti tudata van, és ahol gyakoriak a határközi együttműködések. A Partium látens szellemi-kulturális egysége számos társadalmi jelenségben kitapintható (pl. a magyarországi részen fekvő felső- és középfokú oktatási intézmények vonzáskörzete átteker a határon). (Keller, 2004a)

A vizsgálatban megkérdezett valamennyi hallgató a „Partium” területén folytatja tanulmányait, Nagyváradon, Beregszászban, Hajdúböszörményben és Nyíregyházán.

1. ábra



Az ábrát szerkesztette: Pusztai Gabriella, Forrás: Pusztai – Torkos, 2004.

2.A PEDAGÓGUS ÉS SZOCIÁLIS PROFESSZIÓK AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLATOK TÜKRÉBEN

Az első, szakirodalmi fejezetben a pedagógusokra, illetve a szociális foglalkozásúakra (szociálpedagógus, szociális munkás) vonatkozó kutatások eredményeit foglaljuk össze. Előbb a pedagógusokra, majd a szociális szakma képviselőire vonatkozó eddigi megállapításokat mutatjuk be.

2.1. Pedagógusvizsgálatok

A pedagóguskutatások figyelme a pedagógiai kutatások keretén belül a pedagógus szakma mint professzió sajátosságaira irányul, a vizsgálatok foglalkoznak a pedagógusok élet- és munkakörülményeivel, tevékenységével és a pedagógusképzéssel is. (Kotschy, 1997)

Magyarországon a hatvanas évek közepétől meginduló társadalmi rétegződés-vizsgálatok arra a következtetésre jutottak, hogy „a társadalmi mobilitás legfőbb csatornája az iskola” (Háber, 1986, 151.p.). A hetvenes évektől kezdve a kutatók figyelme fokozottabban irányult az oktatási rendszerre, napjainkig több iskolaszociológiai témájú empirikus vizsgálatról készült tanulmány látott napvilágot, melyekben a kutatások középpontjába kerültek a pedagógusok is, mint e terület főszereplői.

Nagy Mária (1994a) a kutatások három klasszikus irányát különbözteti meg. A *neveléstörténeti vizsgálatok* kérdései a szakma, az oktatási rendszerek történeti változásaira, illetve a tanárok, mint szakmai csoportok történelemformáló szerepére irányulnak. Az *oktatásszociológiai vizsgálatok* a tanárság réteg-, és csoportjellemezőit, más rétegekhez viszonyított társadalmi helyzetét és társadalmi csoportképző jegyeit kutatják. A *neveléslélektani* vizsgálatok főként a pályabeválás, a nevelővé válás, a pedagógus személyiség, a pedagógus pálya ártalmi és a pályával való elégedettség témakörével foglalkoznak.

A magyar pedagógusvizsgálatok mindhárom kutatási irányba kiterjedtek. Feltárták a pedagógustársadalmon belül mutatkozó különbségeket, a pedagógusok társadalmi helyzetét, az értelmiségen belül elfoglalt helyét, élet- és munkakörülményeit, mindennapi problémáit, tevékenységeit, a pályára kerülést és a pályaelhagyást. Születtek olyan kutatási beszámolók is, melyek a pedagógusok kisebb csoportjainak sajátosságait elemezték, pl. a képesítés nélkül tanítókat, a pedagógus hallgatókat. Nagy Mária (1994a) úgy véli, hogy az eddigi kutatásokat kérdésfeltevésük, tematikájuk szempontjából állandóság jellemezte, bár az utóbbi évtizedekben a kutatások egy csoportjának irányadó sajátossága a gyakorlatorientáltság lett. A

szerző szerint a vizsgálatok fő témakörei a következők voltak: presztízs, a pályaválasztás és a pályán maradás motívumai, a tanárok életmódja, a nevelői munka speciális jellege, a képzés sajátosságai, és a szakmai viselkedéssel, szervezeti étellel kapcsolatos kérdések.

Dolgozatunkban elsősorban a szociológiai megközelítés érvényesül. A vizsgálatokból főleg azok a kérdések állnak munkánk középpontjában, amelyek a professzió elméletekben megjelenő problémák pedagógus pályára mint professzióra vonatkozó leképeződéseinek tekinthetők. Foglalkozunk a pedagógusok társadalmi helyzetével: pl. kik alkotják a pedagógus társadalmat, milyen jellemzőkkel írhatók le életkörülményeik? A pedagógusok életmódját nagymértékben befolyásolják a hivatásuk gyakorlásával járó sajátosságok, így nem kerülhetők meg azok a problémák sem, melyek a professzió jellemzőire világítanak rá; a szakmai felkészültség, szakmai személyiség összetevői, a pedagógus pálya nehézségei. A pedagógus hivatás vonzó és kevésbé vonzó összetevőinek elemzéséből logikusan következik az a kérdés, hogy kik vállalkoznak arra a feladatra, hogy e hivatás gyakorlásához szükséges tudást elsajátítsák, kik a pedagógus képzésekben résztvevő hallgatók? A dolgozat összeállításakor fontosnak tartottuk azt a szempontot, hogy a kutatások eredményeinek bemutatásakor érzékeltesük a történelmi távlatokat is. Ezzel a megközelítéssel a professzionalizáció folyamatát kívánjuk követni. Bár az egyes vizsgálatok tapasztalatai elavultnak tűnhetnek, ugyanakkor érzékeltetik azt is, hogy melyik korszakban milyen jellegű problémákkal foglalkoztak a vizsgálatok során, milyen eredmények születtek, és azt is, hogy az évek múlásával milyen változások történtek.

2.1.1. Kik a pedagógusok?

Nagy Mária (1990) a *Köznevelés* c. folyóirat 1945-től 1989. június végéig megjelentetett számaiból azokat a cikkeket dolgozta fel a sajtóelemzés módszerével, melyek a pedagógusok feladatainak meghatározásait, az oktatási kormányzat részéről a tanári szereppel kapcsolatosan megfogalmazott értékeket, elvárásokat, valamint a pedagógusok élet- és munkakörülményeivel kapcsolatos intézkedéseket tárgyalták. A szerző áttekintést ad az oktatási rendszerben dolgozó szakemberek elnevezéseinek változásairól. Az azonos időszakban a pedagógusok különböző csoportjainak megjelölésére alkalmazott különféle kifejezések azt is tükrözhetik, hogy a pedagógusok az adott korszakban nem jelentettek homogén társadalmi csoportot. A kifejezések időbeli változásai a köz- és szaknyelvben utalhatnak arra is, hogy a II. világháború utáni évtizedekben (a mai szóhasználattal élve) a pedagógusokról való gondolkodás, a pedagógusok társadalmi szerepe, az ezekkel kapcsolatos elvárások is átalakultak. Nagy Mária kiemeli: a különféle pedagógus rétegekre alkalmazott

kifejezések (a nyolcvanas évek végéig) nem azt jelenítették meg, hogy ezek a kisebb társaságok önszerveződő módon érdekvédelmi szerepet felvállaló, politikai szerepet játszó egységekbe tömörültek vagy/és szociológiai rétegjellemzőkkel is jól leírható csoportokat alkottak, hanem azt, hogy a hatalom gyakorlói milyen oktatáspolitikai célokat és irányváltásokat fogalmaztak meg, és ezek megvalósítása érdekében bizonyos réteggépző jegyek kiemelésével politikailag hogyan konstruáltak csoportokat.

Nagy Mária kutatási eredményei szerint 1945-ben a pedagógusokat két részre osztották: az elemi iskolák tanítóira és a közép és felsőfokú iskolák tanáira. Ebben a korszakban az oktatás területén dolgozó valamennyi szakember összefoglaló megnevezésére főként a nevelő kifejezés alkalmazásával (nevelői rend, nevelői társadalom) történtek próbálkozások, a tanár és a tanító szó inkább a szakmán belüli csoportokat jelentette, utóbbit tanyasi vagy falusi tanító összetételben is használták. A pedagógus elnevezés is megjelenik már az 1945-ös évben, az oktatás szakembereit összefoglaló kifejezésként. Nagy Mária egyértelműen a kommunista elkötelezettségű szerzőknek tulajdonítja a kifejezés használatát, akik ezt az országos politikai lapok cikkeiből vették át. A negyvenes évek végére a pedagógusi kar, magyar tanító, (hős magyar tanító), magyar pedagógus, magyar nevelő kifejezések közül a pedagógus (pedagógustársadalom) és a nevelő terjedt el. Az ötvenes évek közepén használatban voltak a pedagógustársadalom rétegződését mutató kifejezések: falusi nevelők (falusi pedagógusok), tanító, tanár, óvónő. Az 1956-os forradalom után a pedagógusok egy csoportjára (pedagógus pártaktívákra) vonatkozó kifejezés (kommunista pedagógus) kapcsán megmutatkozott a szakmai szerepelvárások egyik lehetséges formája is: a politikai ideológia közvetítője. 1957-ben még egy rétegelnevezés látott napvilágot; a középiskolai tanárok, majd a hatvanas évek elejéig nem történt utalás a szakmában dolgozók heterogenitására, egységesen a pedagógus elvtársak megszólítás volt használatos. Nagy Mária szerint „hiányzott a szakmai rétegződés gondolatának politikai elfogadottsága” (Nagy, 1994a, 75.p.). Nagy Mária (1990) kutatásai alapján az oktatásban dolgozó szakemberek összefoglaló elnevezésében az ötvenes évek végétől a pedagógus a domináns, a későbbi évtizedekben esetenként azonban a nevelőtársadalom és a tanár kifejezések is előfordultak. A hatvanas években megjelent kifejezések; a kísérletező vagy újító pedagógus az oktatási reform szakmai elvárásaira utaltak. A hetvenes években a képzés nélküli pedagógusok, pályakezdők, nyugdíjasok csoportjainak megkülönböztetése az oktatáson belüli foglalkoztatási problémákat tükrözték, míg a budapesti pedagógusok kiemelése a fővárosi oktatásirányítás hangsúlyosabbá válását jelezték.

Arról, hogy a pedagógustársadalomban megtalálható csoportok (pl. tanítók, tanárok) között az elnevezésen kívül vannak szociológiai mutatókban is mérhető különbségek, a hetvenes évtizedtől kezdve születtek empirikus adatokra épülő publikációk.

A nyolcvanas évek végétől kezdve a pedagógusokra vonatkozó kifejezések használatában mutatkozó különbségek jelentősége csökkent, hangsúlyosabbá váltak a szakmacsoportbeli szerveződések, valamint a pedagógustársadalom tagozódását, az egyes rétegek sajátosságait is vizsgáló iskolaszociológiai kutatások.

Napjainkban a pedagógusok az értelmiség legnépesebb s egyben legnyitottabb csoportját jelentik, melybe a közoktatásban dolgozó szakemberek: óvónők, tanítók, tanárok, iskolai szakoktatók tartoznak. (Imre Anna, 1997)

2.1.2.A vizsgálatok bemutatása

A pedagógusok társadalmi helyzetének bemutatása több vizsgálat, összefoglalás alapján történik, melyek a professzionalizáció, professzió elméletek más-más irányzataival kapcsolhatók össze. Nagy Mária történeti kutatásai által a figyelmet a pálya professzionalizációjára irányította, Papp János tanulmánykötete is ezt a szemléletet képviseli. Ferge kutatócsoportja az iskola, pedagógusok társadalmi szerepét vizsgálta (funkcionalista megközelítés), ezekre a „hagyományokra” épült Nagy Mária vezetésével az 1996/97-es, „nagy” tanárvizsgálat is. Falus és kutatócsoportjának munkái a szakmai identifikáció orientációjú elméleti irányzat kereteibe illeszkednek, mivel főként a pedagógusok tudását, felkészültségét vizsgálták a szakemberek önreflexiói alapján. Ide sorolhatók azok a kilencvenes évektől egyre hangsúlyosabban jelentkező elemző munkák is (Bagdy, Sallai), melyek a pedagógusok személyiségével, készségeivel, ezek fejlesztésével foglalkoznak, kiemelve e területek jelentőségét a pedagógusok szakmai szocializációjában. Halász Gábor és Lannert Judit által szerkesztett kötetekben az oktatáspolitikai kap hangsúlyos szerepet, a kutatások utalnak arra is, hogy az egy-egy időszakban felmerült kihívások és az ezekre adott politikai reakciók nehézségei közepette hogyan alakultak a pedagógusok érdekérvényesítő törekvései.

A magyar tanártársadalom megismertetésére irányuló első kísérlet Kériné Sós Júlia (1969) nevéhez fűződik, aki a tanárok önvallomásai, (200 esettanulmány), volt diákok tanáraikra való visszaemlékezései (100 beszámoló), és az iskolai közösségekben szerzett személyes tapasztalatok alapján próbálja bemutatni a tanárok életmódját, világképét, örömeiket és terheiket, munkájuk sajátos területeit, pályájuk eredményeit és kudarcait, a

munka és az életmód közti kölcsönhatást. A kutatás eredményeit bemutató, Heller Ágnes szerint szociográfiai műfajú kötet posztumusz jelent meg.

1970-ben végezték a napjainkig sokat hivatkozott első „nagy” pedagógusvizsgálatot Ferge Zsuzsa és munkatársai (Gazsó Ferenc, Háber Judit, Tánczos Gábor, Várhegyi György). Ennek keretében az iskolarendszer kapcsán azt kutatták, hogy milyen lehetőségei és milyen korlátai vannak az iskolának a társadalmi viszonyok alakításában, melyek a pedagógusok helyzetét alakító előfeltételek, milyen jellemzőkkel írható le a pedagógusok társadalmi összetétele, pályára kerülése, mindennapi életük (pl. szabadidő, művelődés), munkájuk, (munkaidő és egyéb kötelezettségek), hivatásukhoz való viszonyuk és társadalmi közérzetük. A vizsgálat során reprezentatív mintavétellel közel 2000 pedagógus megkérdezésére került sor, akik közül 1380 fő kérdőívet töltött ki, és 584-en pedig az időbeosztásukról nyilatkoztak. (Ferge, 1972.) A kutatócsoport munkáját a szakmunkásképző iskolák helyzetének felmérésével folytatta. A vizsgálat célja az iskolára ható, illetve az iskolán belül megjelenő társadalmi összefüggések feltárása volt, módszerei: a személyes beszélgetések, interjúk és kérdőíves vizsgálat. Reprezentatív mintavételi eljárás alkalmazásával a vizsgálatban a pedagógusok közül összesen 904 (kérdőív) és 463 fő (időmérleg) vett részt, valamint 1755 és 672 tanuló. (Ferge, 1974). A kutatócsoport egyik tagja, Háber Judit is a hetvenes években folytatta vizsgálatait. Munkája – a kutatócsoport céljaival összhangban -, az iskola, mint intézmény társadalmi struktúra formálásában játszott szerepének megismerésére irányult, és ehhez kapcsolódva fontos kutatási cél volt a pedagógusok társadalmi helyzetének feltárása is. (Háber, 1986.)

A nyolcvanas években a pedagógus hivatás mint professzió vizsgálata szempontjából fontos kiemelni az ELTE BTK Neveléstudományi Tanszékének oktatói által végzett kutatást, melyben Falus Iván és munkatársai Golnhofer Erzsébet, Kotschy Beáta, M.Nádasi Mária és Szokolszky Ágnes vettek részt. Az 1989-ben publikált vizsgálat más irányultságú volt, mint a hetvenes évek Ferge által vezetett kutatásai, mivel nem az iskola, az oktatási rendszer társadalmi szerepét vizsgálták, hanem az volt a kutatócsoport fő kérdése, hogy a pedagógusok hogyan ítélik meg saját munkájukat, milyennek látják felkészültségüket egyes módszerek, szervezési módok alkalmazására, melyik módszerrel kapcsolatosan mennyi ismerettel, gyakorlati jártassággal rendelkeznek. A kutatók nem az egyes tevékenységek valóságos színvonalát kívánták mérni, hanem a pedagógusok önértékelésére voltak kíváncsiak. A már pályán dolgozó szakemberektől a gyakorlat nehézségeire vonatkozó visszajelzéseket a felsőoktatásban, a pedagógusok jobb felkészítése érdekében kívánták hasznosítani az eredményesebb iskolai oktatás megvalósításnak céljából. A vizsgálat során 3158 Pest megyében dolgozó pedagógust kérdeztek meg kérdőíves módszerrel, valamint közülük 100

emberrel interjúkat is készítettek. Az ELTE Neveléstudományi Tanszékén működő kutatócsoport folytatta munkáját és 1998-ban és 1999-ben újabb vizsgálatokat végeztek, melyeknek eredményeit a Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (2001) által szerkesztett kötet mutatja be. A kötet szerzői a szerkesztőkön kívül: Falus Iván, Kotschy Beáta, Lénárd Sándor, Petriné Feyér Judit, Réthy Endréné, Szivák Judit, Vámos Ágnes voltak. A kutatás során a szerzők abból indultak ki, hogy a közoktatás fejlesztése szempontjából meghatározó jelentőségű a pedagógusok gyakorlati, konkrét helyzetekben alkalmazható pedagógiai tudása. A vizsgálat során interjúk technika alkalmazásával mérték a pedagógusok neveléssel kapcsolatos nézeteit.

Nagy Mária a kilencvenes években történeti kutatásokat is folytatott. 1990-ben szerkesztett kötetében olyan tanulmányokat gyűjtött össze, melyek bemutatják a pedagóguspálya alakulását Magyarországon a II. világháború utáni időszakról a nyolcvanas évek végéig, valamint olyanokat, amelyek a nyolcvanas években a pedagógusok foglalkoztatásával kapcsolatos kérdéseket tárgyalják. Kutatásainak célja volt az is, hogy a magyar tanári szakma történeti fejlődését, a kilencvenes évek elejének oktatáspolitikájában jelen lévő dilemmáit, perspektíváit nemzetközi dimenzió tükrében elemezze. A szerző áttekintést adott a szakma professzionalizálásáról, illetve értelmezte a fogalmat a magyar tanári szakmára vonatkozóan, és oktatáspolitikai szempontból fontos tanulságokat is megfogalmazott (Nagy Mária, 1994a). A pedagógus pálya professzionalizálásával, valamint a hivatás gyakorlásával járó nehézségekkel, foglalkozási ártalmakkal és a tanári pályaalkalmasság vizsgálatának problematikájával foglalkozik Papp János (2001) szöveggyűjteménye is. A tanulmányok segítségével az olvasó történelmi távlatokba (hetvenes, nyolcvanas évek) is visszanyúlóan, illetve nemzetközi kitekintéssel kaphat képet a pedagógusok helyzetéről (életmód, presztízs, rekrutáció), szerepeiről.

A kilencvenes évek közepétől a pedagóguskutatás területén új megközelítésű, komplexebb kötetek jelentek meg, melyekben a pedagógus pálya mint professzió sajátosságainak elemzése a magyar közoktatási rendszerben egy-egy időintervallumban zajló folyamatok, a rendszert érő kihívások, valamint az ezekre a kormányzat részéről adott szakpolitikai válaszok aspektusából történik (helyenként nemzetközi összehasonlításban is). Halász Gábor és Lannert Judit öt (1996, 1998, 2000, 2003, 2006.) alkalommal szerkesztettek jelentéseket a közoktatásról. Minden kötetben megtalálható a pedagógusokról szóló rész, melyekben a szerzők (Imre Nóra, Nagy Mária, Varga Júlia) statisztikai adatok, kutatási eredmények alapján, az oktatással foglalkozó más szakértők háttéranyagainak felhasználásával elemzik az oktatásban dolgozó szakemberek társadalmi helyzetét, pl.

pedagógusok száma, összetétele, foglalkoztatása, státusza, valamint a rétegződés, bérezés, pedagógusképzés, érdekvédelmi szerveződés kérdéseit.

Szintén a kilencvenes években jelent meg több olyan elemző munka, melyekben az érdeklődés középpontjába a pedagógusok, illetve a leendő pedagógusok személyisége került. Bagdy Emőke (1996) által szerkesztett tanulmánykötet célja és eszménye képez egységet; ez pedig a pályaszocializációs képzési modell építése. A Mérei Ferenc munkássága nyomán alapított Pályaszocializációs Műhely résztvevői, a kötet szerzői, a pályaszocializációt nem gyakorlatnak tekintik, nem is csak programnak szánják, hanem szemléletváltáson alapuló, új képzési hangsúlyokat képviselő rendszerként értelmezik. A kötetben szereplő tanulmányok a tanári szerep, identitás, képzettség összefüggéseivel foglalkoznak, pl. a hivatás és személyiség kérdésével, a hivatásra neveléssel (pályaszocializáció a pedagógusképzésben), a pedagógus-identitás formálódásával, a csoportmunkák, fejlesztő tréningek lehetőségeivel. A tanulmányok egy része olyan (a kötet szerzőinek vezetésével, részvételével végzett) kísérletekről számol be, melyek tapasztalatai hasznosak lehetnek a pedagógus hallgatók képzésében, a személyiség-, illetve a készségfejlesztés területén. Sallai Éva (1996) azokat a kutatási eredményeket gyűjtötte össze és elemezte, melyek a „pedagógus mesterség” tartalmi elemeinek megfogalmazásában segíthetnek. A szerző alaposan körbejárja a pedagógus mesterség fogalmát, foglalkozik a pedagógus képzésekre irányuló vizsgálatokkal, elemzi a pedagógus mesterség tartalmi elemeit. Arra a kérdésre keresi a választ, hogy a szakma mennyire tanulható, és hogy a szakmai szocializációban mennyire domináns elem a pedagógus személyisége, illetve a pedagógusképző intézményeken belül milyen tanulási, személyiség-, és készségfejlesztési lehetőségek segítik a hallgatókat. Összegyűjtötte a csoportmódszer hatékonyságáról készült kutatási eredményeket, valamint a lélektani csoportmunka pedagógiai képzésben való alkalmazásának kutatási eredményeit.

A kilencvenes években kibontakozó, egyre sokrétűbbé váló pedagóguskutatások sorában Nagy Mária és munkatársai (Deák Zsuzsa, Imre Anna, Lannert Judit, Mártonfi György, Sugár András, Szabó Ildikó, Vágó Irén) viszonyultak a Ferge-i alapokhoz és 1996/97-ben egy országos reprezentatív vizsgálatot végeztek. Ennek keretében 1200 igazgatót, és az általuk vezetett intézmények közül 400-ban összesen 2411 pedagógust kerestek meg egy, a tartalmi fejlesztés és az iskolavetetés témaköreire kiterjedő kérdőívvel. A kutatás eredményeit tartalmazó kötet tanulmányai a hetvenes évekhez viszonyítva tárgyalják a pályán lévők társadalmi származását, szakmai pályafutását, elemzik, hogy milyen tevékenységek jellemzik a pedagógusokat, beszámolnak életmódjukról, szabadidős tevékenységeikről, szakmával kapcsolatos attitűdjükről, arról, hogy hogyan látják ők az iskola feladatait, illetve hogyan látja őket a közvélemény. A kötet bemutatja három, a

pedagógustársadalmon belül elkülöníthető csoport (szaktanárok, középiskolai tanárok, iskolaigazgatók) sajátosságait, valamint egy rész vizsgálja azt is, hogy a tanártársadalom különbözik-e a lakosság egészétől, illetve más értelmiségi hivatást választók populációjától (Nagy, 1998a.).

A pedagógusok társadalmi helyzetének feltárására irányuló kutatásokat bemutató összeállításhoz több olyan tanulmányt is felhasználtunk, melyek különféle szakmai folyóiratokban (Educatio, Pedagógiai Szemle, Új Pedagógiai Szemle) jelentek meg. Összeállításunkban főként a magyar tapasztalatok összegyűjtésére törekedtünk, helyenként azonban nemzetközi kitekintés is szerepel.

2.1.3.A pedagógusok száma

Halász és Lannert (2000) a pedagógusok létszámát és összetételét a közoktatást jellemző legfontosabb adatok között tartják számon, mivel a szakemberek száma kihatással van egyrészt a tanítás és nevelés minőségére, másrészt pedig a közoktatási rendszer finanszírozására is.

Az oktatási rendszerben foglalkoztatott pedagógusok létszámának alakulását leginkább befolyásoló tényezők Nagy és Varga (2006) szerint a keresleti oldalon a demográfiai folyamatok, az oktatás szerkezeti változásai, a tanárok foglalkoztatási szabályai, munkaterhei, az átlagos osztálylétszám. A tanárok kínálatának alakulásában szerepet játszó tényezők leginkább: a bérek és munkafeltételek alakulása, az alternatív elhelyezkedési lehetőségek, a pedagógusképzésekben végzők létszáma.

A közoktatás *általános pedagógusszükségletét* Halász és Lannert (1998) szerint a *helyettesítési szükséglet* (az adott tanári munkaerőpiac belső sajátosságai, illetve a pályaelhagyást befolyásoló külső munkaerő-piaci lehetőségek) és az *expanziós szükséglet* (a kötelező iskolázás időtartamának módosulása, a komprehenzív vagy szelektív iskolapolitikák választása, az oktatás szervezését érintő döntések sorozata, pl. tanár-diák arány, iskolai differenciálás, új tanulási-tanítási technikák alkalmazása) együtt alakítja ki. A szerkesztő páros szerint az oktatási rendszerekben állandónak tekinthetők a tanári munkaerő iránti kereslet és kínálat zavarai, mivel a pedagógusok munkaerő-piaci pozícióit ezeken a tényezőkön kívül még egyéb politikai, társadalmi, gazdasági szempontok is befolyásolják, mint pl. a kormányok pénzügyi politikái vagy az oktatási miniszteri tárca fontossága.

Nagy Mária (1990) történeti áttekintésében utal arra, hogy 1952-ben már több jelzésből lehetett értesülni arról, hogy az oktatásügyben komoly foglalkoztatási gondok vannak, különösen a vidéki iskolákban.

Deák Zsuzsa (1990) a pedagógusok létszámának emelkedése kapcsán kiemeli, hogy a demográfiai folyamatokkal párhuzamosan növekedett a kereslet a pedagógusok iránt. Az óvodákban, általános iskolákban és a középfokú oktatási intézményekben 1950-ben 46 ezer pedagógus állt alkalmazásban, míg 1985-ben már 158 ezer, azonban az iskolák a kimutatott szükségletnél kevesebb pedagógussal működtek, és erre a helyzetre képesítés nélküliek alkalmazásával sem sikerült teljes mértékben megoldást találni. Egy 1976-os felmérés eredményei szerint a közoktatásban foglalkoztatott 90 ezer pedagógusnak csak a kétharmada rendelkezett felsőfokú végzettséggel. A szerző az általános iskolákban alkalmazott pedagógusok számát külön is elemzi. Adatai szerint 1960-ban 57 ezer tanár (köztük 1500 képesítés nélküli) dolgozott ebben az iskolatípusban, az ellátottság a szükségletekhez képest így is csak 96%-os volt. 1970-re a tanárok száma 63 ezerre, 1980-ra 75 ezerre, 1985-re több mint 88 ezerre emelkedett. Az ellátottság mindegyik évben a 100% alatt maradt (98,2%, 97,8%, 97,5%). A képesítés nélküliek aránya a pedagógusok között ezekben az esztendőben 5,1%, 3,8%, 4,4% volt. A pedagógushiány, a képesítés nélküliek alkalmazására vonatkozó igény a hetvenes évek közepére a fővárost is elérte. Míg az évtized kezdetén 30 – 40 személy tanított diploma nélkül Budapest iskoláiban, 1973-tól számuk megsokszorozódott, az 1976/77-es tanévre 784 főre emelkedett. (Háber, 1986, 59.p.)

Kériné (1969) a középiskolai tanulók és tanárok számának emelkedését (1937-38-ban 3504 tanár 52 349 tanulót, míg 1965-66-ban 12 049 tanár 236 589 diákot oktatott) abból az aspektusból emeli ki, hogy *a pedagógusok óriási szerepet játszanak a közműveltség emelkedésében*. A szerző szerint a növekvő tendenciát mutató adatok jól tükrözik az oktatási rendszer szerepének és a pedagógusok terhelésének (pl. egy tanárra jutó diákok számának) emelkedését.

Ferge és Háber (1978b) a II. világháborút követő időszakra jellemző pedagóguslétszám gyors növekedése (30 év alatt az általános iskolai tanárok száma a két és félszeresére, a középiskolai tanároké a hatszorosára, a szakmunkásképzők szakoktatóinak 4500 főre emelkedése) kapcsán kiemelik az esti-levelező képzések szerepét. Az általános iskolában és az érettségit adó középiskolákban dolgozó pedagógusok negyede (28%, illetve 23%-a) szerzett ilyen módon végzettséget. A szakmunkásképzőkben ez az arány még magasabb volt; a közismereti tanárok közel fele (47%), a szakelméleti tanárok kétharmada, a szakoktatók háromnegyede tanult munka melletti képzésben.

Kozma (1985) a pedagógustársadalom növekedéséről az értelmiségiek számának emelkedésével összevetve közöl adatokat. Míg 1930-ban 87 ezer felsőfokú végzettségű ember élt Magyarországon, 1960-ban már 176 ezer, 1980-ban pedig a népszámlálás során 489 ezer diplomást regisztráltak. A pedagógusok aránya az értelmiségiekben belül 18%-ról 29%-ra,

majd 37%-ra nőtt, ezzel a pedagógusok az értelmiség legnépesebb csoportját alkották.
(1.táblázat)

1.táblázat

Oktatási intézmények tanerőinek száma

Év	Óvónők	Általános iskolák	Középiskola
1934/35	n.a.	19 835	3 032
1937/38	n.a.	26 017	3 504
1950	2 423	35 248	n.a.
1955/56	6 120	50 259	n.a.
1956/57	n.a.	52 214	n.a.
1957/58	n.a.	53 667	n.a.
1958/59	n.a.	55 056	8 402
1959/60	n.a.	56 449	8 260
1960/61	8 538	57 290	8 778
1961/62	n.a.	58 333	9 232
1962/63	n.a.	59 921	9 619
1963/64	n.a.	61 518	10 631
1964/65	n.a.	62 108	11 561
1965/66	10 319	62 167	12 049
1966/67	n.a.	62 241	12 317
1967/68	n.a.	62 340	12 583
1968/69	n.a.	62 523	12 948
1969/70	n.a.	62 834	13 222
1970/71	12 481	63 125	13 442
1971/72	13 436	63 432	13 594
1972/73	14 846	64 004	13 687
1973/74	16 452	64 605	13 689
1974/75	18 410	65 687	13 749
1975/76	20 512	66 861	14 078
1976/77	22 445	68 425	14 454
1977/78	24 063	70 007	14 731
1978/79	25 710	71 925	14 954
1986/87	n.a.	89 611	30 118
1987/88	n.a.	90 925	30 835
1988/89	n.a.	90 620	31 829
1989/90	33 835	90 602	33 467

Források: Ferge és mtsai (1972), Koncz (1980), Halász-Lannert (1996, 257.p.)²

Halász és Lannert (1996) a kilencvenes évtized közepén a pedagógus szakmát érő legjelentősebb kihívásnak a demográfiai változásokat tartották. A születések, így a gyermekek

² Koncz (1980) és Ferge és mtsai (1972) általános iskolákra vonatkozó adatai nem tartalmazzák a gyógypedagógiai intézményekben foglalkoztatott pedagógusok számát, a középiskolák adataiból pedig a szakmunkásképzők tanárai hiányoznak. Az 1986-1990-es általános és középiskolai adatok forrása: Halász - Lannert (1996), 257. p. A középiskolákban dolgozó pedagógusok száma a kötetben iskolatípusonként szerepel (gimnáziumi, szakközépiskolai, szakmunkásképző), ezek összeadásából származnak a táblázatban feltüntetett adatok

számának gyors és tartós csökkenése megszüntette a pedagógushiányt. Ebben az időszakban jelentős változások következtek be az oktatáspolitikában is. Az iskolaszervezet és a fenntartói rendszer változásai, valamint a kötelező óraszám csökkentése hatással voltak a pedagóguslétszám alakulására is. Az új egyházi és magán fenntartású, valamint az újra működő kistéleplési iskolák pedagógus kereslete ellensúlyozta a tanulólétszám csökkenése következtében kialakult kínálati többletet. Ez is szerepet játszott abban, hogy a kilencvenes évtized elején a tanárok körében más diplomás csoportokhoz viszonyítva kisebb volt a munkanélküliek aránya. Nagy Mária (1998b) azt mutatta ki, hogy 1997-re a munkahellyel nem rendelkező pedagógusok aránya (3,2 %) megközelítette az összes diplomás munkanélküli arányát (3,4 %).

Halász és Lannert (1998) a közoktatásban alkalmazott pedagógusok számában történt változások leírásakor felhívja a figyelmet arra, hogy az eltérő iskolafokokon nem egységes tendenciák tapasztalhatók. A kilencvenes évek elején rövid, kismértékű pedagóguslétszám-csökkenés után 1992-től 1994-ig emelkedett az oktatásban alkalmazott szakemberek száma. Ezt követően csökkenés figyelhető meg a szakmunkásképzésben és az alapfokú oktatásban, a középiskolákban viszont a tanárok száma megnőtt, mivel a diákok aránya is emelkedett. Az óvodapedagógusok számának csökkenése (1990 és 1996 között) azonos gyereklétszám mellett romló pedagógus-gyerek arányt eredményezett, ugyanakkor az óvodapedagógusok között a felsőfokú végzettségűek aránya növekedett. Az általános iskolában és a szakmunkásképzésben a tanárok száma megfogyatkozott, de a tanulók számának csökkenésénél kisebb mértékben. A kilencvenes években nemcsak a pedagógusok száma csökkent, hanem a közoktatásban foglalkoztatott egyéb dolgozóké is.

Nagy Mária (2000) a kilencvenes évek pedagóguslétszám-szükségletének alakulásával kapcsolatosan két tényező együttes hatására hívja fel a figyelmet. Egyrészt az 1990-ben bevezetett normatív alapú finanszírozásra, mely a tanulók számától teszi függővé a központi költségvetésből oktatási célra fordított kiadások összegét, másrészt az oktatási rendszer expanziójára, mely az iskolák és fenntartók számának, és az intézmények kiterjedésének növekedésével bizonytalanná teszi a pedagógusokat érintő reális munkaerő-piaci igények, illetve ezek teljes költségvetésének felmérését. A szerző szerint az egész kilencvenes évtizedet a pedagógusok létszámát illetően egyfajta hullámváz jellemezte. Az alapfokú oktatásban, az 1995-ös megszorító intézkedések hatására, az alkalmazott szakemberek száma 1996-97-ben nagymértékben csökkent, majd stagnált, a középiskolákban pedig az emelkedő gyereklétszám mellett kisebb-nagyobb mértékű létszámemelkedés figyelhető meg.

Imre és Nagy (2003) arra a jelenségre hívják fel a figyelmet, hogy miközben hazánk közoktatását nem fenyegeti tanárhiány veszélye, az ország hátrányosabb helyzetű településein

illetve egyes szaktantárgyak esetében nincs mindenhol biztosítva a képzett munkaerő. Az ezredforduló éveiben (1999 - 2002) szinte minden iskolafokon (kivétel a szakmunkásképzés) növekedett a közoktatásban dolgozó pedagógusok létszáma, holott a gyereklétszám tovább csökkent, illetve a középiskolákban stagnált. A tanárok kötelező óraszámában történt változások (2001/2002 és 2002/2003) is közvetett hatást gyakoroltak a szükséges pedagóguslétszámra.

2.táblázat

A közoktatásban alkalmazott főállású pedagógusok száma³

Év	Óvoda	Általános iskolák	Középfok ⁴	Közoktatás összesen
1990/91	33 635	96 791	34 316	164 742
1991/92	33 159	95 559	36 939	165 657
1992/93	33 140	94 980	38 039	166 159
1993/94	32 957	95 753	39 691	168 401
1994/95	33 007	96 141	40 612	169 760
1995/96	32 320	93 035	40 522	165 877
1996/97	31 891	89 792	40 116	161 799
1997/98	31 848	89 238	40 580	161 666
1998/99	32 235	89 570	41 091	162 896
1999/00	31 653	89 424	41 663	162 740
2000/01	32 000	89 750	43 225	164 975
2001/02	32 327	90 294	45 078	167 699
2002/03	31 550	89 035	46 388	166 973
2003/04	31 392	89 784	48 195	169 371
2004/05	30 704	87 116	48 262	166 082
2005/06	30 523	85 469	49 261	165 253

Forrás: Halász - Lannert 2006. 541.p.

Nagy és Varga (2006) által az ezredforduló utáni évekre vonatkozóan közölt adatokból kiemelendő, hogy a közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok létszáma ebben az időszakban nagyjából változatlan maradt. Az óvodákban és az általános iskolákban 2001-től ismét csökkent a szakemberek száma, melynek két magyarázatát említik a szerzők: a gyereklétszám további csökkenése, valamint a pedagógusok béremelése. Az érettségit adó középiskolákban továbbra is emelkedett a tanárok száma, gyorsabban, mint a diákoké. A szerzők utalnak a közoktatási törvény 2006-os módosításaira, illetve az erről szóló kormányrendeletre (pl. pl. kötelező óraszám emelése, munkaidő-nyilvántartásra vonatkozó előírások), melyek a közoktatás pedagógusszükségletére csökkentő hatással lehetnek.⁵ (2.táblázat)

³ A táblázatban együtt szerepel minden tagozaton és programon alkalmazott pedagógus, beleértve a gyógypedagógiai képzéseket is.

⁴ Középfok alatt a gimnáziumi, szakközépiskolai, szakiskolai és speciális szakiskolai képzést érti

⁵ A 2006-ban életbe lépett, 3 évre szóló Gyermekszegénység Elleni Nemzeti Program, valamint a „Legyen jobb a gyerekeknek!” Nemzeti Stratégia 2007-2032 azt a célt szeretnék elérni, hogy hazánkban egy generáció alatt csökkenjen a gyermekszegénység, szűnjön meg a gyermeki kirekesztés, és a szegénységet újratermelő

Nagy Mária (1994b) Guy Neave művét elemző tanulmányában bemutatja, hogy a szerző az Európai Közösségben alkalmazott tanárok számának változásait a demográfiai folyamatokkal összhangban tárgyalja. Európában a II. világháború után a születések számának robbanásszerű emelkedése a tanárok létszámának gyors emelkedését eredményezte a hatvanas évektől. 1975-től azonban az északi országokban lényegesen visszaesett a gyermekvállalási hajlandóság, aminek következményeként az oktatásra fordított kiadások is csökkentek. Az EK országaiban a hetvenes évek közepétől a nyolcvanas évek közepéig tartó évtizedben a tanárok létszáma összességében 16%-kal nőtt, azonban ez a tendencia csak a mediterrán országokat, valamint Írországot és Dániát jellemezte, míg Németországban, Belgiumban és az Egyesült Királyságban a pedagógusok száma csökkent.

Több tanulmány (Halász és Lannert, 1996, 1998, Nagy, 1998b, 2000, Imre és Nagy, 2003, Nagy és Varga, 2006) nemzetközi adatokkal összevetve elemzi a magyarországi pedagógusok számát. Ezek az összehasonlítások azt mutatják, hogy hazánkban a tanítási órák mutatószáma, valamint az egy pedagógusra jutó tanulók száma alacsonyabb, mint más OECD országokban, utóbbi különösen az alapfokú oktatásra igaz. A különbség okának magyarázataként Nagy Mária (2000) megemlíti az egyes országok oktatási és gyermekvédelmi ellátórendszereinek működésében tapasztalható eltéréseket, sajátosságokat. Imre és Nagy (2003) 2000-es adatokat elemezve azt az általános nemzetközi tendenciát emelik ki, mely szerint az oktatási szintek emelkedésével csökken az egy tanárra jutó tanulók száma. Ez alól Magyarország kivétel, ami a szerzők szerint abból a szempontból előnyös lehet, hogy a kisebb gyerekek így nagyobb odafigyelésben, hatékonyabb fejlesztésben részesülhetnek. A kutatók utalnak olyan nemzetközi vizsgálatokra, ahol a tanulócsoport létszámának csökkentése nem jelentett ugrásszerű fejlődést, viszont ezáltal jelentősen megemelkedtek az oktatási szféra kiadásai.

Halász és Lannert (1998) utalnak arra, hogy a pedagóguslétszámok alakulásának tendenciája a kilencvenes években a közép-európai térség országaiban hasonló volt.

A Magyarországon nemzetközi összehasonlításban is igen kedvező pedagógus foglalkoztatottsági mutatókat emeli ki több tanulmány. 1995-ben a teljes munkaerőből a pedagógusok aránya hazánkban volt a legmagasabb (4,2%) 18 OECD ország között. A kiugróan magas magyar létszámadatokat Nagy Mária (2000) az oktatási rendszer expanziójával és a finanszírozási rendszer változásaival hozza összefüggésbe, valamint utal a Bokros-csomag megszorításaira, melyek a közoktatásban foglalkoztatott egyéb dolgozók

intézmények alakuljanak át. A kiemelt fejlesztési irányok között szerepel a képességfejlesztés, a sikeres iskolai pályafutást segítő intézmények létrehozása, működtetése, pl. az óvodai csoportok létszámának csökkentésének terve: három éven belül elérni, hogy ne működjön 25 főnél nagyobb csoport, távlati cél: átlagléttség 15 fő, maximális létszám 20 fő. A hátrányos helyzetű, fogyatékos, roma gyermekekre irányuló célkitűzések megvalósítása kihatással lehetnek a foglalkoztatott pedagógusok számára is.

számának csökkenésére komolyabb hatást gyakoroltak, mint a pedagógusok létszámának változásaira (Nagy, 1998b). A Nagy és Varga (2006) páros elemzésében kiemeli, hogy a foglalkoztatottakon belül a pedagógusok nemzetközi összehasonlításban magas arányát okozhatja a rendkívül alacsony magyarországi foglalkoztatottsági ráta is.

Imre és Nagy (2003) szerint az OECD országok többségében a tanárhiány okoz a jövőben még fokozódó problémákat. A nemzetközi adatok elemzésekor azt is kiemelik, hogy hazánkban a részmunkaidőben foglalkoztatott tanárok alacsony aránya a rugalmatlan munkaerő-gazdálkodásra is utalhat.

2.1.4.A pedagógusok nemek szerinti megoszlása

A pedagógusok társadalmi helyzetét más-más aspektusból elemző, különböző korszakokban keletkezett művek abban hasonlítanak egymáshoz, hogy szinte minden tanulmány foglalkozik a tanári, tanítói, óvodapedagógusi hivatást gyakorlók között tapasztalható magas női arányszámmal.

A pedagóguspálya „elnőiesedésével” kapcsolatos problémákat már Ferge (1972) is a szakmával kapcsolatosan leggyakrabban említett nehézségek között tartja számon. A nők arányának növekedése a XX. század elejétől kezdődött, majd a folyamat a II. világháború után felgyorsult. 1967-ben az összes vezető állású és értelmiségi 25%-a, az ún. középszintű szakemberek 52%-a volt nő, ugyanakkor a középiskolai tanárok között 46%, az általános iskolai tanerők között pedig 70% volt ez az arány. Deák és Nagy (1988) az oktatási rendszerben 1945 után bekövetkezett változásokra (8 évfolyamos kötelező általános iskola kiépülése) vezeti vissza annak a folyamatnak a kezdetét, melynek során az alapfokú oktatásban a nők-férfiak aránya erőteljesen eltolódott a nők javára. Az 1970-es vizsgálat (Ferge, 1972) is regisztrálta a nők többségét (54%) az általános iskolában és a gimnáziumban dolgozó pedagógusok körében, egyedül a szakközépiskolákban tapasztaltak kisebb arányt (48%). A szerző ezt azzal magyarázza, hogy a szakközépiskolák – bár a gimnáziumoknál alacsonyabb presztízzsel bírnak -, erős műszaki profiljuknak köszönhetően a pedagógusszükségletet jelentős arányú (olykor más pályákról érkező) férfi tanerő alkalmazásával próbálták meg kielégíteni. A nők száma azonban így is gyorsabban nőtt ebben az iskolatípusban is. Az általános iskolákban sem volt homogén a nők megoszlása, az alsó tagozatban több nő tanított (85%), mint a felsőben (69%). Ferge (1972) a szakma elnőiesedésének folyamatát két tényezővel magyarázza: *az adott pedagógusi munkakör státusával* (a nagyobb képzettséget igénylő és magasabb keresetet biztosító pozíciókban volt több férfi), illetve *az adott településen az iskolán kívüli munkalehetőségekkel* (vidéken,

falvakban magasabb volt a férfi tanárok aránya, mint Budapesten). Az 1970-es vizsgálatban a tantárgyak és a nemek között nem találtak egyértelmű összefüggést, csak néhány szakterületen (biológia, földrajz, kémia, nyugati nyelvek, humán tárgyak) tapasztaltak az átlagosnál kissé magasabb női arányt. A kutatók azt is kimutatták, hogy bár az összes általános iskolai pedagógus között 72,9% volt a nők aránya, az igazgatók körében ebben az iskolatípusban is a férfiak alkották a nagy többséget (83%).

Deák Zsuzsa (1990) tanulmányában tárgyalt 1976-os felmérés eredményei szerint az alsó és középfokú oktatásban foglalkoztatott pedagógusok 74 %-a volt nő. Különösen a fiatalabbak körében tapasztaltak nagyfokú nőtöbbletet; a 31-40 évesek 77%-át, az ennél fiatalabbak 85 %-át alkották a hölgyek, míg a „szénior” korosztályban (51 év felettiek) ez az arány csak 57 % volt. (3.táblázat)

Több szerző, pl. Ferge és Háber (1978a) az oktatás különböző fokain a pedagógusok körében tapasztalt magas női arányt (alsó tagozat 90%, felső tagozat 70%, középiskola 50-55%) a szakma presztízsének csökkenésével hozza összefüggésbe. Háber (1986) szerint a pálya elnőiesedésében az is komoly szerepet játszott, hogy számos értelmiségi szakmában jóval kedvezőbben alakultak az anyagi lehetőségek. A nők arányát a pedagógus társadalomban Imre Anna (1997) 70%-ban állapítja meg, és ezt a jelenséget ő is az anyagi problémákkal és az alacsony társadalmi presztízzsel magyarázza.

Kozma (1985) a pedagógus pálya elnőiesedését 1930-ra és 1980-ra vonatkozó adatokkal szemlélteti; ötven év alatt 42%-ról 64%-ra emelkedett a pedagógusok között a nők aránya. A szerző hangsúlyozza, hogy a tanári pályát már jóval korábban is női foglalkozásnak tekintették, s valójában nemcsak ezt a hivatást érintette az elnőiesedés problematikája, hanem az egész értelmiségen belül (melyben a pedagógusok jelentős arányt képviselnek) változott meg rohamosan a nemek szerinti megoszlás. 1930-ban a diplomások 10%-a volt nő, 1949-ben 17%, 1970-ben 31% és 1980-ra arányuk 41%-ra emelkedett.

Falus és munkatársainak (1989) vizsgálatában a kérdőívet kitöltők között 77,6%, az interjúban résztvevők között pedig 78% volt a nők aránya. Ez lényegében megfelelt az akkori országos (76,3%) és a pest megyei (77,3%) viszonyoknak. A különbségek iskolatípusonként is hasonlóak voltak az országos megoszláshoz: a közoktatásban az általános iskolai pedagógusoknak csak a 19,6%-a, a középiskolai tanárok 44%-a volt férfi. A kutatásban résztvevők között az általános iskolákban dolgozó pedagógusok esetében a férfiak aránya 17,% (kérdőív) és 14,5% (interjú) volt, a középiskolai tanárok közül pedig 40,3%-ban (kérdőív) és 43,5%-ban képviseltették magukat az urak.

1996/97-re, egy reprezentatív felmérés tapasztalatai szerint a pedagóguspálya elnőiesedésének tendenciája folytatódott. Deák és Nagy (1998) azt találták, hogy az általános

iskola alsó tagozatából szinte eltűntek a férfiak, csak 4,6%-ban képviseltették magukat, és a felső tagozatban is 80,8%-ra emelkedett a nők aránya. Ebben az iskolatípusban összesen 84,7%-ban dolgoztak hölgyek. A gimnáziumokban tanítók kétharmada (67,5%) volt nő.

3.táblázat

Nők aránya a pedagógusok között

Tanév	Nők aránya az általános iskolában %	Nők aránya a középiskolákban
1934/35	44,6	21,8
1937/38	45,4	n.a.
1955/56	63,0	n.a.
1956/57	60,9	n.a.
1957/58	60,9	n.a.
1958/59	60,7	31,6
1959/60	63,1	32,8
1960/61	62,7	33,2
1961/62	63,7	34,1
1962/63	66,5	35,8
1963/64	68,1	38,4
1964/65	68,7	39,5
1965/66	69,5	41,4
1966/67	70,2	41,6
1967/68	70,6	42,0
1968/69	70,9	42,6
1969/70	71,6	44,3
1970/71	72,9	45,2
1971/72	73,8	45,8
1972/73	74,4	50,2
1973/74	75,5	51,0
1974/75	76,4	52,4
1975/76	77,5	53,7

Források: 1971/72-ig: Ferge és mtsai (1972), 1972-1976: Szalai – Háber (1976, 28.p.)

Imre (1998) arról számol be, hogy az 1996/97-es tanárvizsgálatban a teljes minta 75,2%-át alkották a nők. Szakok szerinti megoszlásban a nők felülreprezentáltságát főként az alsós tanítók (92%), és a humán szakosok; a magyar szakosok (83%), az idegen nyelv tanárok (85-89,8%) esetében mutatta ki. A természettudományi területekről egyedül a kémia szakosok (78,5%), a készségi tárgyak közül pedig az éneket (87,7%) és rajzot (79,3%) oktató tanárok között fordultak elő az átlagosnál nagyobb arányban a nők.

Mártonfi (1998) a többféle szakképzést folytató iskolatípusban a nők arányát kisebbnek találta (57,3%). Ezt azzal magyarázta, hogy a szakmai tanárok között a nők aránya csak egyharmad volt, valamint azzal, hogy szoros összefüggést talált az iskola szakképző

jellege és a női tanerők aránya között. Nemcsak a szakmai, hanem a közismereti tárgyak oktatói is nagyobb arányban voltak férfiak a dominánsabban szakképzést folytató intézményekben.

Vágó (1998) az 1996/97-es felmérésben az iskolák igazgatói között vizsgálta a nemi megoszlást. A nők aránya átlagosan 49,1% volt, tehát a kvótás egyenlőség annak ellenére nem valósult meg, hogy a vezetők között a nemi megoszlás a rendszerváltozás után intenzíven és gyorsan változott. A kutató szerint a korábbi vizsgálatoknak megfelelő tendencia érvényesült abból a szempontból, hogy az alapfokról felfelé haladva csökkent a nők aránya a vezetők között. Vágó a homogén, tiszta profilú intézményekben talált szignifikánsan több női igazgatót, a vegyes, több iskolatípust egyesítő, szakképzést folytató, szerkezetváltó, kiemelt helyzetű intézményekben, pedig a férfi vezetők túlsúlyát tapasztalta.

Nagy Mária (2000) utal az 1996/97-es vizsgálatra, melynek eredményei arról tanúskodnak, hogy hazánkban 1997-ben már csak a tisztán szakmai képzést nyújtó (szakközép és/vagy szakmunkásképző) iskolákban voltak kisebbségben (46%) a nők, ám ez az adat is meglehetősen szerény férfidominanciát tükröz.

Petróczi és munkatársai (2001) vizsgálatukban azt találták, hogy a pályán eltöltött első 10 évben a férfiak aránya 11% a pedagógusok között, a hivatásukat 11-20 éve gyakorlók között már csak 5%-ban vannak jelen az urak. A kutatók ezt a tendenciát a jövedelmi viszonyokkal magyarázták.

Imre és Nagy (2003) is azt fogalmazzák meg, hogy a pedagógus pályán a nők arányának növekedése nem új jelenség, az 1990-es években egy korábbi tendencia fokozódott. 1992-től az ezredfordulóig 75%-ról 82%-ra emelkedett a nők aránya az önkormányzati iskolákban. A közoktatás különböző szegmenseiben a hölgyek aránya továbbra is eltérő mértékű maradt; az alapfokú oktatásban 85,4%-ról 88%-ra, a középiskolákban pedig 46,9%-ról 61,1%-ra változott. A szerzők összefüggést találtak az iskolák fenntartói és a nők aránya között is. A legrosszabb a helyzet az önkormányzati iskolákban, ahol a női pedagógusok 84,4%-ban vannak jelen, kedvezőbb az egyházi fenntartású intézményekben (78%), és a legjobb az alapítványok által működtetett iskolákban (71%). Ennek hátterében a szerzők szerint az eltérő kereseti lehetőségek húzódnak meg. A 2001-es statisztikai adatok elemzésekor a kutatók azt is kimutatták, hogy (az 1976-os eredményekhez hasonlóan) a pedagógustársadalom korosabb (51 év feletti) képviselői között nagyobb (26%) a férfiak aránya, mint a fiatalabb (30 év alatti) generációban. A közoktatásban dolgozó valamennyi pedagógus között a fiatal férfiak igen kis arányban (2,5%) képviseltetik magukat.

Nagy és Varga (2006) az ezredfordulót követő évekkel (1999 – 2005) kapcsolatosan azt állapítják meg, hogy a nők aránya tovább emelkedett a pedagógustársadalomban (76%-ról 83%-ra). A növekedés a különböző iskolafokokat nem azonos mértékben jellemezte; az alapfokú oktatásban 86%-ról 87%-ra, a középfokon pedig 46,9%-ról 63%-ra változott a tanárok között a hölgyek aránya. Ebben a periódusban az óvodákból szinte teljesen eltűntek a férfi szakemberek, 99,9%-ban óvónők dolgoznak ebben az intézménytípusban. A 2005/2006-os tanévben már nem volt egy olyan oktatási szint, vagy iskolatípus sem, ahol a férfi tanárok alkottak volna többséget, a szakiskolákban is 53,5%-ra emelkedett a nők fölénye. A kutatók ezekből az adatokból arra következtetnek, hogy a férfiak számára a középiskolai tanári pálya is egyre kevésbé vonzó. A szerzők a jövőre vonatkozóan azt jósolják, hogy a szakma elnöiesedésének tendenciája folytatódni fog. Ezt a kijelentést arra alapozzák, hogy 2004-ben a 29 év alatti korosztályban az átlagnál lényegesen nagyobb volt a nők aránya; az alsó fokú intézményekben közel 90%, a középfokú iskolákban pedig több mint kétharmad.

Deák és Nagy (1998) felhívják a figyelmet arra, hogy a pedagóguspálya elnöiesedése nem magyar jellegzetesség, hanem egy 1995-ös adatsor szerint az OECD országokban a teljes munkaidőben elemi és alsó-középfokon foglalkoztatott tanárok kétharmada volt (64%) nő. 1995-ben az Egyesült Királyságban a teljes munkaidőben elemi és alsó középfokon foglalkoztatott tanárok között a nők aránya 70% volt (Pásztor, 1990). Nagy Mária (1998b) kiemeli, hogy a volt szocialista országokban általában igen sok a tanárok között a nő. Nagy Mária (2000) nemzetközi adatokra hivatkozva azt tartja magyar sajátosságnak, hogy a nők kiugróan magas aránya a pedagógusok között csaknem minden iskolafokozaton és iskolatípusban megfigyelhető, míg a világ országaiban a pálya elnöiesedése csak az alap és az alsó középfokú oktatásra jellemző.

Imre és Nagy (2003) a nemi megoszlás tekintetében a magyar pedagógusok helyzetét hátrányosabbnak tartják az OECD országokban dolgozó tanárokéhoz képest az egyöntetűbb jelleg miatt. A kutatók nemcsak arra hívják fel a figyelmet, hogy a magyar viszonyok a közoktatás valamennyi szintjén kedvezőtlenebb képet mutatnak, hanem arra is, hogy az alsó középfokon tapasztalható arányeltolódásban mutatkozik a legnagyobb különbség: hazánkban 85,5%, az OECD országokban átlagosan 62,7% a nők aránya ezen a szinten. A szerzők két olyan tendenciát állapítottak meg, amely minden országot jellemzett ezredfordulót megelőző évtizedben; mindenhol növekedett a nők aránya és minden országban a magasabb oktatási szinteken találtak több férfit. Nagy és Varga (2006) az OECD országokban élő pedagógusok nemi megoszlásáról közölnek 2002-re vonatkozó adatokat. Az alapfokú oktatásban 77,6%, az alsó középfokú oktatásban 64,7%, a felső középfokon pedig 50,3% volt a nők aránya.

Ferge (1972) vázolja a pedagógus pálya elnőiesedésének lehetséges társadalmi, pedagógiai következményeit is. Egyetlen pozitív hatásként tartja számon azt, hogy a nők számára ez a hivatás kifutási lehetőséget jelent. A szerző több negatív következményt sorol fel: a pálya megbecsültségének csökkenését, az általános színvonalcsökkenést (a presztízsromlás következményeként), a felsőoktatásban résztvevő hallgatók nemek szerinti megoszlásában kialakuló arányeltolódást szakonként, a férfiak pályaelhagyásának nagyobb mértékű veszélyét, valamint a dominánsan női környezet gyerekekre gyakorolt kedvezőtlen nevelési hatásait.

Kériné (1969) az iskolák tantestületének elnőiesedéséből fakadó problémákat jelzi. Kitér azoknak a fiúknak a szocializációjára, akiket válás miatt csak az édesanya nevel, és akik az iskolában is főként női pedagógusokkal találkoznak. Meglátása szerint nemcsak a gyerekek (fiúk és lányok egyaránt) egészségesebb fejlődéséhez, világképük formálódásához szükséges az iskolában a férfi tanárok jelenléte, hanem úgy gondolja, hogy azonos színvonal mellett az elnőiesedett testület kisebb nevelőerővel bír. A pedagógus pálya elnőiesedésének okát egyrészt a rossz kereseti lehetőségekben látja, másrészt utal a közvéleményre, mely szerint (főként az óvodás és kisiskolás korosztály, de a nagyobbak esetében is) a gyerekek nevelése és oktatása inkább a női habitusnak felel meg. A szerző azt is kiemeli, hogy a nemek és a tanárként végzett munka színvonala között nincs összefüggés.

Szalai és Háber (1976) a nők nagy arányát a pedagógusok között szintén abból az aspektusból elemzik, hogy ez milyen társadalmi hatásokat vált ki. Elsősorban az anyagi helyzetet, a társadalmi megbecsülést, a munka tartalmi jellemzőit, valamint a női életvitelből származó sajátosságokat emelik ki a hátrányok között. A szerzők szerint a nők még ezen a nőies területen is hátrányban vannak, pl. a kereseteket, vagy az előmeneteli lehetőségeket illetően. A nők által betöltött vezetői pozíciók alacsony számát csak a társadalmi előítéletekkel, normákkal lehet magyarázni. A szerzők a pálya női zártságának jeleként értelmezik az időmérleg vizsgálatok megállapításait is, melyek szerint a pedagógusok más foglalkozást űző hölgyeknél több időt fordítanak a házimunka elvégzésére. Ezt a jelenséget a kutatók azzal magyarázzák, hogy a pedagógusi hivatással együtt járó alacsony presztízs egyéni élménnyé válik a nők számára, és ha a munkájukban kevés sikerélményt tudnak elérni, a családi élet területén próbálják ezt kompenzálni. Ez viszont egyrészt olyan következményekkel is járhat, hogy a pedagógusok az iskolában nem szakmai kérdésekről beszélgetnek, hanem „női” és háztartási praktikákról, másrészt pedig a nők művelődésre fordítható szabadideje lecsökken, ezek pedig a felkészültségükre, közvetve az oktatás színvonalára is kihatnak.

Kuczi (1984) a pálya elnőiesedését a pedagógus szerepek átalakulásával hozza összefüggésbe. A szerző szerint eltűntek a hagyományos tanítói, tanári szerepek és a tradicionális nevelési eljárások, a tekintélyuralmi viszonyokat felváltotta a gyerekek érzelmi megnyerése, motiválása, a tanárok és diákok együttműködése, tehát az anyaszerep karizmatikus felfokozása terjedt el a pedagógiai munkában. Kuczi úgy véli, hogy korábban a hagyományos tanári szerepeket a férfi és apaszerepek iskolai meghosszabbításaként lehetett felfogni. Ezek változásait, a háziasszonyi attitűdök iskolai térhódítását szembetűnő módon jelzik a hímzett terítők és naplóborítók, az osztályterem dekorációi is.

A pedagógusok neme kihat a tanítási folyamat szervezésére is. Falus és munkatársai (1989) szoros összefüggést találtak a tanárok neme és az általuk szívesen, gyakran alkalmazott módszerek között. Az órai egyéni munkát és a megbeszélést a nők preferálták, a férfiak inkább a magyarázatot és a csoportmunkát választották. Az intenzívebb érzelmi töltődés, kötődés és ennek igénylése, a gyerekek gondolatai, érzelmei iránti érdeklődés inkább a nőket jellemezte, a férfiak számára inkább az oktatási folyamat sikere volt a meghatározó tényező és a nőkhöz képest jóval kisebb mértékben tartották fontosnak azt, hogy a diákok pozitív érzelmi viszonyulást közvetítsenek feléjük.

A pedagóguspálya elnőiesedésének problémáival, annak pszichológiai hatásaival foglalkozik Buda Béla (1996). Szerinte érthető a nők túlsúlya ezen a területen, mivel ezen a pályán jól helyt tudnak állni, a feladatok megfelelnek biológiai és pszichikus adottságaiknak (nincs szükség fizikai teljesítőképességre, a nők alkalmasak a gyerekekkel való foglalkozásra, hiszen anyaként is ezt teszik). A probléma abból adódik, hogy a szocializációs elméletek szerint a szociális tanulás, pl. a nemi szerepek elsajátítása főként modellkövetéssel valósul meg, és nem tesz jót a gyermekeknek, ha az iskolában főként nők veszik körül. (Különösen az egyszülős családokban jelenthet ez gondot, ahol a gyerekek főként csak az édesanyjukkal élnek.) Buda hivatkozik Bieber a magyar tapasztalatok szerint meg nem erősített álláspontjára is, amely szerint „a pedagóguspálya fokozott nőiesedése a pszichoanalízis nyomán a homoszexualitás növekvő elterjedésének esélyére is figyelmeztet” (Buda, 1996, 125.p.)

2.1.5.A pedagógusok kormegoszlása

Ferge és munkatársai (1972) vizsgálatukban a háború előtti állapotokhoz képest jelentős fiatalodást tapasztaltak. A kutatók a pedagógusok korösszetételében iskolatípus és terület szempontjából igen nagy különbségekre figyeltek fel. Az általános iskolában dolgozó pedagógusok életkori megoszlását a középszintű szakemberekéhez hasonlónak találták, viszont a középiskolai tanárok sokkal fiatalabbnak bizonyultak, mint általában a

diplomások. A 40 évnél fiatalabbak mindkét iskolatípusban többséget alkottak, az ebbe a korcsoportba tartozók aránya az általános iskolai pedagógusok körében 62%, a középiskolai tanárok körében 67% volt. 1967-ben az értelmiségiek között a 40 év alattiak aránya 55%, a középszintű szakemberek körében pedig 61% volt. A kutatók a középiskolai tanárok fiatal korát azzal magyarázták, hogy sok gimnázium és szakközépiskola csak a háború befejeződése után jött létre, és a friss diplomások ezekben az intézményekben kezdték pályájukat. A vizsgálat során a pedagógusok életkora és az iskolák települési lejtőn való elhelyezkedése szempontjából is találtak összefüggést: a legalacsonyabb átlagéletkort a községi iskolákban mérték, a legmagasabbat pedig Budapesten, a vidéki városok pedagógusai középen helyezkedtek el. Ezt a jelenséget is arra vezetik vissza a kutatás vezetői, hogy az új alapítású oktatási intézmények főként vidéken jöttek létre. Ebben a vizsgálatban kimutatták azt is, hogy a férfi tanárok életkora magasabb volt, mint a nőké, vagyis a fiatal férfiak kevésbé találtak vonzónak a pedagógusi pályát. A szaktárgyi képzettség és az életkor között kevés összefüggést találtak: a humán szakosok és a gyakorlati tárgyak oktatói az átlagnál valamivel idősebbek voltak, a testnevelés, orosz és a szakközépiskolai szaktanárok pedig inkább a fiatalabb generációkhoz tartoztak.

Deák Zsuzsa (1990) tanulmányában bemutatott 1976-os felmérés eredményei szerint a közoktatásban foglalkoztatott 90 ezer pedagógus negyede (26 %) tartozott a huszonévesek körébe, közel harmada (31 %) volt 31-40 év közötti, szintén negyede (26%) volt 41-50 éves, és egy kisebb csoportot alkottak (15%) az ötven év felettiek. A képesítés nélküliekkel együtt a 40 év alattiak aránya 59 %-ot tett ki. A fiatal nők magas aránya abból a szempontból jelentett problémát, hogy a gyermekgondozási segélyen, illetve a gyermekápolási táppénzen lévők a munkából időszakosan távollévők magas arányát eredményezték. Nagy Mária (1990) a hetvenes években megjelent cikkekben is talált utalást arra, hogy 1977-ben a pedagógusok szűk harmada 30 éven aluli volt.

Kozma (1985) a pedagógustársadalom kormegoszlásának, szerkezetének átalakulását abból a szempontból tartotta fontosnak, hogy az iskoláknak és a tanügyigazgatásnak a korábbiakhoz képest más jellegű, új problémákkal kellett szembenéznie (pl. gyesen lévők). Adatai szerint a pedagógusok általában az értelmiségiekhez viszonyítva egy fiatalabb társaságot jelentettek. A 60 év felettiek aránya a diplomásokon belül 10%, a pedagógusok között 7% volt, a 40 év alattiak aránya pedig 57% volt az értelmiségiek, és 61% a pedagógusok között.

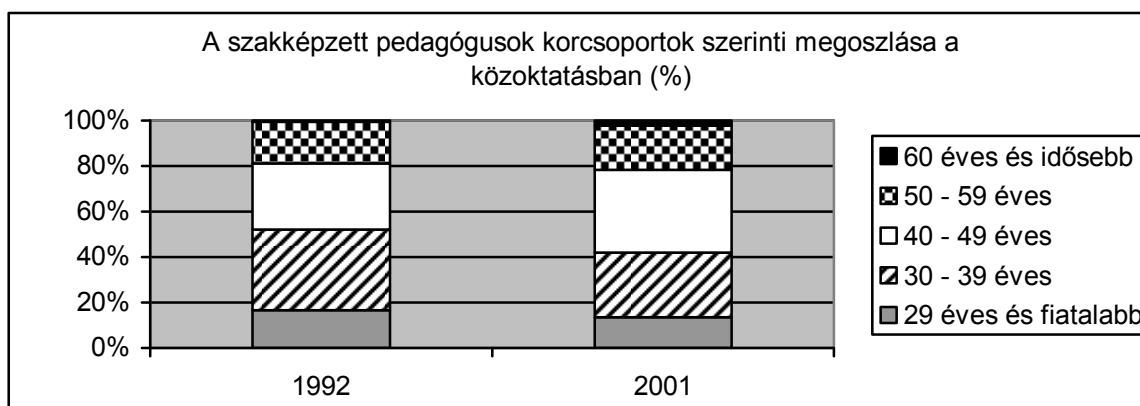
Halász és Lannert (1996) adatai szerint 1994-ben az óvónők átlagéletkora 37 év volt, az általános iskolai tanítóké és tanároké 38,6 év, a középiskolai tanároké 40,8 év, a középfokú intézmények szakoktatói átlagosan 43,8 évesek voltak. Halász és Lannert (1998) utalnak arra,

hogy a kilencvenes években magas volt a szakmunkásképző iskolákból nyugdíjba vonulók száma, és az alapfokú oktatásban is alacsonyabb mértékben alkalmaztak nyugdíjas pedagógusokat a csökkenő tanuló létszám következtében mutatkozó kisebb pedagógus igény miatt. A szerzők hivatkoznak az 1996/97-es tanárvizsgálat eredményeire, melyben a megkérdezettek átlagéletkora 40,3 év volt. A 30 év alattiak alkották a minta 14,7%-át, 30-39 év közötti volt a válaszadók harmada (32,7%) és ugyanekkora arányban (33,4%) szerepeltek a 40-49 évesek is, az 50 felettiak 18,3%-ot tettek ki és csak kevesen (1%) múltak el 60 évesek.

Vágó (1998) az 1996/97-es tanárvizsgálatból az igazgatók kormegoszlását elemezve azt tapasztalta, hogy a 10 évvel korábbi állapothoz képest az igazgatók - az 55 éves korban nyugdíjba vonuló nőknek köszönhetően - fiatalabbak voltak, átlagéletkoruk 47,3 volt. A kutató utal Andor és Liskó 1985-ös adataira, melyek szerint az igazgatók fele (48%) elmúlt 60 éves, mikor a nyugdíjazását kérte. Vágó e tapasztalatokkal együtt is magasnak tartja a vezetők között az 55 éven felüliek (13%), és alacsonynak a 35 év alatti fiatalok (5,6%) arányát. A többi korosztályból a 36-45 évesek 34%-os, a 46-55 évesek 46,7%-os arányban voltak jelen az igazgatók között. A kutató szerint az iskolák fenntartói azokat a szakembereket helyezték vezetői pozíciókba, akik már a szülőképes korban, illetve a katonaságon túljutottak.

Mártonfi (1998) arra figyelte fel, hogy a szakmunkásképzést is folytató intézményekben a tanárok átlagéletkora az átlagosnál magasabb volt, és ezt nemcsak az magyarázta, hogy ezekben az iskolákban több férfi tanított, akik később mentek nyugdíjba. A szakmunkásképzés visszaszorulásával ezek az intézmények kevesebb fiatal pedagógust vettek fel, és a nyugdíj előtt állókhoz képest több középkorú szakmai tárgyat oktató tanár hagyta el a pályát a munkaerőpiac egyéb területén elérhető magasabb jövedelem reményében.

2.ábra



Forrás: Halász - Lannert 2003, 512.p.

Imre és Nagy (2003) az oktatásstatisztikai adatbázis alapján részletesen, több aspektusból elemzik a pedagógustársadalom kormegoszlását. A tanári pálya sajátosságaként értelmezik azt a jelenséget, hogy a pedagógusok között az összes aktív foglalkoztatotthoz, valamint az egyéb értelmiségi munkakörökhöz viszonyítva is kisebb a fiatalabb korosztályba (30 év alattiak) tartozók, viszont magasabb a 60 év felettek aránya. A kutatók az ezredfordulót megelőző évtizedre vonatkozóan (1989 és 2001 között) azt állapítják meg, hogy a főállásban alkalmazott szakképzett tanárok életkori megoszlása kedvezőtlenül alakult. A pedagógusok átlagos életkora ebben az időszakban 38,1-ről 41,5 évre nőtt. A szerző páros eltéréseket talált az iskolafokok szerint: az alapfokú oktatásban dolgozó pedagógusok kissé fiatalabbak maradtak (átlagéletkoruk 37,2-ről 41 évre emelkedett), míg a középiskolák tanárainál az átlagéletkor 40,5-ről 43,1 évre nőtt. Az óvodapedagógusok között az átlagosnál nagyobb arányban találtak 40-49 éveseket. A kutatók a tanítók kormegoszlását minősítették a legkedvezőbbnek, mivel közöttük volt a legmagasabb a 40 év alattiak aránya (49,3%). A középfokú intézményekben találták a legegyenletesebb eloszlást, ami azt jelenti, hogy itt volt a legmagasabb az 50 éven felüli pedagógusok aránya és a fiatalok is viszonylag nagy létszámban képviseltették magukat. A pedagógusok átlagos életkorának növekedése együtt járt azzal, hogy 1992-ben a közoktatásban dolgozó pedagógusok között magasabb volt a fiatalabb, és alacsonyabb az idősebb korosztályok aránya, mint 2001-ben. (2.ábra)

Imre – Nagy (2003) az iskolák fenntartói és a tanárok kormegoszlása között is találtak összefüggést. Az önkormányzati iskolákban magasabb arányban (20%) tanítottak korosabb pedagógusok, és kevesebben (45%) voltak a fiatalok, mint az egyházi és alapítványi iskolákban, ahol 12,5% volt az idősebbek és 60% a 40 év alattiak aránya.

A kutatások helyenként nemzetközi vizsgálatok eredményeit is közlik.

Ferge (1972) utal egy 1967-ben publikált francia vizsgálatra, ahol a gimnáziumi tanárok között 20% volt 40 év alatti, viszont 24% töltötte már be a 60. életévét.

Az egykori NSZK általános iskoláiban dolgozó pedagógusok átlagéletkora 1980 és 1989 között növekedett, mivel a fiatalabb korosztály (30-40 évesek) aránya csökkent (61,5%-ról 36%-ra), a 40 évnél idősebbek aránya pedig nőtt. A 40-50 évesek aránya 21,5%-ról 42,1%-ra, az 50 év felettié pedig 14,7%-ról 19,3%-ra változott. (Venter és Van Buer, 1997)

Franciaországban a nyolcvanas évek közepén fontos oktatáspolitikai célok fogalmazódtak meg, melyek elérése csak több és jobban képzett tanár alkalmazásával volt megvalósítható, ugyanakkor a közalkalmazotti bérek alacsony szintje (a francia pedagógusok jövedelme jóval kevesebb volt, mint a magánszektorban dolgozók keresete, pl. fele annyi, mint a menedzsereké) és egy sor más tényező miatt a pedagógustársadalomban a fiatalok aránya csökkent. (Bajomi, 1990)

Halász és Lannert (1998) adatai szerint a magyar pedagógusok fiatalabbak voltak az OECD országok tanárainál, akik között 11%-ot jelentettek a 30 év alattiak és 40% volt a 40-49 évesek aránya. A szerzők a csehországi pedagógusok kor megoszlását találták a magyarokéhoz hasonlóknak. Nagy Mária (2000) kiemeli, hogy hazánkban az európai országoknál alacsonyabb a pedagógusok átlagéletkora, melyre a magyar nyugdíjrendszer szabályai (a nők esetében a nyugdíjkorhatár 55 év volt) jelenthetnek magyarázatot. A szerző nemcsak azért tartja fontosnak a fiatal pedagógusok jelenlétét az oktatási rendszerben, mert ők jelenthetik a hidat a tanulói nemzedékhez, hanem azért is, mert ők általában nyitottabbak az új kommunikációs és technológiai kultúrára, és ezáltal jobban lépést tudnak tartani a pedagógusszakmát érő új kihívásokkal. Imre és Nagy (2003) azt állapítják meg, hogy az OECD országok többségében egyre kevesebb fiatal lép a tanári pályára, ezért egyre több a korosabb pedagógus. Ennek a tendenciának az a pozitív oldala, hogy a régebb óta pályán lévő szakemberek tapasztaltabbak, viszont nehézséget jelenthet a magasabb fizetések által előidézett nagyobb költségvetési kiadási tétel. A Nagy és Varga (2006) páros szerint csak a kilencvenes évek elején volt kedvezőbb Magyarországon a pedagógusok kor szerinti összetétele az EU vagy az OECD országaihoz viszonyítva, mivel a tanárok között a 39 év alattiak aránya hazánkban akkor még magasabb volt. Az ezredfordulóra azonban a fiatalabb korosztályok aránya csökkent, és ezt a kutatók azzal magyarázzák, hogy a gyerekszám csökkenése miatt az alapfokú iskolák nem alkalmaztak új (pl. fiatal pályakezdő) szakembereket, hanem a régi tantestület dolgozott tovább, akik így egyre magasabb átlagéletkort prezentáltak. A szerzők a középfokú intézmények tanárainak kor megoszlását úgy jellemzik, hogy 2001-re az OECD országok átlagához viszonyítva egyrészt a fiatalabb korosztályok aránya csökkent, másrészt pedig az idősebbek (50 év feletti) aránya növekedett, így az öregedés még az alapfokú intézményekben tapasztalt mértéknél is nagyobb volt. Az a tendencia, hogy a fiatal pedagógusok egyik oktatási fokon sem léptek be a rendszerbe, valószínűleg a pedagógus béremelés hatására 2004-ben már változott.

A kutatási eredmények szerint a pedagógusok életkorának fontos jelentősége van.

Kériné (1969) nem talál összefüggést a pedagógusok kora és a munkával való azonosulás között, ugyanakkor utal két szerzőre, Tüskés Tiborra és Pataki Ferencre, akik említették tanulmányaikban a tanári munka generációs nehézségeit: a tanár és a rábízott generáció közötti időbeli távolság növekedésével a tanár egyre fáradtabbá, elnyűttebbé válik.

Ferge (1972) a pedagógusok korösszetételének megismerését a képzés, utánpótlás, elhelyezkedés szempontjából tartotta fontosnak. A vizsgálat eredményei alapján az elkövetkező évekre vonatkozóan következtetni tudott néhány várható tendenciára is. A pedagógusok korát a pályán töltött idővel való összefüggésben is értelmezte, pl. az elfásulás

veszélyének növekedése szempontjából. A kutatás kevés tapasztalattal szolgált arról, hogy a tanár – diák viszony alakulásában a pedagógusok életkora befolyásoló tényezőt jelent-e. A vizsgálat során a pedagógusok arról is beszámoltak, hogy a tantestületekben generációs feszültségeket alakultak ki, a különböző korosztályok képviselői bírálták egymást, pl. a munkához való hozzáállás, gyerek-, és hivatásszeretet, módszertani megoldások tekintetében.

Halász és Lannert az 1996/97-es tanárvizsgálat eredményei közül azt emelte ki, hogy a tanórán kívüli szakmai tevékenységekben (pl. helyi tanterv készítésében) való részvétel erősen korfüggő volt, míg a negyven és ötven felettiek bő harmada (38,4%, 37,4%) dolgozott ebben, a fiataloknak (30 év alattiak) csak alig ötöde (19,1%).

A pedagógusok korának főként Falus és munkatársai (1989) által végzett vizsgálat szerint van nagy jelentősége. A kutatók empirikus adatokkal bizonyították azt a közismert tapasztalatot, hogy a gyakorlat teszi a mestert. A vizsgálatban megkérdezettek szerint a pályakezdés időszakát (első két év) a nagy bizonytalanságok, próbálkozások, tanulás jellemzik. 5-10 év után következik igazán minőségi ugrás, az egyénre jellemző oktatási stratégiák kialakulása és megszilárdulása, és a 15-25 éve pályán lévők rendelkeznek a legtöbb rutinnal. A kutatásban résztvevők közül az idősebb, hosszabb gyakorlattal rendelkező szakemberek küzdöttek kevesebb módszertani nehézséggel. A kutatócsoport azt is megállapította, hogy a pedagógiai tevékenység színvonala a gyakorlat hatására emelkedik és a pályán töltött évek számával nő a tanárok elégedettsége saját munkájukkal kapcsolatban. A több éve a pályán lévő pedagógusok munkájában kialakult rutin megítélése a szakemberek részéről nem minden esetben egyértelműen pozitív, ugyanis a tapasztalat felhalmozásával párhuzamosan a tanítási stratégiák megrögződése is bekövetkezett. A hosszabb ideje tanító pedagógusok a kevésbé tapasztaltakhoz képest sokkal nagyobb mértékben használták az értékelést fegyelmezési módszerként is, valamint a gyakorlat növekedésével csökkent az igény a diákokkal való érzelmi kapcsolatra. A kutatók úgy látják, hogy ez a folyamat egyrészt a belefáradás miatt következhet be, másrészt pedig a kezdő pedagógusok „jó kapcsolat – vagy jó oktatás” áldilemmájának egyik (negatív) feloldási lehetősége lehet.

Imre (1998) a pedagógusok életkora és az elvégzett szakok száma között talált összefüggést. Az egyszakosok nagyobb valószínűséggel tartoztak a fiatalabb generációhoz; az összes megkérdezett 32,3%-a végzett egy szakot, míg a 29 év alattiak 37,4%-a.

Petróczi Erzsébet és társai (2001) vizsgálatukban a pedagógusok közérzetét, a kiégésben szerepet játszó tényezőket vizsgálták 1998-99-ben, interjú és kérdőíves módszerrel. A kutatók azt tapasztalták, hogy a pedagógus pályán eltöltött évek számának növekedésével egyenes arányban emelkedik a kiégés veszélye is. Vizsgálatukban azoknál a pedagógusoknál jelentkeztek leginkább a kiégés tünetei (pl.: jövő miatti aggodás, a problémák

jövőbeni megoldása bizonytalan, elégedetlenség, kilátástalanság, tehetetlenség érzése, koncentrációs problémák, állandó fáradtság, álmatlanság, fájdalmak, emésztési zavarok), akik már legalább 30 évet hivatásuk gyakorlásával töltöttek.

2.1.6.A pedagógustársadalom rétegződése, rekrutáció, mobilitás

A kutatási beszámolókból gyakran kerül előtérbe az a kérdés, hogy valójában kik is a pedagógusok. A tanulmányok elemzik, hogy a tanári, tanítói, óvodapedagógusi hivatást választó szakemberek melyik társadalmi rétegekből kerülnek ki, és foglalkoznak azzal is, hogy a pedagógustársadalom mennyire és hogyan tagolt. Nagy Mária (1997) a tanári szakmát hagyományai következtében más értelmiségi szakmáknál rétegzettebbnek tartja.

Deák (1990) a hatvanas évek mobilitásvizsgálatainak eredményeit említi, melyek szerint a férfi tanárok a nyitott mérnöki és zárt orvosi hivatás között helyezkedtek el.

Ferge (1972) utal arra, hogy az ötvenes, hatvanas években, az értelmiség társadalmi összetételének változásai hogyan érintették a pedagógusokat. Míg a háború előtt csak néhány százalék volt az értelmiségiekben belül a munkás- vagy parasztcsaládból származók aránya, a hatvanas években már kétharmad. A pedagógusok körében az átlagnak megfelelő, illetve annál magasabb volt ez az arány. 1970-es vizsgálat eredményei szerint a pedagógusok társadalmi háttere szoros összefüggést mutatott az iskola- és a településtípussal, valamint az életkorral és a nemmel. A munkás - paraszt származásúak aránya a 31-40 évesek között volt a legmagasabb, ezen belül a fővárosi általános iskolai pedagógusok 59%-a, a vidéki általános iskolai pedagógusok 78%-a, a fővárosi középiskolai tanárok 47%-a volt fizikai származású, míg a vidéki középiskolai pedagógusoknál ez az arány 66% volt. A 30 év alattiaknál a vezető és értelmiségi apák túlsúlya volt jellemző, a budapesti középiskolák tanárainak többsége (51%), a vidéki általános iskolák pedagógusainak pedig közel harmada (28%) származott diplomás családból. A 40 évesnél idősebb pedagógusok között a kutatók nagy arányban találtak alkalmazotti foglalkozású apát. A pedagógusnők sok esetben kistisztviselő, alkalmazotti családból származtak, és általában jellemző volt, hogy a nők a férfiakkal magasabb társadalmi rétegekből kerültek a pályára, tehát nekik nehezebb volt az intergenerációs mobilitást megvalósítani..

Ferge és Háber (1978b) arra hívják fel a figyelmet, hogy a kutatási eredmények szerint a pedagógusok többségének kapcsolatrendszere, értékrendszere az értelmiséghez fűződik, és így az iskolák egységes értékrendszert képviselnek. Ez abból a szempontból jelenthet problémát, hogy a gyerekek többsége nem értelmiségi származású, és a tanárok nehezebben tudnak velük természetes kapcsolatokat kialakítani, mert kevés személyes élményük van más

társadalmi rétegek élethelyzetéről. A kutatók szerint a pedagógusok és a gyerekek közti távolság is okozhatja a „tanulmányilag hátrányos helyzetet.” (Ferge – Háber 1978b, 19.p.) Ezt a nehézséget a kutatások során a szakmunkásképzőkben kevésbé észlelték, mivel a gyerekek korábbi tanulási kudarcait a gyakorlat kompenzálta, illetve a pedagógusok közül többen is ebbe az iskolatípusba jártak korábban.

Az 1997-es tanárvizsgálat során a kutatók azt mutatták ki, hogy a vizsgálatban részt vevő pedagógusok csaknem háromnegyede olyan családokból származott, ahol az apák nem tartoztak a diplomások körébe, és közel 50%-uk fizikai foglalkozású volt. Az intergenerációs mobilitás tekintetében nem játszott szerepet a megkérdezettek neme, viszont az egyes korosztályok társadalmi háttere jellegzetes eltéréseket mutatott. A pedagógusok életkorának csökkenésével fogyó tendenciát mutatott az apáik között a középfokú végzettséggel nem rendelkezők aránya is, amit a kutatók az iskolázottsági mutatók általános javulásával magyaráztak. (Deák és Nagy, 1998)

Imre Anna (1997) a pedagógustársadalom definiálásakor a pályával kapcsolatosan kiemeli, hogy ez a szakma a nem értelmiségi származású, főleg lányok számára jelentheti a mobilitás egyik könnyen elérhető útját.

Nagy Mária (1998b) hivatkozik olyan tanulmányokra, melyek a pedagógusok rekrutációjában bekövetkezett változásokat a szakma professzionalizálódási folyamatával összefüggésben tárgyalják. A szerző különösen a tanítókkal kapcsolatosan utal a szakma eredetét övező mítoszokra. A közvélekedés gyakran úgy tartja, hogy sokan a paraszti foglalkozásból érkeznek a pályára, ugyanakkor bizonyított tény, hogy a pedagógus pálya választása (kevésbé szakképző jellege miatt is) sokaknak jó lehetőséget ad a társadalmi mobilitásra, az értelmiségivé válásra. Nagy Mária úgy véli, hogy bár a pedagógustársadalom meglehetősen rétegzett, az egyes csoportok közti eltérések, pl. a rekrutáció terén, kisebbek, mint azok a különbségek, melyek ezt a hivatást más foglalkozásoktól elválasztják.

Imre (1998) vizsgálatában azt mutatta ki, hogy mind a származás, mind a jelenlegi társadalmi helyzet tekintetében jelentős különbségek mutathatók ki a pedagógusok között aszerint, hogy ki milyen szaktantárgyat oktat. A kutató a nyugati idegen nyelv (és ének) szakokat tartja elit szakoknak és a reál tárgyakat (elsősorban a fizikát) nyitottabbnak. Ezek a különbségek oktatási szintenként még jelentősebbek. A humán szakos tanárok főleg nők, akik kedvezőbb társadalmi háttérrel rendelkeznek, és számukra a társadalmi helyzet sokkal inkább a házastárs függvénye, és kevésbé a szakmai pályafutásé. A reál szakosok, főleg a matematikatanárok között több a szerényebb társadalmi háttérrel rendelkező férfi, akiknél a származás erős motivációs tényezőt jelent a szakmai pályafutásban, így ők a gyakrabban töltenek be vezetői pozíciót.

A pedagógustársadalom rétegződését több tanulmány tárgyalja. Azt, hogy ez nemcsak jelenkori probléma, hanem történelmi gyökerei vannak, az is bizonyítja, hogy már Ferge (1972) is utalt a jelenségre, bár ő azt is megállapította, hogy a pálya nyitottsága ellenére a pedagógusok homogén, szakmailag-társadalmilag zárt csoportot alkottak.

Hrubos Ildikó (1993) a középfokú oktatásban dolgozó pedagógusok társadalmi helyzetét, szerepét vizsgálta 1988-ban, közel kétezer fős reprezentatív mintán, nyitott és zárt kérdéseket tartalmazó kérdőív alapján készített interjúk segítségével. A kutatás során előtérbe került a munkahelyi stabilitás kérdése is. A tapasztalatok szerint a gimnáziumi tanárok ragaszkodtak leginkább pozíciójukhoz, legkevésbé pedig a szakoktatók. A közismereti tárgyakat tanító tanárok közül a legtöbben gimnáziumban szerettek volna dolgozni, és törekedtek arra, hogy megszerezzenek egy állást ebben az iskolatípusban. A szakképzést folytató iskolákban sok esetben oktatták olyan tanárok a közismereti tárgyakat, akik többségében nem abba az iskolatípusba készültek. A szakelméleti tanárok általában egy szakma gyakorlását tervezték, nem az oktatói pályafutást, a tanári státusz előrelépést jelentett számukra.

Halász – Lannert (1996) szerint a pedagógusok végzettség alapján 9 kategóriába történő besorolása, és a kategóriák szigorú elhatárolása nehezíti az oktatásban a demográfiai szükségleteknek megfelelő rugalmas helyi foglalkoztatás kialakítását. A szerzők azt is megfogalmazzák, hogy bár a kategóriák az iskolatípusokhoz vagy a végzettséghez kapcsolódnak, a kilencvenes években (a közalkalmazotti és közoktatási törvények szigorúbb képesítési előírásai miatt) csökkenő mértékben, de előfordult, hogy pedagógusok nem ezeknek megfelelő oktatási fokon dolgoztak. A kilencvenes években a pedagógusok között csökkent a nem megfelelő végzettségűek (a képesítés nélküliek és a középfokú végzettségű óvodapedagógusok) száma és aránya; egyedül az általános iskolákban növekedet enyhén a képesítés nélküliek száma. A kutatók azt is érdekesnek tartották, hogy a középiskolában is növekvő létszámban jelentek meg általános iskolai tanári végzettségűek.

Imre (1998) a legnagyobb értelmiségi csoportnak tartja a pedagógusokat, mely sokféle belső tényező (végzettség, származás) mentén rétegződik. A kutató szerint a kilencvenes években a társadalomban és az oktatási rendszerben is növekedett a srtukturáló dimenziók száma, s ezek hatásai a pedagógusokon is érvényesültek. A szerző elsősorban szakok szerint vizsgálja a pedagógusok közti különbségeket. Az egyszakosok többsége (53,4%) felsőfokú tanítóképzőt végzett, a két-, illetve a háromszakosok legnagyobb arányban (50,2% és 51%) általános iskolai tanári végzettségekkel rendelkeznek.

Nagy Mária (1998b) még mindig ez az értelmiségi foglalkozást tartja a leginkább rétegzettnek. Hivatkozik Guy Neave munkájára, aki két szakmai testületet nevez meg, az osztálytanítói és a szaktanári csoportot. Nagy Mária úgy véli, a pedagógusok különböző

rétegei az alkalmazásuk, bérezésük és munkafeltételeik szempontjából több hasonlóságot, mint eltérést mutatnak, de a többféle testület jelenlétét a pedagógustársadalomban jól érzékelhetőnek tartja.

Zsolnai (2002) azt mutatja be igen szemléletesen, hogy mekkora különbségek mutatkoztak a pedagógusok között egy tantestületen belül is. A szerző ilyen jellegű tapasztalatait először az ötvenes évek végén szerezte, de meglátása szerint az idő múlása nem változtatott ezen a helyzeten. Míg a tanárok szakhoz kötődő tudását elismerték, a tanítónőknek „csak azt rótták fel a félművelt tanárok, ha a szerencsétlen 5. osztályba kerülő gyerekek nem tudtak szakszöveget olvasni, nem tudtak gyors tempóban írni, nem tudták a helyesírást. Két világ volt és maradt a mai napig.” (Zsolnai, 2002, 102.p.)

A vizsgálatok közül több (Polónyi, 1990, Nagy Mária, 1998) tesz említést arról, hogy a pedagógus pálya „lapos”, „vak”, azaz, hogy igen kevés a lehetőség az előrelépésre, kiemelkedésre, státusemelkedésre.

Bajomi (1990) a franciaországi pedagógustársadalom belső tagoltságát elemzi. A nyolcvanas évek elején a legtöbb pedagógus közalkalmazott volt, csupán a tanárok 20%-a nem tartozott ebbe a kategóriába; akik egyházi fenntartású magániskolákban dolgoztak, illetve akik szerződéses munkaviszonyban álltak. Ebben az időszakban az állami iskolákban (écoles publiques) tanító pedagógusok száma közel 290 ezer volt, közülük 37 ezren dolgoztak szerződésesként. A közalkalmazotti státusz kedvező helyzetet jelentett a pedagógusoknak, többek között a foglalkoztatás biztonságát, közalkalmazotti bért, kiszámítható előléptetési rendszert, a nyugdíjazás előnyös feltételeit és különféle szociális juttatásokat; pl. lakbér kiegészítést, dupla családi pótlékot, betegség, baleset, rokkantság esetén járó ellátásokat, ugyanakkor jelentős társadalombiztosítási járulékfizetési kötelezettség is terhelte őket. Franciaországban úgy válhat valaki teljes értékű közalkalmazotti státuszú pedagógussá, ha az egyetem elvégzése után sikeresen megfelel bizonyos versenyvizsga-követelményeknek (CAPES, agrégation) is, ennek hiányában csak az alacsonyabb presztízsű, szerződéses, vagy helyettes tanári besorolást kaphatnak. A különböző versenyvizsgák teljesítésével más presztízsű pedagógusi állások betöltésére nyílik lehetőség, (pl. iskolatípus, vagy településtípus szerint), ez pedig a minőségi szelekciót segíti elő. Az eltérő vizsgákhoz differenciált bérek és eltérő kötelező óraszámok tartoznak, ilyen módon tehát meghatározzák a pedagógusok élet- és munkakörülményeit is. Ettől válik a francia pedagógustársadalom szinte rendi tagoltságúvá. (Ezt a rendszert egyesek igazságtalannak tartják, mert nem a munkavégzés során nyújtott tényleges teljesítményeken múlik a jövedelemszerzés, hanem a pályakezdés elején letett vizsgán, amely inkább az elméleti tudást kéri számon és nem a gyakorlati eredményességet.) Az Alain Leger által végzett reprezentatív vizsgálat eredményei arról

tanúskodnak, hogy az „agregation” vizsgát teljesítő tanárok a CAPES vizsgával rendelkezőkhöz képest sokkal nagyobb eséllyel dolgoztak kedvezőbb szociális összetételű gimnáziumokban. Kutatásában a nyugdíj előtt álló, „agregation” vizsgával rendelkezők 85,7%-a, a CAPES vizsgával rendelkezők 57,1%-a tanított olyan iskolában, ahol a munkásgyerekek aránya legfeljebb 30% volt.

Pásztor (1990) szerint a pedagógusok az angliai és walesi oktatási rendszerben sem alkotnak homogén csoportot, a tanárok közti különbségek a fizetési rendszerben is visszatükröződnek. A tanárok mindig fontos érdeküknek tekintették, hogy munkájuknak társadalmi elismertséget szerezzenek. Az őket képviselő szakszervezetek a XX. század évtizedei során főként azért küzdöttek, hogy kivívják a tanárok professzionális státusát, és hogy megértsék a hatalom gyakorlóival; a rosszul fizetett, nyugtalan pedagógusok veszélyeztetik a társadalom rendjét.

2.1.7.A pedagógusok életkörülményei: keresetek, túlterheltség

A pedagógusok életkörülményeivel kapcsolatos egyik fontos kutatási probléma a jövedelem. A kutatási beszámolók szerint több évtizede a szakma velejárója az alacsony kereset, és az ebből fakadó nehézségek sora. Nagy Mária (1990) utal Keresztúry miniszter 1946 elején a minisztertanácsához benyújtott előterjesztésre, melynek az volt a célja, hogy a pedagógusok anyagi helyzetének (nyomor, infláció, éhezés) javítása érdekében történjenek intézkedések. A szerző az 1946-ban és 1947-ben megjelent tudósításokról azt állapítja meg, hogy előtérbe kerültek a nevelők megélhetési problémáiról, siralmas, katasztrofális anyagi helyzetéről szóló tudósítások. A szerző a helyzet javítása érdekében tett intézkedések között említi pl. az „újabb fizetésrendezésről” szóló 1955-ös minisztertanácsi határozatot, mely a források szerint differenciált béremelésre, előléptetésre ad lehetőséget azoknak, akik szakmai és ideológiai továbbképzésen vettek részt. A tanulmányban szó esik az 1959-es 13,3%-os fizetésemelésről is, melynek során a legmagasabb emelésben az egyetemet végzettek részesültek, valamint az 1966-os 13-14%-os béremelésről és a pótlékok bevezetéséről.

Kériné (1969) szerint a közvéleményben az a kép él, hogy a mérnök, orvos, közgazdász és pedagógus pályákat választók között a pedagógusok életszínvonala a legalacsonyabb. Egy német nyelvű publikációra hivatkozva azt is hozzáteszi, hogy a többi értelmiségi pályához képest tapasztalható lemaradás világjelenség. A szerző úgy látja, hogy az anyagi jólét nem biztosíték arra, hogy a pedagógusok jól végezzék a munkájukat, de az anyagi gond megakadályozza a magas oktatási színvonal biztosítását. A szerző igen fontos megállapítása, hogy a pedagógus életszínvonala és életmódja is hatást gyakorol diákjaira.

Kériné 1969-ben publikált gondolatai ma is érvényesek: hogyan tud egy pedagógus hiteles, szakszerű, jól felkészült lenni, ha azon kell töprengenie, hogy miből fogja a számláit kifizetni, hogyan hat a diákokra a megjelenése, ha a fizetése kevés a divatos öltözködésre, hogyan tud a pedagógus kulturális értékeket közvetíteni, ha ő maga nem tudja a drága könyveket megvenni, ritkán tud eljutni színházba, hangversenyre? Csak egyet lehet érteni Kérinével: „nevelő hatása csak annak a helyzetnek lehet, ha a tanár színvonalas, kulturált környezetben él, s a diákok érzik, hogy ezt a környezetet a tanári munka teremtette meg.” (Kériné, 1969. 56.p.)

Ferge (1972) vizsgálatában a pedagógusok anyagi megbecsültségüket egy hét fokozatú skálán 2,47-re értékelték. Nem mutatkozott nagy különbség a településtípus vagy az iskolafokozat szerint: a legalacsonyabb értéket a vidéki általános iskolai pedagógusoknál mérték (2,43), a legmagasabbat a vidéki középiskolai tanároknál (2,60). A szerző utal korábbi magyar vizsgálatokra, melyekben a megkérdezettek (tudományos kutatók, vidéki értelmiségiek, újságírók) saját magukat tényleges helyzetüktől függetlenül, az átlagos szintre helyezték. Ennek fényében a pedagógusok szubjektív értékelése még jobban tükrözte a többi foglalkozástól való relatív lemaradásukat. A kutatók azt állapították meg, hogy a pályán elérhető keresetek alacsony szintje ellenére a pedagógusok életszínvonala kevésbé maradt el az értelmiségi-vezető állásúak átlagától. Ezt azzal magyarázták, hogy a pedagógusnők többségének házas társa szintén diplomás ember volt, így a család megélhetésének alapját nem a pedagógus bére jelentette. Rosszabb helyzetben azok a férfi pedagógusok voltak, akik felesége nem volt értelmiségi. Ferge szerint az életfeltételek kialakításában az anyagiak mellett fontos szerepet játszanak a társadalmilag–kulturálisan kondicionált igények is. A pedagógusok mindkét vonatkozásban kedvező helyzetben voltak, így az átlagnál jobb életkörülményekkel rendelkeztek. Lakáshelyzetük az értelmiségi-szellemi réteghez hasonló, az országos átlagnál sokkal jobb volt. Tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottságukat is általában jónak minősítették a kutatók, a pedagógusok ellátottsági szintje többszörösen meghaladta a fizikai foglalkozásúakét (kivéve a mosógépet, televíziót és motorkerékpárt).

Deák Zsuzsa (1990) a pedagógusok átlagkeresetét elemezve azt állapítja meg, hogy míg 1945 előtt a szakmunkások jövedelmének 2,46-szorosát keresték a pedagógusok, 1946-ban 1,6-szorosát és 1977-ben pedig csak 1,21-szeresét. 1977-ben az értelmiségiek egésze a munkások jövedelmének 1,53-szorosára, a szakmunkások bérének 1,27-szeresére tudott szert tenni. A szerző szerint „az értelmiségiekkel szemben támasztott követelmények, elvárások növekedtek, mindez azonban nem tükröződött kereseti viszonyaikban, annak ellenére sem, hogy a politikai állásfoglalások, irányelvek mindig szorgalmazták anyagi megbecsültségük növelését” (Deák, 1990, 74.p.).

Salamon (1978) vizsgálatában a pedagógusok vagyoni helyzetére vonatkozó adatokat közölt. A pedagógusok fele jó, 41%-a kielégítő, 9-10%-a nem megfelelő lakáskörülményekkel rendelkezett. A megkérdezettek 13%-a rendelkezett nyaralóval és autóval, 11%-nak csak nyaralója, 31%-nak csak autója volt.

Polónyi (1990) azt mutatta ki, hogy bár a pedagógusok bére 1985-től 1988-ig 30-40%-kal emelkedett, az egyes kategóriák egymáshoz képest kialakult aránya nem változott lényeges mértékben. A szerző szerint az sem sokat javított a helyzeten, hogy 1984-ben bevezették a vezető pedagógusi (főmunkatársi) besorolást, mivel a pedagógusok alig 5%-a került csak ebbe a kategóriába.

Junghaus Ibolya (1993) az Oktatókutató Intézet pedagógusok körében végzett közvélemény-kutatási eredményeiből készített összeállítást. A vizsgálatokra 1985-ben az oktatási törvény kapcsán, 1987-ben a vallással kapcsolatosan, 1991-92-ben a készülő új oktatási törvény és a pedagógusok életkörülményei, munkájukkal való elégedettség témakörben került sor, budapesti, vidéki, általános és középiskolai pedagógusok részvételével. A vizsgálatok során a tanárok túlnyomó többsége (84%) tartotta nagyon fontosnak azt, hogy jó fizetése legyen, ugyanakkor a vágyak és a realitás között nagy eltérés mutatkozott, csak kevesen (5%) tartották ténylegesen jó színvonalúnak a keresetüket. A pedagógusok fele (57%) azt is nagyon fontosnak ítélte meg, hogy legyenek béren felüli juttatásaik.

Nagy Mária (1994a) a pedagógusok élethelyzetét befolyásoló tényezők között említi a közoktatás pluralizálódását a fenntartók tekintetében is, valamint a szakmai érdekvédelmi szerveződés, illetve annak hiányának jelentőségét.

Darvas (1996) a tanári hivatás társadalmi, politikai feltételeit elemezve arra a megállapításra jut, hogy „Kelet-Közép Európában az államszocialista időszakban a tanárok az értelmiség szakmailag, gazdaságilag és társadalmilag háttérbe szorított csoportját alkották, politikailag egységes imázssal, de erős szakmai identitás és független politikai pozíció nélkül” (Darvas, 1993, 599.p.). A szerző utal nemzetközi vizsgálatokra, és a kutatások legmeglepőbb eredményének azt tartja, hogy a tanárok társadalmi helyzete „Keleten” és „Nyugaton” nem tér el egymástól olyan jelentős mértékben, mint ahogy az elvárható lett volna.

Halász és Lannert (1996) a kilencvenes évek elejére vonatkozóan azt emelték ki, hogy a pedagógusok státusával és fizetésével kapcsolatosan több bizonytalansági tényező is éreztette hatását. Ilyenek pl. a központi és helyi felelősség közötti viszony tisztázatlansága, az 1993-as közoktatási törvény finanszírozással kapcsolatos szabályozásában nyitva hagyott kérdések. A szerkesztő páros szerint a pedagógusbérek egyesítése, valamint a közalkalmazottakhoz tartozó, különböző foglalkozásokat űző csoportok közti illetménykülönbségek csökkenése szempontjából fontos lépés volt a közalkalmazotti bértábla

bevezetése, ugyanis korábban az azonos végzettséggel és szolgálati idővel rendelkező szakemberek bérei között igen nagy különbségek mutakozhattak a munkáltatók költségvetési helyzetétől, illetve a pedagógusok egyéni alkupozíciójától függően. A közalkalmazotti bérrendszer egyik kritikájaként fogalmazzák meg a szerzők azt, hogy kevés módot ad a teljesítmény szerinti differenciálásra. Ilyen lehetőség az F kategóriába való besorolás, mely tekintetében a kutatók szoros összefüggést találtak a helyi mérlegeléssel (települési és regionális különbségek), valamint az oktatási rendszer hierarchiájában való elhelyezkedéssel (az igazgatók és a középiskolai tanárok közül többen tartoztak ebbe a kategóriába, mint az általános iskolai tanárok vagy az óvodapedagógusok közül). Halász és Lannert szerint azért is volt fontos a közalkalmazotti bérezés bevezetése, mert így a pedagóguskeresetek megemelkedtek, azonban még így is jelentős elmaradást mutattak a többi hasonló végzettségű csoport jövedelméhez képest. 1994-ben a gépészmérnökök fizetésének 85%-át vihették haza a középiskolai, és 70%-át az általános iskolai pedagógusok, míg a jogászok jövedelme elérte a 133%-ot, és még ezt is meghaladta a közgazdászok bére (148%).

Imre (1998) kimutatta, hogy a pedagógusok fizetése között különbség van aszerint, hogy ki milyen szaktantárgyat oktat. A legmagasabb jövedelműek a természettudományos tárgyak oktatói, a matematika-fizika szakosok, majd a fizika-kémia tanárok, őket a humán tárgyak oktatói, a nyelvtanárok követik, és a készségtárgyakat tanító pedagógusok kapják a legalacsonyabb bért. A fizetések összegének alakulásában szerepet játszik az is, hogy ki részesül bérpótlékban. Ez a kereset kiegészítési lehetőség inkább az általános iskolai pedagógusok jövedelmében jelenik meg, a középiskolai tanároknál kevésbé jellemző, és szakok szerint is eltérés mutatkozik; legnagyobb arányban (80,1%) a matematika-fizika szakosok részesülnek bérpótlékban, a nyelvtanárok pedig a legkevésbé (68,8%).

Nagy Mária (2000) kiemeli, hogy a kilencvenes években az oktatási rendszerben nőtt a sokszínűség, ugyanakkor a pedagógusstátusz jogi és pénzügyi aspektusaiban az egységességre való törekvés figyelhető meg, főként az 1992-ben, a közalkalmazottak jogállásáról szóló törvény bevezetésének köszönhetően. A szerző azt is hangsúlyozza, hogy a kilencvenes években Magyarországon kiugróan magas volt az eltérés a költségvetési és a versenyszféra kereseti viszonyai között.

Imre és Nagy (2003) nemzetközi tanulmányok megállapításait közlik, melyek szerint a bérek szintje még a tanár/diák aránynál, osztálylétszámnál is fontosabb szerepet játszik abban, hogy a pedagógusok mennyire tartják vonzónak az iskolát. Magyarországon az egy pedagógusra jutó diákok nemzetközi összehasonlításban alacsony száma is hozzájárul a pedagógusok alacsony bérszínvonalához.

A pedagógusok fizetésével kapcsolatos komplex probléma nemcsak magyar sajátosságnak tekinthető. Angliában és Walesben a pedagógusok öt fizetési skála valamelyikén helyezkednek el, s ezek a skálák fokozatokra vannak osztva. A tanárok (aszerint, hogy melyik skálán tartózkodnak) 1, 2 vagy 3 pontot érnek. Ennek abból a szempontból van jelentősége, hogy az iskolák csak (a tanulók száma és kora alapján) meghatározott pontértékben alkalmazhatnak pedagógusokat. Az angliai pedagógusok bérét az ötvenes évektől a nyolcvanas évek végéig az 1944-es oktatási törvény alapján kialakult rendszer szabályozta. Három partner; a tanárok (az őket képviselő szakszervezetek), a munkaadók (LEA-k) és az állam (az Oktatási és Tudományügyi Minisztérium) alkotta a Burnham Bizottságot, és a felek ebben a bizottságban állapodtak meg egymással a tanárok fizetéséről. Ez bérszabályzási mechanizmus fokozatos korrekciókkal a hetvenes évek derekáig fejlődött. Az 1974-ben született Houghton – megállapodás, mely 30%-os béremelést jelentett a tanárok számára, fontos állomás volt a tanárok társadalmi helyzetének alakulásában, ugyanis ezzel sikerült visszaállítani a pedagógusok kedvezőbb pozícióját a foglalkozások rangsorában. A hetvenes évtized közepére demográfiai okok, a gazdasági válság és a társadalom részéről az oktatási folyamat eredményeibe vetett bizalom csökkenése miatt átértékelődött az oktatás szerepe. Az expanzió éveiben a fiatalok számára a tanári pályán nyitva álló gyors előléptetési lehetőség a demográfiai hullámvölgy beköszöntével bezárult. Megváltozott a pedagógus hivatás társadalmi megítélése, s ezek a hatások befolyásolták a tanárok társadalmi pozíciójának alakulását is, így a fizetések színvonalát is. Ugyanakkor a Houghton jelentés után nagyon megemelkedtek a tanárok kötelezettségei. A nyolcvanas évtizedben az Oktatási Minisztérium a pedagógusok fizetési rendszerét arra is akarta alkalmazni, hogy kizárja a pályáról az alkalmatlanokat, ezért a tervekben a bérek és a teljesítmények összekapcsolása szerepelt. A Minisztérium által finanszírozott kutatási jelentés ezzel szemben azt ajánlotta, hogy a bérezés és a tanárok szakmai tevékenységének minősítése ne függjön össze. A szakszervezetek egy nagyarányú, egységes béremelésért küzdöttek, annak érdekében, hogy a szakma rangját a hetvenes évek elején kivívott pozíció szintjére emeljék vissza, illetve azt akarták megakadályozni, hogy a tanárok társadalmi helyzete a többi foglalkozáshoz viszonyítva tovább romoljon. (A differenciált bérezést nemcsak azért nem támogatták a szakszervezetek, mert tagságuk főleg általános iskolában tanító nőkből állt, és őket ez hátrányosan érintette volna, hanem azért is, mert a pedagógus társadalom ilyen jellegű megosztása által nehézkessé válik a tanárok egységes érdekképviselése.) Az állami oktatási rendszer válságát jelezte az is, hogy a szülők a korábbinál 20%-kal több gyermeket írtak magániskolába. 1986-ban a coventry hotelben született történelmi megállapodás (melyet egyes szakszervezetek nem írtak alá) lényegében azt jelentette, hogy a tanárok fizetését 10 év

alatt növelik jelentősen. Az emelés pedig a béreik függvényében történik: a legkevesebb emelést a legmagasabb jövedelműek kapják, a legtöbbet pedig a legrosszabbul fizetettek. Az angliai tanárok helyzetével kapcsolatos feszültséget növelte a skóciai Main Bizottság jelentése, mely sokkal kedvezőbb bérreformot tartalmazott a skót tanárok számára. 1987-ben az állam felmondta a három fél partneri együttműködésén alapuló szerződést, megszüntette a Burnham Bizottságot, és a törvényhozás útján, új törvénnyel (Teacher Pay and Conditions Act) kívánta végrehajtani a bérreformot. Ebben az évben a szülők körében végzett közvélemény kutatás szerint az emberek többsége egyáltalán nem tartotta alulfizetettnek a tanárokat. (Pásztor, 1990)

A pedagógusok társadalmi helyzetének feltárására irányuló vizsgálatokban a kutatók empirikus adatokat gyűjtöttek arról, hogy a pedagógusok (mindegyik vizsgálat időpontjában) túlterheltnak érezték magukat. Ez egyrészt abból adódott, hogy a tanárok az iskolán belül láttak el többletfeladatokat, másrészt pedig a pedagógus hivatás gyakorlásával elérhető keresetek színvonala miatt kényszerültek többen a tanítás melletti jövedelem-kiegészítő munka elvállalására. Nagy Mária (1990) történeti áttekintésében említést tesz az 1953 és 1984 között született, a pedagógusok túlterhelését csökkentő miniszteri rendeletekről.

Kériné (1969) is utalt arra, hogy a tanárok többségének az értelmiségi életszínvonal eléréséhez jelentős túlmunkát kell vállalnia. A szerző szerint a tanárok a sok túlmunka miatt nem tudnak pályájukon igazán kibontakozni, az anyagi gondok a pedagógusok módszertani igénytelenségéhez vezethetnek, illetve mentséget jelenthetnek az igénytelenségre.

Ferge és munkatársai (1972) vizsgálatukban azt mutatták ki, hogy a férfi pedagógusok között alig akadt olyan (maximum 7%), akinek ne lett volna túlórából vagy egyéb munkából származó mellékkeresete, függetlenül attól, hogy hol (milyen jellegű településen vagy iskolatípusban) tanítottak. Szintén szert tudott tenni pluszjövedelemre többletmunka végzésével a nők többsége: az általános iskolai pedagógusok kétharmada, a középiskolai tanárnők közül vidéken 81%, a fővárosban pedig 90%. A mellékjövedelem-szerzési lehetőségek közül a túlórával főként a férfiak éltek, iskola és településtípustól függően 85-90%-uk túlórázott, míg a nők közül 62-84%. A középiskolai tanárok számára több alkalom kínálkozott a túlórára (82-86%), mint az általános iskolai pedagógusoknak (66-69%). A vizsgálatban megkérdezettek közel kétharmada túlterheltnak érezte önmagát és túlnyomó többsége (86%) a pedagógusok összességét is. A túlterhelés legfőbb okai a budapesti és vidéki pedagógusok véleménye szerint is az iskolai adminisztráció (35,33%), a kötelező óraszám és a túlórák (30, 29%) voltak, és különösen vidéken említette sok (49%) szakember a mozgalmi munkát. Kisebb súllyal szerepeltek az okok között a külön keresetért végzett munka, osztályfőnöki teendők, órákra készülés, dolgozatjavítás. A kutatók szerint a

pedagógusok szubjektív érzése és a valóságban ezekre a tevékenységekre fordított idő mennyisége nem mindig állt összhangban egymással. A jelzett problémákat, a szubjektív terheket Ferge és munkatársai úgy értelmezték, hogy ezek a pedagógusok mélyebb sérelmei; elutasítják a bürokratikus, formális elemeket, illetve azt a fajta kiszolgáltatottságot, hogy őket a munkakörhöz nem szorosan kapcsolódó feladatok ellátására is kötelezik.

Salamon Zoltán (1978) reprezentatív vizsgálatában résztvevő pedagógusok heti 22 órában tanítottak és 24 óra tanítási órán kívüli hivatalos elfoglaltságuk volt. A megkérdezettek közel fele (45%) úgy vélekedett, hogy nem egyenletes a társadalmi munkák megoszlása.

Koncz (1980) azt fogalmazta meg, hogy „a pedagógusok még mindig túl vannak terhelve és ez a nevelőmunka rovására megy” (Koncz, 1980, 124.p.).

Deák Zsuzsa (1990) a különböző időpontokban készült felmérések alapján azt állapította meg, hogy a túlórázás állandóvá vált a közoktatásban, a pedagógusok átlagosan 20%-nyi túlmunkát végeztek, azonban ezzel nem tudtak ilyen mértékű többletjövedelemre szert tenni, pl. Budapesten 1980-ban 13,4%-kal volt több a tanárok keresete a vállalt túlórák következtében. A túlórákat eltérő mértékben vállalták a pedagógusok a nem, életkor, illetve a beosztás szerint. A szerző más foglalkozásokkal összehasonlítva úgy látja, hogy a pedagógusok a munkahelyen kívüli többletmunka szempontjából a középmézőnyben tartózkodnak, viszont az oktatási rendszer az a terület, ahol a legtöbb lehetőség kínálkozik a munkahelyi túlmunkára, mégpedig a kötelező óraszám felül tanított órák által. Ebben még nem jelennek meg a pedagógusok által ellátott egyéb feladatok.

Falus és munkatársai (1989) által végzett vizsgálatban is jelentkezett a pedagógusok túlterheltségének problematikája. Ezt nemcsak a magas óraszámok, túlórák, tanítási órán és iskolán kívüli feladatok okozzák, hanem az is, hogy nő a nehezen nevelhető, problematikus gyermekek száma, és a szülők a gyerekneveléssel kapcsolatos problémáikat szívesebben helyezik át az iskola, a pedagógusok kompetenciájába.

Halász és Lannert (1996) szerint a pedagógusok a közalkalmazotti besorolása szerinti bér és a tényleges fizetés azért nem felel meg egymásnak, mert a túlmunka és az egyéb juttatások megemelik a keresetet. A szerzők szerint a tényleges fizetést elsősorban a túlóra mennyisége határozza meg.

Imre (1998) azt mutatta ki, hogy a pedagógusok ötöde (21,1%) rendelkezik iskolán kívüli jövedelemmel, amely legtöbbször (40,3%) esetében munkaidőn kívüli oktatási tevékenységből származik, illetve a tanárok tizede végez egyéb szellemi munkát (13,2%) illetve termelő tevékenységet (10,6%). A kutató arra a jelenségre figyelt fel, hogy a legnagyobb arányban (25,8%) a nyelvtanárok adnak különórákat, ugyanakkor ők tartoznak a legkevésbé az egyéni vállalkozók illetve egyéb gazdasági társaságok tagjai közé, vagyis

relatív piaci előnyüket kisebb mértékben tudják, vagy akarják kihasználni. A túlórakkal kapcsolatosan Imre arra a következtetésre jutott, hogy a tanárok többsége (82,8%) jut hozzá túlóradíjból származó jövedelemhez, azonban ez az egyes szakok között nem azonos mértékben oszlik el; a matematika-fizika szakosok közül részesülnek ebben a legtöbben (89,5%), és a készségi tárgyak oktatói közül pedig a legkevesebben (81,3%).

Deák Zsuzsa (1998) kiemeli, hogy a tanórán kívüli tevékenységeket a pálya sajátosságai között tartják számon, s többek között ezért is tartják a pedagógus hivatást megterhelőnek. A kutató azért tartja generális jelenségnek a tanórán kívüli iskolai elfoglaltságot, mert a kutatás során az a kép rajzolódott ki, hogy a beosztott pedagógusok közel háromnegyede (73,8%) végez ilyen munkát is. A pedagógusok bő harmada (36,8%) egy ilyen tevékenységet vállal, ötödüknek (20,2%) két tanórán kívüli feladatot kell ellátnia, több mint tizedük (11,4%) három, és néhány szakember (5,5%) négy vagy hat tanórán kívüli tevékenységet is végez. A kutató a pedagógusok tanórán kívül ellátott feladatai tekintetében nagy különbségeket talált iskolatípus és településtípus szerint. Legkevesebb az általános iskolai tanárok tudták elkerülni a tanításon kívüli terhelést, köztük csak 19,3% volt azok aránya, akik nem vállaltak tanórán kívüli feladatokat, míg a szakképző intézmények pedagógusainak csaknem fele (42,1%) esetében a kötelező óraszámok teljesítése kizárólag a tanórák megtartását jelentette. Budapesten a teljes minta átlagához képest lényegesen kevesebben voltak a tanórán kívüli feladatokat nem, vagy csak csekély mértékben (egy feladatot) vállaló pedagógusok, viszont köztük nagyobb arányban találtak a kutatók feladathalmozó (kettő vagy több tanórán kívüli tevékenységet végző) szakembereket is. A tanórákon kívüli feladatok között domináns a korrepetálás és a szakkör, de szerepel még munkaközösség vezetés, részvétel a pedagógiai program kidolgozásában, napközi, iskolai tábor szervezése, iskolaszéki tagság, gyermekvédelmi tevékenység, felvételi tesztek kidolgozása, tankönyvírás, szakmai előadás tartása, szaktanácsadói, szakértői munka, publikálás, pályázatírás és egyéb elfoglaltságok is. A szerző álláspontja szerint a pedagógusok nem a munkaidő hossza miatt érzik megterhelőnek az iskolai munkát (bár a kötelező óraszámok a módosítások ellenére sem csökkentek lényegesen), hanem azért, mert a folyamatosan változó körülményeknek és elvárásoknak való megfelelni akarás okoz rengeteg feszültséget bennük.

Halász és Lannert (1998) is utalnak az 1996/97-es tanárvizsgálat eredményeire, melyek szerint a pedagógusok közül többen a tanításon és az órákra való felkészülésen kívül más feladatokat is elláttak. A vizsgálatban megkérdezett pedagógusok egy-egy harmada vett részt a helyi értékelési rendszer illetve a helyi pedagógiai program kidolgozásában. 16,4% volt tagja valamilyen szakmai szervezetnek, 14,6% tart időnként szakmai előadásokat, 7% dolgozik szaktanácsadóként vagy szakértőként is, 6,9% publikál, 4,3% vizsgáztat.

Nagy Mária (2000) nemzetközi adatok tükrében állítja azt, hogy a magyar pedagógusok munkaterhei (egy pedagógusra jutó tanulók száma, éves óraszám) más országok tanáraihoz képest relatíve alacsonyak. Ennek magyarázataként egyrészt az államszocialista rendszer oktatási ágazatot is érintő sajátosságait említi (teljes foglalkoztatás, alacsony bérezés és alacsony hatékonyság), másrészt pedig a kilencvenes évtized expanziós folyamatának „mellékhatásait”. A szerző hangsúlyozza azt is, hogy főként a kilencvenes évtizedben olyan nagy horderejű változások történtek a magyar társadalomban és az oktatási rendszerben, melyek sok új kihívást és nehézséget jelentenek a pedagógusok számára. Az új feladatokra való felkészülés terhei azonban ezekben a mutatószámokban nem jelennek meg.

Petróczi és munkatársai (2001) kutatásában összegyűjtött stresszforrások között olyan tényezők is szerepeltek, amelyek a tanítási órákon kívüli tevékenységek voltak: pl. fölösleges értekezletek, sok adminisztráció, sok plusz munka. A kutatók is tapasztalták azt a jelenséget, hogy a pedagógusok a tanulók megváltozott összetétele miatt (több alulmotivált, agresszív, sérült, antiszociális, gyengébb képességű gyermek) is tartották nagyon megterhelőnek munkájukat. Sokan a szabadidejüket nem regenerálódásra fordították, hanem a vizsgálatban megkérdezett pedagógusok 52%-a főállása mellett egyéb kereső tevékenységet is folytatott, leginkább napi két órában, de egyesek három, vagy négy órát is dolgoztak, közel azonos arányban fizikai illetve szellemi munkakörben.

A német pedagógusvizsgálatok kutatási problémái között szintén szerepelt a tanárok szakmai túlterheltségének problematikája. A vizsgálatok kimutatták, hogy a pedagógusok sokan túlterheltnak érezték magukat. Ez olyan stresszforrást jelentett számukra, ami végül akár a kiégéshez is elvezetett. A vizsgálatokban megkérdezett pedagógusok számára a következők voltak a leginkább megterhelő tényezők: a túl nagy létszámú osztályok, a nem kielégítő szociális helyzet, a csekély előrelépési lehetőség, az alacsony fizetés és a szülők alacsony részvétele. Főként az igényes tanárokat fenyegette az emocionális kimerültség, a kiégés veszélye. A pedagógusokra a nevelési-oktatási feladatok és a környezeti tényezők (pl. osztálylétszám, fizetés) erősebben hatottak, mint a tanulók szükségletei. (Venter – Van Buer 1997)

Franciaországban egy 1971-ben végzett empirikus vizsgálat azt mutatta ki, hogy a pedagógusok közül azok vállaltak több túlórárt, akik kevesebb kötelező órással (magasabb vizsgával) rendelkeztek. Az „agregation” vizsgával rendelkezők közül a férfiak 82%-a, a nők 72%-a a CAPES vizsgával rendelkezők közül a férfiak 76%-a, nők 62%-a tanított plusz órákban is. Franciaországban a pedagógusokat csak minimális mértékben lehetett túlórákra kötelezni, és a pluszmunkáért járó kiegészítő bér is annak függvénye volt, hogy ki milyen fokozatú vizsgát tett le. (Bajomi, 1990)

A pedagógusok társadalmi helyzetét elemző vizsgálatok egy része nemcsak azzal foglalkozik, hogy a pedagógusok társadalmi pozíciója és ezzel összefüggésben az elérhető keretek milyen életkörülmények biztosítására adnak lehetőséget, hanem azzal is, hogy a pedagógusok életmódja mennyire mutatja az értelmiségi életformát.

Ferge (1972) azt mutatta ki, hogy a pedagógusok többsége (60%) szabadidejének egy részét arra fordította, hogy képezze magát, akár önképzés által, akár szervezett továbbképzésben (ebben a pedagógusok 15-25%-a vett részt). A legnépszerűbb a nyelvtanulás volt. A szerző szerint a pedagógusokat minden vonatkozásban a kulturális igényesség jellemezte, az értelmiségi életformát preferálták. Ennek biztos jeleként értelmezték a kutatók azt, hogy a pedagógusok gyerekeik számára is az értelmiségi életformát preferálták. A vizsgálat során a tanárok szabad idejének felhasználását időmérleg segítségével elemezték. A kutatók azt tapasztalták, hogy a pedagógusok a legtöbb időt tv-nézésre, olvasásra fordították, de sokat voltak együtt gyerekeikkel, családjukkal is. Kevésbé tartozott az időigényesebb tevékenységek közé a sport, séta, tanulás, szórakozás is, bár a pedagógusok a három legkedveltebb tevékenységnek az olvasást, sportot és a tv-nézését tartották. A kutatás során a kulturális tevékenységek alapján kialakítottak egy mutatót a művelődés mérésére, és jelentős különbségeket észleltek iskola-, és településtípus tekintetében is.

Nagy Attila (1996) kutatásában 1995 tavaszán, 5 megye összesen 40 településén random módon kiválasztott 500 pedagógus töltött ki az olvasási kultúrával foglalkozó kérdőívet. A szerző egy 1973-ban, Tánczos Gábor által publikált olvasásszociológiai vizsgálat tapasztalataiból indult ki, aki a pedagógusok állandó önművelését, szakmai és szépirodalom olvasását elengedhetetlennek tartotta a pedagógiai tevékenység színvonalának növeléséhez. Nagy azt állapította meg, hogy a pedagógusok többsége (60%) az órákra készülésre átlagosan 45 perc és 2 óra közti időt fordított, ehhez kézikönyveket, óravázlatokat, folyóiratokat használtak, melyeket főként a saját és az iskolai könyvtárakból szereztek be, s a pedagógusok tizede sem volt könyvtári tag! A vizsgálatban megkérdezett tanárok olvasói ízlése az országos adatokhoz hasonló volt. A kutatás előtti 5-10 évhez képest körükben is csökkent a magyar, és növekedett az észak-amerikai szerzők népszerűsége. Az olvasmányok választéka bővült, műfaj szerinti megoszlásban az ismeretközlő irodalom (non fiction) terjedt el jelentősen, gyengébben a szórakoztató művek. A romantika, a XIX. századi realisták iránti érdeklődés csökkent, s a kortárs szerzők műveit is kevesen olvasták. A kutató ismertette egy 1991-es 32 országra kiterjedő nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredményeit is, melyben azt tapasztalták, hogy azok a pedagógusok, akik az olvasást sikeresen, eredményesen sajátítatják el tanítványaikkal, maguk is élénken érdeklődtek a szépirodalom, költészet, színház és a gyermekirodalom iránt.

Deák (1998) kimutatta, hogy a pedagógusok tanítás, illetve a tanórákon kívül ellátandó iskolai feladatok elvégzése után fennmaradó idejük egy részét is alkotó, szakmai fejlesztő tevékenységekre fordítják. A megkérdezettek közel kétharmada (64,1%) vett részt a kutatást megelőző öt évben szervezett továbbképzésben; ebben főként az általános iskolai pedagógusok, a tanítók és a nők jártak elől. Különösen a fővárosi és megyei jogú városok pedagógusai jártak különféle tanfolyamokra. A vizsgálatban megkérdezett pedagógusok tizede folytatott a megkérdezés időpontjában felsőfokú tanulmányokat; különösen azok, akik munkakörük ellátásához nem rendelkeztek megfelelő képzettséggel, illetve a fiatalabb korosztályok, azonban felsőfokú képzésben tanulóknak csak kétharmada (69,4%) járt pedagógiai szakok valamelyikére.

Nagy Mária (1998b) a pedagógusokat „tanuló társadalomnak” minősítette, mivel a vizsgálatok során a tanárok igen magas arányban mutattak nyitottságot a képzések iránt. A szakmai kultúra részévé vált a továbbtanulás.

Lannert Judit (1998) az 1997-es tanárvizsgálatban a pedagógusok életmódját a társadalmi körülmények változásaival összhangban vizsgálta. A kutató szerint a tanári reálbérek és a pálya presztízsének csökkenése nem csorbította a pedagógusok hagyományos értékközvetítő szerepét. A kutatás eredményei szerint a pedagógusok szabad idejének eltöltését a jövedelmi helyzet kevésbé befolyásolta, mint az otthonról hozott családi, kulturális minta és az egyéni adottságok. A tanárvizsgálat tapasztalatait más közvélemény-kutatási eredményekkel összevetve Lannert arra a következtetésre jutott, hogy a tanárok a társadalomhoz viszonyítva intenzívebben töltik el a szabad idejüket és nagyobb teret engednek a kultúrának, bár a pedagógusok 40%-ának szabadidejét inkább a passzivitás jellemezte. A szabadidős szokások és a pedagógusok általános művelődése tekintetében a pedagógustársadalmon belül is mutatkoztak különbségek, ez szinte kizárólag a településtípus tekintetében (a községi pedagógusok korlátozott művelődési lehetőségeiben) volt tetten érhető. A vizsgálatban megkérdezett pedagógusok legkedveltebb elfoglaltsága az olvasás volt, majd a kirándulás, baráti összejövetelek, mozi és múzeumlátogatás. A férfiak inkább az aktív, sportos tevékenységeket kedvelték, míg a nők a szellemi kikapcsolódást preferálták. (Fontos kiemelni, hogy a tv-nézés nem szerepelt a vizsgált tevékenységek között!) A szabadidős aktivitásban az életkor és a gyerekek száma is szerepet játszott, valamint a településtípus és a családi háttér. A kulturális aktivitás főleg a humán szakosokat és a gimnáziumi tanárokat jellemezte.

2.1.8.A pedagógus pálya presztízse és a pályaelhagyás

A pedagógus hivatás társadalmi elismertségével szinte mindegyik vizsgálat foglalkozik, és bár a kutatók más korszakokban, különféle módszerekkel dolgoztak, eredményeik egységesen igen kedvezőtlen képet festenek a pedagógusok és munkájuk megbecsültségéről.

Nagy Mária (1990) történeti áttekintésében már a negyvenes évekre vonatkozóan is utal minisztériumi emberek azon megnyilatkozásaira, melyek a szakma *alacsony anyagi megbecsültségét* a múltra és az adott korszakra is jellemzőnek találták, és a szakma szellemi felemelkedését az anyagi felemelkedéssel együtt tartották elképzelhetőnek. 1975-ben is konkrét panasz hangzott el arról, hogy csökken a pedagóguspálya presztízse.

Zsolnai (2002) életútjának az ötvenes évek végére vonatkozó időszakának bemutatásakor karakteres véleményt alkot: „A brosúrákból tanulták meg pedagógusaink a szocialista pedagógiát, ezekből olvashattak a szocialista gazdaság fölényéről, a proletár internacionalizmus eszméiről. Egyszóval azokkal a kegyetlen hamisságokkal szembesülhettek pedagógusaink e brosúrák révén, amelyek a magyar pedagógusságot – bármily fura is ezt kimondani – közel fél évszázadnyira az értelmiségi ranglista legaljára süllyesztették.” (Zsolnai, 2002, 100.p.)

Ferge (1972) a pedagógusok *társadalmi megbecsülésének* vizsgálatakor a fogalmat két összetevőre bontotta: az *anyagi és az erkölcsi megbecsülésre*. Meglátása szerint az anyagi dimenzió szimbolikus jelentőségű (ezen is mérhető, hogy a társadalom mennyire értékeli egyes tevékenységeket), ezért nem értelmezhető olyan szűk keretben, mely csak a megélhetésre, életszínvonalra terjed ki. Az erkölcsi megbecsülést úgy értelmezi, hogy abban tükröződik a társadalom véleménye a pedagógusok munkájának fontosságáról.

Ferge és munkatársai (1972) úgy találták, hogy a pedagógusok önértékelési problémái összefüggnek alacsony társadalmi megbecsültségükkel. Az 1970-es vizsgálatban megkérdezettek egy hét fokozatú skálán 3,1-re értékelték hivatásuk valós társadalmi presztízst, és 5,9-re a kívánt értéket, ugyanakkor a tanárok azt érezték, hogy a szülők részéről több elismerést kapnak a munkájukért, mint „hivatalosan” a társadalomtól. Ferge szerint azért is viselték nehezen a pedagógusok az elismerés alacsony szintjét, mert munkájuk a legfontosabb társadalmi tevékenységek közé tartozott.

Ferge és Háber (1978b) az 1970-es vizsgálat eredményeinek értékelésekor azt is megállapítják, hogy a pedagógusok (valamennyi iskolatípusban) sokkal rosszabbnak ítélték meg keresetüket és társadalmi elismertségüket, mint a korábban vizsgált többi értelmiségi csoport. A kutatók a pedagógusok feszültségét arra vezették vissza, hogy a vizsgálatban

megkérdőzettek nagynak tartották a tényleges és az igazságosnak tartott szint közti különbséget. A pedagógusok véleményüket nem az egyéni élethelyzeteikre vonatkoztatták, hanem általában a pedagógustársadalomra. Az 1974-es vizsgálatban, melynek során a szakmunkásképzőkben dolgozó pedagógusok véleményét kutatták, kissé kedvezőbb eredményeket tapasztaltak. A kutatók ezt azzal magyarázták, hogy a két vizsgálat között a pedagógusok helyzete jobban a figyelem középpontjába került. Ferge és Háber megállapítják, hogy a hetvenes évek elején más értelmiségi csoportokhoz hasonlóan sor került a tanárok bérének emelésére is, a pedagógusok keresetének átlagos szintje azonban továbbra is lemaradást mutatott a többi diplomáshoz képest.

A pedagógus pálya tekintélyének, presztízsének csökkenését több szerző tényszerűen rögzíti, magyar és világviszonylatban is. (Szalai – Háber 1976, Kozma, 1985).

Háber (1986) egyes szakmák presztízse (társadalmi, illetve erkölcsi megbecsülése) közti különbségeket több tényezőre vezeti vissza; szerepet játszik az elérhető jövedelem, a képzettség, a munkakörülmények, az adott foglalkozás társadalmi haszna, illetve a neki tulajdonított érték és a hagyomány. A szerző megállapítja, hogy a pedagógusi hivatás a magas presztízsű foglalkozások körébe tartozik, ugyanakkor a már pályán lévők gyakran érzik azt, hogy munkájuk nincs eléggé megbecsülve. A vizsgálat eredményei szerint a pedagógusok kedvezőtlennek látták a szakma egészének helyzetét a társadalmon belül. Érdekes módon a társadalmi elismerés tekintetében nem mutatkozott különbség a pályát elhagyott és a szakmában dolgozó pedagógusok véleménye között. A szerző szerint „minél erősebben él a pedagógusokban megbecsültségük hiányának érzése, annál erőteljesebbé válik saját munkájuk fontosságának tudata. Érzékenységük fokozódik, és sokszor jelentéktelen dolgokban is tekintélyük csorbítására irányuló törekvéseket látnak.” (Háber, 1986, 48.p.) A pedagógusok a vizsgálatban azt is kifejezték, hogy a múlthoz képest érzik úgy, hogy foglalkozásuk tekintélye csökkent, ami a kutató szerint érthető, hiszen korábban a tanultság is sokkal nagyobb ritkaság volt. A kutató a képesítés nélküli pedagógusok kapcsán is említi a pálya csökkenő presztízsét; az a helyzet, hogy vannak, akik diploma nélkül is taníthatnak, erősítik ezt a folyamatot.

Polónyi (1990) 1988-as vizsgálatában egy város oktatási intézményeiben dolgozó nevelők munkaerő-piaci jellemzőit elemezte. A szerző egyes intézménytípusok, illetve foglalkozási csoportok presztízsét nem az ott dolgozók önértékelése szerint határozta meg, hanem objektív adatokkal, munkaerő-piaci jellemzőkkel (bér- és keresetarány, nemek aránya, intézményi, társadalmi, politikai megbízatások száma, munkaerő-áramlás iránya) próbálta meg körvonalazni. A presztízs hierarchia legaljára (a nők aránya és a képzettség alapján) az általános iskolákat helyezte, ezeken belül is három csoportot különböztetett meg (a bérellátottság és a tantestületek összetétele alapján), melyek közül a *hátrányos helyzetű vagy*

külterületi iskolák voltak a legalacsonyabb presztízsiúké, majd a *lakótelepi iskolák*, és a legjobb helyzetűeknek a *belvárosi iskolák minősültek*. A középfokú intézményeket (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola, szakmunkásképző intézet) a kutató még heterogénebbnek találta, és kimutatta az iskolafokok szerinti presztízskülönbségeket. Az azonos intézménycsoportba tartozó iskolák sem mutatkoztak egyenrangúnak, pl. a gimnáziumok között a tradíciókból, vagy a korszerűbb szakmai feladatokból (kétnyelvű képzés, tagozatok, fakultációk) adódtak különbségek. Polónyi kimutatta, hogy az oktatási rendszer foglalkozásai és a pedagógus-munkaerő igen szegmentált munkaerőpiacot hoz létre, az iskolák presztízsrangsorban elfoglalt pozíciói közti különbségek a tanárok bérében akár 30-40%-os eltérést is eredményezhetnek.

Junghaus Ibolya (1993) összeállításában kiemeli, hogy a pedagógusok körében végzett közvélemény-kutatási eredmények szerint a tanárok egyik legfontosabb elvárása volt az, hogy becsülnék meg őket. A megkérdezettek döntő többsége (82%) vágyott az elismerésre, azonban csak jó harmada (38%) érezte azt, hogy ezt meg is kapja.

Az 1996/97-es vizsgálatban Szabó (1998) azt tapasztalta, hogy 11 értelmiségi foglalkozás között a pedagógusok (középszolai tanár, általános iskolai tanár, óvodapedagógus) saját magukat a legutolsó pozíciókba (8., 9., 11.) helyezték, a könyvtáros ékelődött be a 10. helyre. Az igazgatók rangsorában hasonló eredmények születtek (8., 9., 10.), csak a közvélemény tartotta kissé jobban megbecsültnek a pedagógus hivatást (6.,7.,10.). A pedagógustársadalmon belüli presztízsrangsort mindenki egyformán látta.

Imre (1998) a tanárok elégedettségének vizsgálatakor azt tapasztalta, hogy a megbecsültségre vonatkozó szempontok esetében alakultak ki a legalacsonyabb átlagértékek. (A pedagógusok egy öt fokozatú skálán adtak osztályzatokat az egyes szempontokra, s a kutatók ebből számoltak átlagot.) A pedagógusok a legmagasabbra értékelték az iskola megbecsültségét a szülők körében (3,2), ennél kevésbé érzik úgy, hogy a fenntartó is megbecsülné az intézményt (2,91) és az erkölcsi (2,54) és főként az anyagi megbecsültséggel (2,0) elégedetlenek. A tanárok véleménye abban a tekintetben teljesen egységes, hogy szakoktól függetlenül mindannyian ezt a sorrendet alakították ki, azonban minden szempont esetében megfigyelhető a készségtárgyakat oktató pedagógusok nagyobb fokú elégedettsége a többi szakos tanárhoz képest.

Nagy Mária (1998b) bemutatja egy 1983-ban végzett magyar (KSH) vizsgálat eredményeit, melyben a hivatások társadalmi presztízse a tudással és a hatalommal mutatta a legerősebb, az anyagiakkal pedig a leggyengébb korrelációt. Ebben a kutatásban a tanári szakma (anyagi szempontból alacsony szintű elismertsége ellenére) a magas presztízsi foglalkozások közé sorolódott, bár más értelmiségi hivatásoknál (orvos, ügyvéd) rosszabb

pozíciókba. Nagy Mária más közép-európai országok esetében is ezt a helyzetet tartotta jellemzőnek az adott időszakban, utal pl. egy vizsgálatra, melyben a lengyel pedagógusok magas elismertségét tapasztalták. A szerző a kilencvenes évek magyar viszonyaira vonatkozóan kiemeli a presztízs vizsgálatok eredményei közül azt az ellentmondást, hogy míg a közvélemény a pedagógusok anyagi megbecsültségét alacsonynak tartja, a tanári hivatás társadalmi hasznosságát pedig magasra értékeli.

Halász és Lannert (1998) a pedagógusi hivatás megbecsültsége kapcsán azt hangsúlyozzák, hogy e foglalkozás tekintetében tapasztalható a legnagyobb különbség az anyagi elismertség és a társadalmi megbecsülés között. A szerzők arra is utalnak, hogy a presztízs vizsgálatok során a társadalom határozottan megkülönböztette az egyes tanári csoportokat, de ezek mindegyikét viszonylag alacsony presztízsűnek tartották. Halász és Lannert bemutatja egy 1996-os vizsgálat eredményeit, melyben a magyar felnőtt lakosság a társadalmi megbecsülés szempontjából a középiskolai tanárokat a 6., az általános iskolai tanárokat a 7., az óvodapedagógusokat pedig a 10. helyre rangsorolta 11 foglalkozás közül, az anyagi elismertség tekintetében pedig ennél is rosszabb pozíciókba kerültek a pedagógusok. A közvélemény a pedagógusokat tartotta a leginkább alulfizetettnek. A tanárok saját hivatásuk presztízsét a lakosság megítélésénél is rosszabbnak értékelték. A kutatók a pedagógus pálya megítélése szempontjából összefüggést találtak a megkérdezettek lakóhelyével és korával. Bár a budapestiek voltak a legkevésbé elégedettek a pedagógusok munkájával, mégis ők szimpatizáltak leginkább a tanárokkal, és ők érzékelték leginkább az általuk érzett, és a tényleges társadalmi megbecsülés közti különbséget. A vizsgálatban megkérdezettek közül a korosabbak szimpatizáltak inkább a pedagógusokkal és ők gondolták azt, hogy a társadalom nem becsüli meg eléggé a tanárok szakmai tevékenységét.

Papp János (2001) a kilencvenes évekre vonatkozóan sommás megállapítást tett. „Aztán jött a rendszerváltás. A helyzet, a pedagógus pálya helyzete csak romlott. A tanácstalanság, a kiszolgáltatottság, a kilátástalanság talán a 90-es évek elején érte el a mélypontot. Az ország (s benne a pedagógusok) reménykedett, maga a szakma viszont ’padlóra került.’” (Papp, 2001, 9.p.)

Zsolnai (2002) a pedagógus hivatással kapcsolatosan azt tudta, hogy „pályája lenézett, kigúnyolt, megvetett, lesajnált” volt. (Zsolnai, 2002, 8.p.) A szerző a tanári munkát rangnak minősítette, de nem más (orvos, ügyvéd, agronómus) foglalkozásokhoz, hanem a tanítói pozícióhoz viszonyítva.

Nagy Mária (1998b) a nemzetközi kutatásokból azt emeli ki, hogy a XX. század második felében végzett presztízs vizsgálatok szerint a közvélemény hasonló pozíciókba helyezi a pedagógusok különböző csoportjait (iskolafokok szerinti rangsorban); az

üzletembereknél és a kormánytisztviselőknél alacsonyabbra, de a szakmunkásoknál magasabbra. Halász és Lannert (1998) nemzetközi összehasonlítás alapján arról számolnak be, hogy az OECD országok közül csak a spanyolok értékelése hasonló a magyarokhoz, ugyanis csak ebben a két országban alakult ki az a többségi vélemény, hogy a középiskolai tanári pálya nem eléggé megbecsült.

Franciaországban is fontos problémaként jelentkezett a pedagógus hivatás csökkenő presztízse, ezért a nyolcvanas években szükségesnek látszott a tanári pálya vonzóvá tétele érdekében különféle intézkedéseket hozni, illetve a pályára való bekerülést (a minőségi kritériumok teljesíthetősége érdekében) szigorítani. A pedagógus szakszervezetek is azt az álláspontot képviselték, hogy a pályán csak kellőképpen képzett szakembereket foglalkoztassanak. A tanári hivatás presztízisének, a szakma vonzerejének növelése érdekében hozott, 10 évre szóló intézkedések Lionel Jospin nevéhez fűződnek. Ezek az intézkedések a pedagógusok fizetési besorolási és pótlék rendszerének, testületeinek, karrierpálya-lehetőségeinek megváltoztatására irányultak a tanárok jövedelmi viszonyainak, társadalmi helyzetének megváltoztatása érdekében. A pedagógusok bérhelyzetének alakulását jelentős mértékben meghatározták a szakszervezetek és az oktatási minisztérium közti viszonyok. (Bajomi, 1990). Halász – Lannert (1998) is arról számolnak be, hogy Franciaországban a kilencvenes évek elején igen nagy tanárhiány jelentkezett.

A vizsgálatok közül több tartalmaz olyan információkat, melyek szerint a pedagógusok a kutatások során jelezték a munkakörülményeikből fakadó mindennapi nehézségeiket. Ezek a problémák főként a nyolcvanas évektől kezdve fogalmazódtak meg. Háber (1986) vizsgálatában a pedagógusok jelezték az iskolán belüli problémákat is, többek között nagyobb fokú önállóságot igényeltek a tanterv és az oktatási módszerek területén.

Falus és munkatársai (1989) vizsgálatukban azt tapasztalták, hogy csak a pedagógusok harmada (30,7%) volt elégedett a munkájához biztosított tárgyi feltételekkel, a többiek csak részben (52,5%) vagy egyáltalán nem (13,9%), néhányan nem válaszoltak. A munkahelyi légkört a többség (55,8%) megfelelőnek tartotta, a válaszadók harmada (36,4%) csak részben volt elégedett, és kevesen voltak teljesen elégedetlenek (5%), vagy véleményüket elhallgatók. A kutatásban résztvevők az értékelés kapcsán fogalmazták meg azt a nehézséget, hogy „az alapvető hivatalos dokumentumok nem közvetítenek egyértelmű, világos, jól orientáló elvárásokat” (Falus, 1989, 105.p.). A kutatók szerint „az igényeket tartalmazó dokumentumok pozitív vonásaik ellenére sem építenek megfelelően a korszerű pedagógiai-pszichológiai szakirodalomra, az elmélet és a gyakorlat közötti közvetítő szerepüknek nem tesznek kívánatos mértékben eleget” (Falus, 1989, 118.p.).

Junghaus Ibolya (1993) összeállításában a pedagógus közvélemény-kutatási eredmények szerint a megkérdezettek többsége (84%) tartotta nagyon fontosnak a megfelelő munkafeltételeket, azonban csak a pedagógusok szűk harmada (30%) vélekedett úgy, hogy ezek a valóságban ténylegesen rendelkezésükre állnak. Az emberi és tárgyi környezet kellemességét a válaszadók háromnegyede igényelte, de csak harmaduk volt elégedett az iskolai milióval és a tantestület közérzetével.

Forray R. Katalin (1994) az oktatás társadalmi-területi feltételrendszerének elemzésekor felhívja a figyelmet arra, hogy az oktatásfejlesztési prioritások kialakításakor figyelembe kell venni egy-egy térség, régió gazdasági jellemzőit is. Az ország több területén (Alföld, Észak-Magyarország, Dél és Közép-Dunántúl) a kutatók olyan fokú elmaradottságot, szegénységet tapasztaltak, melyek a gyerekek napi iskolába járását is gátolhatják és az analfabétizmus újratermelődésének veszélyével fenyegetnek. A szerző rámutat az oktatás intézményeivel kapcsolatos lakossági elvárásokra (szociális ellátás), melyeknek az iskolák gyakran nem képesek megfelelni. A tanulmány elemzi az iskolahálózatban bekövetkezett változásokat is. 1992-ig azoknak az iskoláknak a száma folyamatosan nőtt, melyek tornateremmel, könyvtárral, saját napközivel rendelkeztek, azoké viszont csökkent, ahol szükségteremek működtek. A szerző szerint ebben az játszott nagy szerepet, hogy a kistérségi önkormányzatok a bevételeik jelentős hányadát az oktatási intézmények színvonalas működtetésére költötték.

Imre (1998) az 1997-es tanárvizsgálatban megkérdezettek az oktatás feltételeit, körülményeit befolyásoló tényezőket is minősítettek egy öt fokozatú skálán, majd a kutatók ebből átlagot számoltak. A pedagógusok legnagyobb mértékben a kollegák segítőkészségével (3,9), az iskola általános szakmai színvonalával (3,71), a szülőkkel való kapcsolattartással (3,71), és a tantestületi szellemmel (3,63) voltak elégedettek. A tárgyi feltételeket (3,16), és a gyerekek érdeklődését, fegyelmeztségét (3,0) nem ítélték ennyire kedvezőnek.

Halász és Lannert (1998) felhívják a figyelmet a tanulók társadalmi összetételének változásaira is, melyek a tanulás és tanítás körülményeire, valamint tanári munka feltételeire is hatást gyakorolnak. A kutatók a kilencvenes évekre jellemző vonásokat emelték ki: a gyermekek szűkülő társadalmi közegekből jöttek az iskolába, növekedett a cigány kisebbséghez tartozó, a nagycsaládból származó, illetve szegény tanulók aránya.

Petróczi és munkatársai (2001) kutatásaikban több olyan tényezőt gyűjtöttek össze, melyek a pedagógusok számára stresszforrást jelentettek. Ezek között néhány a tárgyi környezetre vonatkozott: tárgyi feltételek hiánya, elhanyagolt környezet, anyagellátás, és az oktatás feltételeit egyéb szempontból befolyásoló tényezők is felmerültek: munkafegyelm hiánya, munka gyakori megszakítása.

Több kutató próbált arról is információt nyerni, hogy a pedagógus pálya nehézségei közül melyek akkora súlyúak, hogy azokat egyes szakemberek nem bírják, vagy nem akarják elviselni, és más munkaterületet választanak maguknak.

Kériné (1969) olyan tényezőket sorolt fel, amelyek negyven évvel ezelőtt a pedagógusok pályaelhagyásának fő okait jelentették: máshol magasabb a jövedelem, több a lehetőség a tudományos ambícióik megvalósítására, az elhivatottság érzése a tényleges munkavégzés során tapasztalt gyakorlati nehézségek, azokkal való megbirkózási képesség hiánya miatt elmúlt, morális, lélektani vagy idegrendszeri okokból egyesek képtelenné váltak a további tanításra. Sok tekintetben ezek máig releváns oki faktorok lehetnek.

Ferge (1972) vizsgálatában a pályát elhagyó pedagógusok egyik indítéka az elfásulás, illetve ennek veszélye volt, a szerző azt állapította meg, hogy a szakemberek a pedagógus hivatást viszonylag könnyen elhagyják más értelmiségi munkakörökért.

Ferge és Háber (1978b) számára a pályát elhagyó pedagógusok által írt levelekből az vált világossá, hogy az oktatásból kilépő szakemberek a megbecsülés hiányát tartották döntésük fő motívumának, nem a rossz kereseti lehetőséget.

Salamon (1978) reprezentatív vizsgálatában is arra a következtetésre jutott, hogy a pályaelhagyás domináns oka az, hogy a szakemberek nem érznek elég anyagi és erkölcsi támogatást, ám a kutatás szerint csak pedagógusok 1%-a gondolkodott új munka keresésén.

Háber (1986) szerint „a pályát elhagyó pedagógusokból nagy szenvedéllyel tör elő a panasz. Sérelmeik, sértettségük nem személyes jellegű, nem személyük, hanem szakmájuk vonatkozásában fogalmazzák meg megbántottságukat, rossz érzéseiket” (Háber, 1986, 46.p.). A rossz érzések egyik forrása az, hogy a pedagógusok saját szakmai tevékenységüket igen fontosnak tartják, ugyanakkor más értelmiségiekhez viszonyítva kevesebbet keresnek. A fizetés szimbolikus jelentőségű: azt az üzenetet hordozza, hogy a társadalom nem becsüli a pedagógusok munkáját értékének megfelelően. A vizsgálatban megkérdezett szakemberek azt is nehezményezték, hogy sok olyan feladat teljesítését is elvárták tőlük, melyek nem igényelték az ő szaktudásukat, ugyanakkor azt az érzést keltették bennük, hogy a pedagógusok idejére és energiájára az oktatáson kívüli szervek is igényt tarthatnak. A tanárok a szülőkkel való kapcsolatban is a kiszolgáltatottságot élték meg, vagyis munkájuk lebecsülésének tekintették azt, hogy szakmai tudásukat a szülők nem tartották tiszteletben, pedagógiai felkészültség nélkül bírálták munkájukat. A kutató idézi Ferge Zsuzsát, aki szerint a pedagógustársadalom egységes csoporttudatának domináns forrása a társadalom részéről tapasztalható lebecsülés, mely a pedagógiai tevékenységre általában jellemző. Háber a pályaelhagyó pedagógusok között az általános iskolákból távozottaktól kapott több negatív visszajelzést az erkölcsi megbecsültségről.

Deák (1990) azt állapítja meg, hogy a nők minden korcsoportban magasabb arányban maradnak a pályán, a férfiak az alacsony kereseti viszonyok miatt nagyobb arányban hagyják el a pályát.

Junghaus Ibolya (1993) összeállításában kiemeli, hogy a pedagógusok körében végzett közvélemény-kutatási eredmények szerint a vizsgálatokban részt vevők 7%-a tervezte azt, hogy a közeljövőben új szakmában, új munkahelyen próbálja meg kamatoztatni tudását. Ez a csoport nemcsak a munkahelyével volt elégedetlen, hanem a tanári pályát egészében tartották maguktól idegennek, nem szerettek tanítani, s ha újra választhattak volna pályát, nem a pedagógusi hivatást választották volna.

Nagy Mária (1998b) szerint a tanári pálya az anyagi körülmények szempontjából néhány olyan foglalkozáshoz képest is jelentős lemaradást mutat, melyek végzéséhez nincs szükség diplomára. Ezek a szakmák vonzóak lehetnek a pedagógusok számára, és a pályaelhagyásban szerepet játszhatnak. A pályaelhagyás okait kutató vizsgálatok a megnövekedett terheket, az alacsony fizetést és a szakmai autonómia hiányát tartották domináns tényezőkné.

Az 1996/97-es tanárvizsgálat eredményei szerint (Nagy, 1998) az a tényező, hogy ki mennyire szereti a hivatását, szerepet játszik a pályaelhagyás fontolgatásában. Azok a szakemberek, akik a megkérdezés során úgy nyilatkoztak, hogy nagyon szeretik a hivatásukat, túlnyomó többségben még az iskolaváltást sem fontolgatták, nemhogy a pályaelhagyást. A pályájukat közepesen szeretők harmada gondolta azt, hogy öt év múlva már más területen fog dolgozni, és a pályáját nem túlságosan szerető tíz pedagógus közül hat tervezte azt, hogy a közeljövőben más foglalkozás választ. A kutatók szerint a jelenlegi iskolát elhagyni szándékozók életstratégiája nemek szerint eltér: a nők az oktatási területen maradva képzeltek el más munkahelyet, vagy más beosztást, míg a férfiak a teljes pályaelhagyást fontolgatták. A nemen kívül a kor is szerepet játszik a pályaelhagyás tervezgetésében. Nemcsak arról van szó, hogy a fiatalok általában rugalmasabbak, mobilabbak, vagy hogy minél több évet töltött valaki a pályán, annál kevésbé akar váltani, hanem ebben az anyagiak is szerepet játszanak, ugyanis a közalkalmazotti bértábla besorolási rendszerében a legfiatalabbak a legalacsonyabb jövedelműek.

Petróczi és munkatársai (2001) vizsgálatukban azt tapasztalták, hogy a válaszó pedagógusok 77%-a a pályaelhagyás legfőbb okának az anyagiakat tartotta. A szerzők szerint ez a kutatási eredmény egybevág Thiering (1996) eredményeivel, valamint idézik Szalókyt (1993) is, aki szerint azok a szakemberek, akik a pedagóguspályához szükséges tudással, készségekkel (pl. jó emberismeret, empátia, határozott fellépés, jó szervezőkészség, idegen

nyelv ismerete) rendelkeznek, azok más területen a pedagógus fizetés többszöröséért tudják kamatoztatni képességeiket.

Imre és Nagy (2003) nemzetközi vizsgálatok alapján arra a következtetésre jutottak, hogy az osztálylétszám csökkentése nem eredményezett jelentős javulást a diákok teljesítményében, ugyanakkor jelentősen megemelte az oktatásügy kiadásait. Bár a tanárok a kisebb létszámú osztályokban elégedettebbek voltak, az összköltség növekedése következtében a pedagógusok fizetése egyéni szinten nem növekedett, így a pályaelhagyás kockázata fokozódott. Nagy és Varga (2006) arról számolnak be, hogy az Európai Unió és az OECD országok többségében is egyre hangsúlyosabb oktatáspolitikai törekvésként jelentkezik a jól képzett, motivált és eredményes tanárok közoktatásba vonzása és a pályán tartása.

A német pedagógusvizsgálatok között a hetvenes évek óta található olyan kutatások, melyek a pedagógusok elégedettségének mérését célozták. Ezek a vizsgálati eredmények egybehangzóan azt állapították meg, hogy a német pedagógusok nagy többsége kifejezetten elégedett volt szakmájával, még sohasem gondoltak pályamódosításra. A tanárok azt nyilatkozták, hogy szívesen tanítanak, érdekesnek, változatosnak tartották munkájukat, úgy érezték, hogy elég önállóan dolgozhatnak. Ezzel együtt a pedagógusok többsége a munkáját erősen megterhelőnek, komoly stresszforrásnak tartotta, többségük attól tartott, hogy a hivatásával járó terhek az egészségére ártalmasak lesznek. A megkérdezettek a szervezeti feltételeket tartották a munkájukat negatívan befolyásoló körülményeknek, pl. a magas osztálylétszámot, a túl sok adminisztrációt, a tananyag mennyiségét és az oktatásra vonatkozó állandó reformokat. Egy német, osztrák és svájci pedagógusok körében végzett összehasonlító vizsgálat azt mutatta ki, hogy a tanárok szakmai elégedettségét mindhárom országban elsősorban a gyermekekkel végzett munka sikerei eredményezték, valamint az oktatómunka élményszerűsége és a pedagógiai szabadság. Az osztrák tanárok elégedetlensége főként az elismerés hiányából, a túlzott követelményekből és az iskolai frusztrációból adódott. Ezeket a problémákat a svájci pedagógusok is jelezték (Venter – Van Bauer 1997).

2.1.9. Tudás, készség, felkészült személyiség, a pedagógusok szerepei, feladatai

A hatvanas-hetvenes években a pedagógus mesterséggel kapcsolatosan két irányzat volt meghatározó. A reformer szemlélet képviselői azt vallották, hogy a pedagógusoknak főként elméleti ismeretekkel, valamint az ezek alkalmazásához szükséges tudással kell rendelkezniük. A radikálisabb irányzat szimpatizánsai a pedagógiai készségek jelentőségét hangsúlyozták (Falus, 2001). A pedagóguskutatásokban a hetvenes évektől napjainkig

megjelennek olyan kérdések, problémafelvetések, melyek abba a diskurzusba illeszkednek, hogy a pedagógus hivatás megtanulható-e vagy erre a pályára „születni kell”. A kutatók a „jó pedagógus” sikerének titkát próbálták meg felfedni, vizsgálva a különféle szempontok szerepét (személyiségbeli összetevők, személyiségjegyek, készségek, tudás) a pedagógiai munka hatékonyságában. Több szerző (pl. Ferge - Háber, 1978b, Németh, 1990, Bagdy, 1996, Sallai, 1996) a hetvenes évektől napjainkig egyértelműen a megfogalmazza a pedagógusok személyiségének fontosságát az oktatási folyamatban. Ferge és Háber (1978b) szerint az oktatás színvonalának emelésében fontosak a törvényi szabályozás biztosította keretek is, de a legmeghatározóbb mégis a tanítási folyamatban résztvevő pedagógusok szerepe. Németh (1990) szinte mesébe illően ábrázolja a pedagógusokat: a Hamupipőkék egyénisége még a kopott ruhán is átsugárzik, a mostohaterstvérék pedig a csillogó, díszes öltözetben sem tudják elnyerni a királyfi kegyeit: „autonóm pedagógusegyéniségek nélkül viszont hiába lennének üveg- és fénypaloták az iskolák, míg kopottabb körülményeket is bearanyozhat az alkotó munkahely emberi örömgragyogása. A humanizmus e sugárzása nélkül pedig valóban sötét lesz jövőnk is.” (Németh, 1990, 182.p.) Bagdy (1996) azt képviseli, hogy a jó pedagógusnak „titka” van, amely szerinte nem a szaktudásának köszönhető, hanem a személyiségének, egyéniségének. Sallai (1996) a pedagógusok legfontosabb munkaeszközének a személyiséget tartja. A szerző szerint a korábbi kutatások egyértelműen kimutatják a pedagógiai gyakorlatban a pedagógusok személyiségéhez, a professzionalizmus hiányához kapcsolódó problémákat. Lénárd és Szivák (2001) is arra a következtetésre jutottak a pedagógusok neveléssel kapcsolatos hiteinek, nézeteinek vizsgálatakor, hogy a tanárok pályájukat hivatásnak tekintik és sikerükben a pedagógus személyének meghatározóbb szerepet tulajdonítanak, mint a képzettségüknek.

Több vizsgálat tárgyalja a pedagógusok szakmai tudásával kapcsolatos kérdéseket. Ez a kutatási probléma már az első nagy pedagógusvizsgálatban is megjelent. Ferge (1972) szerint egy pedagógus csak akkor tud jól tanítani, ha ismeri a szaktárgyával kapcsolatos tudományos kutatásokat, valamint a legkorszerűbb didaktikai eljárásokat is, és ezen kívül ért a jártasságok, készségek kialakításához is.

Falus és munkatársai (1989) a pedagógusok mesterségbeli tudását a tevékenységeiken keresztül mérték. A kutatók vizsgálatuk során arra a következtetésre jutottak, hogy a pedagógusok felkészültsége meglehetősen heterogén, amelyben meghatározó szerepet játszik az iskola szintje, a pedagógus végzettsége, a tanított évek száma, a beosztás, és a kísérletben való részvétel. Sok fontos kérdésben lényeges eltéréseket találtak az alsó, felső tagozatban, valamint a középiskolában dolgozó tanárok, tanítók nézetei, szemlélete között is. A kutatók szerint azonban a felkészült pedagógus rossz tanterv és mostoha körülmények között is

eredményesen tudja fejleszteni a diákokat, míg a legkorszerűbb feltételek, a legmodernebb technológiák alkalmazása sem váltja be a hozzá fűzött reményeket, ha nincs elegendő jól képzett pedagógus. „A pedagógusok mesterségbeli tudása, cselekvési repertoárja, képességei és készségei háttérben olyan meghatározó tényezők húzódnak meg, mint a pedagógus szerepfelfogása, pedagógiai értékrendje, illetve ehhez kapcsolódó beállítódás- és elvárásrendszere.” (Falus 119.p.)

Zsolnai József és fia (1989) pedagógiai tételeket és oktatási hagyományokat elemző, párbeszédese formában írt könyvükben László megállapításából az tükröződik, hogy az átlagpedagógus szinte alig különbözik a laikustól, mivel pedagógiai tudása a mindennapiság szintjén mozog, tankönyvi jellegű, amely az aktuálisan oktatott könyvek tartalmára korlátozódik.

Novák (1993) az iskolarendszer eredményességét befolyásoló tényezők vizsgálata (tárgyi feltételek, közoktatási ráfordítások, oktatási struktúra) során arra a következtetésre jut, hogy a közoktatás hatékony fejlesztését csak a pedagógusok felkészültségének, képzettségének, módszertani kultúrájának, innovatív és megújulási készségeinek növelésével lehet elképzelni, ez azonban olcsó és hatékonyan megtérülő befektetés lenne.

Nagy Mária (1994a) a tanárok felkészültségbeli hiányosságait a társadalmi változásokkal, az iskola szerepének, feladatainak átalakulásával összhangban elemzi. Úgy véli, a pedagógusok számára új kihívást és növekvő felelősséget jelent a rosszul teljesítő gyerekek felzárkóztatása, annak érdekében, hogy a tanulók kilépve az iskolából, elkerülhessék a munkanélküli válás nagyobb kockázatát. E feladatok ellátására viszont a pedagógusok nem rendelkeznek elegendő szaktárgyi és módszertani felkészültséggel, nem tudnak heterogén tanulói csoportoknak megfelelő, sokszínű, differenciált oktatást biztosítani, és nem kapják meg az ehhez szükséges segítséget és támpontokat.

Bagdy (1996) azt hangsúlyozza, hogy bár a pedagógus hivatás végzésére formális képesítést ad az elméleti felkészültség, a nevelő és egyéb segítő humán pályákon (pedagógus, pszichológus, orvosi) a gyakorlatban ez kevésnek bizonyul. Ahhoz, hogy valaki pedagógusként érvényre juttathassa a szakmai tudását, általános és speciális készségekkel is kell rendelkeznie.

Sallai (1996) szerint sok neves szakember is képviseli azt az álláspontot, hogy pedagógusnak születni kell, és hogy ez egy olyan szakma, amit nem lehet megtanulni, ha valakinek nincs hozzá tehetsége. Ezt a nézetet erősítik a képesítés nélküli nevelők munkájában tapasztalt, időnként a diplomások eredményességét meghaladó sikerek. A szerző szükségesnek tartja a szaktudományi szempontból pontos, gazdag (szaktárgyi, lélektani, pedagógiai) tudást, valamint a tanítástechnikai képességeket.

Bugán (1996) véleménye szerint a pályán (mindegy, hogy rövidebb vagy hosszabb ideje) lévő pedagógusok gyakorlatban jelentkező problémáit nem szaktárgyi vagy módszertani felkészületlenségük idézi elő, hanem nehézségeik a gyerekekkel vagy a kollégákkal való kapcsolataikból erednek. A szerző kiemeli a pedagógus tárgyi tudásának jelentőségét, azonban azt is hangsúlyozza, hogy motiválnak is kell lennie a tudás átadására, mert csak így válhat hitelessé, és így tud olyan kontextust, atmoszférát teremteni, amelyben a gyerekek be is tudják fogadni az ismereteket.

Zsolnai (2002) hangsúlyozta a pedagógusok tudományos felkészültségének szükségességét, mert ezáltal válik képessé egy pedagógus arra, hogy megállapítsa egy gyerek gyenge teljesítményének okát, hatékony segítséget tudjon nyújtani számára, személyiségét tiszteletben tartva.

Falus (2006) vizsgálatában a megkérdezett pedagógusok a tanítási óra sikerességét befolyásoló tényezők között gyakran említettek a pedagógusok tulajdonságaira, tevékenységére vonatkozó tényezőket, mint pl. a pedagógus tudása, pedagógiai érzéke, intelligenciája, beszédkészsége, türelme, kipihentsége, érdeklődése a téma iránt, az a képessége, hogy a gyerekek szintjén beszél.

Az elmúlt évtizedekben és a közelmúltban végzett nemzetközi vizsgálatok egyre meggyőzőbb empirikus adatokkal bizonyítják azt, hogy a tanulói teljesítmények alakulását az oktatáspolitikai által is befolyásolható tényezők közül elsősorban a tanárok minősége határozza meg (Nagy – Varga, 2006). Falus (2001) a nemzetközi pedagóguskutatások kapcsán arra hívja fel a figyelmet, hogy míg a hatvanas, hetvenes években készült vizsgálatok azt bizonyították, hogy a pedagógusok tudása nem volt hatással a tanítás minőségére, az ezredfordulóra a pedagógusok tudásának jelentősége felértékelődött. Falus (2006) az elméleti ismeretek pedagógiai tevékenységben betöltött szerepét nemzetközi kutatások alapján két ismeretelméleti paradigma szembenállásaként értelmezi. A tudás objektív létét és megismerhetőségét valló pozitivisták megközelítést, valamint a szubjektív, egyedi, személyhez kötött, a személyes interpretációtól függő interpretatív paradigmát különíti el. A szerző hangsúlyozza azt is, hogy a pedagógusok felkészültségének elemzésében egyre inkább előtérbe kerül a gyakorlati tudás jelentősége

A „jó pedagógussal” szemben támasztott elvárások között a készségek, személyiségvonások is szerepelnek, a pedagógusvizsgálatok közül több is kitér erre a kérdéskörre is. Ferge már a hetvenes években is megfogalmazott olyan kritériumokat, amelyek teljesülése esetén a pedagógus a tanulók magatartására hatást tud gyakorolni. Ilyenek pl. a műveltség (nemcsak a szakmai ismeretek, hanem a műveltség közvetítése is fontos),

konkrét tevékenységek végzése (sokat olvas, színházba jár), képességek (a tanulókkal való együttműködésre).

Falus és munkatársai közvetlenül a rendszerváltozás előtt (1989) született egyik kutatási eredménye volt, hogy a pedagógusok közel fele (46,8%) úgy vélte, gondolatait és érzelmeit csak közepes szinten tudja kifejezni, még nagyobb mértékben voltak érintettek ebben a tanítónők (60,9%). A kutatók a pedagógusok nyitottságának, együttműködési készségének fontosságát is hangsúlyozták, pl. a pedagógiai problémák kollégákkal való megbeszélésének szempontjából. A kutatócsoport eredményei arra utalnak, hogy nem elég csak egy-egy terület fontosságát hangsúlyozni, pl. az ismereteket, vagy a készségeket, hanem a jó pedagógus ismérveit csak komplex módon lehet meghatározni.

Zsolnai, Falussal azonos korszakban (1989) arra hívta fel a figyelmet, hogy a pedagógus szakma igényes műveléséhez szükséges képességek, tudás, attitűd (képesség-együttesek) minden humán, emberekkel foglalkozó szakmához nélkülözhetetlenek, de a pedagógus szakmában ezeken kívül elengedhetetlen a gyerekszeretet, a szervezés és tervezés képessége is. A szakember úgy véli, hogy a pedagógusnak pedagógiai képességekkel (döntéshozatali és vezetői képességek, kommunikáció, teleologikus gondolkodás), valamint szaktárgyával kapcsolatos szakképességekkel (az adott területet csak az taníthatja, aki csinálni is tudja) is kell rendelkeznie. Zsolnai felsorolta a kívánatos pedagógusattitűd összetevőit: a népben, nemzetben gondolkodás, az elkötelezettség az emberiség sorsa iránt, a gyerek partnerként, kliensként való kezelése, feltétel nélküli elfogadása, és segítése a tanártól való elszakadásban, önmaga megtalálásában.

Németh (1990) a bemutatott esettanulmányában a pedagógusok közösségét olyan készségek alapján minősítette, mint a politizálási képesség, érdekérvényesítés, szolidaritás, szakmai autonómia, értékrend. A szerző meggyőződése, hogy csak ezekkel válhatnak az iskolák a pedagógia sajátos műhelyévé. Az elemzett esetben a politizálásra, érdekelismerésre és érdekérvényesítésre alkalmatlan testület a saját anyagi érdeke ellen szavazott, holott megvolt a lehetősége a választásra.

Buda (1996) fontosnak tartja a pedagógusok empátiás készségét, pl. a gyermekek korábbi fejlődési szakaszaiból vagy a családokból hozott hátrányainak behozásában, s erre szerinte a nők alkatilag jobban képesek.

Bagdy (1996) beszámol a pályaszocializációs kísérleti csoportok működésének eredményeiről, melynek során 11 fős egyetemi kiscsoportokban, tanár, pszichológia szakos és orvostanhallgatók vettek részt 30 órás fejlesztő programon (összesen 99 diák). A tréning 3 képesség fejlesztésére irányult: empátia, kapcsolatépítő kommunikáció, szakmai szerepvitelkedés. A kísérlet során keretvizsgálatokat végeztek és folyamatkövető méréseket is

alkalmaztak, melyek pozitív eredményt mutattak: a résztvevők személyiségi készségeiben, szociális nyitottságában, empátiás kinyílásában és kommunikációs érzékenységében.

Németh (1996) a pályaszocializációs kísérleti csoportok hatásvizsgálatainak összetevőit elemzi, a pedagógus szakosok személyiségére irányuló vizsgálatok eredményeit mutatja be. A tréning megkezdése előtt és annak befejezésekor a hallgatók az ún. S-CPI tesztet töltötték ki, mellyel a kutatók 21 alapidimenzió mentén akartak képet nyerni azokról a személyiségváltozásokról, melyek a pályaszocializációs tréning hatására a résztvevőkben végbementek az empátia, interperszonális hatékonyság, szociális ügyesség, kommunikációs nyitottság, szociális érzékenység területén. A vizsgálat első fázisában (a tréning előtt) az orvos, pszichológus és a tanár szakos hallgatók közül a pedagógus jelöltek mutatkoztak a legkevésbé hatékonyak az interperszonális kapcsolatokban. A kutatók a tanár szakos hallgatók személyiségével kapcsolatosan azt tapasztalták, hogy alkalmazkodási nehézségekkel küszködtek, szociális kapcsolataikban ügyetlenek, inkompetensek, a helyzetek kezelésében eszköztelenek voltak, új szituációkban, döntési helyzetekben rosszul érezték magukat, a csoportban visszahúzódóak voltak, passzív szerepet töltöttek be. Kifejezetten magas szorongás és bizonytalanság, valamint alacsonyabb színvonalú emocionális érzékenység jellemezte őket. Jól szocializáltak, erősen kontrolláltak voltak, ám a kutatók a kontrollt túlzott beszabályozásnak tartották, mely az alkalmazkodás szempontjából hátrányos, gátló tényezőt jelentett. A hallgatók pozitív személyiségvonásai (jó képesség, problémaérzékeny, kreatív gondolkodás) nem tudtak eléggé kibontakozni a sok lefojtottság miatt. A tréning utáni mérések kedvező irányú változásokat mutattak ki: a hallgatók kontrollja lazult, érzelmileg kinyíltak, és ezt a kutatók azért minősítették fejlődésnek, mert a diákok megfelelő szintű szocializáltságával és felelősségérzetével párosult. A kutatók a vizsgálatban résztvevők közül a tanári szakosokat tartották a tréning legnagyobb nyerteseinek. A változások jellegzetes irányai a szociális készségek javulása, a szociális hatékonyság növekedése, empátiás érzékenység fokozódása, túlzott önkontroll csökkenése voltak. A kutatás során azoknál a csoportoknál, ahol magnós és videós technikát is alkalmaztak, az interperszonális kapcsolatok kezelésének színvonala jobban emelkedett, a hallgatók biztonságérzete nőtt.

Sallai (1996) olyan vizsgálatok eredményeit elemezte, amelyek kimutatták, hogy a hallgatók és a gyakorló pedagógusok is rendkívül bizonytalan énképpel rendelkeztek, önbizalomhiánnyal küszködtek, félték attól, hogy nevetségessé válnak. A szerző összegzi a pedagógiai munka végzéséhez szükséges készségeket, képességeket; önismeret, emberismeret, bizalomteli légkör megteremtésének képessége, elfogadás, empátia, kongruencia, szerepviselkedési biztonság, kommunikációs ügyesség, rugalmas, gazdag viselkedési repertoár, gyors helyzetfelismerés, konstruktív helyzetalakításra, erőszakmentes,

kreatív konfliktusmegoldásra való készség, együttműködési igény és képesség, pedagógiai helyzetek elemzésének képessége, kompetenciahatárok biztos felismerése, önkontroll, saját élmények pszichés feldolgozására való képesség.

Halász és Lannert (1996) felhívják a figyelmet arra a problémára, hogy Magyarországon a pedagógusok alkalmazása egyedül a szakirányú diplomához kötött, ami pedig a tanításra való gyakorlati alkalmasságot nem mutatja. Ez azt jelenti, hogy a pedagógusoknak nem kell szakmai tudásukat előzetesen, a gyakorlatban bizonyítani ahhoz, hogy határozatlan időre szóló közalkalmazotti kinevezést kaphassanak. A szerzők szerint a pedagógusokat képző felsőoktatási intézményeket, különösen a tudományegyetemeket gyakran bírálják amiatt, hogy a szaktárgyi tudás megszerzését várják el a hallgatóktól és a képzés során háttérbe szorul a tanításhoz szükséges képességek fejlesztése.

Nagy Mária (1998b) a szakmával kapcsolatos közvélekedést említi, mely szerint erre a pályára születni kell. A szerző elengedhetetlennek tartja a tanulókkal való foglalkozáshoz azt a fajta érzelmi ráhangolódást, amely a pedagógusokat jellemzi.

Deák (1998) az 1997-es tanárvizsgálatban kimutatta, hogy a községi általános iskolákban foglalkoztatott tanítónők az átlagot meghaladó mértékben vettek részt olyan továbbképzéseken, melyek a személyiségfejlesztéssel foglalkoztak. A kutató szerint ez egyrészt arra a pedagógusokkal szemben támasztott elvárásra utal, hogy képesek legyenek a személyes bánásmódra, másrészt pedig a tanítónők önmagukkal, szakmájukkal kapcsolatos igényességét is jelzi.

A Szabó és Marián (2007) tanulmányában szerepelnek az OKI-Marketing Centrum által 1997-ben és 1999-ben végzett kutatások eredményei is, melyek szerint az igazgatók és a tanárok a következőket tartották leginkább az ideális pedagógus kívánatos tulajdonságainak: gyermekszeretet, együttműködési készség, szilárd értékrend, önismeret, határozottság.

A pedagóguskutatásban hazánkban és külföldön is mindig nagy jelentőséget tulajdonítottak a pedagógus személyiségének. A személyiségvonások, pedagógiai képességek differenciált megfogalmazásának igénye, fejlesztési módszerek kidolgozása egyre hangsúlyosabb szerepet kapott a vizsgálatokban. A hatvanas évektől kezdve az amerikai és a szovjet pedagóguskutatások is foglalkoztak a tanári hivatáshoz szükséges készségek problematikájával. Az amerikai vizsgálatok (az elméleti alapokon nyugvó, valamint a Stanford Egyetemen a mikrotanítási gyakorlat módszerével folytatott kutatások középpontjában elsősorban a tanítási készségek álltak. A „stanfordi készségkonceptió” a tanítási folyamat részleteire illetve a jól körülírható tanári tevékenységekre irányult, s a kutatások eredményei gyökeres változásokat eredményeztek a pedagógusképzésben is. A kutatásokban egyre nagyobb szerepet kapott a tanár komplex döntéshozó képességének

vizsgálata, a kilencvenes években a sémaelmélettel összefüggésben A szovjet kutatások megközelítési módja komplexebb volt, egységben látták a külsődleges aktusokat és az azokat meghatározó problémamegoldásokat. A vizsgálatok során a kutatók figyelme kitért mindazokra a pedagógiai készségekre, melyekre a tanításon, az iskolán kívül folyó nevelőmunka során van szükségük a szakembereknek, pl. szervezési és kommunikatív jártasságok és készségek (Falus, 2006). A különböző országokban nagyjából hasonló következtetésekre jutottak jó pedagógus ismérveit, tulajdonságait illetően. Ezek szerint egy jó pedagógus türelmes, vidám, jó humorérzékű, igazságos, őszinte, közvetlen, barátságos, határozott, igényes, szereti a gyerekeket, hivatástudattal rendelkezik, magas színvonalú az általános műveltsége és vitathatatlan a szaktudása. E tulajdonságok egy része már a pályaválasztás előtt kialakul, a képzés során ezek kevésbé formálhatók. A kutatási eredmények nem igazolták azt, hogy azok a pedagógusok, akik a felsorolt tulajdonságokkal rendelkeztek, eredményesebb munkát tudtak volna végezni (Falus, 2001b).

Schwänke (1988) is tárgyalja azt a kérdést, hogy a pedagógus hivatásra születni kell-e, tehát a tanár egy „genotípusnak” tekinthető, vagy az ideális pedagógus ismertetőjegyeit, meghatározott személyiségvonásait „fenotípusként” kell értelmezni. A szerző úgy véli, hogy bár a tehetség nagyon szükséges, fontos tényező ezen a pályán, ez önmagában nem elegendő.

Az „ideális tanár” jellemzőinek összegyűjtése a német szakirodalomban is fontos kérdésként jelent meg, pl. a pedagógusjelöltek kiválasztása és a képzés szempontjából. A német vizsgálatok felvetik azt a problémát, hogy a jó tanárt jellemző személyiségjegyek valójában egy adott kor ideális emberének tulajdonságait tükrözik, vagy a pedagógus hivatás valóban olyan professzió, amelynek gyakorlásához elengedhetetlenek bizonyos személyiségjegyek. E kérdésben nem alakult ki egységes álláspont (Van Buer-Venter, 1996).

A pedagóguskutatások tárgyalják a pedagógusok szerepeit, feladatait is.

Zsolnai (2002) utalt a pedagógusok feladatkörével kapcsolatos elvárások változásaira. A szerző önéletrajzi írásában, saját életútját végigelemezve nevez meg a pedagógusi hivatáshoz kapcsolódó több lehetséges szerepet: pl.: színész, rendező, irodalmi színpad-alapító, kutató, kísérletező, tudományt oktató, karrierista, antikváriumban, könyvtárakban rostokoló könyvbúvár, mint „csodalény”, publikáló, szakfelügyelő, a pedagógus képzést és továbbképzést megújító, csoportszervező, vezető, intézetalapító, szervezetfejlesztő, intézmény-igazgató, menedzser, pályázó.

Nagy Mária (1990) történeti kutatásában arra a következtetésre jutott, hogy a pedagógusi szereppel kapcsolatos politikai elvárás már 1948 végére egyértelművé vált, és ez a következő negyven évre megalapozta a pedagógusi munkához való viszonyulást. A tanári tevékenység értékét politikai ideológiai és nem szakmai szempontból ítélték meg, a munka

ellentételezését pedig a kor ideológiának, a paternalista szemléletnek megfelelően ki kellett érdemelni, az állam jutalomként adta. A pedagógusi munka foglalkoztatáspolitikai, munkajogi aspektusai háttérbe szorultak. Nagy Mária kutatási eredménye szerint a pedagógusok szakmai feladatait a negyvenes évek végén politikai feladatként fogalmazták meg, és a szakmát közvetlen politikai feladatok ellátására is lehetett kötelezni.

A szocializmus korszakában született művek, pl. Koncz, (1980) a pedagógusok értékközvetítő szerepét hangsúlyozzák, a tanárok a politikai ideológia megvalósításának élharcosai voltak, feladatuk a felnövekvő generációk szocialista emberképre formálása volt.

Ferge (1972) vizsgálatában kimutatta, hogy a pedagógusok szakmai szerepüket szerették volna erősíteni: szívesebben vettek volna részt korszerű szaktárgyi továbbképzésen, és túl soknak tartották az ideológiai továbbképzést.

Szabó (1998) rávilágított arra is, hogy a pedagógusok (munkájuk jellegéből következően) a szocialista korszakban másoknál jobban ki volt téve a politika kontrolljának és a hatalom más értelmiségi rétegeknél jobban elvárta tőlük, hogy a hivatalos ideológia szellemében végezzék munkájukat.

Kuczi (1984) azt fogalmazta meg, hogy a pedagógusok nem elég felkészültek az új szerepekre, pl. az érzelmi együttműködés biztosításának, a bizalom megteremtésének és fenntartásának lélektani, technikai háttérét kevésbé ismerik. A szerző szerint a pedagógusoknak egyedül, külső segítség nélkül, csupán személyes képességeikkel kell tekintélyüket megteremteni, pozíciójukat sem az iskola, sem a korábbi tekintélyuralmi viszonyok hagyományai nem garantálják.

Falus (1989) szerint azok, a pedagógusok, akik alacsonyabb iskolaszinten tanítanak, inkább felvállalják a nevelés, személyiségfejlesztés teljes gondját, mint a magasabb szinten oktatók. A kutatók szerint a vizsgálatban megkérdezettek a pedagógus szereprendszerből az „oktatói szakember” szerepet vállalták, és teljes mértékben azonosultak vele. A pedagógusok a jó oktatási kapcsolatot jó tanár-diák kapcsolatként értelmezték. Falus és munkatársai utaltak korábbi vizsgálatok eredményeire is, pl. Ferge Zsuzsára, aki a tanítást tartotta a pedagógusok szakmai értékorientációjának legdominánsabb elemének, valamint Pártos Verára, aki vizsgálataiban arra a következtetésre jutott, hogy a pedagógus a leginkább a nevelői szerepet kedveli a különféle lehetséges szerepek közül.

Németh (1990) egy konkrét iskoláról készült esettanulmányában a túlmunka bruttóításával kapcsolatos tapasztalatokat elemzi. A pedagógusközösség tagjait a béralku folyamata során mutatott véleményformálódásuk alapján sorolta négy típusba. A „gerontokrata csoport” a hagyományos értékrendet védelmezi. A „kváziértelmiségiekre” jellemző az alulképzettség, az „öregkatona” normarendszere. A „szaksoviniszták” jól képzett

nevelők, de érdekeik védelmére alkalmatlanok. A „néma értelmiségiek” alkotó kis csoport a rendszer „permanens áldozatait,” akik a befolyásolás minimális esélyével sem rendelkeznek.

Sallai (1996) a kilencvenes évek társadalmi változásaira reagálva szemléletváltozást tartott szükségesnek, ami a pedagógusok ismeretközlő szerepének háttérbe szorulásával és a gyermek fejlődését segítő, jó személyiségű, gazdag eszköztárral rendelkező szakember dominánssá válásával jár együtt.

Imre (1998) az 1997-es tanárvizsgálat adataiból arra a kérdésre is kereste a választ, hogy különböző szakos tanárok eltérően határozzák-e meg saját feladatukat, hivatásukat. A kutató szerint a szakoktól függetlenül igen hasonló a szakemberek véleménye. Minden pedagógus a tudásvágy felkeltését és a személyiségfejlesztést tartotta a két legfontosabb feladatának, de az előbbi az elméleti jellegű tárgyak oktatóinál volt hangsúlyosabb, az utóbbi pedig a készségtárgyak és nyelvek tanárainál. A kutatási adatok szerint az elméletigényes tárgyak oktatói a fontosabbnak tartják az elméleti tudás elsajátíttatását, a világ megértetését. A készségtárgyakat tanító pedagógusok pedig az élet nehézségeire való edzést, a szabadidős tevékenységeket és a testi fejlődést gondolták lényegesebbnek. Az erkölcsi nevelést és az állampolgári ismeretek átadását leginkább a magyar és történelem szakosok vállalják fel, és a természettudományos tárgyak oktatói utasítják el. A művészeti nevelés és az alapkészségek fejlesztése a magyar-történelem szakos és a készségtantárgyakat tanító pedagógusok számára sokkal fontosabb, mint a reál tárgyak oktatóinak. Az intelligencia fejlesztése és a felnőtt életre való felkészítés feladatait a különféle szakos tanárok hasonló mértékben érzik feladatuknak.

Halász és Lannert (1998) utal az 1997-es tanárvizsgálat nemzetközi összehasonlító eredményeire is, mely szerint a francia és az angol tanárok a magyaroktól eltérően vélekednek magukról és hivatásukról; pl. hazánk pedagógusai fontosabbnak tartották az erkölcsi nevelést, mint a külföldi tanárok, viszont a testi fejlesztés a magyar pedagógusok rangsorában az utolsó helyre került, a franciáknál és az angoloknál pedig jóval előrébb. Mindhárom nemzet tanárai úgy gondolták, hogy az állampolgári nevelés, művészeti nevelés és a szabadidős tevékenységek kevésbé tartoznak a pedagógusok feladatkörébe.

2.1.10.A pedagógus pálya előnyei, a hivatás szépségei

Az empirikus vizsgálatokban több olyan kutatási tapasztalat körvonalazódik, melyek a pálya nehézségeit, a tanári szakmát választók élethelyzetének problematikáit tárgyalják, pedagógusi hivatás választásával járó előnyök, a hivatás szépségei (amiért a szakemberek ezt a pályát választották) kisebb hangsúllyal jelennek meg a kutatási beszámolóiban.

Deák Zsuzsa (1990) hangsúlyozta, hogy a háború előtt a nők főként a tanárképzésben tudtak felsőfokú végzettséget szerezni. A pedagóguspálya választásában szerepet játszó vonzó tényező, a diplomaszerezési lehetőség 1980-ra visszaszorult, mivel ekkorra már csak a diplomás nők fele volt oktatási végzettségű, szemben az 1930-as 74%-os aránnyal.

Ferge (1972) ismertette a pedagóguspálya előnyeiről kialakult közvélekedés két végétét: egyesek szerint a pedagógusok terhelése az átlagnál sokkal kedvezőbb, mivel csak napi 4-5 órát kell tanítaniuk, és ezekre keveset készülnek, nem beszélve az évközi és nyári szünidőről, mások azonban úgy vélik, hogy a pedagógusok mindenkinél többet dolgoznak.

Ferge és Háber (1978b) kutatási eredményei szerint a pedagógusok 80-90%-a nem gondolkodott a pálya- vagy munkahely-változtatáson, és ilyen mértékben vélték úgy a tanárok, hogy ha újra választhatnának pályát, ismét pedagógusok lennének.

Szalai és Háber (1976) a pedagógus pálya elnöiesedése kapcsán tárgyalta a hivatás gyakorlásával járó, a közvélekedésben számon tartott előnyöket, melyeket főleg a családanyák tudnak élvezni: a csak részben kötött munkaidő, a hosszú nyári szabadság és a háztartási munka, gyereknevelés feladatainak összeegyeztethetősége. A szerzők arra a megállapításra jutottak, hogy az időbeosztás tekintetében nincs döntő eltérés a pedagógusok és más foglalkozási csoportok, illetve általában a szellemi dolgozók között, csupán annyi, hogy a pedagógusnők más rétegekhez viszonyítva több időt fordítanak házimunkára.

Junghaus Ibolya (1993) összeállításában a pedagógus közvélemény-kutatási eredmények szerint a megkérdezettek többségét jellemezte a tanári foglalkozással való elégedettség, az országos adatok szerint a pedagógusok fele (51%) nagyon, 44% eléggé elégedett volt. A többség tanári pályája úgy alakult, ahogy azt a pályakezdekő elképzelte, és a válaszadók háromnegyede (különösen a nők, és a nagyobb gyakorlattal rendelkezők) nyilatkozta azt, hogy ha újra kellene pályát választania, ismét a tanári hivatás mellett döntene. Ugyanilyen arányban gondolták azt a megkérdezettek, hogy 5 év múlva is a pályán lesznek.

Halász és Lannert (1998) utaltak az 1996/97-es tanárvizsgálat adataira, melyek azt mutatják, hogy a pedagógusok szeretik a hivatásukat. A tanárok nagy többsége (88,5%) a kutatásban azt mondta, hogy nagyon szereti a munkáját, különösen a nők, akik közül 90,5% képviselte ezt az álláspontot, szemben a férfiak 82,7%-ával. Az összes megkérdezett tizede (11,1%) érezte azt, hogy közepes mértékben szereti hivatását, és a vizsgálatban részt vevők közül csak néhányan nyilatkoztak úgy, hogy nem túlságosan.

Nagy Mária (1998b) összefoglalta a különböző kutatási eredményeket. A pedagógusi hivatás előnyeit három csoportba sorolta, melyből az elsőbe tartoznak a külsődleges jutalmak, vagyis a presztízs, fizetés, társadalmi elismertség, hatalom, a másodikba a kiegészítő jutalmak; főként a munkaidő jellegzetességei sorolhatók, a harmadikba pedig a belső

jutalmak, tehát a szubjektív érzések, a hivatás gyakorlásával járó, élvezetet, elégedettséget okozó tényezők. A kutatási eredmények szerint a tanárok döntő többsége (85%) az utolsó, vagyis a pszichikai jellegű előnyök (tanítványok sikerei, velük való kapcsolat, maga a tanítási folyamat, a szülők és a kollégák részéről érkező megbecsülés) miatt szereti hivatását. A másik két szempontot csak 7%, illetve 9%-ban jelölték meg domináns motívumként.

Petróczi és munkatársai (2001) kérdőíves módszerrel azt is vizsgálták, hogy mi tartja a pedagógus pályán az ott dolgozókat. A válaszokban a legdominánsabb a gyermekszeretet, hivatástudat (43%) volt, kisebb arányban jelentek meg olyan válaszok, mint pl. félelem a bizonytalanságtól a biztos állás feladásával (21%), más lehetőség hiánya (11%), máshoz nem ért, képzettség hiánya (8%).

2.1.11.Képzés

A pedagógusok társadalmi helyzetével kapcsolatos vizsgálatok egyik fontos kérdésköre a képzésekre irányul. A kutatások egyrészt a képzések változásait mutatják be, másrészt a képzésben résztvevőkről közölnek adatokat, harmadrészt pedig a különböző felmérések során megkérdezett pedagógusok a képzések tartalmi összetevőivel kapcsolatosan kialakult véleményeit elemzik.

Deák Zsuzsa (1990) történeti áttekintésében a képzések változásait is bemutatja. Az óvónők és tanítónők képzése 1949-ig csak középfokon, négy éves képzésben történt, 1947-ben és 1948-ban jöttek létre pedagógiai főiskolák azzal a céllal, hogy általános iskolai tanárokat és alsó tagozatos pedagógusokat képezzenek. Az oktatás időtartama 3 év volt, és több szakos képzés is működött. 1950-től a képzési idő két évre csökkent, és az oktatás egy szakon folyt. Ez a rendszer 1954-ig volt érvényben, ekkor visszaállították a 3 éves, két szakos képzést, és 1959-től az oktatás időtartamát 4 évre emelték. A pedagógiai főiskolákkal párhuzamosan tovább működtek a pedagógiai képzést nyújtó középiskolák, ám az ötvenes években a középfokú képzésre felvettek létszámát a felére csökkentették. A felsőfokú óvónő és tanítóképzés 1958-ban jött létre. A középfokú pedagógiai képzést biztosító iskolák egy része átalakult felsőoktatási intézménnyé. A képzés időtartama az óvónőknek 2, a tanítónőknek 3 év volt. 1975-76-ban váltak főiskolává azok a tanítóképző intézetek, melyek korábban egyéb felsőfokú intézmények közé tartoztak. A felsőfokú pedagógusképzés rendszerének létrehozásával a képzésekben részt vevők létszáma folyamatosan emelkedett, ennek hatására 1980-ra egyrészt a diplomások között a pedagógus végzettségűek aránya nőtt 30%-ra, másrészt a pedagógusok között a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya emelkedett 74%-ra.

Nagy Mária (1994a) a képzés felsőfokúvá válásával összefüggésben azt emeli ki, hogy megmaradt a képzés iskolai szintek szerinti merev tagoltsága. Hazánkban az európai jóléti államoktól eltérően nem tudott kibontakozni egy olyan integrációs tendencia, amely által a tanárképzés egységesebbé válhatott volna.

Szövényi (1993) bemutatja a pedagógus képzések társadalmi kihívásokra adott válaszait, valamint a kilencvenes évek képzési gyakorlatában és törekvéseiben fellelhető modellértékű válaszokat. A szerző szerint a pedagógusképzés változásai háttérében a közoktatás és a felsőoktatási rendszer közti kapcsolat áll. Ez valójában egy központosított irányítás által meghatározott megrendelő-szolgáltató viszony, melyben a közoktatás változásaira válaszolt a felsőoktatás. A pedagógusképzés nem tudott időben és rugalmasan reagálni az igények változásaira a merev törvényi szabályozás, a végiggondolatlan oktatáspolitikai döntések és a fejlesztéshez szükséges anyagi feltételek hiánya miatt.

Bagdy és Bugán (1996) beszámolnak arról, hogy a nyolcvanok évek közepén indult meg a tanárképzés területén a személyiség-, és készségfejlesztésre irányuló „csoportozás”, szórványos, elszigetelt próbálkozások keretében. Ezek a próbálkozások új kiképzési utak, gyakorlati megoldások keresésére irányultak, valamint oktatásmetodikai kutatásokat jelentettek, azzal a céllal, hogy tapasztalataik felhasználásával eredményesebbé váljon a hallgatók pályára való felkészítése. A szerzők (Zsolnai kísérletére utalva) érdekesnek tartják, hogy előbb jelent meg a közoktatásban az igény a tanulók személyiségfejlesztésére irányuló új pedagógiai módszerek és rendszerek kidolgozására, mint a felsőoktatásban a pedagógusképzésben az ilyen jellegű reformkísérletek.

Nagy Mária (1998b) a külföldi pedagógusképzési rendszerekről is tett említést. A világ legtöbb országában felsőfokú végzettséggel válhat valakiből tanító/tanár, bár a szerző utalt arra is, hogy néhány európai országban (Németország, Olaszország, Románia) létezik felső középfokú pedagógiai képzés is. A magyar pedagógusképzés rendszerét archaikusnak tartotta, mely jól tükrözte a szakma rétegzettségét. A pedagógus hivatást választó fiatalok öt fő típusú képző intézményben tanulhattak: óvó-, tanító-, általános iskolai, középiskolai és gyógypedagógiai tanárképző intézményekben.

A pedagógusképzésekben résztvevőkkel kapcsolatos meglátások már a legelső vizsgálatokban is szerepeltek.

Kériné (1969) úgy látta, hogy a jövő pedagógusokat nem a pályával való azonosulás, hanem „mellékokok” befolyásolják”, pl. az iskolában eltöltendő munkaidő hossza, a családi-háztartási teendők elvégzésére alkalmas munkaidő beosztás. Véleménye szerint akik ilyen okokból választják ezt a hivatást, azok szenvednek a leginkább a nem várt nehézségektől, azok végzik a leggyengébb munkát. Utal egy professzor álláspontjára, aki

„orvos és mérnökfeleség-képző felső leányiskolának” nevezte a pedagógusképzést. Ezeket a szempontokat Kériné a pedagógus pálya elnöiesedésének okai között tartja számon.

Ferge és Háber (1978b) azt mutatták ki, hogy a megkérdezettek többségét pedagógiai motívumok vezérelték a pályaválasztáskor, és csak 10%-ban voltak olyanok, akik külső kényszerítő körülmények hatására lettek pedagógusok; pl. nem sikerült a felvételijük az eredetileg választott szakra, vagy nem volt meg hozzá a szükséges anyagi háttér.

Kozma (1985) a XIX. század végi statisztikai feldolgozások alapján azt bizonyította, hogy a tanári pályára -más értelmiségi foglalkozásokhoz viszonyítva- már akkor is több nem értelmiségi származású érkezett, később ez a nyitottság fokozódott. „Fölvételi statisztikáink pedig egyértelműen mutatják a fizikai foglalkozásúak relatív többségét a pedagógusjelöltek között más felsőoktatási intézmények hallgatóihoz viszonyítva. Alighanem éppen ez a fölfelé irányuló társadalmi mobilitás volt eddig is s egyelőre még ma is az a társadalmi erő, amely a pedagóguspályára vezeti a fiatalokat.” (Kozma, 1985, 38.p.) A szerző utalt két olyan (nem reprezentatív) vizsgálatra, mely a pedagógusjelöltekkel, illetve a legfiatalabb pedagógusokkal foglalkozott. E kutatások eredményeiből kiemelte, hogy a hetvenes-nyolcvanas évek fordulóján a fiatal nők közel fele, a férfiak háromnegyede már a főiskolán foglalkozott a pályaelhagyás gondolatával. A vizsgálatokból kiderült, hogy a budapesti pedagógusok negyede (23%) eredetileg más pályára készült (orvos, jogász, mérnök, közgazdász). Kozma ugyanakkor azt is hangsúlyozta, hogy a valóságban, országosan igen alacsony volt a pályaelhagyók aránya; a huszonéves tanítók között a nők 3, a férfiak 14%-a választott másik hivatást.

Deák (1990) 1969 és 1984 közötti időszakra vonatkozó felvételi statisztikai adatokat elemezve azt állapította meg, hogy a pedagógus képzésekre főként nők, fizikai és alkalmazotti foglalkozású szülők gyerekei, nem nagyvárosi lakóhelyű fiatalok jelentkeztek. A nem értelmiségi származásúak számára kedvezőbb lehetőséget jelentett a diplomaszerzésre az, hogy a felsőoktatási kínálatban egyre nagyobb arányban szerepeltek rövidebb ideig tartó képzések. A kutató az 1971-ben végzett pedagógus hallgatók elhelyezkedéséről is közöl adatokat, de hozzáfűzi, hogy ezek a tendenciák nemcsak az adott évre voltak érvényesek, hanem tartós tendenciát tükröztek. Az óvónőképzőkben diplomát szerzett fiatalok 95%-a, a tanítóképzősök 86%-a, a tanárképzősök 85%-a, a középiskolai tanári végzettséget szerzettek 47%-a kezdte pályáját pedagógusként.

Koncz (1980) bemutatott egy beválás-vizsgálatot, melyet Nagy József végzett a József Attila Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán az 1968-1972-ben végzett 136 pedagógus körében. Ennek során a pedagógusokkal, oktatási vezetőkkel, szakfelügyelőkkel és iskolaigazgatókkal készültek interjúk. A kutatás eredményei jól tükrözték a pályára kerülő

pedagógusokkal kapcsolatos elvárásokat. A végzett hallgatók ideológiai felkészültségét dicsérték, azonban a társadalmi, közéleti aktivitás terén a vártnál több hallgató esetében tapasztaltak az elvártnál kisebb lelkesedést. A hallgatók szakmai felkészültségét dicsérték, de sok bíráló fogalmazódott meg a nevelői helyállást illetően, valamint a hivatástudat kapott súlyosabb kritikákat. A legtöbb kifogás a szakmódszertani képzéssel kapcsolatosan hangzott el, valamint a tapasztalat azt mutatta, hogy a hallgatók nem lettek eléggé felkészítve a szakközépiskolai, szakmunkásképző iskolai munkára és nehezen álltak helyt az általános iskolai feladatok megoldásában is.

Falus és munkatársai (1989) kiemelték azt az összefüggést, mely a pedagógus hivatás társadalmi megbecsültsége és a pedagógusképzés között áll fenn. A pedagóguspálya alacsony presztízsét a pedagógusképzés hatását korlátozó tényezőnek tartják, amely nemcsak a pályára alkalmas jelöltek minőségi szelekcióját lehetetleníti el, hanem azt a veszélyt is magában hordozza, hogy az alkalmatlanok később az oktatási rendszerben is megjelennek.

Nagy Mária (1994a) utalt a korábbi vizsgálatokra, melyekből a pályára érkezők társadalmi háttere, összetétele rajzolódik ki. Más értelmiségi szakmákhoz viszonyítva a pedagógus pályát inkább a nők választják, jellemző a fizikai foglalkozású és alkalmazotti családi háttér, települési szempontból pedig nem a nagyvárosi származás a domináns.

Halász és Lannert (1996) azt emelték ki, hogy a kilencvenes évek elején a felsőoktatás expanziójával párhuzamosan a tanárképzésben is mérsékelt létszámnövekedés zajlott le. A pedagógus szakra járó diákok az összes nappali tagozatos hallgató harmadát tették ki, és jelentős (kb. 40%) volt az esti vagy levelező tagozaton tanári szakokon tanulók aránya is. A pedagógusképzésben leginkább a tanárképző főiskolákon nőtt a hallgatók száma, bár a kutatók meglátása szerint ez a tendencia a munkaerő-piaci kereslettel nem egyezett.

Imre (1998) szerint az a tény befolyásolja elsősorban a tanárképző intézményekbe bekerülő hallgatók társadalmi összetételét, hogy nem ugyanakkora kihívást jelent különböző felsőoktatási intézményekbe, szakokra felvételt nyerni.

Bagdy (1996) a pályaszocializációs kísérletek során azt tapasztalta, hogy a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók jobban igényelték önmaguk megismerését, mint a pályára, hivatásra felkészülés szerepbiztonságának kialakítását.

Szatmáriné (1996) a pályaszocializációs hatásvizsgálatok során a tanár szakosokkal foglalkozott. A kísérlet tapasztalatai szerint a tanári pályára készülő hallgatók meg tudták fogalmazni a hatékony pedagógus jellemzőit, ugyanakkor ők maguk nem szokták meg a szereplést, megriadtak tőle (pedig később a munkájuk lényege lesz, hogy a katedrára kiállva másoknak előadást tartsanak), soha nem látták, hallották magukat kommunikálni. A diákok féltek az V. éves tanítási gyakorlattól.

Halász és Lannert (1998) utalnak arra, hogy az óvodákban és az általános iskolákban a pedagógusok számának a kilencvenes években bekövetkezett csökkenése azt eredményezte, hogy egyre kevesebb nappali tagozaton végzett új pedagógus kezdte pályáját a közoktatási rendszerben. A középiskolákban a tanárok számának növekedése és a nagy fluktuáció több lehetőséget jelentett a tanári szakokon frissen végzettek számára a diplomájuknak megfelelő területen való elhelyezkedésre. Nagy Mária (2000) is azt mutatta ki, hogy a pedagógus képzésekben nappali tagozaton végző hallgatók között a kilencvenes években alacsony volt azok aránya, akik pályájukat a szakterületen kezdték.

A vizsgálatokban a pedagógus képzésekre vonatkozó megállapítások is szerepelnek. Ferge (1972) vizsgálatában a megkérdezett pedagógusok 30-40%-a azt a kritikát fogalmazta meg a képzésről, hogy túlságosan elméleti jellegű, 10-20% pedig a módszertani felkészítést tartotta kevésnek és nem elég színvonalasnak. Többen azt hangsúlyozták, hogy a gyakorló helyek az ún. mintaiskolák, ahol a hallgatók nem a realitással szembesülnek, valamint azt, hogy a képzés során elsajátított anyag és az iskolában tanítandó tananyag nem fedte egymást. A vizsgálat során olyan észrevételek is megfogalmazódtak, hogy szükséges lenne a pályára való szelektálás a képzés előtt vagy alatt, elsősorban pszichológiai vonások, adottságok illetve képességek szempontjából: pl. gyermekszeretet, a gyermekekkel való bánni tudás, beszédképesség.

Falus és munkatársai (1989) a képzés kompetenciáját is behatárolják; nem gondolják, hogy csupán a pedagógiai képzés minőségén múlik az, hogy hány olyan szakember kerül a pályára, akik a gyermekek fejlesztésében hatékonyan tudnak közreműködni. A kutatócsoport a pályán hosszabb–rövidebb ideje tevékenykedő szakemberektől nyert információk alapján több javaslatot is megfogalmazott a pedagógusképzések számára az elméleti és gyakorlati képzés tekintetében, pl. az egyes pedagógiai tevékenységekre való felkészítésről, a pedagógusképzés struktúrájának problémáiról valamint a szükséges változtatásokról. Kiemelték az alapos, gyakorlatra orientált elméleti képzés szükségességét, az elméleti és gyakorlati oktatás egységének, egymásra épülésének fontosságát a képzés elejétől. Ennek abból a szempontból van jelentősége, hogy ha a hallgatókban a képzés során nem alakul ki a szaktudományi, illetve a pedagógiai-módszertani igényesség, akkor valószínűleg a gyakorlati munka során (a rendelkezésre álló feltételek miatt) ezt már nem lehet az önfejlesztés, önképzés segítségével pótolni. A kutatók szerint a pedagógiai gyakorlat nem tudja kompenzálni a képzés hiányosságait, aránytalanságait sem.

Szövényi (1993) a pedagógusképzés tartalmi megújítása, a gyakorlati felkészítés, az alap és továbbképzés, a pedagógusképzés szakos rendje, a pedagógusképzés intézményhálózatának, a pedagógusképzés struktúrájának problematikáját tárgyalja. A

változtatásokról szóló döntések meghozatalában fontosnak tartja a szerves fejlődés biztosítását, az üres formai másolások és tévedések elkerülését. Ehhez jó alapot jelenthet egy adott kultúrkör sajátosságainak elemzése, amelybe beletartoznak az ország nevelésügyének tradíciói is.

Hrubos Ildikó (1993) kutatási tapasztalatai alapján azt a kérdést vetette fel, hogy a pedagógusképzésben nem történik-e mulasztás, amikor a hallgatókat nem készítik fel arra eléggé, hogy a végzettek többsége pályájának hosszabb-rövidebb idejét szakképzést nyújtó intézményben fogja tölteni.

Ballér (1993) a pedagógusképzés és a tudományosság összhangját kutatva kitér arra is, hogy a képzésben mennyire kap helyet a pedagógus személyiség fejlesztésének valamilyen formája. A kutatás során 31 felsőoktatási intézményt vizsgáltak, három módszer ötvözésével: *kérdőívvel*, mely az oktatókra, képzési struktúrára, tantervre, fejlesztési pályázatokra és a tanszéki kutatásokra irányultak, *a kérdezőbiztos írásos összefoglalójának* segítségével, mely tartalmazta a kérdőív, egyéb dokumentumok (tantervek, fejlesztési tervek, programok, jegyzetek) és a személyes látogatás tapasztalatait, valamint *résztanulmányok* felhasználásával. A kutatás eredményei szerint 12 intézményben volt valamilyen pedagógiai képességfejlesztő gyakorlat, tréning a hallgatók számára, melyek a személyiség egészét és egyes pedagógiai képességek, készségek fejlesztésére irányultak. 14 intézményben jelezték azt, hogy szükségesnek tartanák ilyen típusú kurzusok bevezetését. A tanítóképző főiskolákon a következő csoportos pedagógiai gyakorlatok működtek: önismereti, kommunikációs, konfliktuskezelő, esetenként drámapedagógiai foglalkozások. A kutatás során azt tapasztalták, hogy sok pedagógusképző intézményben a tanterv szerves részévé váltak a mikrotanítási és oktatástechnikai gyakorlatok. A szerző emellett foglal állást, hogy a jövő pedagógusainak felkészítésében elengedhetetlen az elméleti alapozás. A kutatási tapasztalatok azt mutatták, hogy a pedagógusképzések tantervei a neveléstudomány hagyományos diszciplínáit tükrözték (neveléstörténet, nevelélmélet, oktatásmélet, általános-, fejlődés-, neveléslélektan), ugyanakkor a képzési tartalmakban nem jelentek meg a pedagógiai tárgyak integrációját célzó törekvések, holott ezek szükségességét korábbi kutatások igazolták.

Nagy Mária (1994b) fontosnak tartja, hogy a pedagógusképzések óraterveiben a kilencvenes években növekedett a képességfejlesztő tréningek és gyakorlatok száma, mert ez azt jelzi, hogy egyre hangsúlyosabbá vált a szándék a pedagógiai képességek és a tanári személyiség fejlesztésére. Ez hozzásegítheti a hallgatókat a saját adottságaik és a szakmai elvárások egymáshoz való viszonyának felismeréséhez.

Halász és Lannert (1996) utalnak a Tanárképzők Szövetsége Pedagógiai Szakosztályának 1993-as kérdőíves vizsgálatára, melynek során a tanárképzést folytató

felsőoktatási intézmények kétharmadát kérdezték meg a képzési tartalmakról. A kutatás eredményei szerint a képzések megújultak, új szakok is indultak, és a régi képzésekben is sok új pedagógiai tantárgy épült be a kínálatba (pl.: alternatív pedagógiák, szociálpedagógia, tantervfejlesztés, közoktatás értékelés). Az oktatási feltételeket azonban nem tartották optimálisnak, pl. hiányoztak a tantervek, jegyzetek.

Sallai (1996) a korábbi kutatásokra vonatkozóan összegzően azt állapítja meg, hogy „a pedagógiai szakirodalom tényként kezeli azt a megállapítást, hogy a pedagógusképző intézmények nem készítik fel a hallgatókat az eredményes, örömteli pedagógiai munkára.” (Sallai, 1996, 12.p.). A szerző a pedagógusképzéseket úgy látja, hogy az elméleti kurzusok túlsúlya a jellemző, a szaktárgyi és módszertani tudásra helyezik a hangsúlyt. A pedagógus személyiség kibontakoztatásának jelentősége sokkal kisebb, a képzésekben még nem sikerült kidolgozni komplex személyiségfejlesztő programokat, hanem többnyire egyedi, szűk időkeretű kezdeményezések, kísérletek léteznek. A gyakorlati felkészítésre vonatkozóan azt a megállapítást teszi, hogy a gyakorlat kizárólag a gyakorló tanítást jelenti. Sallai hivatkozik Bagdy tapasztalataira is, aki azt állapította meg, hogy a pályakezdő pedagógusok szenvednek a pályakezdési sokktól, nincsenek eléggé felkészülve a mindennapos munkavégzés során jelentkező nehézségekre, konfliktusokra, és ezekre spontán módon reagálnak, konfliktusaikat saját kudarcaiknak tekintik. A szerző úgy véli, a felsőoktatásban dolgozó oktatók számára komoly kihívást jelent a képzési tartalmak kialakítása, mivel nehéz meghatározni a hatékony, személyiségfejlesztésre képes pedagógus számára szükséges tudást, és képességeket.

Bagdy (1996) úgy véli, hogy ha sikerül is körvonalazni azt, hogy milyennek kell lennie egy jó pedagógusnak, kérdéses, hogy ki lehet-e dolgozni azt a fejlesztő módszert, amelynek segítségével a jelöltből pályaalakalmas egyén válik. A kutató fontosnak tartja a képzésben a pályaszocializációt, azonban ezt a munkát veszélyeztetve érzi az önismereti tréningek nélkül (amelyre a feltételeket az egyetemi keretek nem biztosítják).

Szatmáriné (1996) a pályaszocializációs hatásvizsgálatok tapasztalatai alapján fogalmazott meg a képzésekre vonatkozó észrevételeket. A hallgatókat nem kérdezik meg az oktatók arról, hogy a képzés során 3-4 éven rájuk ontott információkat hogyan tudták összerendezni. A hallgatók nem találták személyközpontúnak a képzést, és nem érezték azt, hogy a pedagógiai munkára ténylegesen felkészültek tanulmányaik során.

Kovács (1996) a pedagógus szakosok számára a pályaszocializációs tréning szükségességét a felsőoktatásba való bekerülés és a képzés sajátosságaival indokolja. A felvételi vizsga szelekciós mechanizmusát nem tartja megfelelőnek, valamint azt is kifogásolja, hogy a képzés az érzelmi, lelkiismereti, akarati funkciók fejlesztésére és a

megismerő tevékenységek közül az intuíció és az analógiás gondolkodás fejlesztésére is kevés lehetőséget biztosít.

Bagdy és Bugán (1996) körvonalazták azokat a nehézségeket, dilemmákat, melyek a kötelező jellegű (pl. a szociális munkás és a tanítóképzésben), képzésbe épített készségfejlesztő program kapcsán jelentkezhettek. Ezek a tréningek sajátos intézményi hatást válthatnak ki, pl. a kapcsolatrendszer formális és informális szabályai területén, a tanári, csoportvezető szerep etikai problémákat vethet fel, a tantervben a hallgató kevésbé érthetően tudja elhelyezni ezt a kurzust, a két tanulási forma presztízse tekintetében meglévő különbségek az oktatók között is leképeződhetnek, valamint a tréningeket az egyetemi oktatási rendszer szerveződési módjához kell igazítani, melyek nem biztos, hogy a csoportozás szabályaival egybevágnak.

Túri (1996) szerint a tanárképzést megújítani kívánó koncepciók mindegyikében szerepelt a „gyakorlatra orientált képzés,” mint követelmény és kívánalom.

Nagy Attila (1996) kutatási beszámolójában említette, hogy a gyerekek olvasástanítására, pontosabban az olvasás megszerettetésére irányuló új módszer, a szülőkkal, családdal kapcsolatos próbálkozás (family literacy) még nem jelent meg a közoktatásban, csak a szakirodalomban szerepelt. Ez a kritika a pedagógusképzés hiányosságára is utal.

Petróczi és munkatársai (2001) szerint részben a pedagógusképző intézmények feladatkörébe tartozik a hallgatók kiegészítő elleni megbirkózási képességeinek fejlesztése is.

Falus (2005) a pedagógus képzés szempontjából kiemelkedő jelentőségűnek értékelte a képesítési követelményeket tartalmazó 111/1997-es kormányrendeletet, mivel ez a dokumentum az ország összes tanárképző intézményére vonatkozóan tartalmazza az egységes célokat, a rendelkezésre álló időt, a főbb tanulmányi területeket, valamint az ellenőrzés és értékelés módjait, formáit. Falus - Kotschy (2006) a kompetenciaalapú tanárképzés problematikáját abból a szempontból elemzik, hogy ez lehet-e a megújulás eszköze. Kiemetik a tudás, attitűdök, képességek területeit, a kompetenciafejlesztés lehetséges terepei között pedig a szemináriumi foglalkozásokat, az intézménylátogatásokat, a (magyar és külföldi) tudományos szakirodalom feldolgozását valamint a kutatásokat említik.

Zsolnai (2002) a pedagógusképzésben dolgozó oktatók felelősségére is rámutatott azzal, hogy bemutatta a felsőoktatásban kifejtett tevékenységéhez való hozzáállását.

A hatvanas-hetvenes években végzett nemzetközi pedagógusvizsgálatok is azt mutatták ki, hogy a pedagógusokat képző intézményekből olyan végzett szakemberek kerültek a pályára, akik nem tudtak az adott kor elvárásainak megfelelő eredményes munkát végezni. Az amerikai és szovjet vizsgálatok tapasztalatai szerint a pedagógusok a pályakezdés időszakában rengeteg olyan nehézséggel küszködtek, melyekre a képzés során nem kaptak

megfelelő felkészítést. (Falus, 2001a). A nemzetközi vizsgálatok egybehangzóan megállapították, hogy a pedagógusok által a képzés során megszerzett tudás, az elsajátított alapelvek nem befolyásolták a tanítás minőségét, az eredményes munkának számtalan összetevője van. A humanisztikus tanárképzési irányzat képviselői az amerikai pedagóguskutatások eredményei kapcsán kialakított szemlélete szerint a pedagógusképzés során a jártasságok és módszerek kialakítása helyett a pedagógiai munka mesterségbeli fogásainak megtanítása mellett arra kell a hangsúlyt helyezni, hogy kreatív, a viselkedésüket a helyzetnek, a tanulók szükségleteinek, a feladatoknak, módszereknek megfelelően, rugalmasan alakítani tudó szakembereket képezzenek. (Falus, 2006)

A pályakezdés nehézségeire, illetve a pályakezdő tanárokat követő kutatások szükségességére a később született tanulmányok is (pl. Veenman 1984, Korthagen, 2001, D'Aniello 2008) felhívják a figyelmet, mert az ezekből nyert információk elengedhetetlenül szükségesek ahhoz, hogy a leendő tanárokat megfelelően tudják felkészíteni az egyetemeken.

Venter - Van Buer (1997) a német pedagógusvizsgálatok kapcsán kiemelték, hogy a pályakezdési sokk jelensége Németországban is a fontos kutatási témák között szerepelt. A pedagógus hallgatók pályakezdésével foglalkozó tanulmányok is a képzések hiányosságaira mutattak rá: a hallgatók nem kaptak olyan felkészítést, amelyek segítségével a szakmai követelményeknek megfelelhettek volna.

2.2.Szociális szakemberek körében készített vizsgálatok

A történelem során mindig voltak olyan emberek, akik élethelyzetük miatt mások segítségére szorultak. A koldusok, betegek, öregek, fogyatékkal élők, s más rászorulóknak életben maradásában, körülményeinek javításában az „állami szociálpolitika” kialakulásáig (kb. a XIX. század utolsó harmadáig) fontos szerepet játszott az egyház. A szenvedőknek nyújtott segítség morális alapja a felebaráti szeretet gyakorlására szólító parancsolat⁶ volt. Az irgalmas samaritánus példabeszédéből látszik, hogy a rászorulókról már kétezer évvel ezelőtt is gondoskodtak olyanok is, akik ezt valószínűleg nem hivatásbeli kötelességből tették.⁷

A bibliai idők óta sokan, sokféleképpen végeztek segítő tevékenységet (Müller, 1992), ám a „szociális munka” meghatározás alig egy évszázados. Napjainkra a szociális munka elfogadott professzióvá vált, ma már a társadalom részéről jelentkező elvárás, hogy legyen az egyéni szükségletek kielégítésében segítő intézményesült megoldás. Ezt a szolgáltatást a gyakorlatban a szociálpolitikai ellátórendszer keretében működő intézményekben nyújtják azok a szakemberek, akik azért segítenek másokon, mert ezt a hivatást választották, ez a munkájuk.

A dolgozat e részének célja: bepillantást nyújtani a szociális munka és a segítő szakember-képzés világába, valamint empirikus vizsgálatok alapján bemutatni napjaink segítő szakembereit; szocio-demográfiai mutatóikat, erre a szakterületre való jelentkezés motivációit, a szociális képzésekben részt vevő hallgatók elhelyezkedését, szakmai felkészültségüket, jövőképeket, képzéssel kapcsolatos véleményüket. Mivel Magyarországon – a képzések rövid történetére visszavezethető okból - kevés ilyen vizsgálat született, fontos lehet néhány hasonló német kutatási tapasztalat felvillantása is.

2.2.1.Kik a szociális szakemberek?

Szociális szakemberek körében végzett vizsgálatok bemutatásakor nem kerülhetjük meg e kérdés megválaszolását. A felelet látszólag egyszerű: mindazok, akik szociális munkát végeznek. A „szociális munkások nem olyan emberekkel foglalkoznak, akiknek problémái vannak, hanem olyanokkal, akik nem tudnak megbirkózni ezekkel” (Woods, 1992, 34.p.).

Abraham Flexner, egy híres amerikai oktatási szakember, 1915-ben a szociális munkát még nem tartotta foglalkozásnak, mert nem volt rendszerezett, tudományos ismeretanyaga és

⁶ „Szeresd Uradat, Istenedet, teljes szívedből, teljes lelkedből, teljes erődből és teljes elmédből, felebarátodat pedig, mint saját magadat.” (Lukács, 10, 27)

⁷ A samaritánus az említett esetben szakszerűen látta el a sérültet, olajat és bort öntött sebeire, bekötözte majd egy fogadóban ápolta, így nem a „szakmai felkészültsége”, hanem a történet egyéb momentumai alapján lehet erre következtetni. (Lukács, 10, 30-36)

módszertani eszköztára (Szabó, 1993). Az évtizedek során könyvtárnyi szakirodalom született, mely e hivatás elméleti alapjait és módszertani repertoárját próbálja meg lefektetni.

A szociális munkát főként funkcionalista megközelítésben lehet értelmezni. Ebben a megközelítésben a professzió céljának tekinti, hogy elismertesse azokat a szakma által képviselt értékeket, amelyek a történelem fejlődés során kristályosodtak ki. A szociális munka a társadalom egészének javát szolgálja, mivel közreműködik abban, hogy az emberek betölthessék élethivatásukat, megvalósíthassák törekvéseiket (Compton és Galaway, 1984). A szociális munka társadalmi jelentősége abban is megnyilvánul, hogy nemcsak az egyének szükségleteivel foglalkozik, hanem a szociális jóléti rendszer alakításában is szerepet vállal. (Dean Pierce, 1989a). Ennek értelmében a szociális munka három fő célja a következő: egyrészt az emberek problémamegoldó, konfliktuskezelő és fejlődési képességének növelése. Szabó ezt az egyén „megbirkózási (coping) kapacitásának” fejlesztésének nevezi. (Szabó, 1993, 12.p.) Másrészt az emberek számára anyagi támogatást, szolgáltatást nyújtó intézmények hatékony és humánus működésének előmozdítása, valamint az emberek és a számukra támogatást, lehetőségeket biztosító rendszerek közti kapcsolatteremtés elősegítése (Compton és Galaway, 1984). Pierce (1989b) felsorol olyan alkalmazási területeket, intézményeket, ahol szociális munkások tevékenykedhetnek: pl. gyermekjóléti szolgáltatások, gyermekotthonok, idősek napközi-, és szociális otthona, kórházak, stb.

A Szociális Munkások Nemzeti Szövetségének (NASW, USA) állásfoglalása értelmében (Compton és Galaway, 1984) a szociális munka gyakorlata értékek, célok, szankciók, ismeretek és módszerek együttese. Hegyesi (1998) a szociális munkát úgy próbálja leírni, mint a szakmára jellemző sajátos dilemmák rendszerét.

A szociális munka definiálása, ismeretalapjának körvonalazása a hazai és nemzetközi szakirodalomban is folyamatosan jelen lévő téma. A társadalmi, gazdasági, politikai-ideológiai illetve a szociális ellátórendszert érintő változások hatására a szakemberek számára újra és újra szükségessé válik a segítség lehetőségeinek meghatározása (Pataki, 2006). A Szociális Munkások Nemzetközi Szövetsége (IFSW) és a Szociális Munkást Képző Iskolák Nemzetközi Egyesülete (IASSW) a felsőfokú szociális képzések Bolognai folyamat jegyében történő átalakításával kapcsolatos munkálatok végzésekor (a szakmai sztenderdek meghatározásakor) a két szervezet által 2001-ben megalkotott, a szociális munkára vonatkozó nemzetközi definíciót használták. Ebben a meghatározásban kiemelt jelentőséget kapott a professzionális szociális munka társadalmi változásokat elősegítő szerepe. Alapvető fontosságú cél az emberi jogok érvényesítéséért és a szociális igazságosságért való küzdelem. Az egyének szintjén nemcsak a probléma-megoldások segítését és az emberi kapcsolatokat, természetes támaszrendszerek kiépítésének ösztönzését tartalmazza, hanem hangsúlyozza az

»empowerment«-et is; az egyéni képességek felszabadítását és az emberek a jólét fokozása érdekében kifejtett érdekérvényesítő tevékenységének fontosságát. (Budai, 2006a)

A szociális munka területének körvonalazása alapján, a szociális munkások, mint populáció meghatározásakor eljárhatnánk egyszerűen úgy, hogy közéjük sorolunk mindenkit, aki a definíciókban jelölt segítő tevékenységet végzi valamilyen formában. A professzionális segítők azonban egy szűkebb kört jelentenek. „A szociális munkásnak, aki szakszerű szolgáltatást nyújt a klienseinek, jókora tudásanyaggal kell rendelkeznie.” (Morales – Sheafor, 1989, 101.p.) A professzió-elméletekben megfogalmazott fontos kritériummal összhangban érdemes csak azokat tekinteni szociális munkát végző szakembereknek, akik a szükséges tudás elsajátítása érdekében felsőfokú (főiskolai, egyetemi) képzésben vettek részt és szakirányú (szociális munkás, szociálpedagógus) diplomát szereztek.

Magyarországon a kilencvenes években publikált szócikkekben fontos kérdésként jelent meg a kétféle szociális képzés (szociális munka, szociálpedagógia) önmeghatározása. Szávai (1995) szerint a szociálpedagógusok kifejezetten az iskolai szociális munkára képzett szakemberek. Budai (1995c) a szociálpedagógus képzést generális jellegűnek minősítette, azonban úgy vélte, a szociálpedagógusok az általános szociális munkásokhoz képest egy szakterületen bizonyos fokig specialistának számítanak. Hegyesi (1993) a szociális munka és szociálpedagógia közeledésének zálogát abban látta, hogy a szociálpedagógia eltávolodik a pedagógiai gyökereitől. Lengyelországban e két terület egymáshoz való viszonyát úgy értelmezik, hogy a szociális munka a szociálpedagógia alkalmazási területe, gyakorlati megvalósulása, ahol a szociális beavatkozás zajlik (Marynowicz-Hetka, 1998).

Németországban a segítő hivatás gyakorlói a szociálpedagógusok voltak, Bönnisch és mtsai (1999) értelmezésében a szociálpolitikai ellátórendszer intézményeiben folyó gyakorlati tevékenység végzői ezek a szakemberek. A hatvanas évek elején amerikai befolyás hatására kezdték el használni a szociális munka kifejezést is. A fogalmak használatának változása magával hozta a két szakterület tartalmi változásait is, vagyis a kétféle szakembertípus egymáshoz való közeledését eredményezte (Fischer 1980, Kunstreich 1998). Napjainkban már Európában és az Egyesült Államokban is a szociális munka és a szociálpedagógia egy hivatásnak, egy szakmának számít, a szociális munkába beletartozik a szociálpedagógia is. Az elnevezésbeli különbséget történelmi gyökerűnek és ma már csak történelmi jelentőségűnek tartják (Kersting 1996a).

Vizsgálatunkban ezt a német szemléletet alkalmazzuk, hiszen a magyar valóságban is csak a képzések szintjén mutatkozik némi különbség a szociális munkások és szociálpedagógusok között, a hatályos jogszabályi előírásoknak megfelelően a szociális intézményekben mindkét végzettséget azonosnak tekintik, mindkét diploma birtokosai

ugyanazokat a szakmai munkaköröket tölthetik be, ugyanazokat a feladatokat láthatják el. Ezt az álláspontot tükrözte Pócze (1990) tanulmánya is, aki a hazai szociális képzések indulásakor nem a szakmapolitikai konfliktusokra, territoriális harcokra helyezte a hangsúlyt, hanem a kliensek érdekében megvalósítandó és megvalósítható együttműködésre. Szerinte békés egymás mellett élésben megférhet egymás mellett az iskolai szociális munka és a szociálpedagógia, mivel mind a pedagógia, mind a szociális munka annál jobb, minél differenciáltabb. A differenciálódás segíti a kliens szükségleteihez való rugalmasabb alkalmazkodást is. A Magyarországi Szociális Szakemberek Képzéséért Egyesülethez (Iskolaszövetség), mely a szociális képzésekben érintetteket tömöríti, a szociális munkásokat és szociálpedagógusokat képző intézmények is csatlakoztak.

2.2.2.Szociális szakemberek képzése

A szociálpedagógia magyarországi kezdeteit feltáró szakirodalom (Kozma-Tomasz, 2000) az első világháború előtti évtizedtől a második világháború végéig írja le az irányzatok (gyermektanulmányi, szabadoktatási, nemzetnevelési, ill. a tehetségmentő mozgalom) alakulásának történetét. „A második világháborút követő gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális törés ugyanis akkora, hogy ami utána következik, aligha tekinthető egyfajta folyamatosságnak.” (Kozma - Tomasz, 2000, 15.p.) A XX. század első felében számos olyan kezdeményezés történt, (pl. Nemes Lipót, Imre Sándor, Jankovits Miklós munkássága), melyek bizonyítják, hogy a szociális tevékenységnek Magyarországon is voltak előzményei.

A második világháborút követően, a szocialista korszakban, (1989-90-ig) a hivatalos és gyakran hangoztatott ideológia az volt, hogy a rendszer minden szociális és társadalmi problémát önmagától megold, így szociálpolitikára nincs is szükség. A paternalista szemlélet jegyében valamennyi ellátási formát a jóságos, gondoskodó állam ajándékának kellett tekinteni. Mivel hivatalosan nem léteztek szociális problémák, nem kellett ezek kezelésével foglalkozó intézményeket létrehozni. Ebben a periódusban szinte csak olyan intézmények működtek, melyek életkori, vagy más okból kifolyólag, önhibáján kívül nehéz helyzetben lévő emberek ellátását célozták, pl. fogyatékosokat és időseket ellátó intézmények (otthonok, gondozási központok), gyermekintézmények (gyermekotthonok, nevelési tanácsadók). Ezekben az intézményekben az életminőség, illetve a szolgáltatások színvonala alacsony volt, s ebben szerepet játszott a segítő szakemberek hiánya is. Akkoriban még nem volt Magyarországon felsőfokú szociális képzés, így más végzettségű szakemberek látták el ezeket a feladatokat; pedagógusok, gyógypedagógusok, pszichológusok (Nagy, 2004).

A szociális képzések magyarországi fejlődésének főbb állomásait Budai és munkatársai (2006) mutatják be részletesen. 1973-ban a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán két képzés is indult, mindkettő fontos előzménynek tekinthető a szociális munkás képzés szempontjából (Baker és Almásy, 1996). A szociális szervező képzés rehabilitáció és idősgondozás orientációjú volt, főként azok számára indult, akik ezeken a szakterületeken dolgoztak (Tordainé, 1996). A pszichopedagógus szak a gyermekvédelem különféle területeire képzett szakembereket (B. Aczél és munkatársai, 1992).

A nyolcvanas években, különösen Budapesten, egyre több lehetőség nyílt a segítő munkára. Régóta fennálló, bár eredetileg más céllal működő intézmények (nevelési tanácsadók) elkezdtek foglalkozni a családok szociális problémáival is, és megjelentek olyan publikációk is, melyek a magyar családgondozási gyakorlatot a szociális munka koncepciójában mutatták be (Gayerné, 1985, Gondos és Hegyesi, 1985).⁸ Kifejezetten a családgondozási feladatra (kezdetben csak kísérleti jelleggel) 12 új intézmény létesült 1985-ben, a Terézvárosi, a Kőbányai és 10 vidéki Családsegítő Központ, melyek családgondozási feladatokat vállaltak fel⁹ (Győri, 1996).

A nyolcvanas években a segítő munkát végző szakemberek részéről egyre jobban erősödött az igény a szociális szakemberképzés bevezetésére, lehetséges képzési elképzelések születtek (Ferge, 1986, Gayerné, 1986, Hegyesi - Talyigás, 1986, 1988). „A szociális képzési rendszer elvi, tartalmi kidolgozása – néhány korábbi képzési kezdeményezés után – 1986-ban vett lendületet.” (Nemes, 1996, 12.p.). Először 1985-ben az ELTE-n szociológus szak álnéven szociálpolitikus képzés indult (Talyigás és Hegyesi, 1996, Lévai, 2001). A szociálpedagógiai képzés beindulásának fontos előzménye volt az 1982-ben létrejött Szociálpedagógiai Műhely, mely 1990-ben, azzal, hogy teljesítette a feladatát, meg is szűnt (Talyigás, 1993).

Magyarországon több évtizedes szünet után, több felsőoktatási intézményben kezdődött el (újra)¹⁰ a segítő szakemberek oktatása. 1989-ben elindult a szociálpedagógus képzés, pl. Esztergomban tanítóképzéssel integrálva (Budai, 1989, 1993a, 1993b, 1994b), és 1993-ban már négy helyen működött az országban (S. Faragó, 1993). Szintén 1989-ben Szekszárdon (Talyigás, 1989, Szöllősi, 1990), majd 1990-ben összesen 7 helyen kezdtek

⁸ E két publikáción kívül a MTA Szociológiai Kutatóintézete által kiadott Szociálpolitikai értesítő 1985/1. száma több olyan tanulmányt tartalmaz, mely a hazai szociális segítség gyakorlatát mutatták be. Ezek az írások azt a célt is szolgálták, hogy a szociális munka magyarországi helyét, szerepét próbálták tisztázni.

⁹ Ez az intézménytípus ill. ellátási forma az 1993-as szociális törvényben lett szabályozva.

¹⁰ Magyarországon 1912-től a negyvenes évek közepéig több szociális képzés, szociálpolitikai tanfolyam indult. Az Újpesti Főiskolai Szociális Telepen, mely 1920-tól a közgazdasági kar Egyetemi Szociálpolitikai Intézeteként működött, Hilscher Rezsőék Szociális Akadémia néven alakították ki tanfolyamaikat. Szociális képzéseket működtettek más egyetemeken is, pl. a Pécsi Erzsébet Tudományegyetemen, Debrecenben és Kolozsvárott. Ezek a képzések sok tekintetben, főként az oktatási tartalmakat illetően hasonlóak voltak a mai szociális képzésekhez, ám ezek egyike sem adott önálló szociális munkás vagy szociálpolitikus diplomát. (Almásy, 1995, Balipap 1989, 1990a, 1990b, Cser, Somogyi, Szombatfalvy)

szociális munkásokat képezni (S. Faragó, 1992, Hegyesi, 1997). A magyarországi képzések meghatározó sajátossága volt, hogy „a szociális munka oktatói maguk nem képzett szociális munkások” voltak (Borbély és munkatársai, 1996, 13.p.). Kersting és Riege (1995) utalnak arra, hogy az Egyesült Államokban egy szociális munkás képző iskolában sem alkalmaznak olyan tanárokat, akik maguk valaha nem szociális munkásként kezdték. A magyar képzéseket elindító oktatók közül sokan végeztek korábban terepmunkát, annak ellenére, hogy nem volt ilyen képesítésük (nem is lehetett, hacsak nem külföldön tanultak). Magyarországon a felsőfokú szociális képzésekkel egyidőben a középfokú végzettséget adó szociális asszisztens képzések is megszerveződtek. (Pócze, 1990a).

Az országban a kilencvenes években a rendszerváltozással végbement politikai-gazdasági változások erőteljesen hatottak a társadalomra is, olyan szociális problémák jelentkeztek, melyek korábban nem, vagy csak lényegesen kisebb mértékben voltak jelen, pl. szegénység, munkanélküliség, hajléktalanság. Ezek a jelenségek (főként állami) beavatkozást igényeltek, így megszülettek azok a törvények, melyek a szociális háló alapjait jelentik (pl. szociális törvény 1993, gyermekvédelmi törvény 1997.), s melyek elősegítették az intézményrendszer kiépülését. A szociális ellátórendszer differenciálódásával a szociális munka létjogosultsága egyre nő, sok olyan intézmény jött, és jön létre, ahol felkészült segítő szakemberek alkalmazására van szükség (Budai, 1999).

A szociális szakemberek képzése hazánkban több fokon és több szakon történt az elmúlt 17 évben (szociális asszisztens, általános szociális munkás, szociálpedagógus, okleveles szociális munkás, okleveles szociálpolitikus, szociális manager). Ma Magyarországon felsőoktatási intézményben 6+1 féléves szociális munkás, illetve 7 féléves felekezeti szociális munkás, vagy 6+1 féléves szociálpedagógia alapképzésekben lehet részt venni. Mesterképzésre 4 féléves szociális munka, egészségügyi szociális munka, vagy szociálpolitika szakra lehet jelentkezni. Szociális munkások képzése jelenleg 15 felsőoktatási intézményben folyik: ebből 1 helyen csak mesterképzés, a többi intézményben vagy csak alapképzési vagy alap- és mesterképzési szinteken is indul az oktatás. Szociálpedagógusokat 7 helyen képeznek.¹¹ A 2008/2009-es tanévre szociális alapképzésekre összesen több mint 3200 jelentkezőt (1856 szociális munkás, 1418 szociálpedagógus) várnak az ország valamennyi intézményébe, nappali tagozatra 1374 főt, esti vagy levelező képzésre pedig 1900 hallgatót lehet felvenni. Ezek az adatok együtt tartalmazzák az állami finanszírozású és költségtérítéses formában meghirdetett képzési helyek számát.¹²

¹¹Forrás:http://www.felvi.hu/ft8/talalatok.ofi?mfa_id=4&int_id=-1&szer_id=-1&nev=szoci%20E11is (2008.01.08)

¹²Forrás:http://www.felvi.hu/ft8/talalatok.ofi?mfa_id=4&oldal=0&int_id=-1&szer_id=-1&nev=szoc (2008.01.08.)

Mányai és Bass (2006) a szociális képzésekkel kapcsolatos adatokat elemzik. A kutatók összesen 12 311 ezer főre becsülik az 1991-2004 között szociális (szociálpedagógus, szociális munkás, általános szociális munkás és szociálpolitika szakokon, alap- és kiegészítő képzésben, nappali és levelező tagozaton) diplomát szerzettek számát. A felsőoktatás egészében végző hallgatók között folyamatosan emelkedik a szociális képzésben diplomázók aránya; míg 1995-ben csak a diplomák 1%-a képesített szociális területre, 2004-ben már 4%-a. Ebben főként a szociálpedagógus képzések számának ugrásszerű emelkedése játszik meghatározó szerepet. A jövőben, a „bolognai folyamat” kapcsán várhatóan erőteljesebben fog folytatódni ez a tendencia. Míg a felsőoktatás egészében a diplomák 60%-át nappali tagozaton végzett hallgatók kapják, a szociális képzésekben végzettek között a levelező tagozatosok aránya növekedett 34%-ról 62%-ra 1990 és 2004 között. A szerzők arra az érdekességre is rámutatnak, hogy szociális képzések az ország valamennyi egyetemi városában, felsőoktatási intézményi központjában működnek, Miskolc kivételével, pedig az észak-magyarországi régióban az országos átlagnál jelentősebb arányban fordulnak elő szociális problémák (Mányai – Bass, 2006).

A szociális képzési tartalmak kialakításában kezdetben irányadó volt az 1990-es ún. Soproni norma. A konferencián résztvevők által elfogadott *Az általános szociális munkás képzés tantervi irányelvei (1990)* c. dokumentum lényegében az (előzetes tapasztalatok nélkül megalkotott) szociális munkás-képzések alap-curriculumának tekinthető (Talyigás - Hegyesi, 1990, Horváth, 1998). A szociálpedagógus képzésben szintén megtörtént az alapidokumentum rögzítése, és elkészült a kimenetet szabályzó ún. kibocsátási minimum követelményrendszer, tantárgy-, óra-, és vizsgarendszer, valamint a stúdiumonkénti és gyakorlatonkénti tantervi leírás (Budai, 1993, 1995b). Az egyes képző intézmények maguk dolgozták ki curriculumaikát (Budai, 1996, Bognár, 1996), melyhez (pl. a terepgyakorlatokhoz) külföldön bevált példákban is merítettek tapasztalatokat (Szilvási, 1986, Talyigás, 1992, Kersting, 1996b). A szociális munkás képzés soproni tantervi irányelvei szerint a képzés alapvető tudománycsoportjai a szociális munka elmélete, társadalompolitika, szociálpolitika, társadalomismeret, jog, népegészségügy, pszichológia. A teljes képzési idő legalább 35%-át gyakorlatnak kell kitennie. A képzés célja nemcsak elméleti ismeretek nyújtása, hanem a felkészült szociális munkás személyiség kialakítása is (készségek, képességek, beállítódás, értékrend, szemlélet).

A Soproni norma alapján jött létre a *Szociális felsőoktatás alapképzési szakjainak képesítési követelményeiről szóló 6/1996 (I.18.) sz. Kormányrendelet* és ennek 1.,2.,3.,sz. melléklete, melyek a felsőfokú szociális képzések oktatási tartalmait szabályozzák (ld. 4. összefoglaló táblázat). A képzési tartalmak meghatározása, a tantervfejlesztés kérdései,

dilemmái folyamatosan jelen vannak a szociális képzésekben, kutatásokban (Budai, 2001a, 2001b, 2001c, 2004, 2006, 2007a, 2007b).

A kreditrendszerű egyetemi és főiskolai szintű alapképzést meghatározó követelményeket a *Felsőoktatási alapképzési szakok képesítési követelményeinek kreditrendszerű képzéshez illeszkedő kiegészítéséről szóló 77/2002 (IV.13) sz. Kormányrendelet* rögzíti. A szociális szakcsoport sajátos képesítési követelményei szerint az oklevélhez főiskolai szintű szakokon a 8 féléves képzésnek megfelelően 240, egyetemi szintű szakokon a 10 féléves képzésnek megfelelően 300 kreditpontot kell összegyűjteni. A főbb tanulmányi területek: általános értelmiségképzés (főiskolán 4-8%, egyetemen 3-7%), alapozó képzés (21-29% ill. 27-37%), szakképzés (35-46% ill. 33-43%), intenzív terepgyakorlat (13-17%, ill. 10-15%). A képzés terep- és tantermi gyakorlatainak aránya az összes tanórának legalább 40%-a.

Az ezredfordulót követő időszakban a magyar felsőoktatás egészében, így a szociális képzésekben is nagy változásokat eredményezett az 1999-ben kibocsátott, az európai oktatási miniszterek által aláírt Bolognai Nyilatkozat, melyet a 2000. évi Lisszaboni Stratégia erősített meg (Hrubos 2002, Budai, 2006b). Az európai szociális képzések átalakításához szükséges volt a szakmai elvárások és képző intézmények szociálismunkás-képzésre vonatkozó szempontjainak összhangba hozása. Ezt a munkát a Szociális Munkások Nemzetközi Szövetsége (IFSW) és a Szociális Munkást Képző Iskolák Nemzetközi Egyesülete (IASSW) végezte el. A két szervezet 2004-ben, az Adelaide-ben rendezett közös világkonferencián fogadta el a *Global Standards for Social Work Education and Training* c. dokumentumot, mely fejlesztési elvárásokat és irányelveket határoz meg, és amely a szociális munka BA alapszak létesítésekor és a képzési kimeneti követelmények meghatározásakor fontos kiindulópontot jelentett a képző intézmények számára (Budai, 2006a).

Az új, 2006-tól érvénybe lépett, *A felsőfokú alap- és mesterképzésről valamint a szakindítás eljárásrendjéről szóló 289/2005 (XII.22.) Korm. rendelet* is figyelembe vette a *Global Standards* előírásait. A képzési folyamatnak azt a célt kell követnie, hogy a képzett szociális munkások a dokumentumban meghatározott elvárásoknak megfelelő (változást elősegítő, igazságtalanságokat felszámoló, embereket képviselő tervező, szervező, adminisztráló) szakemberekké váljanak. „Ezek az elvárások azonban csak a személyiséget önállóan figyelembe vevő képzési rendszerben alakulhatnak ki és a tömegoktatás keretében nem.” (Tóth, 2006a, 66.p.) A magyarországi felsőfokú szociális képzések struktúrájának átalakítását segítette „A szociális munkás-képzés globális alapelvei” c. dokumentum is, melyet a Magyarországi Szociális Szakembereket Képző Iskolák és Oktatók Egyesülete (Iskolaszövetség) hozott létre 2006-ban.

4. táblázat

A szociális felsőoktatás alapképzési szakjainak főbb tanulmányi területei és arányai a képzési követelmények alapján

A képzések főbb tanulmányi területei és arányai	Okleveles szociálpolitikus	Okleveles szociális munkás	Általános szociális munkás	Szociálpedagógus
	Egyetemi szintű 10 féléves képzések		Főiskolai szintű 8 féléves képzések	
<ul style="list-style-type: none"> ▫ Legkisebb óraszám ▪ Elméleti szakképzési feladatok ◦ Tutori munka ◆ Gyakorlat 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ 2800 óra ▪ legalább 1800 óra ◦ legalább 100 óra ◆ legalább 900 óra 		<ul style="list-style-type: none"> ▫ 3050 óra ▪ legalább 1800 óra ◆ legalább 1250 óra (ebből terepen 850 óra) 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ 2200/2650*óra ◆ legalább 1100 óra
Szociológia, közgazdaságtudomány	Legalább 20%	Legalább 15%		
Társadalomismeret			Legalább 10%	Legalább 10%
Társadalom- és szociálpolitika	Legalább 30%	Legalább 20%	Legalább 15%	Legalább 10%
Szociális munka		Legalább 30%	Legalább 30%	Legalább 20%
Jog			Legalább 10%	Legalább 10%
Politikatudomány	Legalább 15%	Legalább 10%		
Pszichológia	Legalább 15%	Legalább 15%	Legalább 20%	Legalább 15%
Statisztika, kutatási módszertan	Legalább 10%	Legalább 5%		
Népegészségügy (ászm) /társadalomegészségtan (szped)			Legalább 5%	Legalább 5%
Az intézmény által meghatározott tanulmányi területek			Legfeljebb 10%	
Speciális ismereteket nyújtó szakterületi képzés	Legfeljebb 20%	Legfeljebb 20%	Legfeljebb 20%	Legfeljebb 20%
Pedagógia				Legalább 20%
Gyakorlatok				
◆ csoportos gyakorlat	◆ max. 10 fő, min. 200 óra		◆ min. 200 óra	◆ min. 200 óra**
▫ kiscsoportos gyakorlat	▫ max. 6 fő, min. 100 óra		▫ min. 300 óra	▫ min. 350 óra***
▪ egyéni terepgyakorlat	▪ max. 2 fő, min. 600 óra		▪ min. 750 óra	▪ min. 550 óra

A táblázat összeállításához a forrást a 6/1996. (I.18.) Kormányrendelet és 1.,2.,3. sz. mellékletei jelentették

*Legkisebb összórás szám: 2200 óra. A speciális ismereteket nyújtó szakterületi képzés a legkisebb összórás számom túl szervezendő. Ebben az esetben a minimális összórás szám 2650 óra.

**Képesség és készségfejlesztés, gyakorlatalemzés, legfeljebb 18 fővel

*** Képesség és készségfejlesztés, legfeljebb 8 fővel

Magyarországon az első BA alapszakok 2006 őszén indultak el, mind a szociálpedagógia, mind a szociális munka szakokon. A 2005. évi CXXXIX Törvény a felsőoktatásról értelmében törekvés mutatkozik arra, hogy a felsőoktatásba bevonható fiatalok, (bár számuk csökken), viszonylag magas létszámban BA/BSc szintű képzésekben vegyenek részt, és készüljenek fel különféle szakmákra. Az alapszakok elvégzése után tanulmányaikat MA majd PhD szintű képzésekben folytatni kívánó hallgatók részesülhetnek jobban egyénre szabott, elit jellegű képzésben (Tóth, 2006). A szociálpedagógia BA valamint a szociális munka BA esetében ez az új struktúra 7 féléves (6+1) képzést jelent, melyben a korábban meghatározott és a képzésben oktatott tudományterületekhez tartozó elméleti kurzusok és gyakorlatok szerepelnek új szerkezetben, kisebb óraszámban. A szociális munka alapképzési szak *képzési és kimeneti követelményei meghatározó 15/2006 (IV.3) OM rendelet* szerint a szociális munka mellett a következő tudományterületekkel találkoznak a hallgatók a szociális képzési ágban: társadalom- és szociálpolitika, szociológia, közgazdaságtan, pszichológia, egészségügy, informatika, pedagógia, jogtudomány. Nagy és Tormási szerint „ez sajátos, Janus-arcú viszonyulást alakít ki: az egyes tudományterületek alapvetően alkalmazott tudományként vannak jelen a képzésben, de oly módon, hogy a hallgatókat meg kell ismertetniük saját tudományterületük alapfogalmaival, tárgyával, módszereivel, nyelvhasználatával is.” (Nagy-Tormási, 2006, 83.p.)

A szociális munka BA képzés lehetőséget ad a hallgatók számára tanulmányaik folytatására Szociális munka MA, Szociálpolitika MA, illetve más társadalomtudományi MA képzésben. A magyar szociális képzések áttekintése mellett fontos lehet a németországi szociális képzések sajátosságaiba is bepillantani, hiszen ott sokkal nagyobb és folyamatos történelmi hagyományokkal bír a szociális tevékenység, valamint a magyarországinál sokkal inkább megvalósul a szociális munka és szociálpedagógia összhangja, a képzések szintjén is.

Németországban a segítő szakemberek oktatása a hetvenes évek elejére állami és egyházi fenntartású szakfőiskolai és egyetemi képzés kereteiben integrálódott (Pik, 1990). A törvények más hivatást vagy szakmát oktató iskolákkal együtt a szociális munkásokat képző iskolákat is átalakították középfokú intézményekből főiskolákká (Kendall, 1987), melyek programjai által a felsőoktatás kínálata szélesedett, szociális munkás és szociálpedagógus szakok indultak.

A német szociális képzések egy vagy kétfázisú rendszerben szerveződtek meg, intézményenként eltér, hogy melyik modellt valósították meg (Minks – Filaretow, 1994). A kétfázisú képzés első fázisában, 7 szemeszter alatt az elméleti oktatásra került a hangsúly, mindössze egy 12 hetes gyakorlat épült be ebbe a szakaszba. Ez a tanulmányi időszak diplomamunkával és szóbeli vizsgával zárult, mely a szociális munka elméleti és gyakorlati

ismeretei mellett a hallgatók által választott szakterület alapismereteit (pszichológia, jog, szociálpolitika, stb.) is magában foglalta. A képzés második fázisát egy szociális intézményben végezték, egy teljes évig tartó terepgyakorlat jelentette, mely alatt a hallgatók hetente egy napot töltöttek a főiskolán, ahol a gyakorlatot feldolgozó szemináriumokon vettek részt. A gyakorlatról beszámoló, esetelemzés készült, s a terepmunka befejeztével egy újabb kollokvium abszolválása után kapták meg a hallgatók az államilag elismert diplomájukat.

A német szakfőiskolák szociális képzéseinek rendszerét az ezredforduló éveiben a folyamatos megújulás jellemzi. A Kultuszminisztérium javaslatának megfelelően a 2001/2002-es tanévtől kezdve folyamatosan át kellett térni a kétfázisú modelltől az Európai Unió standardokhoz jobban illeszkedő egyfázisú rendszerre (Ackermann, 1999). Ez a képzési struktúra 8 féléves oktatást jelent. Az első három féléves alapozó szakasz teljesítése után, a negyedik szemesztertől kezdve, az elméleti tanegységek és a terepgyakorlatok integrált oktatása valósul meg, s nincs külön gyakorlonoki év.

A segítő szakember képzések curriculumainak kialakításában irányadó a Kultuszminiszter által kiadott tanulmányi és vizsgaszabályzat, melynek kidolgozásában együttműködtek a szociális munkások és szociálpedagógusok szakmai szervezetei is. Ez a szabályzat keretszerűen határozza meg a képzés tanegységeit, oktatási tartalmait, valamint a diploma megszerzéséhez teljesítendő követelményeket, így minden tartomány és oktatási intézmény számára biztosított a lehetőség a saját képzési profil kialakítására.

A felsőoktatás rendszerében a két segítő szakmára való felkészítés közvetlenül egymás mellett történik (azonos oktatási intézményekben), szinte azonos képzési tartalmak megjelenítésével. A képzési reform megvalósításánál a kerettanterv kialakításakor nagy jelentőséggel bírt a segítő szakmák egységének megvalósítása. A teljes képzési időt 8280 órában határozták meg, melyből 2700 volt a kontakt órák, vizsgán töltött órák száma. A többi időt a különféle kurzusokra, vizsgákra való hallgatói felkészülésre szánták, valamint szakmai gyakorlatra, és a diplomamunka elkészítésére.

A képzés fő tanulmányi területei: szociális munka elméleti és módszertani alapjai, jogi és szociálpolitikai alapismeretek, pszichológia és humántudományok, társadalomtudományi alapvetés, szakterületi szociális munka, a szociális munkához kapcsolódó társtudományok, a választható szakirányhoz kapcsolódó tanegységek, gyakorlat megbeszélése, szakdolgozati konzultáció, egyéb szabadon választható tanegységek.

A német felsőoktatási rendszer is átalakul a Bolognai folyamatnak megfelelően, de Németországban nem minden intézményben kezdték meg 2006-ban a BA képzésre való áttérést, helyenként csak 2007-ben indították el az új alapszakokat.

2.2.3.A szociális szakemberekre vonatkozó empirikus vizsgálatok bemutatása

A szociális szakemberekre vonatkozó empirikus vizsgálatok hazánkban csak egy évtizedes múltra tekintenek vissza. A magyar kutatások két nagy csoportba sorolhatók. Egyrészt a szociális ellátórendszerben egy-egy területen dolgozó szakemberek jellemzőinek, köztük végzettségüknek megismerésére irányulnak, másrészt pedig egyes szociális képzést folytató felsőoktatási intézményekben a hallgatók körében készültek felmérések, különféle célokból és módszerekkel (Mányai – Bass, 2006). A vizsgálatok kapcsán fontos megjegyezni, hogy egy-egy kutatást csak kis elemszámú mintán végeztek, ezért az eredmények tájékoztató jellegűek lehetnek, általános következtetések levonására nem alkalmasak.

Magyarországon a terepen dolgozó szociális munkásokra vonatkozó elsőként publikált vizsgálat Horváth Ágota és Lévai Katalin (1996a, 1996b) nevéhez fűződik. Kutatásuk arra irányult, hogy feltárják, kik dolgoznak a segítő szakmában, milyen demográfiai mutatókkal lehet leírni a segítőik körét, hogyan, milyen motivációkkal kerültek erre a területre, milyen a segítőik szakmai identitása, milyen nehézségekkel szembesülnek munkavégzésük során. A vizsgálatban megkérdezettek az állami szociális ellátórendszer helyi intézményeiben dolgozó egyének voltak. A szerzők szociális munkásnak tekintettek mindenkit, aki az adott intézményben segítő munkát végzett, függetlenül attól, hogy rendelkeztek-e ilyen irányú végzettséggel. Hasonló módon történt a szociális munkások körének meghatározása Fónai – Pattyán - Szoboszlai (2001) vizsgálatában is. A kutatók a vizsgálat során a *Szociális igazgatásról és a szociális ellátásokról szóló 1993.évi III. törvény* által meghatározott intézmény- és feladattípusok szociális munkás státusait betöltő személyeket kérdeztek meg (iskolai végzettségüktől függetlenül) önkitöltős kérdőív segítségével. A vizsgálat fő kérdéskörei a következők voltak: a szociális munkás hivatás választását befolyásoló tényezők, a szociális munkás fontos és kizáró tulajdonságai, a szakma szépségei és nehézségei, a szociális munka más szakmákhoz való viszonya, foglalkozások presztízse és hatalma, a szociális munkás számára szükséges tudás, illetve a képzés szerepe ennek megszerzésében. A vizsgálat során összesen 57 személy által kitöltött kérdőívek adatait dolgozták fel.

Forrai Erzsébet és Ladányi Erika a családsegítő (2004), valamint gyermekjóléti szolgáltatásokról (2005) végeztek országos felmérést 2003 tavaszán. Mindkét vizsgálatban postai úton kiküldött, önkitöltős kérdőívet alkalmaztak, a családsegítő szolgáltatásokra vonatkozóan 278, a gyermekjóléti szolgálatokra vonatkozóan pedig 544 kérdőívet dolgoztak fel. A kutatások egyik kérdésköre az ezekben az intézménytípusokban dolgozó szakemberekre (nem, kor, képzettség, beosztás, végzett tevékenységek) irányult. A vizsgálat eredményei szerint a gyermekjóléti szolgálatokban különféle munkaköröket betöltő munkatársak 14,6%-

ának, a családsegítő szolgáltatásokban pedig 18,4%-nak nem volt meg a jogszabályokban előírt képzettsége. A szakmai munkatársak körében a gyermekjóléti szolgálatokban 16% volt a szociális munkások, 15% a szociálpedagógusok aránya, valamint a legmagasabb (26,2%) a pedagógusi képesítéssel rendelkezők aránya volt, (akik harmada családgondozóként, másik harmada intézményvezetőként dolgozott). A családsegítő szolgáltatásokban hasonló tendencia bontakozott ki: 18,5% volt a szociális munkások, 8% a szociálpedagógusok aránya, és a legmagasabb itt is a (21,6%) a pedagógusi képesítéssel rendelkezők aránya volt.

E vizsgálatok tapasztalatai ezért (a mintavételi eljárás eltérései miatt) közvetlenül nem használhatók a felsőfokú szociális képzésekben résztvevők körében végzett kutatások eredményeinek bemutatásához.

A szociális képzésekben résztvevő hallgatók megkérdezésén alapuló beszámolót elsőként Horváth Árpád Viktor (1996) publikálta, aki Esztergomban, a Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskolán szociálpedagógus képzésben az első három évfolyamon (1993, 1994, 1995) végzett hallgatók körében készített kérdőíves vizsgálatot. A kérdőív fő kérdéscsoportjai a következők voltak: szak és iskolaválasztási motívumok, informáltság, szakmáról való elképzelések, szociális szakmát választók attitűdje, képzés megítélése, jelenlegi munka, jövőre vonatkozó tervek. A vizsgált minta elemszáma nagyon alacsony volt (22 fő), azonban a kutatás abból a szempontból kiemelkedő jelentőségűnek bizonyult, hogy több vizsgálatban is (pl. Meiszterics, 1995, Darvas és munkatársai 1997, 1999, Hegyesi-Nagy, 2001) felhasználták az ebben a kutatásban alkalmazott kérdőívet.

Darvas és munkatársai (1997, 1999) a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán az első három évben (1994, 1995, 1996) tanulmányaikat nappali tagozaton befejező 159 hallgató körében végzett kutatást, melynek keretében a diákok megkérdezése két fázisban történt. Először közvetlenül a tanulmányok befejezésekor 109 fő töltötte ki a kérdőívet, majd a végzést követően, egy év letelte után 54 volt hallgató megkérdezésére került sor. A diákok másodszori megkérdezésekor az őket alkalmazó munkáltatókkal interjúk készültek, így a volt hallgatók felkészültségéről, a képzés hatékonyságáról több oldalról is érkeztek információk.

Fónai Mihály – Kiss János – Fábíán Gergely (1999) a DOTE Egészségügyi Főiskolai Karának Általános Szociális Munkás Szakán 1995-ben kezdtek el a szociális munkások pályaképével foglalkozni. A kutatócsoport az elmúlt évtizedben számos vizsgálatot végzett (Fábíán, 2006). Kutatásaik egyik alapját D. E. Super pályafejlődési elmélete jelentette, mely „elsőként kezeli együtt a fejlődéslélektani jelenségeket, a pályaválasztás, a szakmai bevalás és a szakmában végzett tevékenység folyamatát” (Fónai-Kiss-Fábíán, 1999, 114.p.). Kiss János (1998) erre az elméletre építve végezte vizsgálatait. A DOTE EFK-ra járó szociális munkás szakos hallgatók körében végzett felmérést 1993-ban (80 fő) és 1997-ben (74 fő), azonos

módszerrel, melyben a hallgatók számára fontos értékeket kutatta. A kutatócsoport a pályakép-kutatások során a vizsgálati célok és hipotézisek meghatározásában figyelembe vette a szociális munkát, mint paraprofessziót és mint semiprofessziót értelmező professzió-elméleteket is. A kutatócsoport több irányba is kiterjesztette vizsgálatait: a DOTE EFK hallgatóira, (Fónai, 1998), magyar és külföldi egyetemek és főiskolák (finn, német, olasz) szociális munkás hallgatóira, (Fónai –Fábián, 1999, Kiss, 1999, Fónai –Kiss – Fábián, 2001), Szabolcs-Szatmár-Bereg megye szociális munkásaira, a megye szociális munkásaival kapcsolatban álló szakmák képviselőire, valamint laikusokra. A DOTE EFK hallgatóira irányuló vizsgálatban kérdőíves adatfelvétel során 102 szociális munkás szakos hallgató megkérdezésére került sor. Fő témái a következők voltak: az iskolai életút és pályaismeret, a szociális munka jellemző vonásai, módszerek és funkciók, a szociális munkás tulajdonságai, professzionalizmus, a szociális munka és más szakmák viszonya, vélemények a képzésről. A nemzetközi vizsgálat mintáját 65 finn, 63 német, 56 olasz és 113 magyar hallgató alkotta.

A DOTE Egészségügyi Főiskolai Karának Általános Szociális Munkás Szakán működő kutatócsoport a szociális és egészségügyi szakos hallgatók körében is végzett összehasonlító vizsgálatot (Kiss-Fónai-Fábián 2000). Ebben a kutatásban nappali tagozatos képzésben résztvevő magyar védőnő (54 fő), diplomás ápoló szakos (58 fő), valamint magyar és német szociális munkás szakos (317 fő) hallgatókat kérdeztek meg a szakma gyakorlása szempontjából fontos és kizáró tulajdonságokról, a hallgatók szakmaképéről, munkahellyel kapcsolatos elvárásaikról. A kutatócsoport magyar hallgatókat összehasonlító vizsgálatát, melyben a DOTE EFK és az Illyés Gyula Pedagógiai Főiskola szociális munkás hallgatói vettek részt, Juhász Károly (1999) publikálta. A tanulmány összesen 113 (39% szekszárdi, 61% DOTE EFK) nappali tagozatos képzésben résztvevő diák kérdőíves vizsgálata alapján született eredményeket mutatja be a szociodemográfiai mutatók, pályaspirációk, motivációk, pályakép, szakemberkép témaköreiben.

Meiszterics (1995) vizsgálata szintén Nyíregyházán, a főiskolán készített szakdolgozatához készült, 85 hallgató megkérdezésével. A kérdőív fő kérdéscsoportjai a szak és iskola választásának motivációi, előzetes ismeretek, a képzés megítélése, a diákok jövőre vonatkozó tervei, szakmai identitása, valamint a már diplomát szerettek számára külön kérdések a szakmai gyakorlatokra vonatkozóan.

Hegyesi és Nagy (2001) kutatása a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán, 2000-ben zajlott. A főiskola 1994-98 között nappali tagozaton végzett 208 hallgató közül 128 személlyel készült felmérés fő célja a már az előző kutatással (Darvas-Hegyesi-Nagy) elkezdett interaktív programfejlesztési módszer kifejlesztése volt, s ezen keresztül a képzés minőségbiztosítási rendszerének is a továbbépítése. A vizsgálat során a hallgatók

felkutatása és megkérdezése mellett interjúk készültek a munkahelyi vezetőkkel és kliensekkel is, hogy a „szolgáltatást nyújtók” felkészültsége a szolgáltatót fenntartó és a szolgáltatást igénybe vevők oldaláról is mérhetővé váljon.

2000-ben, Hegyesi és Nagy vizsgálatához kapcsolódva, a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola egyik hallgatója, Pék István (2000) diplomamunkája keretében készített empirikus vizsgálatot. Kutatásának alanyai szintén a főiskola 1994-98 között végzett nappali tagozatos hallgatói voltak (208 megkeresett hallgatóból 132 fő töltötte ki a kérdőívet). Vizsgálatának fő célkitűzése az volt, hogy feltárja, miért maradnak egyesek a szakmában, ill. miért válnak mások pályaelhagyóvá, ennek milyen okai, előnyei, hátrányai vannak.

Koltayné Billédi Katalin (2000, 2001) kutatásának alanyai szintén a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola hallgatói voltak. A vizsgálat során az 1997/98-as tanévben 180 nappali tagozatos hallgató megkérdezésére került sor, akik közül 77 volt szociális munkás szakos. A kutatás középpontjában az emberkép, valamint a szociális intelligencia, mint a segítő hivatás gyakorlásához szükséges képesség mérése állt, kérdőíves módszerrel, 5 faktor alapján: szociális helyzet megítélése, a beszélő mentális állapotának felmérése, az emberi viselkedés megfigyelése, a humor, valamint az első négy faktor együttes értékeléséből képzett szociális intelligencia faktor. (Billédi, 1999)

Tóth Edit (2006a) vizsgálata a SZIE JFK szociálpedagógus képzésbe kerülő hallgatók szocializációs hátterének, motívumainak megismerésére irányult, a tudatosabb és hatékonyabb szakmai szocializáció megvalósítása érdekében. A longitudinális vizsgálat során, 2002 és 2006 között, két kérdőívet alkalmaztak, melyeket nappali és levelező tagozatos hallgatók töltöttek ki a képzés megkezdésekor és befejezésekor. A vizsgálatban az első fázisban 164, a másodikban 121 hallgató vett részt. Tóth Edit (2006b) 2004-ben és 2005-ben a Szent István Egyetem Jászberényi Főiskolai Kar szociálpedagógus képzésben résztvevő 86 végzős hallgató közül 32 fővel készített interjú vizsgálatot. A kutatás arra irányult, hogy feltárják, milyen szerepet játszik a hallgatók szakmai szocializációjában a terepgyakorlat, többek között a tereptanárok, és a Gyakorlatkövető szeminárium.

Pattyán László és Szoboszlai Katalin (2006) tanulmányukban a Debreceni Egyetem Egészségügyi Főiskolai Karán 2006 tavaszán lezajlott akkreditációs eljárásban a képzésről kialakult hallgatói értékelésről számolnak be. A kutatók a végzett hallgatók körében végeztek kérdőíves vizsgálatot a volt diákok képzési és munkaerő-piaci jellemzőinek megismerése céljából. A vizsgálatban az intézményben végzett 890 főnek küldték el kérdőívüket, melyből 430 darabot (72%-ot levelező, 28%-ot nappali tagozaton végzett diáktól) kaptak vissza értékelhetően kitöltve.

Albert József (2006) vezetésével a Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskolán végzett hallgatók körében készült felmérés. Az intézményben 1999-től 2005-ig összesen 182 fő szerzett diplomát, őket keresték meg egy 61 kérdésből álló kérdőívvel, mellyel főként a szakra való jelentkezés indítékairól, a főiskolán töltött évekről, a képzésről, és a tanulmányaik befejezése óta eltelt időszak eseményeiről kívántak információkat gyűjteni. A vizsgálat során összesen 103 kitöltött kérdőív adatait dolgozták fel, valamint ezek kiegészítéseképpen 10 volt hallgatóval mélyinterjút is készítettek.

Mányai Judit és Bass László (2006) olyan átfogó, országos vizsgálatot végzett, melyben a szociális felsőfokú végzettségűeket (szociálpedagógus, szociális munkás, általános szociális munkás és szociálpolitika szakokon, alap- és kiegészítő képzésben, nappali és levelező tagozaton diplomát szerettek) kérdezték meg. A kutatás lebonyolítását, a reprezentatív mintavétel lehetőségét megnehezítette az a körülmény, hogy nincs olyan adatbázis, mely a szociális szakokon végzetteket tartalmazná, így a kutatók a képző intézmények által összeállított, végzett hallgatókat tartalmazó listákból dolgoztak. Különböző számítások alapján a kutatók összesen 12 311 ezer főre becsülték az 1991-2004 között szociális diplomát szerettek számát, akik közül postai úton 10 700 főnek küldték el a kérdőívet. A kutatás során az adatgyűjtéshez az internetet is használták (a Szociális Szakmai Szövetség honlapján is elérhetővé tették a kérdőívet), így összesen 2931 válaszadótól kapott adatot dolgoztak fel.

A szociális munkások/szociálpedagógusok szakfőiskolai képzését és elhelyezkedését vizsgálta Koch és Ohlenburg (1982) az Ostfrieslandi szakfőiskolán. Kutatásuk alapját azok a viták jelentették, melyek Németországban a neveléstudományok szociálpedagógiai szakcsoportjában zajlottak a szociális munkás, szociálpedagógus képzésekkel kapcsolatban. A hetvenes-nyolcvanas évek fordulóján a felsőfokú szociális képzésekről Németországban még nem rendelkeztek sok tapasztalattal, így fontosnak tartották, hogy empirikus vizsgálat keretében tárják fel a végzett fiatalok képzéshez, gyakorlathoz és a szociális munka társadalomban betöltött szerepéhez való viszonyát. Koch és Ohlenburg (1982) vizsgálata csak egy főiskolára korlátozódott, mivel a képzés és az elhelyezkedés összefüggéseit világosan szerették volna látni. A vizsgálatban megkérdezték a főiskolai képzést már befejezték, valamilyen szociális intézményben gyakornokként dolgoztak. Ez az időszak nagyon alkalmasnak bizonyult a hallgatók megkérdezésére, mivel a képzés és az elhelyezkedés közti fázisban voltak.

Minks és Filaretow (1994) által publikált kutatási eredmények a bonni Oktatási- és Tudományos Minisztérium keretében végzett, 12 000 különféle szakos hallgatóra kiterjedő országos reprezentatív felmérés részeredményei. A nyomonkövetéses vizsgálat során 14

szociális munkát és/vagy szociálpedagógiát oktató intézményben kérdezték meg az 1988/89-es tanévben végzős diákokat, először a záróvizsga letétele után (1990-ben), majd néhány évvel később (1993-ban). Az intézmények kiválasztásánál ügyeltek arra, hogy állami és egyházi (katolikus és evangélikus) fenntartású, egy- és kétfázisú rendszerben oktató szakfőiskolák hallgatói is bekerüljenek a mintába. A vizsgálat célja a képzés és foglalkoztatás közti összefüggések feltárása volt.

Ackermann (1999) vizsgálata a szociális képzések reformjához kapcsolódó viták alapján született. A viták középpontjában a „tudományos alapokra épített gyakorlatorientált képzés” koncepciója állt, illetve „tudományosan képzett gyakorlati szakember” paradigmája, valamint az a módszertani kérdés, hogy hogyan lehet ezt optimálisan kialakítani. A kutatás fő érdeklődési területe – az oktatási reformmal megszűnő - második képzési szakasz; a gyakornoki időszak, illetve a kétfázisú modell eredményessége volt. A vizsgálat során az Ostfrieslandi főiskola projektje keretében 12 egy éves gyakorlatát töltő hallgatóval készültek interjúk. A kutatáshoz felhasználtak tudásszociológiai és professzionalizációs elméleteket is.

A német vizsgálatokban megkérdezettek között a szociális munkás és a szociálpedagógus szakon végzett hallgatók is megtalálhatók, a két csoport által adott válaszok nincsenek elkülönítve, az eredmények értékelésénél a szakirány nem játszik szerepet.

2.2.4.Nemek szerinti megoszlás

A magyar vizsgálatokban résztvevő hallgatók nemenkénti megoszlása lényegében leképezi a segítő szakember-képzésekben tanuló teljes diákpopoláció arányait. Mindegyik kutatásban kb. 4/5 volt a nők és 1/5 a férfiak aránya. A statisztikai adatok¹³ arról tanúskodnak, hogy Magyarországon a felsőoktatásban nappali tagozaton tanuló összes diák között kismértékű nőtöbbség tapasztalható, a segítő szakember-képzésben azonban (több területhez hasonlóan) lényegesen eltolódik az egyensúly a nők irányába. Mányai és Bass (2006) vizsgálatában a 2004/2005-ös statisztikai adatoknak megfelelően a megkérdezettek 84%-a volt nő. A kutatók szerint a magyar szociális képzésekben részt vevők körében a nők aránya 1991 és 2004 között folyamatosan emelkedett.

Ez a tendencia a német vizsgálatokban is megmutatkozott, Minks és Filaretow (1994) 70-30%-os arányt mutattak ki, valamint Fónai és munkatársai (2001) nemzetközi vizsgálata is ugyanezt erősítette. Munkájukban történelmi aspektusból elemezték a nők szociális gondoskodásban betöltött szerepét, s bemutatták azt a professzionalizációs folyamatot, melynek során a szociális munka tipikus női foglalkozássá vált.

¹³ http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=445&hir_id=8281&oldal=3 (2008. 01. 04.)

A nők és férfiak munkaerőpiaci jellemzői közti különbségekkel foglalkozó szakirodalmak (pl. Andorka, 1997) felsorolják azokat a foglalkozási ágakat, melyekben nagy a nőtöbbség. A listát az óvónők, tanítónők, általános és középiskolai tanárok vezetik, majd a gyógyszerészek, számviteli és a pénztáros foglalkozási csoportban dolgozók következnek. A felsorolásban a szociális ágazatban dolgozók nem szerepelnek, pedig a tapasztalatok szerint (a szociális munkások körében készült vizsgálatok, valamint a szociális képzésekben részt vevő hallgatók nemenkénti megoszlása alapján) közöttük is nagy nőtöbbség figyelhető meg.

Andorka (1997) szerint a jelenség magyarázata a nemek eltérő iskolai pályafutásában keresendő. A munkaerő-piaci elméletekhez tartozó diszkriminatív elméletek (Polónyi, 2002) egyik megközelítése szerint az emberi tőke létrejöttében szerepet játszó különféle faktorok (családi indíttatás, kultúra, iskolai és szakmai képzettséghez való hozzájutás lehetőségei) diszkriminatív jelenségek, melyek a munkaerőpiacon az emberi tőke tekintetében kialakuló egyenlőtlenségeket eredményeznek. A „szerep” diszkrimináció a munkaerő-piaci folyamatokra teszi a hangsúlyt. Az elmélet szerint a munkavállalók társadalmilag meghatározott szerepe közti különbségek vezetnek olyan társadalmi egyenlőtlenségekhez, melyek a foglalkozás, foglalkoztatás dimenziójában mérhetők. A munkaerőpiac struktúrájának objektív és szubjektív, a kereslet és a kínálat oldaláról jelentkező korlátaival foglalkozó elmélet nemcsak a nők alacsonyabb iskolai végzettségére hívja fel a figyelmet, hanem arra a jelenségre is, hogy a nők hajlamosabbak a férfiakénál rosszabb képességeket, ill. bizonyos foglalkozásokra való alkalmatlanságot feltételezni magukról. A nők alkalmazásában szerepet játszanak a gyermekvállalással kapcsolatos szempontok is.

Koch (1977) szerint a szociális képzés „elnőiesedésében” (magas női hallgatói arány kialakulásában) alapvetően két tényező játszott szerepet. Egyrészt kiemelte a tanulási motivációkat, melyek nőies beállítódásokra, készségekre vezethetők vissza, másrészt a foglalkozási és képzési perspektívákat találta fontosnak. A szociális munkás/szociálpedagógus képzések rövidek, olcsók, s a férjhezmenetelig, gyermekszülésig átmenetileg megfelelő tanulási és foglalkoztatási lehetőséget biztosíthatnak a nők számára.

2.2.5. Kormegoszlás

Darvas és munkatársai (1997) vizsgálata szerint a hallgatók nagy része 24-25 éves korban végzett, vagyis kb. 20 évesen, érettebben, több élettapasztalattal kezdték meg főiskolai tanulmányaikat. A vizsgálat eredményei utalhatnak arra is, hogy a segítő képzésre jelentkező hallgatók az érettségi után más felsőoktatási intézményekbe szerettek volna felvételt nyerni, s

többszöri kudarc után egy könnyebb diplomaszerezési lehetőséget, a szociális munkás képzést választották.

Tóth (2006a) a kétféle tagozatra járó hallgatók életkora közti különbséget mutatta ki. A nappali tagozatra felvettek átlagéletkora a képzés megkezdésekor 21 év volt, a levelező tagozatosoknál pedig 30.

Mányai és Bass (2006) arra a tendenciára hívták fel a figyelmet, hogy a szociális képzésekben részt vevő, nappali tagozaton tanuló hallgatók között 1991 és 2004 között növekedett azok aránya, akik közvetlenül az érettségi után kezdték meg felsőfokú tanulmányaikat, különösebb élettapasztalatok nélkül.

Koch és Ohlenburg (1982) kutatásában a magas hallgatói életkort (23-26 év) azzal lehet magyarázni, hogy néhány diák 40 év körüli volt. (Németországban nincs esti, levelező tagozat a főiskolán, nálunk a tapasztalat azt mutatja, hogy az „idősebb” jelentkezők számára ez a képzési forma elérhetőbb, vonzóbb.)

Ackermann (1999) vizsgálatában a gyakorlatukat teljesítő hallgatók 22 és 37 év közöttiek voltak, legtöbben 27-32 évesek. Ebben az a tény is szerepet játszhatott, hogy Németországban a diákok a segítő képzésekre sokszor úgy jelentkeznek, hogy már egy középfokú szakmai végzettséggel is rendelkeznek. (Wiesbadenben ez az arány 1994-ben 67% volt.)

2.2.6. Mobilitási lehetőség

A legtöbb vizsgálat szerint a diákok számára a szociális képzés lehetőséget ad az intergenerációs mobilitás megvalósítására, mivel a szülők kisebb hányada rendelkezik valamilyen felsőfokú végzettséggel. Darvas és munkatársai (1997) vizsgálatában a diákok kétharmada, Tóth (2006a) kutatásában a minta 62%-a, Fónai (1998) tapasztalatai szerint 85 %-a volt elsőgenerációs értelmiségi. Albert József veszprémi kutatásában, valamint Mányai és Bass (2006) országos vizsgálatában e két érték közötti arányt mutattak ki: a felmérésekben résztvevők háromnegyede (75%) tartozott az első generációs értelmiségiek körébe, és az utóbbi vizsgálat szerint 1991 és 2004 között csökkent a diplomás szülők aránya. A német vizsgálatok közül Minks és Filaretow (1994) elemezték a szülői háttérrel, eredményeik szerint a szülők 22%-a folytatott felsőfokú tanulmányokat. Fónai-Kiss-Fábián (2001) nemzetközi vizsgálatában is minden ország hallgatói között magasnak mutatkozott az elsőgenerációs értelmiségiek aránya, a finn, olasz, magyar és német diákok között a német fiatalok apáinak volt a legmagasabb végzettsége.

A diákok számára a diplomaszerezés sokszor lehetőséget ad a lakóhely megváltoztatásra is. Meiszterics (1995) eredményei szerint a hallgatók negyede községekből származott, Darvas és munkatársai (1997) vizsgálatai alapján 69%-uk korábban vidéken, ezen belül is ötödük falvakban élt. A diákok közül sokan már a főiskola alatt is, ill. a végzés után Budapesten vagy vidéki városokban telepedtek le és kezdtek el dolgozni.

Tóth (2006a) vizsgálatában a hallgatók származási helye közel azonos arányban volt kistelepülés, kisváros és nagyváros, a lakókörzetet tekintve pedig sokan érkeztek saját megyéből, összesen a hallgatók 80%-a a főiskola kb. 60 km-es körzetéből került a képzésbe. Hasonló tendenciáról számol be Pattyán és Szoboszlai (2006) is: a DE EFK-n végzett hallgatók túlnyomó többsége a Dunától keletre fekvő lakóhellyel rendelkezett, közülük is 41% Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből, további 21% Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből származott. A kutatók a volt hallgatók lakóhelyét elemezve azt is megállapították, hogy a válaszolók kétharmada maximum húszezer fős lélekszámú településen élt, a többség községben és kisvárosban, amit a szociális ellátórendszer alakítása és áttételesen a szociális képzés szempontjából tartottak lényeges összetevőnek. Nemcsak az a fontos, hogy a törvények a kisebb települések számára is előírják bizonyos szolgáltatások, intézmények működtetésének kötelezettségét, hanem az is, hogy ezeken a településeken is legyenek képzett, az ellátásokat professzionális szinten biztosítani képes szakemberek. A képzés során tehát fokozottabban kell a hallgatók figyelmét a kistelepülési ellátási modellek felé irányítani, illetve az ilyen típusú tevékenységre is fel kell készíteni a diákokat.

Mányai és Bass (2006) az országos felvételi adatok alapján azt állapították meg, hogy a felsőoktatásba jelentkezők többsége nagy egyetemi városok közelében laktak. A szociális képzést választó hallgatók a népességszámhoz viszonyítva legtöbbször azoknak a felsőoktatási intézményeknek a közelében éltek, amelyek nagy létszámú évfolyamokat vesznek fel a szociális szakokra, illetve a hallgatók azokban a térségekben laktak nagyobb arányban, ahol több képzőhely található. Érdekes módon, a Közép-Magyarországi régióból a várhatónál jelentősen kevesebb szociális diplomás kerül ki. A kutatók elemzésükben azt is hangsúlyozták, hogy a szociális diplomát szerzettek között a községekben élők aránya 1991 és 2004 között másfélszeresére emelkedett; ezt a jelenséget a szerzők a képzés presztízsének csökkenését mutató tendenciaként értelmezték.

A különféle kutatásokban, illetve országosan megfigyelhető tendencia, mely szerint egy-egy felsőoktatási intézménybe főként a közeli településekről érkeznek hallgatók, Albert (2006) vizsgálata szerint a Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskolára csak mérsékelten igaz. Ebbe az intézménybe a diákok fele érkezett a megyéből, harmada egyéb dunántúli településről, nem a Dunántúlról 15%, és néhányan Budapestről és külföldről származtak. E

jelenségnek a kutató szerint az a magyarázata, hogy az intézmény egyházi jellege jelent vonzerőt a távolabb élő, segítő hivatást választani kívánó, vallási szempontból is elkötelezett (sok esetben egyházi középiskolában érettségizett) fiatalok számára.

2.2.7.Családi, szociális helyzet

A nyomkövetéses vizsgálatokból jól látszanak az életkorból adódó, élethelyzet és életciklusbeli változások. Míg a főiskolára járó hallgatók megkérdezéseiben alig talákoztunk házasságban vagy párkapcsolatban együtt élőkkel, a diplomaszerezés után néhány évvel a válaszadók majdnem kétharmadára (Pék, 2000 57%, Hegyesi-Nagy, 2001, 63%) volt jellemző ez a családi állapot. Albert (2006) vizsgálatában a megkérdezettek fele (48%) volt nőtlen, hajadon, harmada (31%) házas, 15% élt élettársi kapcsolatban és 6% elvált.

Mányai és Bass (2006) vizsgálatában a megkérdezettek házas- illetve élettársainak harmada volt fizikai foglalkozású, és szintén harmada diplomás. A kutatók az 1991 és 2004 közötti időszakra vonatkozóan azt is megállapították, hogy a szociális diplomások társai között egyre csökken a diplomások, ugyanakkor nő a fegyveres testületekben szolgálók aránya.

Hegyesi-Nagy (2001) vizsgálatában a végzett diákok szociális helyzetét tükrözi az az adat, hogy azok, akik a szüleik, rokonaik lakásában éltek, nagyrészt (85%) a szociális területen dolgoztak, míg a pályaelhagyók kétharmada saját öröklakással rendelkezett.

Darvas és munkatársai (1997) szerint a diákok szociológiai mutatói hatást gyakorolhatnak a képzés szervezésére. A képzésre jelentkezők nem a legjobb középiskolai eredményt felmutató diákok voltak, mivel a felsőoktatás rendszerében is leképeződik szociális munka alacsony társadalmi presztízse. Emiatt azonban a képzés színvonala nem csökkenhet, hiszen a diplomás segítők emberi életekben fognak komoly szerepet, felelősséget vállalni.

2.2.8.Szakválasztási motivációk

A hallgatók jelentős része (Fónai 1998, 40%, Meiszterics, 1995 50%) a főiskolára jelentkezéskor semmilyen ismerettel nem rendelkezett a szakmáról, mások hátrányos helyzetű emberek segítségével foglalkozó hivatásnak tartották (Meiszterics, 1995).

Horváth (1996) vizsgálatában szintén a tájékozatlanságot tapasztalta, a szakújdonsága, a szakma sokoldalúsága, az észlelt szociális problémák és a segítségnyújtás motivációja, az emberekkel való foglalkozás lehetősége bizonyult vonzó tényezőnek. Sokan véletlenül (pótfelvételi, átirányítás) tulajdonították a szakválasztást (az alacsony pontszám

miatt könnyű volt bekerülni). A felsőoktatási intézmény kiválasztásában fontos tényező volt, hogy abban a városban szerettek volna tanulni, ahol az iskola volt, illetve többen nem is tudták, hogy máshol is indult szociális képzés.

Juhász (1999) a szekszárdi és nyíregyházi szociális munkás hallgatók pályaválasztási motívumai között az országon belüli földrajzi elhelyezkedés ellenére több hasonlóságot, mint eltérést talált. A diákoknak középiskolában nem volt ismerete a szociális munkáról, a szakválasztási motívumok között az emberekkel való foglalkozás és a segítség jelent meg domináns tényezőként. A nyíregyházi hallgatóknál nagyobb mértékben játszott szerepet más lehetőség hiánya és a könnyű bejutási lehetőség, így a kényszer és az érdeklődés hiánya igen komoly motivációs tényezőket jelentettek. Fónai (1998) szerint a magyar diákoknál a szociális pálya választását főként a személyes érdeklődés és a szociális érzékenység indukálta. A diákok középiskolás korukban aktív szerepet vállaltak az osztályközösség életében, a pályaválasztásról hozott döntéseiknél nem a sikerek, presztízs, meggazdagodás vágya hajtotta őket. Fónai-Kiss-Fábián (2001) nemzetközi vizsgálata is azt állapította meg, hogy a hallgatóknál a szociális munka ismerete, mint pályaválasztási motívum alig jelent meg, a legtájékozottabbak a finn diákok voltak, de az olaszok fele semmit sem tudott választott hivatásáról. Mind a négy ország képviselői között fontos szakválasztási motívumnak bizonyult a szociális problémák iránti érzékenység, emberekkel foglalkozás, segítség, mások szolgálata és az altruizmus, bár az olaszoknál a másoknak való segítség attitűdje alacsonyabb volt, és a német hallgatók mutatkoztak a leginkább realistának a szakmakép tekintetében. A nemzetközi vizsgálat arra is rámutatott, hogy a pályaválasztási motívumok egyik lehetséges alapja, összetevője, a humán beállítódás mindegyik nemzet diákjait jellemezte, hiszen a középiskolában valamennyien vonzódtak a „humaniórák” iránt. (Fónai-Fábián, 1999)

Darvas és munkatársai (1997) kutatásában a hallgatók szakmaválasztásában két domináns motívum a szociális munka „konfliktus közvetítő” és „segítő” szerepe volt, s a többi vizsgálathoz hasonlóan sokakat az emberekkel való foglalkozás vágya terelt a képzésbe.

Meiszterics (1995) tapasztalatai alapján a főiskola kiválasztása sokaknál nem párosult az intézményre vonatkozó konkrét ismeretekkel, sok fiatal a barátok hatására választotta ezt a területet. A megkérdezettek negyede tanulmányi eredményei alapján ezen a szakon látott továbbtanulási esélyt, további negyed része a karitatív cselekvés lehetőségét emelte ki, s kb. ugyanilyen arányban szerepelt a szakma ismeretlensége, mint vonzó tényező. Sokan fontosnak tartották ezzel a diplomával a biztos munkaerő-piaci pozíció elnyerésének lehetőségét is, mely a statisztikai adatok szerint reális szempont. A társadalomtudományokon belül a szociális szakcsoporthoz tartozó képzésekben megszerezhető főiskolai, egyetemi végzettséggel a kilencvenes években könnyű volt munkát találni, „a foglalkoztatottak aránya

az orvostudományi, műszaki tudományi és társadalomtudományi végzettségük körében magas” (Galasi-Timár-Varga, 2001, 47.p.). Mányai és Bass (2006) a 2001-2006 közti időszakra vonatkozóan mutatta ki az álláskereső szociális munkások számának növekedését, 220-ról 660-ra.

Albert (2006) vizsgálatában a hallgatók fele a felvételi tájékoztatóból értesült a képzésről, és a diákok közel 40%-a családi, baráti körből, a képzésre járó ismerősöktől szerzett tudomást a szakról. A megkérdezettek között 42%-ban volt a családban, és 51%-ban az ismerősök között segítő foglalkozású, illetve a szociális területen dolgozó személy.

Szoboszlai és Pattyán (2006) felhívták a figyelmet a levelező képzésben részt vevő hallgatók körében megfigyelt tendenciára, mely szerint a korábban tapasztalt 70-80% helyett a diákoknak csak harmada dolgozott szociális szakterületen, tehát a szakválasztást nem az egyéni gyakorlati tapasztalatok ihlették. A hallgatók a szakmára való felkészítése ilyen módon megváltozott körülmények között a képzések számára is további kihívást jelent.

Ackermann (1999) által megkérdezett német diákok a magyar hallgatókhoz hasonló motivációkkal érkeztek a főiskolára. A képzésre való bekerülés lehetőséget jelentett a munkanélküliség elkerülésére (nemcsak a 4 éves tanulmányi időszak, hanem később is megnő a munkavállalási esély), a jelentkezésben szerepet játszott az is, hogy ennek az iskolának viszonylag könnyen teljesíthető követelményei voltak. A hallgatók egy része (pl. akik régóta dolgoztak szociális területen valamilyen munkakörben) a szociális problémákkal konfrontálódva érezte szükségét saját szakmai továbbfejlődésének. Néhány diák saját környezetében találkozott bajba jutott emberekkel, és „felebaráti szeretetből” segített nekik, ezáltal kedvet kapott ennek hivatásszerű gyakorlására.

Bagdy (2007) és Ónody (2001) is elemezték a segítő szakma választásának háttérében álló pszichológiai összetevőket, minketten hivatkoznak Schmidbauer (1977) munkájára is. Bagdy (2007) felsorolja a segítő szakma választásának motivációit, a diszfunkcionális és a jól funkcionáló indítékokat. A diszfunkcionális indítékok közé tartoznak a következők: érzelmi probléma, helyettesítő helyzetmegoldás (másokon át élni az életet, kapcsolatvágy, magányosság), szeretetszükséglet (az a hiedelem, hogy minden probléma megoldási kulcsa a szeretet), helyettesítő lázadás, felülkerekedés (elintézetlen pszichikus szükségletek kiélése, „főlényben lenni, miközben szolgál”). A jól funkcionáló indítékok közé sorolhatók az érdeklődés a másik iránt, a diskurzus készség- és kedvelés, az empátiás készség, emocionális érzékenység, az introspektív készség, az önös szükségletek, indokok háttérbe állításának a képessége, a meghittség teremtése és elviselése (újratерemteni tudás), a kiegyensúlyozott viszony a hatalommal, a nevelés képessége.

Bagdy (2007) elemzi Schmidbauer nagy populáción, mélyinterjúval végzett kutatását, amelyben a segítségre motiváló erők forrását vizsgálta. Ennek alapján két forrást különböztetett meg. Az egyik a szocializációs források: szülői minta követése, modellkövető azonosulás, illetve a szülő sérülése, pszichés zavara, alkohol-problémái, stb. A másik pedig a személyes szenvedésnyomok: kamaszkori csendes krízis, nehéz identitásalakulás, amelyek a segítség felé terelik az illetőt. Ennek alapján megkülönböztette a segítség öt diszfunkcionális típusát. Az első a foglalkozás áldozata (minden intimitást kiszorít, illetve pótol a szakma). A második a „hasító”segítő (a munkában perfekcionista, otthon igényes „bébi”). A harmadik a perfekcionista (a teljességre törekszik, örök elégedetlen, depressziós). A negyedik a kalóz (foglalkozási szerepeivel intim szféráját pótolja), az ötödik pedig a workalcoholic (munkaalkoholista), potenciális segítő szindrómás, kényszeres, depresszív személy.

Schmidbauer (1977) vezette be a „segítő szindróma” (másképpen helfer-szindróma) fogalmát szociális segítők önismereti csoportjaival végzett tapasztalatai alapján. Kutatásai során vizsgálta a professzionális segítők motivációit, személyiségét, segítő kapcsolatát.

Ónody (2001) a helfer-szindrómás segítővel kapcsolatosan a gyermekkori eseményekből fakadó rejtett motivációra hívja fel a figyelmet. Ha valaki a kora gyermekkorban nem tudatos, indirekt szülői elutasítást él át, előfordulhat, hogy ez narcisztikus sérülés nem válik tudatossá, hanem átfordul cselekvésbe, vagyis éni-deál-identifikáció következik be altruista normákkal. Az ilyen indíttatású személy azért választja mások segítségét, hogy ne kelljen észrevennie a saját valódi érzéseit (pl. az elutasított gyermek tudattalan dühét), szükségleteit. Ezzel valójában a spontán érzéseitől való félelméből származó űrt próbálja kitölteni. Mivel ebben az esetben a segítő számára nem tudatosan saját pályaválasztásának háttere, előfordulhat, hogy saját maga számára nem kér segítséget, illetve elutasítja ezt. A helfer-szindrómás személy kerüli az egyenrangú viszonyokat, nem mondja ki a kapcsolataiban a vágyait, kívánságait, csak összegyűjtött, kitörő szemrehányások útján vagy megbetegedésben juttatja kifejezésre ezeket. Számára csak a kapcsolat segítő formája létezik, a más típusú viszonyok, érzelmek lehetőségét elhárítja. Önértékelése ingadozó, örökösen függ a külső megerősítésektől. „A professzionális segítő számára mintegy droggá válik a hivatás, a segítségre szorulókkal való kontaktus. Az ilyen nagy dózisu drog visszaéléshez, majd kiégéshez (burnout) vezet.” (Ónody, 2001, 83.p.)

Horváth (1996) vizsgálatában a hallgatók 82%-a úgy érezte, hogy jól döntött, mikor a szociálpedagógus szakot választotta, 18%-nak voltak vegyes érzései, és senki sem bánta meg a döntését.

Darvas és munkatársai (1997) szerint a főiskolai tanulmányok befejezésekor a válaszadók közül ketten bánták meg, hogy ezt a szakot választották, a diákok 55%-a nem

tudta egyértelműen megítélni korábbi döntése helyességét, vegyes érzéseik voltak a szakválasztással kapcsolatban. A hallgatók 45%-a viszont teljes mértékben elégedett volt, ők úgy érezték, jól választottak annak idején. Egy évvel a végzés után szintén ez a tendencia bontakozott ki, kismértékben nőtt az elégedettek (48%), és csökkent a bizonytalanok (44%) aránya. Hegyesi és Nagy (2001) kutatásában 51%-ban ítélték egyértelműen pozitívnak a főiskola választását, 128 válaszadóból öten tartották korábbi döntésüket teljes melléfogásnak, s ketten azt bánták meg, hogy nem más felsőoktatási intézményben szereztek segítő diplomát. Albert (2006) vizsgálatában a megkérdezettek döntő többsége (94%) nem bánta meg a szakválasztást, bár a hallgatók ennél kisebb arányban (75%) választanák újra ugyanezt a képző intézményt.

A Hegyesi és Nagy (2001) által megkérdezettek fele a főiskolai diploma megszerzése után további tanulmányokba kezdett, kisebbségben voltak azok, akik a jövőben nem szeretnének semmilyen oktatásban részt venni (25%). Ez az arány összhangban áll Meiszterics (1995) vizsgálatában született eredménnyel, ahol a végzős hallgatók 80%-a jelezte továbbtanulási szándékát. Pattán és Szoboszlai (2006) vizsgálatában is elkötelezettnek mutatkoztak a szociális diplomát szerzett hallgatók a tanulásra, önképzésre. A válaszadók 40%-a vett részt szociális továbbképzésben és 27%-a másoddiplomás képzésben, és 49% tervezte a második diploma megszerzését, elsősorban szociális, társadalomtudományi, illetve a szociális munkában alkalmazott tudományként jelen lévő területeken. A vizsgálatban részt vevők ötöde tett szociális szakvizsgát. A kutatók értik a végzettek továbbtanulásra való igényét, ugyanis a hallgatók az általános szociális munkás képzés alapozó jellegét hangsúlyozták; minden szakterületbe belekóstoltak egy kicsit, de egy területen sem volt lehetőségük alaposan elmélyedni. Jogosan merül fel a kérdés a képzésre vonatkozóan: a szakirányú továbbképzések vagy a lineáris rendszerű képzések nyújtsanak szakirányú ismereteket? A szerzők azonban a folyamatos önképzés kapcsán a pályaelhagyás fokozott veszélyére is felhívják a figyelmet, hiszen a törvényi előírásokban a szociális területen betölthető állások között több alacsony végzettséget igénylő munkakör jelenik meg, és féltő, hogy a továbbtanulás által elérhető magasabb fizetési besorolás válik szükségessé a munkahely, szakterületváltás.

A német vizsgálatok eredményei is azt mutatták, hogy a szociális szakon végzettek a főiskola befejezése után jelentős mértékben folytatták a tanulást. A különbség a magyar eredményekhez képest az, hogy míg a magyar diákok egy másik felsőoktatási intézményben, a szociális munka határtudományaiban vagy más területen tervezték egy újabb felsőfokú diploma megszerzését, a németek a szociális munkát, szociálpedagógia szakot oktató szakfőiskolák által meghirdetett szakosító továbbképzéseken vettek részt. Minks és Filaretow

(1994) eredményei szerint a főiskolai tanulmányok befejezése utáni 4-5 évben a végzettek $\frac{3}{4}$ része képezte tovább magát. A további tanulás domináns célja a szakmai fejlődés, a szakterülethez kapcsolódó speciális tudás megszerzése volt, ritkábban a munkanélküliség elleni biztosítékként vállalták az újabb képzésben való részvételt, illetve a fennálló munkaviszony stabilizálása érdekében.

2.2.9.Munkahelyválasztás

Horváth (1996) vizsgálatában a megkérdezett 22 végzett hallgatóból 13 helyezkedett el a szakmában, más területre 9 fő ment dolgozni, a szakterületen végzett tevékenységek között a leggyakoribb az egyéni esetkezelés volt, gyerekekkel, fiatalokkal és főként szegényekkel. A megkérdezettek többsége a munkájával szakmai szempontból részben, fizetésével és a hivatása presztízsével egyáltalán nem, vagy részben volt elégedett. A volt hallgatók közül sokan túlterheltnek érezték magukat, a többség jelezte igényét egyéni vagy csoportos szupervízióra, azonban erre az esetek többségében nem nyílt lehetőségük.

Pék (2000) vizsgálati eredményei szerint már a főiskola alatt sem akart mindenki szociális munkásként elhelyezkedni, csak a válaszadók kb. kétharmada (Meiszterics, 1995 ugyanilyen arányt tapasztalt), a többiek biztosan más területtel szimpatizáltak (8%) vagy bizonytalanok voltak (20%). Ackermann (1999) kutatásában a megkérdezettek között egyeseknek a szakmai gyakorlat időszakában még szintén nem volt világos elképzelésük a jövőről, még nem tudták eldönteni, mit szeretnének később csinálni, s hogy a szociális munka területén maradnak-e.

Pék (2000) kutatásában az első munkahely választása nagyjából a korábbi elképzeléseknek megfelelően történt. A megkérdezettek hatoda volt eleve pályaelhagyó, szintén hatoda nem kezdett el dolgozni (anya lett, továbbtanult). Sokan eleve nem a szakmában kezdtek el dolgozni, tehát nem a segítő hivatás kudarcai okozták a váltást. A pályaelhagyás oka döntően a fizetés volt, kisebb súllyal ugyan, de szerepelt a pszichés leterheltség, a megváltozott érdeklődés, a kollégákkal való viszony, a sok kudarcélmény, és a szakmai problémák is.

Hegyesi és Nagy (2001) kutatásából kiderült, hogy a hallgatók csaknem ötödének még sohasem volt állása szociális területen. A végzett diákok 40%-a életében egyszer belekóstolt a szociális szférába, majd negyed részük más területen vállalt állást. Aki két vagy több szakmabeli munkahelyen próbálta ki magát, nagyrészt a vizsgálat idején is a területen dolgozott. E kutatás is megerősítette Pék (2000) és Meiszterics (1995) eredményeit: itt is a válaszadók kb. kétharmada dolgozott szociális intézményben, negyed része volt pályaelhagyó,

a többiek külföldön éltek. Mányai és Bass (2006) a szociális szakokon végzettek körében készített országos vizsgálatukban szintén azt tapasztalták, hogy a válaszadók legalább harmada dolgozott más szakterületen. A pályaelhagyás kockázatát növelte, ha az illető más képesítéssel is rendelkező, diplomás családból származó, fővárosi lakóhelyű, férfi volt. Egy hasonló vizsgálatban, melyben végzős pedagógusokat kérdeztek diplomaszerezésük utáni elhelyezkedési terveikről, rosszabb arány született: a válaszadók csupán 43%-a kívánt a kitanult szakma vonzáskörzetében maradni (Simon és Kovács, 2001).

Pattyán és Szoboszlai (2006) vizsgálatában a hallgatók döntő többsége (97%) a diplomaszerezést követő egy éven belül munkába állt, a végzett diákok 80%-a szociális területen helyezkedett el. Ez a magas arány jelzi a szociális ellátórendszer gyors fejlődését, illetve a települések igényét szakképzett munkaerőre. A vizsgálatban résztvevők leginkább (22%) a gyermekvédelem – gyermekjóléti ellátás, az idősellátás (19%), valamint a családsegítés (17%) területein vállaltak állást. A megkérdezettek 11%-a nem szociális területen, illetve munkakörben kezdett el dolgozni, hanem többen az egészségügyben, valamint rendészeti szerveknél. A kutatók felhívták a figyelmet a szociális diplomások inaktivitására; a végzett hallgatók kétharmada a képzés elvégzése után egy munkahelyen dolgozott, ötödük kettő, 7%-uk három, és csak 6% váltott háromnál többször. Ezt a jelenséget a szociális területen betölthető munkakörök számával és a havi jövedelem mértékével magyarázták.

Darvas és munkatársai (1997) megkérdezésében a végzős hallgatók úgy nyilatkoztak, hogy legszívesebben nem egyházi non-profit intézményben helyezkednének el, gyerekekkel, fiatalokkal, családokkal szeretnének foglalkozni, sokakat taszított a törvényelőkészítő és a politikai tevékenység. Meiszterics (1995) által megkérdezett diákok közül a legtöbben célcsoportként szintén a fiatalokkal, családokkal szimpatizáltak, valamint a szenvedélybetegekkel. A hallgatók harmada szeretett volna állami szociális intézményben elhelyezkedni. Fónai (1998) vizsgálatában a hallgatók leginkább pszichoszociális krízishelyzetben kívántak segíteni. A kutató szerint a szakma specifikumaira való irányultság a szakmai szocializáció magas fokát mutatta. A hallgatók a szociális munka legfőbb társadalmi funkcióinak az integrációt, problémakezelést, prevenciót, korrekciót tartották, elutasították a legitímációs és „nevelési” funkciót. Ezt a jelenséget a kutató a szakma átpolitizálásától és a pedagógia nem releváns alkalmazásától való elhatárolódásként értelmezte.

A nyomkövetéses vizsgálatok (Darvas és munkatársai 1997, Hegyesi és Nagy 2001) azt tapasztalták, hogy a hallgatók csak részben valósították meg elképzeléseiket; a szociális területen dolgozók az állami szektorban vállaltak munkát (Pék (2000) vizsgálatában ez az arány 76%), a legpreferáltabb célcsoportok a szegények, családok, fiatalok voltak. A szociális

munkásként tevékenykedők körében – a korábbi álláspontoknak megfelelően - domináns feladat volt az egyéni esetkezelés és a tanácsadás, a leginkább elutasított tevékenységeknek a döntés és törvényelőkészítő munka, politikai tevékenység, kutatás, közösségi szociális munka számítottak. A szociális munka jellemző módszereinek a Fónai (1998) által megkérdezettek ezzel szemben a csoportmunkát és a szupportív hálók szervezését tartották, s kevésbé az egyéni esetkezelést.

Pék (2000) szerint a szakmában elhelyezkedők munkahelyválasztását döntően a munka jellege és saját szakképzettségük befolyásolta, valamint a változatosság, és a kliens-célcsoport típusa. A Likert - skálán mért eredmények szerint legkevésbé voltak elégedettek az intézményük működésének hatékonyságával, sikerességével, a munkahely anyagi stabilitásával, valamint a kollégák szakmai felkészültségével, a többi szemponttal (feladatok mennyisége, munka színvonala, együttműködés) jó elégedettséget mutattak. A pálya vonzó elemeit a kliensek, a rugalmas időbeosztás, az érdekes, sokszínű munka, a jó teammunka, a kollégák segítőkészsége, a szervezési feladatok, a kreativitás, az önállóság jelentette számukra. Ezekkel az eredményekkel összhangban állnak Kiss (1999) vizsgálatában a szociális munkás tulajdonságait illetően tapasztalt értékpreferenciák, a diákok által legelfogadottabb értékek az altruizmus, változatosság, kreativitás, önérvényesítés, függetlenség voltak. Minks és Filaretow (1994) felmérésében a megkérdezettek a legelégedettebbek munkájuk tartalmával, egyéni ötleteik és koncepcióik megvalósításának lehetőségével, valamint munkahelyük biztonságával voltak.

A munkával járó, legkevésbé szimpatikus vonások Pék (2000) vizsgálatában a kiégés veszélye, érzelmi megterheltség, alacsony jövedelem, kevés juttatás, szűkös források, bürokrácia útvesztői, kompetenciahatárok tisztázatlansága, tehetetlenség, eszköztelenség voltak. „Annak, aki jó szociális munkás akar lenni, el kell tudnia viselni a látszólagos eredménytelenséget, a segítő szándéokra válaszul érkező ellenséges indulatokat. De azt is tudnia kell, hogy nem ő a mindenható Isten!” (Hardi, 1992, 95.p.) Pék (2000) vizsgálatában a szociális munkás pályán maradáshoz szükséges feltételekről mindkét csoport (a segítőként dolgozók és a pályaelhagyók is) ugyanazokat a szempontokat emelte ki, a sorrend is azonos volt; a segítő hivatás gyakorlásához szükségesek lennének: megfelelő fizetés, társadalmi megbecsültség, elhivatottság. A pályaelhagyásban releváns oki faktort jelentettek az életkor, életforma változásaiból eredő személyes értékpreferencia változások is.

Darvas és munkatársai (1997) vizsgálatában is a foglalkozási karrier alakulásában Pék (2000) által jelzett szempontok játszottak szerepet. Egy évvel a végzés után a szakmában dolgozó volt hallgatók elsősorban a szakma presztízse és az alacsony fizetés miatt voltak elégedetlenek munkájukkal. Szakmai szempontból minden harmadik válaszadó volt elégedett

teljes mértékben, a többiek csak részben. Hegyesi és Nagy (2001) pontosan ezeket az arányokat mutatta ki; a szociális szférában tevékenykedők kétharmada volt elégedetlen jövedelmével és munkája társadalmi megbecsültségével. A munkáltatók megerősítették azokat a társadalmi problémákat, melyek a segítő hivatás végzését akadályozzák, kiemelték a jól felkészült segítő szakemberrel szemben támasztott elvárások és a szakma presztízse, lehetőségei között tapasztalható disszonanciákat. Galasi-Timár-Varga (2001) vizsgálata megerősíti a szociális munkások tapasztalatait; a szociális területen végzetek a diplomás munkavállalók között az öt legrosszabb kereseti pozíció egyikét foglalták el.

Kiss és munkatársai (2000) kutatásában a szociális munkás hallgatók és az egészségügyi képzésekben részt vevők (védőnő, diplomás ápoló) szakmaképében hasonlóság volt, hogy mindhárom szak képviselői meglehetősen alacsonynak minősítették a foglalkozás gyakorlásával megszerzhető jövedelmet, ugyanakkor az ápoló hallgatók szakmájukat (tudás, karrier, hasznosság tekintetében) magasabbra értékelték, mint a szociális munkások és a védőnők. Juhász (1999) szerint a nyíregyházi és szekszárdi szociális munkás hallgatók is tisztában voltak a szakma értékeivel és lehetőségeivel, és a társszakmákkal való együttműködés lehetőségeit is azonos módon ítélték meg; leginkább a pszichológussal, szupervízorral, lelkésszel és pedagógussal kívántak együttműködni és legkevésbé a mérnökkel és közgazdával.

Mányai és Bass (2006) vizsgálatában megkérdezettek között nagyobb arányban maradtak a szociális területen azok a hallgatók, akik munkájukat hatékonnak tartották (76%), akik megfelelőnek tartották a szociális munkások anyagi elismertségét (77%), akik kifejezetten erre a szakmára készültek már a felvételi idején is (80%), valamint azok, akik a képzés elvégzése után kompetensnek tartották magukat a szakterületen (73%).

Minks és Filaterow (1999) vizsgálatában a német diákok szintén a fizetésüket értékelték negatívan, valamint azt, hogy szociális területen az előrejutás lehetősége csekély.

A Fónai (1998) által megkérdezett hallgatók a szociális munkát presztízse tekintetében 27 foglalkozás közül a 23. helyre rangsorolták. Együttműködésre a leginkább a szakmával szoros kapcsolatban álló foglalkozásokat (szociológus, szociálpolitikus) tartjották alkalmasnak. A szerzők felhívták a figyelmet a képzőintézmények felelősségére a társszakmákkal való együttműködések kialakításában. A diákok leendő foglalkozásukat a pszichológus munkájához tudták legjobban hasonlítani, a pedagógus pályával kevesebb párhuzamot találtak.

Kohl és Ohlenburg (1982) eredményei szerint sokan a gyakornoki időszakban szembesültek először a valósággal, ekkor tapasztalták meg a gyakorlati szociális/szociálpedagógiai munka nehézségeit. A szakirodalom ezt „pályakezdési sokknak”

nevezi (Koch és Ohlenburg, 1982), ami vagy a hallgató túlérzékenységből, vagy a szociális munka bürokratikus gyakorlatából, vagy mindkettőből ered. A gyakorlattal való szembesülés különböző reakciókat válthat ki, pl. sokk, alkalmazkodási nehézség, elfogadókészség elvesztése, a munka korlátozása, a foglalkozási identitás megváltozása. A munkába állás konfliktusokkal teli időszaka nemcsak a szociális területekre korlátozódik, Kern és Schumann (1973) ipari szakmunkásokra vonatkoztatva írták le ugyanezt a jelenséget. A fiatal szociális munkások pályakezdési nehézségeit az angol szakirodalomban is említik (Goldberg, 1978). Minks és Filaretow (1994) vizsgálatából kiderült, hogy a pályakezdés időszaka fokozott pszichés megterheléssel járt azoknál a hallgatóknál, akik az egyfázisú modellben tanultak, a gyakorlati év tapasztalatai könnyítették a diákok helyzetét.

Pék (2000) megállapította, hogy a szociális munkásként dolgozók harmada a jövőben nem, de ötöde tervezett váltást, de a szociális szférán belül, a pályaelhagyást 15% fontolgatta. Hegyesi és Nagy (2001) által megkérdezett segítőként dolgozók döntő többsége (86%) többé-kevésbé elégedett volt jelenlegi helyzetével, vagyis, egyrészt nem is próbált változtatni körülményein (42%), másrészt tudatosan nem keresett új munkalehetőséget, bár egy kedvező állásajánlatot valószínűleg elfogadna (44%). Az összes megkérdezettből a kis elemszámú mintából is nagyon kis arányban (6%) próbáltak folyamatosan új munkalehetőséget találni, illetve szerettek volna a közeljövőben váltani.

Ackermann (1999) vizsgálatában a hallgatók egy része az önmegvalósítás szempontjából is fontosnak tartotta a pályán maradást. Hasznos dolognak tartották a segítséget, még akkor is értelmét látták annak, hogy másoknak jót tegyenek, ha a kliensekkel kevés sikerélményt éltek át.

2.2.10.Szakmai felkészültség, a képzés megítélése

Darvas és munkatársai (1997) vizsgálatában a megkérdezettek a végzéskor és egy évvel később is a szakmai gyakorlatot, a szakosító tárgyakat, nemzetközi tapasztalatokat és a pedagógiai kurzusokat kevesellték a képzésben. Jelezték igényüket arra is, hogy az önismeret, személyiségfejlesztés mellett legyen lehetőségük egyéb készségeik fejlesztésére is, pl.: konfliktuskezelés, nyílt kommunikáció, stb. A már dolgozó szociális munkások közül csak hárman érezték úgy, hogy mind az elméleti, mind a gyakorlati képzés teljesen felkészítette volna őket a szakmai tevékenységre. A válaszadók több mint fele az elméleti képzést a „majdnem teljesen felkészített” minősítéssel illette, míg a gyakorlati képzés hatékonyságát illetően csak a volt hallgatók negyede nyilatkozott ugyanígy.

A Meiszterics (1995) által megkérdezett hallgatók a szociális munka, társadalomismeret, pszichológia gyakorlat, idegen nyelv tantárgyak óraszámát javasolták növelni, sokan az egészségügyi gyakorlatokat szerették volna csökkenteni, hiányzó tantárgynak jelölték a pedagógiát, kommunikációt, szervezési ismereteket. A képzésben az elmélet és gyakorlat integrációja csak a válaszadók 18%-a szerint valósult meg. Koch és Ohlenburg (1982) vizsgálataiban tapasztalt reakciók (pályakezdési sokk) is azt mutatják, hogy a képzés és a gyakorlat között törés van, melyet a képzés javításával (gyakorlati munka növelése, gyakorlatban dolgozó szakemberek bevonása a képzésbe, differenciáltabb curriculum kidolgozása) lehetne elkerülni.

Fónai és munkatársai (1999) vizsgálatában a hallgatók (jelentősebb szakmai tapasztalatok nélkül!) úgy nyilatkoztak, hogy az empátiát és a szakmai felkészültséget tartják a segítő szakember legfontosabb tulajdonságának, ezzel párhuzamosan nem jelent meg az igény a megfelelő iskolai végzettségre. A diákok a szakmát olyan hivatásnak tartották, melyben a szükséges szakmai tudás tartalmi nehezen határozhatók meg, még akkor is, ha egyébként professzionális módon művelnék a szakmát. Ezért kaptak fontos szerepet a segítséghez szükséges személyiségjegyek és beállítódások a tudás mellett. Nagy igény mutatkozott a szociális munka végzéséhez szükséges képességek fejlesztését célzó tanegységek képzésben való megjelenítésére, különösen a segítőkészség, kommunikáció, tolerancia, tájékozódás, megújulási készségek területén. Fónai-Kiss-Fábián (2001) nemzetközi vizsgálatában a hallgatók a szociális munkához a beleélést és a jó kommunikációt tartották a legszükségesebbnek, a különböző nemzetiségű hallgatók között jellegzetes eltérések mutatkoztak a szakmához szükséges ismeretek megítélésében. A finnek tájékozottak akartak lenni, a magyarok a kommunikációra, toleranciára, segítségre, állandó újrakezdés képességére helyezték a hangsúlyt, az olaszok a távolságtartást és a szociológiai ismereteket emelték ki, a németek válaszaik ellentmondásosnak bizonyultak. A kutatás fontos megállapítása, hogy „valóban érvényesülnek általános szakmai sztereotípek mind a szükségesnek vélt szakmai tudás és képességek, mind a pszichés tulajdonságok és jellemzők területén.” (Fónai-Kiss-Fábián, 2001, 91.p.)

Hegyesi és Nagy (2001) kutatásában a volt hallgatók több tantárgycsoport esetében legnagyobb arányban megfelelőnek tartották a tantervben szereplő óraszámokat, de Meisztericshez (1995) hasonlóan igény mutatkozott a képzési idő emelésére a szociális munka gyakorlat, pszichológia gyakorlat, előszakosodási tárgyak, idegen nyelv tekintetében. A jelenlegi munka szempontjából leghasznosabbnak ítélt tantárgycsoportok a pszichológia, jog és a szociális munka elmélete és gyakorlata voltak. Fónai és munkatársai (1999) vizsgálatában a hallgatók bár jobban vonzódtak a pszichológiai és társadalompolitikai, szociológiai

tárgyakhoz, mint a szakmai tárgyakhoz, az egyéni érdeklődésükön felülemelkedve a szociális munka szempontjából a legfontosabbaknak ők is a szakmai elméleti, gyakorlati, pszichológiai, szociálpolitikai, jogi tárgyakat tartották, ezzel erősítve a többi vizsgálat eredményeit.

Tóth (2006a) vizsgálatában a hallgatók többsége (a képzés első szakaszában 80%, második szakaszában 85%) nyilatkozott úgy, hogy a képzés egyértelműen segítette őket a szakmai szocializációban. A kutatás során a szakmai szocializáció négy súlypontja rajzolódott ki, melyek mind a hallgatók, mind a résztvevő megfigyelő kutatók oldaláról is jelentősnek bizonyultak: a személyes hatás, a készség- és személyiségfejlesztő tréningek, a gyakorlat, és a szakmai elméleti ismeretek. A vizsgálat során a hallgatók a képzési keretekre és módszerekre vonatkozó újfajta igényeket, oktatókkal szembeni elvárásokat jeleztek, melyekhez társult a diákok aktív tanulási szerep elvárása is; a hallgatók a tevékenységközpontú szakmai szocializációt tekintették hatékonynak. A megkérdezettek véleményeiben középpontba került és jelentősen felértékelődött (különösen a levelező tagozatosoknál) két tényező; egyrészt a terepgyakorlat, másrészt pedig a hallgatók egyéni tapasztalata, egymásra gyakorolt fejlesztő hatása, a hallgatói párbeszédén keresztül a reflektáló gondolkodási minták megjelenése, melyek a diákok egymás közti tevékenységei során tudnak kibontakozni, pl. hallgatói programok, öntevékeny csoportok, spontán beszélgetések és viták segítségével. A hallgatók visszajelzése szerint olyan oktatási forma alkalmazásával lehet a diákok tanulását hatékonyan segíteni, melyben a diákokból álló innovatív kiscsoport mellett a program elvégzése során egy facilitátori, tanácsadói szerepet ellátó oktató vesz részt. A diákok azt az álláspontot képviselték, hogy a kiscsoportos szemináriumi megbeszélés és vita nagyon hasznos a képzésben, ugyanakkor fontosnak tartották, hogy ezek során ne csak az elméleti ismeretek megértésére, elsajátítására nyíljon lehetőségük, hanem a terepintézményekben szerzett tapasztalatok feldolgozására is, valamint a szociális ellátórendszerben dolgozó szakemberek munkájának megismerése által a diákokban a szakmával kapcsolatosan kialakult vélekedések, dilemmák megbeszélésére is. A hallgatók a képzés további, jelentős fejlesztő hatást kiváltó eszközének a készség és személyiségfejlesztő tréninget tartották.

A volt hallgatók rengeteg olyan területet jeleztek Hegyesi és Nagy (2001) vizsgálatában, melyeket hasznos lenne a képzésben megjeleníteni. Ezek egy része a tantervben már szereplő tanegységek keretében oktatható ismeretek, de egy részük teljesen új igény; pl. menedzsment, szervezetépítés, vezetés, team, pénzügyi ismeretek, pályázatírás, ügyintézés, adminisztráció. A szociális területen dolgozó volt hallgatók többsége szerint a főiskolán az elméleti képzés majdnem minden tekintetben, vagy teljes mértékben felkészítette őket a szakmai kihívásokra, a gyakorlati tapasztalatok terén a megkérdezettek fele komoly hiányosságokkal küzdött.

Albert (2006) kutatásában a végzett diákok a képzéssel nagymértékben elégedettek voltak, de a képzés egyes területeivel nem egyenlő mértékben. Az elméleti oktatást tartották a legsikeresebbnek, és ezzel szoros összefüggésben a tanárok felkészültségét, valamint a személyiségfejlesztést is eredményesnek tekintették. A gyakorlat az elméletnél rosszabb, de még jó szintű minősítést kapott, s a hallgatók több ötlettel járultak hozzá a hatékonyabb, eredményesebb gyakorlati munka megvalósításához. A vizsgálatban résztvevők a képzés erényei között említették még a családias, barátságos légkört, a jó személyes kapcsolatokat is. A végzett hallgatók a képzéssel kapcsolatosan több kritikát is megfogalmaztak. Leginkább a szociális munka részterületeire való alaposabb felkészítést tartották szükségesnek, de említették a képzés kialakulatlanságából fakadó problémákat is, valamint tantárgyak, ismeretkörök, módszertani eljárások hiányát, és a készségfejlesztéssel, közösségi, nevelési feladatokkal kapcsolatosan is születtek észrevételek. A végzettek a hiányosságok között olyan dolgokat is megneveztek, melyek a hallgatók kompetenciájába tartoznak. Bár a veszprémi képzés vonzó jegyei között szerepelt a fenntartó jellege, a végzettek megítélése szerint a felesleges tantárgyak között a médiaismereten és a kommunikáción kívül a hitélettel kapcsolatos kurzusok is szép számmal szerepeltek.

Pattyán és Szoboszlai (2006) kutatásában a végzett diákok több terepgyakorlatot, szervezettebb oktatást, felkészültebb tereptanárokat igényeltek, és jelezték az egyetemi képzés beindításának szükségességét is, valamint több jegyzetet és a másoddiplomás képzés bővítését javasolták.

Tóth (2006b) vizsgálatából kiderült, hogy a hallgatók szakmai identitásának alakulásában jelentős szerepet játszik az intenzív terepgyakorlat, azonban a gyakorlathoz való hozzáállásban jelentős különbségek mutatkoztak a hallgatók között aszerint, hogy ki mennyi korábbi szakmai tapasztalattal rendelkezett, illetve, hogy pályaképük mennyire alakult ki. A gyakorlatok esetében meghatározó jelentőségűnek bizonyultak a többféle különleges szerepet (mester, oktató, segítő) betöltő tereptanárok, oktatók, szemináriumvezetők. A kutatás felhívta a figyelmet a képzés és a szakmai gyakorlat között húzódó szakadéokra is.

Darvas és munkatársai (1997) vizsgálatában a munkahelyi vezetők megkérdezésében a képzésre vonatkozó kritikai észrevételek négy területre koncentrálnak: felvételi eljárás hiányossága, elméleti képzés tartalma, gyakorlati képzés, személyiségfejlesztés. A szociális szakma ismertségében és megítélésében, valamint az ilyen képzettséggel rendelkező szakemberekkel támasztott elvárásokban nagyon nagy különbségek mutatkoztak a szociális szférában dolgozók között. A felsőoktatási intézmények gyakorlólhelyéül szolgáló intézmények általában jól informáltak voltak a képzés tartalmi kérdéseiről, tudták, hogy a képzés mire készíti fel a hallgatókat.

A munkáltatók Hegyesi és Nagy (2001) kutatásában is elismerően nyilatkoztak a hallgatók szakmai felkészültségéről, az elméleti ismeretek szintjével szinte kivétel nélkül elégedettek voltak, kb. harmaduk a gyakorlati tapasztalatok hiányát, illetve az elméleti tudás gyakorlatba való átültetésének nehézségeit említette. A vezetők hangsúlyozták, hogy az egyes képző intézményekből kikerült hallgatók szemléletén, felkészültségén észrevehetőek az alma mater specifikumai. A német vizsgálatokban a szociális intézmények vezetői sokszor arról panaszkodtak, hogy a hallgatók a főiskolán más tudásra tettek szert, mint amire későbbi munkájuk során igény mutatkozott. A főiskolai oktatók ezzel szemben hiányolták azokat a gyakorlati körülményeket, amelyek a professzionális segítő munka végzéséhez és elsajátításához szükségesek lennének.

Hegyesi és Nagy (2001) vizsgálatában a kliensek óvatossá váltak a segítők felkészültségének megítélésében, hiszen nem rendelkeztek semmilyen információval arról, hogy milyennek kellene lennie az optimális segítőnek. A segítség nehézségeit, határait a szociálpolitikai ellátórendszer hiányosságaira, nem pedig a szakemberek felkészületlenségére vezették vissza. A kliensekkel készített interjúk tapasztalatai azt erősítették, hogy az általános szociális munkás képzés fenntartása ésszerűbb, nem szükséges az alap diploma esetében specializálódni, hiszen a szociális munkástól elvárt magatartásmódok, készségek, képességek nem térnek el intézménytípusonként, a különbség a szakterülethez kapcsolódó jogszabályok, eljárások mentén tapasztalható. A klienseknek általában pozitív tapasztalataik voltak a szociális munkások segítőkézségét, személyiségét illetően.

Koltayné (2000, 2001) kutatási eredményei alapján azt emelte ki, hogy a szociális képzésekben igen nagy szükség van a segítő hivatásra készülő hallgatók szociális intelligenciájának, képességeinek fejlesztésére, hosszabb időtartamú programok segítségével. A vizsgálat tapasztalatai szerint a szociális munkás hallgatók többsége átlagos, ötöde magas szociális intelligenciával rendelkezett. Az emberi viselkedés megfigyelése, a humorérzék és a beszélő mentális állapotának felmérése tekintetében a hallgatók átlagos teljesítményt nyújtottak, azonban a szociális helyzet megítélésében gyengének bizonyultak. A kutató szerint a képzés során főként az önismeretre, az attitűdök átformálására, a szociális helyzetek (különösen a nehezebb, érzelmeteli és konfliktusos szituációk) elemzésére, viselkedésbeli kipróbálására, a tapasztalatok feldolgozására, a szükséges készségek begyakorlására kell sok időt szánni.

Ackermann (1999) kiemelte a szociális képzések identitás és személyiségformáló hatását, amely a képzésben résztvevők életvezetését is befolyásolja. A hallgatók felkészültsége és munkavégzési stílusa alapján érdekes tipológiát állított fel, melyben szakmai habitus alapján öt csoportot különített el. A „profi” a tudományos szemlélet, elméleti tudás

birtokában van, s képes ezeket a gyakorlatban integrálni. Nyitott az új dolgokra is. A „pragmatikus idealista” esetében az utópiák és a realitás egyaránt jelen vannak. Az „öreg rókára” a szociális képzés nem sok befolyást gyakorol, munkájában a korábbi szakképesítésnek megfelelő (pl. nevelő) kezelési sémákat alkalmazza, nem a főiskolán tanultakat. Az „önmegvalósítót” saját motivációi vezérlik a segítségben. Az „amatőr” a profi ellentéte, nincs a helyzet magaslatán, hiányos elméleti felkészültsége és zárkózottsága miatt a gyakorlatban sem tud jól érvényesülni.

2.3.A pedagógusokra és szociális szakemberekre irányuló kutatások tanulságai

A pedagógusokra, illetve a szociális szakemberekre irányuló vizsgálatok, illetve azok tapasztalatai között hasonló és eltérő tanulságokat is fel lehet fedezni. A pedagógus-kutatások jóval megalapozottabbak, kiterjedtebbek és hosszabb hagyományokra tekintenek vissza. A pedagógusok sokkal több kutató számára jelentettek izgalmas vizsgálati lehetőséget, mint a szociális szakemberek. A pedagógus-kutatások irányai az évtizedek alatt változtak, új irányvonalak jelentek meg. A szociális munkásokra irányuló vizsgálatokat főként a szociális képzést nyújtó felsőoktatási intézményekben oktató szakemberek végezték, kis elemszámú, nem reprezentatív mintán, eltérő tematikával. A kutatások céljai, fő kérdései sok tekintetben hasonlítanak egymáshoz; a pedagógusokra és a szociális szakemberekre vonatkozóan is vizsgálták a szociodemográfiai mutatóikat, társadalmi helyzetüket, a pályák sajátosságait, nehézségeit, szépségeit, a képzéseket, a szakemberek felkészültségével, tudásával, készségeivel, személyiségével kapcsolatos kérdéseket.

A két célcsoport meghatározása eltér egymástól; míg a pedagógusok alatt az óvodapedagógus, tanító és tanár szakokon végzett és az oktatási rendszerben dolgozó szakembereket értjük, a szociális szakembereknél nem minden esetben van összhang a szakterületen végzett munka és az illető végzettsége között. A kutatások tehát e tekintetben is különbséget mutatnak: a pedagógusvizsgálatok során a megkérdezett személyek legtöbbször az iskolákban dolgozó tanárok, tanítók voltak, a szociális szakemberekre irányuló kutatásokban vagy a területen dolgozókat kérdezték, akik közül nem mindenki rendelkezett szakirányú diplomával, vagy a szociális képzésekben résztvevőket, akik közül nem mindenki készült arra, hogy a szociális területen fog állást keresni.

A két célcsoportra irányuló kutatások módszertani szempontból kevésbé térnek el egymástól; mindkét foglalkozás vizsgálatához főként kérdőíves és interjú technikákat alkalmaztak. A pedagógusvizsgálatokban nagyobb teret kaptak a történeti kutatások és az oktatási statisztikai adatbázisok elemzései, a szociális szakemberekre irányuló kutatások között újszerű módszertani megoldás volt a szakemberek munkájáról a munkahelyi vezetők és a kliensek véleményének megkérdezése is.

A vizsgálatok a két foglalkozásról, a pedagógusokról és a szociális munkás képzésekben részt vevő hallgatókról, illetve a képzésekről sok hasonlóságot, de eltérő vonásokat is kimutattak. A szakirodalomban fellelhető, a két pálya összehasonlítására irányuló (igen kevés) tanulmány főként a különbségekre helyezi a hangsúlyt. Kersting szerint „annyira eltérő ennek a két szakmának a tartalma, hogy többnyire az fordul elő, hogyha a

szociális munkások és iskolai pedagógusok kommunikálnak egymással, akkor úgy elbeszélnek egymás feje fölött és mellett, hogy kizárt a megértés.” (Kersing, 1996a, 26.p.)

Budai (1995a) a szociális munkás, szociálpedagógus, pedagógus hivatások szakmai és képzési identitási problematikáját elemezve, külföldi példákra utalva arra a következtetésre jutott, hogy a szociális munkás és szociálpedagógus identitás sokkal közelebb áll egymáshoz, mint a pedagógus és a szociálpedagógus. A szerző szerint a gyerekek zavartalanabb szocializációja érdekében a szociális és iskolai területeknek össze kell fogniuk, ésszerű munkamegosztást kell kialakítani, vagyis az iskolában a pedagógus mellett szükségesnek tartja szociális felkészültségű emberek alkalmazását is (Budai, 1990). A két terület, illetve a foglalkozások közti eltéréseket a tevékenységek mentén mutatja be (Budai, 1994a). (3.ábra)

3.ábra

A pedagógus és szociális szakember tevékenységeinek összehasonlítása

Pedagógus	Szociális szakember
Meghatározott tervek (tanterv) szerint dolgozik.	A bajban lévő embert segíti, a vele kimunkált stratégia alapján
Tudást, ismereteket közvetít, képességeket, értékeket fejleszt	A bajok elkerülése végett készségeket fejleszt
Tanulást irányít, instruál	Szükséges erőforrásokról instruál, az együttműködők között közvetít
Társadalmi pozíciókra, szerepekre készít fel	Reszocializációt, rehabilitációt segít
Eredményt, teljesítményt értékeli, minősít	A kliens érdekében (másokkal szemben) kontrollál
	A szociális munka etikai kódex alapján dolgozik

Forrás: Budai, 1994a, 6.p.

Egyes tanulmányok (Mátyás, 1996, Horváth, 1996) utalnak arra, hogy a két szakterület közötti (pl. szemléletbeli) különbségek miatt nem jó, ha egy hallgató egyszerre vesz részt szociális (pl. szociálpedagógus) és pedagógus (tanító) képzésben, mert a két szak párhuzamos végzése (erre volt lehetőség 1995-ig Esztergomban, a Vitéz János Római Katolikus Tanárképző Főiskolán) megnehezíti a szakmai szocializációt. „A pedagógus viszonya más a tanulóhoz, mint a szociális szakemberé a klienshez. A két különböző hivatásban a személyközi kapcsolatok rendszerében egymástól eltérő ismeretek, készségek mobilizálására és nem mindig azonos értékek elfogadására van szükség.” (Horváth, 1996, 132.p.)

A kutatások közül egyedül Koltayné (2000, 2001) vizsgálata irányult mindkét szakterületre, pedagógiai (103 gyógypedagógus) és szociális (77 szociális munkás) pályát választó hallgatók körében végzett kérdőíves felmérést, a diákok szociális intelligenciáját és emberképét mérte. A két csoport között nem mutatkozott különbség az emberi viselkedés

megfigyelése, a humorérzék, a beszélő mentális állapotának felmérése tekintetében, valamint a mindkét szakra járó hallgatók hasonlóan küzdöttek meg az emberi természet, a viselkedés megítélésével, az érzelmi, lelkiállapotok azonosításával, a viccek poénjainak megtalálásával. A két szakra járó hallgatók emberképe is hasonló volt, mindkét szak hallgatói megfogalmazták segítőkész, altruista magatartásukat, az erre való hajlamukat, pozitív feladatvállaló kedvüket, s megjelent az önbizalom kifejezése is. A szociális helyzet megítélésében a gyógypedagógusok a szociális munkás hallgatóknál magasabb teljesítményt nyújtottak. A szerző szerint a két szakterület közötti eltérés oka feltehetőleg nem a két csoport tudásának és képességeinek különbségében keresendő, hanem inkább a helyzetmegoldásokkal szembeni más-más attitűd befolyása érvényesült. A gyógypedagógus hallgatók inkább tisztában voltak segítő attitűdjükkel, jobban tudták, hogy mire számíthatnak a szakma gyakorlása során, és magabiztosabban alakították ki véleményüket.

A vizsgálatok több olyan dilemmára is rávilágítottak, amelyek a szakemberek társadalmi szerepével kapcsolatosak, és olyan nehézségek is megfoghatóvá váltak a kutatási tapasztalatok által, amelyek a képzésekre is kihatással lehetnek

A felsőfokú pedagógus és szociális képzés által is lehetőség nyílik a diákok számára a társadalmi mobilitás megvalósítására. Mi a célja valójában a pedagógus és szociális szakemberek képzésnek? A gyermekek oktatására-nevelésére, illetve a bajba jutott kliensek segítségére alkalmas, velük dolgozni kívánó szakemberek felkészítése, vagy segítségnyújtás a fiatalok egy csoportja számára saját életpályájuk, mobilitásuk megvalósításához? Mindkét professzióra irányuló vizsgálatok világosan láttatták a szakmákat jellemző hasonló problémákat. Az elnöiesedés, a szakmák alacsony társadalmi presztízse, a hivatások gyakorlásával elérhető életszínvonal, életmód behatárolt, a kevés fizetés, és az érzelmi megterheléssel járó munka mindkét területen kiégéshez vezethet.

A vizsgálatok során nyilvánvalóvá vált, hogy mind a tanítási-nevelési munkában, mind a professzionális segítségben igen fontos szerepe van magának a szakembernek, személyiségének, készségeinek, felkészültségének. Mindkét területen fontos elemként jelenik meg a tudás. A szakmai identitás kialakulásában ezen a téren is különbségek mutatkoznak, mivel egy pedagógus a képzés elejétől kezdve pontosan tudja, hogy milyen célcsoport, milyen szaktárgy elsajátítására vállalkozik, a szociális munkásoknál általános képzés folyik, pedig a szakterület spektruma szélesebb, mint a pedagógusok esetében. Mind a pedagógus, mind a szociális területen jelezték a megkérdezettek a kutatók felé a felkészültségbeli hiányosságaikat, azonban a pedagógusoknál ez inkább módszertani kérdésekben mutatkozott meg. A szociális szakemberek (azzal együtt, hogy sok kutatásban pozitívan minősítették a képzést), és közülük is főként azok, akik már szakmai tapasztalatokra szert tettek, több olyan

területet jeleztek melyen a felkészültségüket kevésnek tartották, leginkább a gyakorlati téren jelentkeztek nehézségeik.

A pedagóguskutatások eredményei alapján fontos hangsúlyozni, hogy a pedagógus szakember optimális tulajdonságait, készségeit, személyiségvonásait illetően nincs egyetértés a kutatók között. A szociális szakemberek kapcsán ezt a témát hazánkban a pedagógus-kutatásokhoz hasonló mélységben még nem vizsgálták empirikus úton. Fónai-Kiss-Fábián (2001) a nemzetközi vizsgálatok során jutottak arra a következtetésre, hogy a szociális munkásokkal kapcsolatosan érvényesülnek általános elvárások a szükségesnek vélt szakmai tudás és képességek, illetve a pszichés tulajdonságok és jellemzők tekintetében. Bár a kilencvenes években a pedagógusképzés során egyre nagyobb szerepet kapott a pedagógusok szakmai szocializációjában a személyiségfejlesztés, sok kutató továbbra is a tudást tartja e professzió gyakorlásához szükséges alapvető tényezőnek. A kutatások a pedagógusképzések számára sok hasznos információval szolgálnak, és a képzésekre vonatkozóan is tesznek megállapításokat, de amíg a szakértők részéről az „ideális pedagógus” sajátosságairól nem sikerül közmegegyezést kialakítani, addig a képzéseknek nehéz állást foglalni abban, hogy milyen irányvonalat képviseljenek a hallgatók felkészítése során. Az már csak egy következő probléma, amit Bagdy (1996) is hangsúlyozott, hogy ha sikerülne is a „jó pedagógus” optimális összetevőinek kikísérletezése, körvonalazása, nehéz lenne azt a fejlesztő módszert kidolgozni, amely segítségével ezek az alanyok „előállíthatóvá” válnának. A szociális szakemberképzéssel kapcsolatosan szintén generális kérdés, hogy pontosan mire készítse fel a képzés a hallgatókat? Milyen az optimális segítő szakember? Melyek lennének optimálisan a segítő szakemberek konkrét tevékenységei, és milyen feladatokat látnak el a valóságban? Van-e eltérés ezek között? Kell-e, lehet-e különbséget tenni a különböző célcsoportokkal dolgozó szociális munkások között az optimálisnak tartott felkészültség szerint? Fónai (1998) vizsgálata szerint a hallgatók az egyéni esetkezelést tartják legkevésbé a szociális munkás feladatának, Hegyesi és Nagy (2001) eredményei szerint azonban a szociális területen tevékenykedő szakemberek ezzel a módszerrel dolgoznak a leggyakrabban. Bár egyes kutatási tapasztalatok arra a következtetésre jutottak, hogy a szociális képzésekben kiemelten fontos a (tantervben kötelező jelleggel szereplő) személyiség- és készségfejlesztés, e kurzusok pozitívumai mellett számos nehézség és dilemma merül fel (Pócze, 1993).

Mindkét képzést érinti, és a kutatásokban többször megjelenő dilemma a hallgatók pályára való alkalmassága, illetve ennek szűrése. A pedagógus-kutatásokban ezt a problémát hol intenzívebben, hol már lecsengett témaként kezelik, a szociális munkások esetében főként a szakválasztási motivációkban lehet olyan inadekvát professzióválasztási stratégiákat kitapintani, melyek indokolttá teszik e szempontok mélyebb elemzését. Ezt a kérdéskört a

veszprémi kutatásban maguk a megkérdezett szociális munkás hallgatók jelezték. A kutatási beszámoló igen sommásan fogalmazza meg az ezzel kapcsolatos problematikát, ezért indokolt hosszabban idézni. „Az alkalmatlanok kiszűrése a felvételi vizsgán nehéz feladat, eredménye részben vitatható, és morális problémákat is felvet. A személyiség az évek során változhat. Mindemellett kétségtelen, hogy az elmúlt években néhány olyan hallgató is részt vett a képzésben, akikről valóban kiderült, hogy nagy valószínűséggel alkalmatlanok a szociális munkás szerep hiteles és felelősségteljes betöltésére. Kétségtelen, hogy ezeknek a hallgatóknak a későbbi „kiszűrését” sem vállaltuk fel. És ez valóban hozzájárult a szak presztízsének rontásához. Miért hagytuk, hogy elvégezhessék tanulmányaikat? Az elméleti stúdiumok követelményeinek megfeleltek. A gyakorlatvezetők nem vállalták, hogy miattuk ne kapjanak diplomát. Egymásra mutogattunk. Ezt a gyakorlatot erősíti, hogy nincs bevált módszere és elfogadott indoka az „eltanácsolásnak”. A munkáltató eldöntheti, hogy alkalmazza-e majd, elküldi, ha nem végzi megfelelően a munkáját. Az utóbbi években eleve nincs az iskoláknak beleszólási lehetősége abba, hogy kit vesz fel, ugyanis a felvétel az osztályzatok alapján, központilag történik, nem is találkozunk a jelentkezővel, csupán már felvettként, az első órán. S ma újabb, erősödő tendencia, hogy egyre többen úgy jelentkeznek a szakra, hogy eleve nem is akarnak szociális munkásként dolgozni. A diplomáért járnak a főiskolára. Mit lehet tenni azokkal, akik ezt a stratégiát követik?” (Albert, 2006, 175.p.)

A szociális képzésben résztvevő hallgatók szakválasztásában nem a siker, elismertség, pénzorientáció jelenik meg elsődleges motívumként, mégis (a vizsgálatok szerint) a pályaelhagyásban a legfőbb szerepet ezek a tényezők, illetve ezek hiányai játsszák. Lehetséges, hogy a hallgatók értékrendje az életkor, élethelyzet megváltozásával szükségszerűen alakul át, vagyis az eltartott diák helyzetéből az ön- és családfenntartó pozícióba kerüléskor szembesülnek az egyéni szükségleteik hierarchiájával? Ennek alátámasztására fontos kérdés, hogy a hallgatóknak mennyire van gondtalan diákéletük, szülők által biztosított háttérük, s milyen mértékben kell saját megélhetésükről gondoskodniuk? Az eleve pályaelhagyási szándék kialakulásában szerepet játszik-e az a tény, hogy a jelentkezők nagy része a felvételi kérelem beadásakor nem tudta pontosan, hogy mire vállalkozik? Jelent-e ez a tény valamilyen tennivalót a képző intézmények számára? Kell-e, lehet-e a képzés során a hallgatók elhivatottságát növelni? Hogyan?

A két vizsgált professzió tekintetében komoly eltérést mutat, hogy míg a pedagógus hivatás közismert, elismert, elfogadott, fontos társadalmi szükségletet elégít ki, a szociális munka területén még komoly nehézséget okoz a társadalom bizalmának ilyen értelemben való elnyerése. A szociális képzésekben oktató szakemberek még napjainkban is több olyan történetet ismerhetnek meg, melyben „a hallgatók arról számolnak be, környezetük nem érti,

milyen képzésbe kezdtek, az egyetem más szakán tanuló társaik elképzelni sem tudják, miféle szakmára készülnek, s gyakorlati helyekről rendszeresen hozzák azt a tapasztalatot is, miszerint a társintézmények, az önkormányzati testületek tagjai, a polgármesterek is igen hiányos ismeretekre valló nyilatkozatokat és intézkedéseket tesznek a szociális munka, gyakorló illetve ellátottjai tekintetében.” (Tóbiás, 2006, 123.p.)

Mányik (1999) a DOTE EFK kutatásai keretében publikált tanulmányában arról számol be, hogy a Nyíregyházán, 280 fős mintán végzett kutatás során a megkérdezett diplomások (orvosok, rendőrtisztek, közigazgatási értelmiségiek, pszichológusok, hivatásos pártfogók, jogászok és pedagógusok) között kisebbséget alkottak azok, akik a szociális munkás hivatás lényegét pontosan tudták (5%), vagy jól ismerték (14%). A megkérdezettek többségének, a teljes minta 72%-ának, az orvosok 90%-ának, a pedagógusok 79%-ának, a pszichológusok 65%-ának egyáltalán nem volt szakmai kapcsolatuk szociális munkással. Lukácskó és Fónai (1999) 374 fős, a nyíregyházi lakosságot reprezentáló mintán végzett kérdőíves vizsgálatuk alapján azt a következtetést fogalmazták meg, hogy óriási eredménynek tartják a szociális munka közvéleménybe való beágyazódását. A kutatási eredmények alapján a szakma külső prezentációja torznak mutatkozott, a szociális munkásokat a közvélemény sztenderd és általánosított módon szociális hivatalnokokként identifikálta, ami nem felel meg a szakma tényleges sokszínűségének. A nyíregyházi lakosság összetett (és egymást kizáró) elvárásokat támaszt a szakmát gyakorlókkal szemben, mind az ismeretanyag, mind a személyiségbeli összetevők terén. A kutatók szerint a képzéseknek ezek az eredményeket igen hangsúlyosan kell figyelembe venniük, mivel a szakemberekkel szemben (a lehetséges kliensek részéről) támasztott elvárások diszharmóniája szükségképpen vezethet a kiégéshez.

A kutatási eredményekből az is következik, hogy a képzéseknek megfelelő képet kell kialakítani a hallgatókban a gyakorlatban jelentkező nehézségekről, és ez szintén mindkét professziót érinti. A pedagógus-kutatásokban, különösen a kilencvenes években bekövetkezett társadalmi változások kapcsán jelentkezett az a probléma, hogy a pedagógusok olyan szakmai kihívásokkal találták szembe magukat, amelyekre nem voltak felkészülve. A pályakezdési sokk jelensége szintén mindkét területen tárgyalt releváns probléma. A felsőfokú képzés során kellő hangsúlyt kell fektetni arra, hogy a későbbiekben, a már pedagógusként illetve szociális munkásként dolgozók a szakmai kihívásokra, a pályaelhagyásban szerepet játszó tényezőkre (pl. pszichés leterheltség, kudarcélmény, kollégákkal való viszony, kiégés) megfelelően tudjanak reagálni, legyenek olyan ismeretek, készségek, képességek birtokában, melyek segítik őket. Zastrow (1995a, 1995b) több olyan technikát is tárgyal, melyek segíthetnek a kiégés megelőzésében. Kérdés, hogy ezek megtanítása is beletartozik-e a képzések kompetenciájába?

A szociális képzésekkel kapcsolatos fontos dilemma (és ez a professzió tudásalapjával is szorosan összefügg), hogy a konkrét képzési tartalmakra vonatkozóan milyen javaslatokat kell figyelembe venni? A szociális képzések legyenek országszerte egyformák, általánosak, vagy legyenek egyéni specialitásai? (Az egészségügyi képzéshez kapcsolódó szociális képzésben tanuló hallgatók az egészségügyi tárgyak súlyának csökkentését igénylik.)

Milyen legyen a jó, az optimális pedagógus illetve szociális szakember-képzés? Erre két modellt lehet felvázolni. Az egyik a „valóságorientált, reális modell”, amely a képzés során a kutatási eredményeket közvetíti a hallgatók felé. (A hivatás elnöiesedett, alacsony presztízsű, az oktatáspolitikai által szűkre szabott mozgástér, illetve a szociális ellátórendszer hiányai következtében nehéz a segítő tevékenységet végezni.) Ennek két következménye lehetséges: vagy eleve elfordulás a pályától, a várható nehézségektől, kudarckerülő magatartás, vagy pedig a nagyobb kihívás nagyobb motivációt jelenthet a rendszer megváltoztatására, radikális, reformer magatartás kialakulása. A másik az „optimista modell”, amely a képzés során a pedagógus pálya illetve a szociális munka szépségeit helyezi előtérbe, célja a hallgatókban pozitív beállítódás, a munka értelmébe vetett hit kialakítása. Ennek szintén két kimenetele lehetséges: vagy a csalódást okozó valósággal való szembesülés, illetve gyors elfordulást a szakmától, vagy pedig kialakulhat egy olyan hozzáállás, melynek lényege a kis eredmények és sikerek értékelése, az apró dolgoknak is örülni tudás, a segítő hivatások értelmének, létjogosultságának hitvallása, tartós pályán maradás.

Ez persze számtalan módszertani problémát vet fel. Azt nem tudhatjuk, hogy ha a megkérdezettek még hallgatókként előre alapos tájékoztatást kaptak volna a rájuk váró nehézségekről, -ha ez egyáltalán lehetséges, és ha ez nem történt meg-, még jobban megriadtak volna és az eleve pályaelhagyó kategóriához tartozók létszámát növelték volna, vagy nagyobb megbirkózási készség alakult volna ki bennük és többen maradnak a szakmában. A kutatási eredmények szerint a pályakezdők (mindkét szakterületen) a gyakorlatban a döntési helyzetekben sokszor nem tudnak szakmai standardokhoz igazodni, mivel a képzésben nem találkoznak hasonló szituációkkal, melyekhez viszonyítani tudnának, - így csak a kollégák tanácsaira építhetnek (Koch és Ohlenburg, 1982). Ebből fakadó kérdést jelent, hogy milyen legyen a főiskolai képzés és a gyakorlati elvárások közötti összhang? Ki a felelős azért a fejlődésért, melyben a képzés és a gyakorlati elvárások egymástól eltávolodnak? Hogyan tudják a pályakezdők ezt a diszkrépanciát kezelni?

A társadalmi változásokhoz való alkalmazkodás szükségessége mind a pedagógusoknál, mind a szociális szakembereknél jelentkezik. Ez a szociális munka területén a gyakorló szakemberek számára szükségszerűen innovatív munkafázisokat jelent, ezért Koch és Ohlenburg (1982) szerint a főiskola arra kényszerül, hogy a jelölteknek olyan tudást

biztosítson, amely tudományos alapokra épített, de a jövőbeli munkára és innovációs területekre irányul. Az intézményesült szociális munka érzékenyen reagál azokra a jelöltekre, akik a különböző területeken a rendelkezésre álló eszközöket nem tudják megfelelően használni és a bürokratikus hierarchiákhoz és normákhoz való igazodás is nehézséget okoz nekik. A szociális munka társadalmi szerepével kapcsolatosan felmerül a társadalmi értékek és normák professzionális szociális munkában való megjelenésének problematikája is. A szociális munka szakosodásának hiánya és a társadalmi problémák differenciálódása felvetik azt a kérdést, hogy kinek a feladata a társadalomban a szociális kontroll gyakorlása, hiszen az anyagi, terápiás és pedagógiai segítségadás által a szociális problémák kezelésében a társszakmák is részt vesznek. A társszakmákkal való együttműködés kialakításában milyen szerepe van a képzéseknek? A társadalmi változásokkal párhuzamosan a professzionális segítséssel kapcsolatos elvárások átalakulása is visszatükröződik a szociális szakemberek képzésében (Kocsis, 2006). Gáspár (1999) is azt az álláspontot képviseli, hogy a szociális képzések curriculumuma eltér más szakmák képzési tervétől, mégpedig azért, mert a tanterv fokozatos váltoásaiban nemcsak a tudományos ismeretek fejlődése játszik szerepet, hanem a történelmi fejlődés is, ezzel összefüggésben egy-egy régió kultúrájának változásai, továbbá a gazdasági – szociális viszonyok, az ideológiai – politikai rendszerek, a társadalmi érték és normarendszerek. A szerző szerint e szempontok folyamatos figyelembe vétele miatt a szociális képzés soha nem lehet statikus és hosszú ideig optimális, a társadalmi változások miatt a képzésben oktatókkal szemben mutatkozó fontos követelmény a gyors reagálóképesség. Ehhez kapcsolódóan fel kell hívni a figyelmet a szociális szakon tapasztalható magas arányú továbbtanulási szándéokra is. Kérdés, hogy a szakma professzionalizációjával összefüggésben a szakmai fejlődés a domináns, vagy egyéb szempontok? A szociális munka alacsony presztízse hogyan függ össze a szakma professzionalizációjával?

A felsőfokú szociális képzések jellemzőit, a modernista és posztmodern szociális felsőoktatás sajátos jegyeit Hervainé (2006) foglalja össze. (4.ábra)

Hervainé (2006) szerint a szociális munka társadalmi konstrukciójában három tevékenységi terület ötvöződik: a politikai-társadalmi-ideológiai terep, a szervezeti-igazgatási-szakmai terep, valamint a kliens-szociális munkás-ellátó szervezet terep. A szerző bemutatja a modernista és a posztmodern gyakorlatelméleteket, és ezek alapján vezeti le a szociális munka interakcionista modelljének sajátosságait, mely a képzések számára új szemléletet, új kihívást jelent. (5.ábra)

A modernizmus eszköztárába tartozó elméletek között a legjelentősebbek a *pozitivistainterpretatív* elméletek. A *pozitivist* nézőpontok a természetre vonatkozó szabályokat az emberi társadalmakra is vonatkoztatják. Legjellemzőbb modellje az ún. *tény-alapú szociális*

munka, melynek képviselői azt vallják, hogy a szociális munkás számára elengedhetetlen a rendszerező, kutatás alapú szakértői tudás, csak akkor etikus a tevékenysége, ha tudományos alapossággal válassza ki a kliensnek megfelelő megoldást. Az *interpretatív szociális munka* az egyént független szubjektumként kezeli, a pszichodinamikai folyamatokra épít. Kiemelt fontosságú a hátrányos helyzetű kliensek jogainak érvényre juttatása a kliensek álláspontjának figyelembe vételével. A *konstruktív szociális munka* a társadalmi folyamatokra helyezi a hangsúlyt, alaptézise szerint a világgal és a megismerési módokkal szemben kritikai álláspontot kell kialakítani. A *realista nézőpont* képviselői a szociális munka gyakorlatában megkérdőjelezzik a tényalapú gyógyítás módszereit, hangsúlyozzák a személyiség viselkedésének, szerepeinek, kapcsolatainak fontosságát.

4.ábra

Modernista és posztmodern szociális felsőoktatás

Modernista szociális felsőoktatás	Posztmodern szociális felsőoktatás
Szociális munka elitképzési rendszerei	A bolognai típusú kompetencia-modell európai térnyerése
A szociális munka és szociálpedagógia tömegképzési színterei közti diszkrépancia	Az elitképzés struktúrái átalakulóban Európában
A nappali képzés és levelező képzés strukturális aránytalanságai	A képzési tagozatok integrálódása
Megkésett az elit infrastruktúra kiépítése	Reménytelen a szakszerű infrastruktúra rendszerének kiépülése
A tanári tevékenység diszkrépanciái a szakmai elit és a minősítés nélküli gyakorlati szakemberek között	Növekvő professzionalizálódás az oktatók között
A hallgatói tanulás gyakorlatközpontúsága és gyakorlat pozitivistá szervezése	A gyakorlat modelljeiben a pozitivistá (tényalapú gyakorlat) modellek kifulladásá és a menedzserialista modellek térhódításá
A kutatás nem professzionalizálódott, a szakmai tudástartalom más diszciplínák területéről hozott	Tudásközpontok formálódása, a kutatás-fejlesztés üzleti hasznosításá, integrálódása
Az oktatáspolitiká és a foglalkoztatáspolitiká ellentmondásai	Transznacionális foglalkoztatási rezsimek kialakulásá (legális és illegális struktúrák)

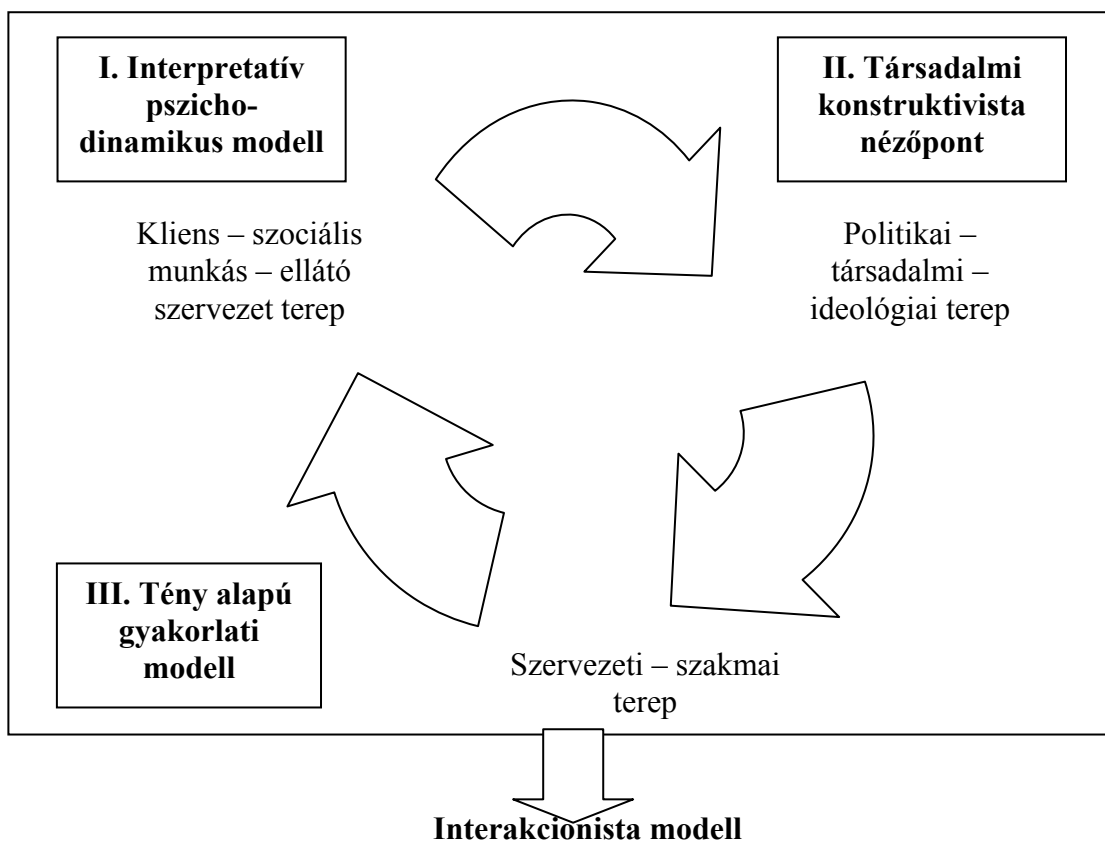
Forrás: Hervainé, 2006, 38.p.

„Az *interakcionista gyakorlatelmélet* posztmodern holisztikus nézőpont” (Hervainé, 2006, 46.p.), amelyben a szociális munkát összetett folyamatként értelmezik. A segítség alapja a szociális munkás, a kliens és a szervezet között létrejövő dinamikus interakció, és tevékenység hatékonysága mindhárom résztvevőtől, valamint a környezettől is függ. A

holisztikus nézőpont célja a szereplők interakcióinak feltárása. Az interakcionista modell a szociális munkát újfajta szemléletben értelmezi. Nem a gyakorlatban korábban elterjedt pszichológiai alagra épít, melyben szociális munkás és kliens viszonyrendszerében a résztvevők személye volt fontos, hanem az interakciót helyezi a középpontba. A szociális munkás tevékenységében nem a tanulást közvetítő, hanem a tanulást segítő szerep válik hangsúlyossá, a cél a kliens képesé tévése, aktivitásának fokozása. Az interakcionista gyakorlati modell alapelve a módszerek tisztázása, vagyis a szociális munkásnak képesnek kell lennie arra, hogy szakmai ismereteit funkcionálisan alkalmazza. A szerző hangsúlyozza, hogy a szociális képzéseknek az új kihívásokra kell felkészíteniük a hallgatókat, figyelembe véve azt a körülményt is, hogy a professzionális segítség kereteit már nem csupán nemzetállami szinten kell értelmezni, hanem globális-regionális keretekben, a hálózati társadalom rendszerére épülve.

5.ábra.

A szociális munka gyakorlati modelljei



Forrás: Hervainé, 2006, 44.p.

Budai (2004) a kutatásai során a magyarországi szociális munkás-képzés legfontosabb dilemmáit gyűjtötte össze és négy szempont szerint rendezte. Ezek közül az első csoportba sorolt dilemmák a képzés szabályozására vonatkoznak, a másodikba a szociális munkás képzés és a szociális szolgáltatások viszonyára vonatkozó dilemmák tartoznak, a harmadikban a

képzés során közvetített tudás jellegére és a képző folyamat lényegére vonatkozó dilemmák szerepelnek, a negyedikben pedig a tanterv- és képzésfejlesztés mibenlétét illető dilemmák jelennek meg. A szerző a képzésekre vonatkozó fontos dilemmák között nem tartja számon a hallgatók pályaalakultságára, ennek mérésére vonatkozó kérdéseket.

Nincs olyan szociális munka elmélet, mely széles körben eredményezne konszenzust a képzések alapjait, speciális tartalmát, fejlődését illetően. Az optimális segítő képzés kialakítását nehezítik azok a viták is, melyekben az egyik álláspont képviselői a szakma további professzionalizációját, a képzés még tudományosabbá válását igénylik, míg mások a gyakorlatban közvetlenül is hasznosítható ismeretek átadását preferálják. Ez a diszkrépancia a társadalmi realitásra utal: a szakoktatók, ha igazán elmélyednek az elméleti tudományokban, elszakadnak a valóságtól és előállhat az a helyzet, hogy a képzés csak az elméleti ismeretek oktatására korlátozódik. Ez a probléma sok tekintetben érinti a pedagógusképzést is.

2.3.1.Feltételezések

Az eddigi empirikus kutatásokra építve, a pedagógus és szociális szakmák hallgatóinak nemzetközi összehasonlító vizsgálata során azok a problémák kerülnek előtérbe, melyek a „Partium” térségében felsőfokú tanulmányaikat főiskolai szinten, szociális (szociálpedagógus, szociális munkás) vagy pedagógus (tanító és óvopedagógus) szakon végző hallgatókat érintik.

Feltételezéseink egy része a két szakma hallgatóinak eltéréseire vonatkozik.

- A szociális vagy pedagógus pálya választása a hallgatók részéről tudatos, jól körülírható motívumokon alapul, s a kétféle szakirányra jelentkező hallgatók pályaelőirányozási között jelentős eltérések tapasztalhatók.
- Mindkét szakra jelentkező hallgatók többsége a kedvezőtlenebb pozíciókat foglalják el a társadalmi egyenlőtlenségek különféle dimenzióiban, így a képzésekben való részvétel sokuk számára lehetőség a társadalmi mobilitásra.
- A választott hivatásra vonatkozó elképzelések pontosabban körvonalazódnak a pedagógus szakokra járók esetében.
- Mindkét szakirányban tanuló hallgatók tudtában vannak annak, hogy alacsony presztízsű pályát választottak.
- A két szakterület közül a szociális szakmákat választók érzékelik a szakmájuk társadalmi elismertségét magasabbnak

Feltételezéseink másik része a regionális eltéréseire vonatkozik:

- A határon túli intézményekben magyar nyelvű szociális vagy pedagógusképzésekben résztvevő fiatalok számára nemcsak a diplomaszerzés fontos, hanem az identitás megőrzése, a szülőföldön maradás és az ott kisebbségben élő magyar közösség segítése, így esetükben céltudatosabb a pályaválasztás.
- A jövőkép és a segíteni akarás mértéke a határon innen és túl tanuló fiatalok között jelentős eltérést mutat, a diplomának megfelelő szakterületen való elhelyezkedési szándék a határon túl élőkénél erőteljesebben jelentkezik, mint a magyarországi képzésekben résztvevőknél.

3.PEDAGÓGUS ÉS SZOCIÁLIS SZAKOS HALLGATÓK A „PARTIUMBAN”

A „Partium” területén élő és tanuló pedagógus, szociálpedagógus és szociális munkás hallgatók körében készült kérdőíves vizsgálat eredményeit tárgyalja ez a fejezet. Az első részben a kutatási helyszínek bemutatása történik, a második rész a kérdőíves vizsgálat eredményeinek elemzése.

3.1.A kutatási helyszínek bemutatása

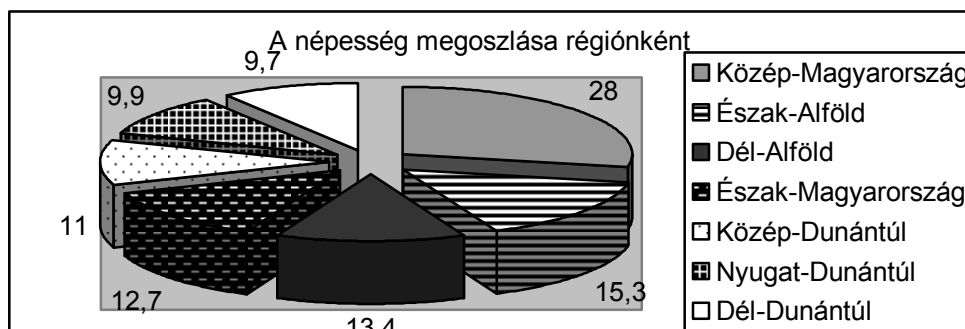
Ebben a fejezetben a kutatás terepül választott határ menti térséget mutatjuk be, a „Partium” magyarországi, ukrainai és romániai részeit, valamint azokat a felsőoktatási intézményeket, melyek a kutatás helyszínei voltak. Célunk, hogy feltárjuk azt a társadalmi környezetet, kulturális közeget, amelyben a vizsgálatban megkérdezettek élnek és tanulnak.

3.1.1.A „Partium” magyarországi része

A fejezet az észak-alföldi régió sajátosságait tárgyalja, valamint azt a két magyar főiskolát mutatja be, ahol a vizsgálat készült.

A „Partium” magyarországi területén két megye, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megye területét értjük. E két megye Jász-Nagykun-Szolnok megyével kiegészülve alkotja az észak-alföldi régiót, mely az ország hét régiója közül sok tekintetben a legrosszabb helyzetű. A népesség megoszlása régióként eltérő, a magyar társadalom közel harmada Közép-Magyarországon él, az észak-alföldi térség a második legnépesebb régió. (6.ábra)

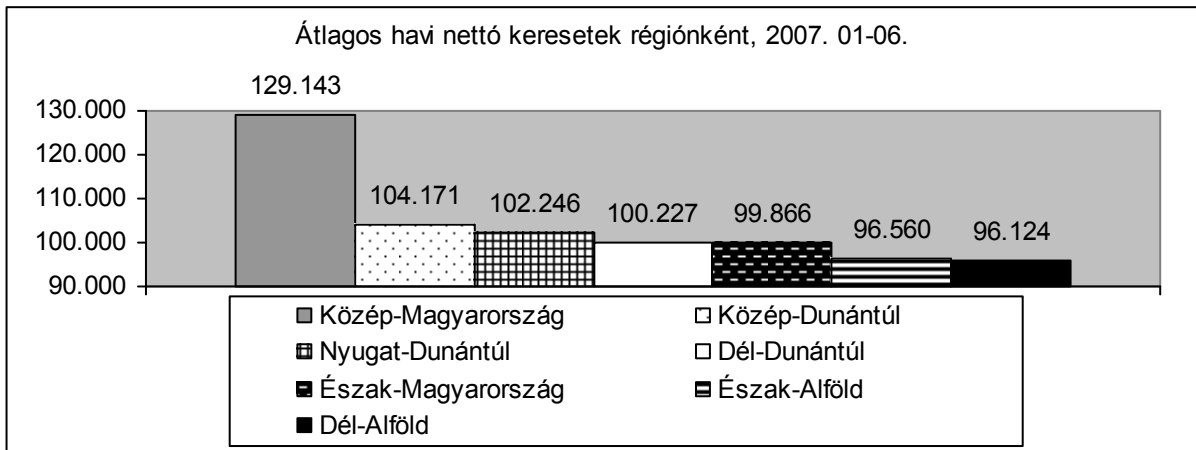
6. ábra



Forrás:KSH, <http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/gyor/jel/jel20706.pdf> (2008. 01.08.)

A népesség jövedelmi helyzetét tekintve az észak-alföldi régió a legrosszabb helyzetűek közé tartozik, a hét régió közül itt a második legalacsonyabb a nettó nominális keresetek összege. (7.ábra)

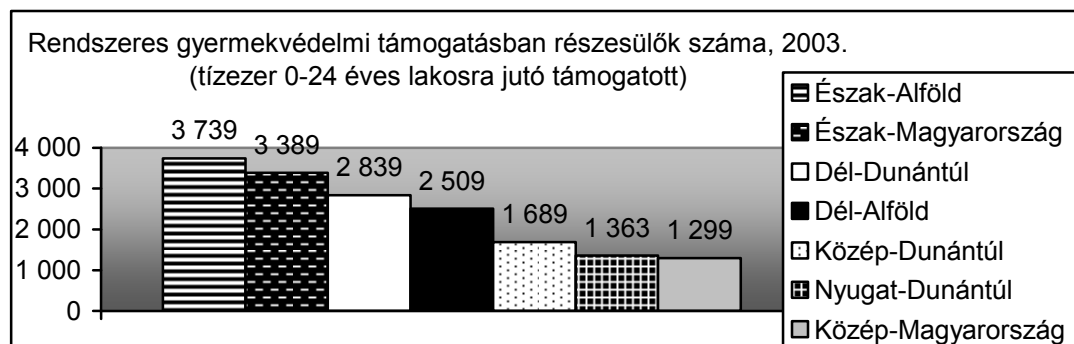
7. ábra



Forrás: KSH, <http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/gyor/jel/jel20706.pdf> (2008. 01.08.)

A térségben élők rossz anyagi helyzetét mutatja, hogy sokan igényelnek segélyeket. *A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény* értelmében 2006. december 31-ig rendszeres gyermekvédelmi támogatás illette meg azokat a gyermekeket, akiknél a családban az egy főre eső jövedelem nem haladta meg az öregségi nyugdíjminimumot. Ez a támogatás már megszűnt, de mivel normatív módon volt szabályozva, (vagyis a törvény az ország valamennyi lakosára vonatkozóan pontosan előírta, hogy milyen feltételek fennállása esetén járt a segély), és a finanszírozás a központi költségvetésből történt, erre a támogatásra vonatkozó adatok nagyon alkalmasak a régiókban élő segélyezették számának összehasonlítására. (8. ábra)

8. ábra

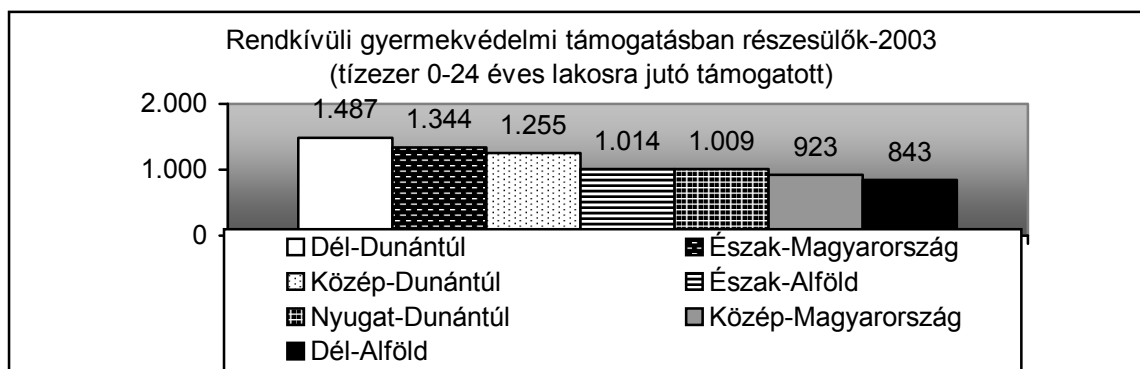


Forrás: Szociális statisztikai évkönyv 2003, KSH Budapest, 2004. 70.p

Az adatok szerint az észak-alföldi régióban élő 24 év alatti korosztály több mint harmada a segélyezési küszöb alatti jövedelmi szinten él, a létfenntartás biztosításához havi rendszerességgel támogatásra szorul. Ezekben a családokban nagy megterhelést jelenthetnek a gyermekek, fiatalok számára szükséges eseti jellegű kiadások; iskolával, tanulással kapcsolatos kiadások, ruházkodás, gyógyszer stb. *A gyermekek védelméről és a gyámügyi*

igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény értelmében a családoknak váratlan, nehéz élethelyzetekben igényelhetnek rendkívüli gyermekvédelmi támogatást. A törvény azonban csak keretjogszabályként működik, az ellátás igénylésével, folyósításával kapcsolatos szabályokat a települési önkormányzatok saját hatáskörükben megalkotott rendeletben rögzítik. Ezt a segílyt a települési önkormányzatok finanszírozzák, a helyi igények és pénzügyi lehetőségek alapján döntenek egy-egy kérelem elbírálásakor. A rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülők arányára vonatkozó statisztikai adatok tehát nem feltétlenül a rászorultság mértékét mutatják, hanem a helyi önkormányzatok pénzügyi lehetőségeiről árulkodnak. (9.ábra)

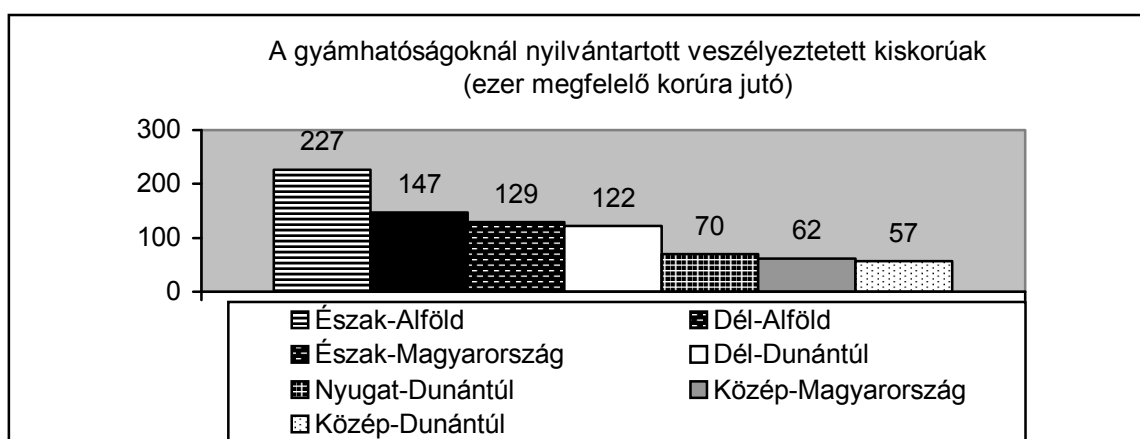
9.ábra



Forrás: Szociális statisztikai évkönyv 2003, KSH Budapest, 2004. 82.p.

A gyámhatóságoknál nyilvántartott veszélyeztetett kiskorúak száma, aránya is érzékeltetheti azoknak a gyerekeknek a nehéz helyzetét, akik különféle (környezeti, magatartási, anyagi vagy egészségi) okokból a hatóságok nyilvántartásába kerültek.

10.ábra

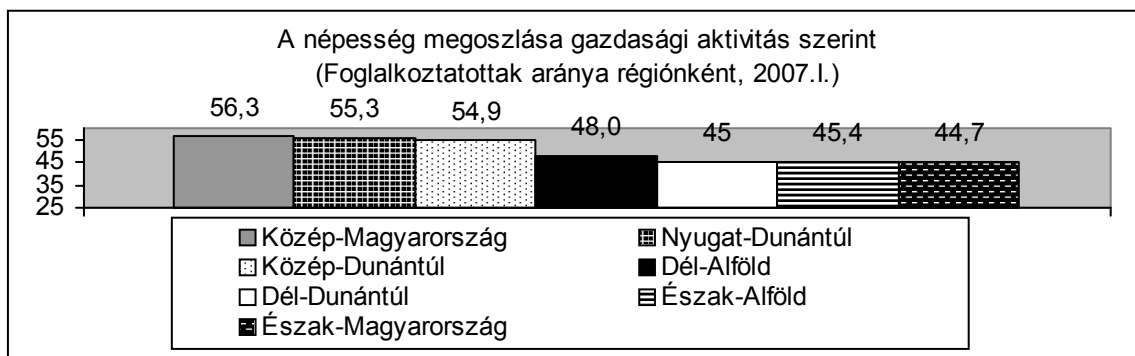


2003.évi adatok Forrás: Szociális statisztikai évkönyv 2003, KSH Budapest, 2004. 62.p.

Ők már olyan súlyos körülmények között élnek, hogy eseteikben a (törvényi előírás szerint elvileg minden településen működő, önkéntesen igénybe vehető) gyermekjóléti szolgálatoknál biztosított segítségnyújtási formák nem vezettek eredményre. Az észak-alföldi régióban a kiskorúak csaknem negyede veszélyeztetett, s ez nem kis populációt összesen 78

177 gyereket jelent. (10.ábra) Az észak-alföldi régióban nyilvántartott veszélyeztetett kiskorúak esetében a legnagyobb, meghatározó mértékű (73%) probléma 2003-ban a szegénység volt, ezt követték a környezeti ártalmak (16%), a magatartási (9%) és az egészségi problémák (2%). (Szociális, 2004. 62.p.) A szegénység releváns oki faktora az állandó munka hiánya. A gazdasági aktivitás tekintetében az észak-alföldi régió a leghátrányosabb helyzetű térségek közé tartozik, mivel itt a második legkisebb a foglalkoztatottak aránya. (11. ábra)

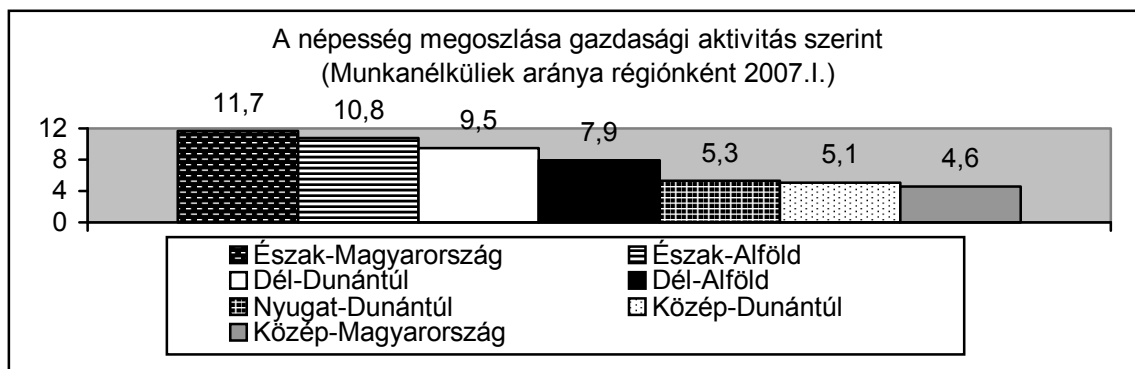
11.ábra



Forrás: <http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/idoszaki/merofelm/merofelm06t.pdf> (2007.10.30.)

Az észak-alföldi régiónál csak az észak-magyarországi térségben magasabb a munkanélküliek aránya a népességben. (12.ábra)

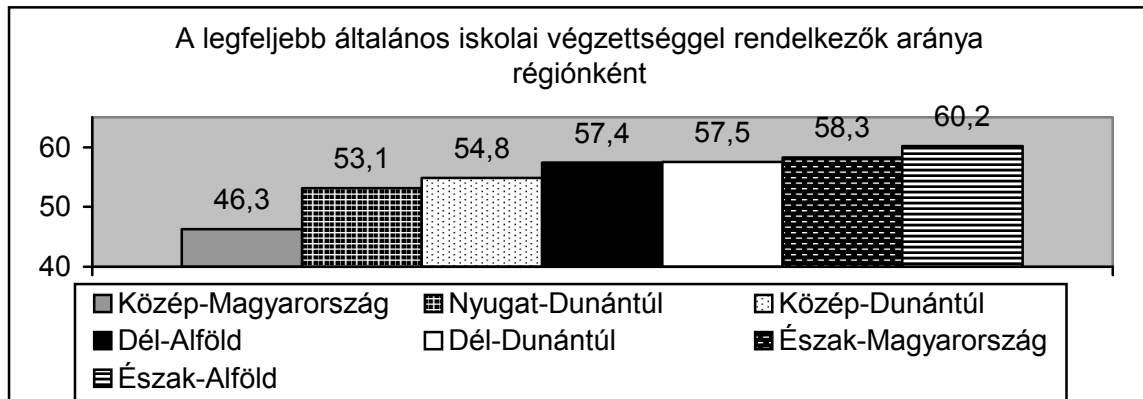
12.ábra



Forrás: <http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/idoszaki/merofelm/merofelm06t.pdf> (2007.10.30.)

A népesség legmagasabb befejezett iskolai végzettsége tekintetében az észak-alföldi régió a leghátrányosabb helyzetű. Ebben a térségben a népesség háromötöde legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezik. A legalacsonyabb végzettségűek fele kevesebb mint 8 osztályról szerzett bizonyítványt. (13.ábra)

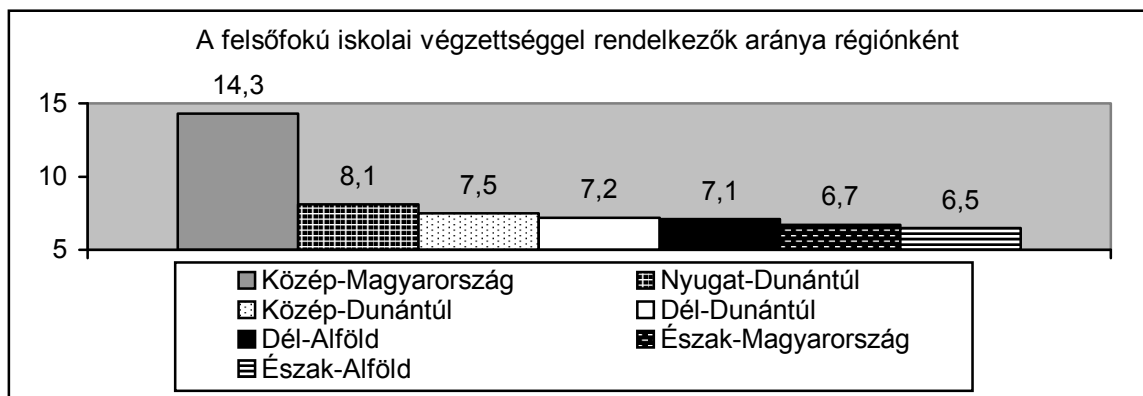
13.ábra



Forrás: 2001. évi népszámlálás 12.A fogyatékos emberek helyzete, KSH Budapest, 2003. 334.p.

A régiók közül a közép-magyarországi térségben él a legtöbb diplomás ember, és az Észak-alföldön a legkisebb a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya. (14.ábra)

14.ábra

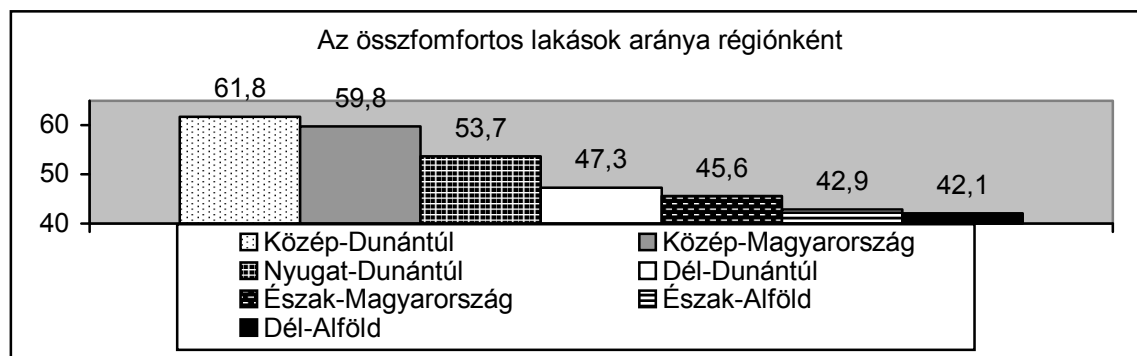


Forrás: 2001. évi népszámlálás 12.A fogyatékos emberek helyzete, KSH Budapest, 2003. 265.p.,334.p.

A lakott lakások komfortossága tekintetében az észak-alföldi térség a leghátrányosabb helyzetű régiók közé tartozik, ugyanis az összkomfortos lakások aránya a dél-alföldi térség után itt a legalacsonyabb. (15.ábra)

A régiókra vonatkozó adatok szerint az észak-alföldi régió a második legnépesebb térség, itt él a magyar társadalom 15,3%-a. A régiót a társadalmi egyenlőtlenségek szinte mindegyik dimenziójában (képzettség, foglalkoztatottság, jövedelem, születéskor várható élettartam, lakáshelyzet) a leghátrányosabb pozíció jellemzi. Erre a jelenségre hívja fel a figyelmet Kozma (2002) is a határ menti térségek jellemzésekor. Ezek a területek egyrészt földrajzi fekvésükből kifolyólag kerültek az ország periferiájára (ebben komoly szerepet játszanak a Trianon után kialakult határok, melyek elszigetelték őket természetes városközpontjaiktól), másrészt a lakosság iskolázatlansága és a magas munkanélküliségi arányszámok következtében, így a térség a szomszédos ország statisztikai összehasonlításában is periféria maradhat.

15.ábra



Forrás: 2001. évi népszámlálás 12.A fogyatékos emberek helyzete, KSH Budapest, 2003. 307.p.

A magyarországi régiók között az észak – alföldi régió humánindex mutatója a legalacsonyabb.(5. táblázat)

5.táblázat

Magyarország régióinak humánindex mutatói az összetevőkkel

Regió	Írás-tudók aránya	Elvégzett osztályok száma	Egy főre jutó jövedelem	Születés-kor várható átlagos élettartam	Képzett-ségi index	Jövedelem index	Várható élettartam index	HI
Nyugat-Dunántúl	98,37	8,51	328 898	71,30	0,67	1,00	1,00	0,891
Közép-Magyarország	97,94	8,24	312 200	71,12	0,56	0,88	0,88	0,759
Közép-Dunántúl	98,25	8,44	326 607	70,60	0,64	0,52	0,52	0,714
Dél-Alföld	98,07	8,19	242 126	70,37	0,57	0,37	0,37	0,368
Dél-Dunántúl	97,52	8,27	256 527	70,11	0,50	0,19	0,19	0,334
Észak-Magyarország	97,76	8,26	246 450	69,83	0,54	0,00	0,00	0,249
Észak-Alföld	97,20	8,02	224 388	69,95	0,41	0,08	0,08	0,164

Forrás: Obádovics – Kulcsár (2003)

Az észak-alföldi régióban tapasztalható társadalmi–területi egyenlőtlenségek kiterjedtsége miatt, nagy jelentőségű lenne a térségre irányuló területfejlesztési koncepció segítségével az itt élők helyzetének javítása, megelőzve a még nagyobb különbségek kialakulását. Nemes Nagy (1997) úgy látja, hogy a Tiszántúl és Észak-Magyarország pozícióján a területfejlesztési politika lényegében semmit sem tudott javítani. Kozma (2002) szerint a teljes leszakadást csak nemzetközi együttműködéssel lehetne megelőzni. E térségek

kitörési pontja Süli-Zakar (1997) szerint is a határközi kooperáció fejlesztése lehetne, nemzetközi programokba való bekapcsolódás által. Ezt a célt azonban csak akkor lehet elérni, ha Debrecen városa és a hozzá történelmi szálakon kötődő ukrán, román és magyar települések a kistérségi együttműködés jegyében összefognak és egy, a történelmi „Partium” területét magába foglaló kulturális régió megvalósulásával közösen megtalálják a fellendülés lehetőségét. A városok kistérségi központi szerepének betöltésében komoly szerepet játszanak az ott működő felsőoktatási intézmények, Setényi (1997) szerint oktatás nélkül nem képzelhető el egyetlen területfejlesztési program sem. A segítő hivatásokat választó hallgatókra irányuló vizsgálatban a „Partium” magyarországi részén a Hajdúböszörményben és a Nyíregyházi Főiskolán szociálpedagógus, tanító, óvodapedagógus szakon tanuló diákok vettek részt.

3.1.1.1. A vizsgálatba bevont magyarországi felsőoktatási intézmények bemutatása

A Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Karok Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar jogelődjét, a Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskolát 1970-ben alapították, és 1971-ben kezdődött meg a képzés, óvodapedagógus szakon (Kövérné, 1996). A főiskola 1971-79. között a Nyíregyházi Tanárképző Főiskola tagozata volt, 1979-86 között önálló óvóképző intézetként működött, 1986 és 1990 között pedig a Debreceni Tanítóképző Főiskolához tartozott. 1990 óta funkcionál önálló főiskolaként, 1999-től a Debreceni Egyetemi Szövetség tagja, 2000-től önálló kara. „A főiskolán jelenleg három alapképzési szakon folyik az oktatás: az óvodapedagógus, szociálpedagógia és andragógia szakon nappali és levelező tagozaton. Jelenleg Pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzésben és Vezető óvodapedagógus szakon folytathatnak tanulmányokat a pedagógusok, valamint Szociális menedzser képzésben bővíthetik tudásukat a továbbtanulni vágyók. Az intézmény hallgatói létszáma a 2004/2005. tanévtől meghaladja a 3000 főt.”¹⁴

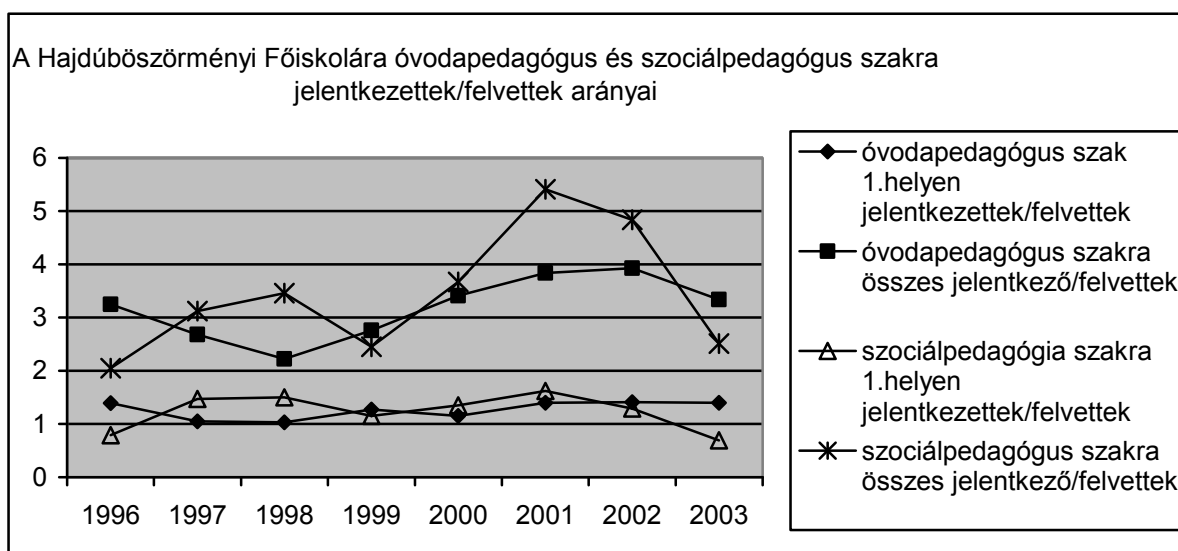
A felsőoktatásban bekövetkezett változásoknak megfelelően az intézményben folyó szociálpedagógia képzés alapszakon (BA) történik, 6+1 féléves képzésben, (180 kreditpont), melyből az utolsó szemeszter összefüggő gyakorlatot (+30 kreditpont) jelent. Az óvodapedagógus képzés szintén alapszakon történik (BA), 6 féléves képzésben, (180 kreditpont).

Az intézmény szervezetileg hat oktatási egységből épül fel: Gyermeknevelési Tanszék, Szociálpedagógiai Tanszék, Társadalomtudományi Tanszék, Irodalmi, kommunikációs, kultúrantropológiai Tanszék, Művészeti – nevelési Tanszék, Testnevelési Tanszék.

¹⁴ www.hwpf.hu (2008. 01.08.)

A főiskolán az óvodapedagógus és szociálpedagógus szakra jelentkezők közül nem nagyon tudnak válogatni, hiszen azoknak a felvételizőknek a száma, akik első helyen jelölik meg az intézményt, alig haladja meg a felvettek számát.

16.ábra¹⁵



Forrás: Neuwirth Gábor közlése

Mindkét szak esetében szembeűnő azonban, hogy az összes jelentkező tekintetében többszörös túljelentkezés tapasztalható. Ez azt mutatja, hogy sokan nem ezeket a pályákat tartják valódi céljuknak, de ha máshová nem sikerül bejutniuk, ezek a szakok is megteszik. Ez a helyzet a főiskola számára kétféle stratégia közötti választásra ad lehetőséget.

Az egyik azt diktálja, hogy felvegyenek (szinte) mindenkit, aki az első helyre jelentkezett az adott képzésre. Ebben az esetben a jelentkezők teljesítménye háttérbe szorulhat a szándékukhoz képest, tehát előfordulhat az, hogy gyengébb képességű, de elhivatottabb, motiváltabb hallgatók kerülnek be a képzésbe. (Megtörténhet az is, hogy valaki reális önismerettel rendelkezve adja be jelentkezését egy olyan helyre, ahová – teljesítménye és az intézményről a korábbi évek felvételi tárgyai, pontszámai tekintetében szerzett információi alapján – valószínűsíti a bekerülést, pedig valójában mást szeretne tanulni.)

A másik stratégia nyomán a képzésre azok közül a jelentkezők közül nyernek felvételt többen, akik valójában nem erre vágytak, hiszen a felvételi jelentkezési lapon mást jelöltek meg első helyen. Ezek a diákok vélhetően kevésbé érdeklődők, motiváltak, mivel nem azt tanulják, amit igazán szerettek volna. Arra nehéz következtetni, hogy milyen képességűek

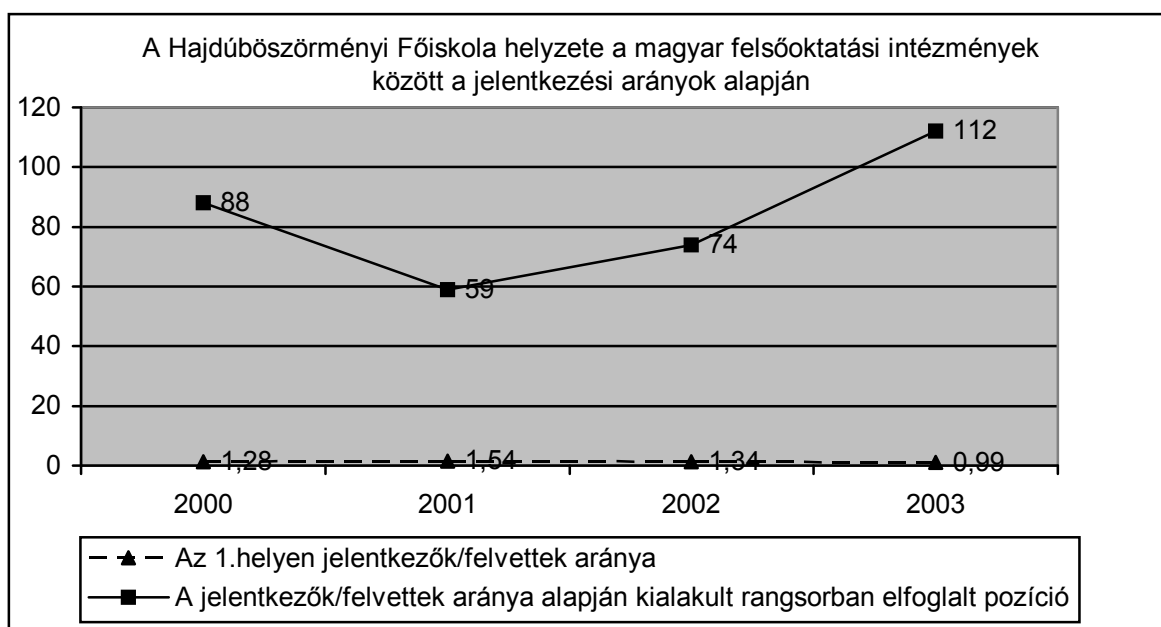
¹⁵ A diagramban azért csak ezekre a szakokra vonatkozó adatok szerepelnek, mert ezeken kívül csak az óvodapedagógus-hitoktató és az óvodapedagógus-szociálpedagógus szakpárokra vonatkozó 1992 és 1995 közötti adatok állnak rendelkezésre.

lehetnek; nem biztos, hogy nagyon magasan teljesítenek, hiszen felkészültségük kevésnek bizonyult az általuk áhított helyre való felvételhez.

Mindkét csoport esetében megjelenik a diplomaszerzésre irányuló törekvés (ennek hiányában nem jelentkezték volna felsőoktatási intézménybe), az első csoport esetében azonban nagyobb mértékben valószínűsíthető a képzésben való részvétel motivációi között a szak, mint hivatás választása. (16.ábra)

Az intézmény iránti érdeklődés jelezheti főiskolák presztízsét (Imre-Nagy, 2003.) A túljelentkezés mértéke alapján rangsorolt 145 magyarországi felsőoktatási intézmény, illetve egyetemi, főiskolai karok listáján a Hajdúböszörményi Főiskola a középmezőnyben szerepel. (17.ábra)

17.ábra



Forrás: Neuwirth Gábor közlése

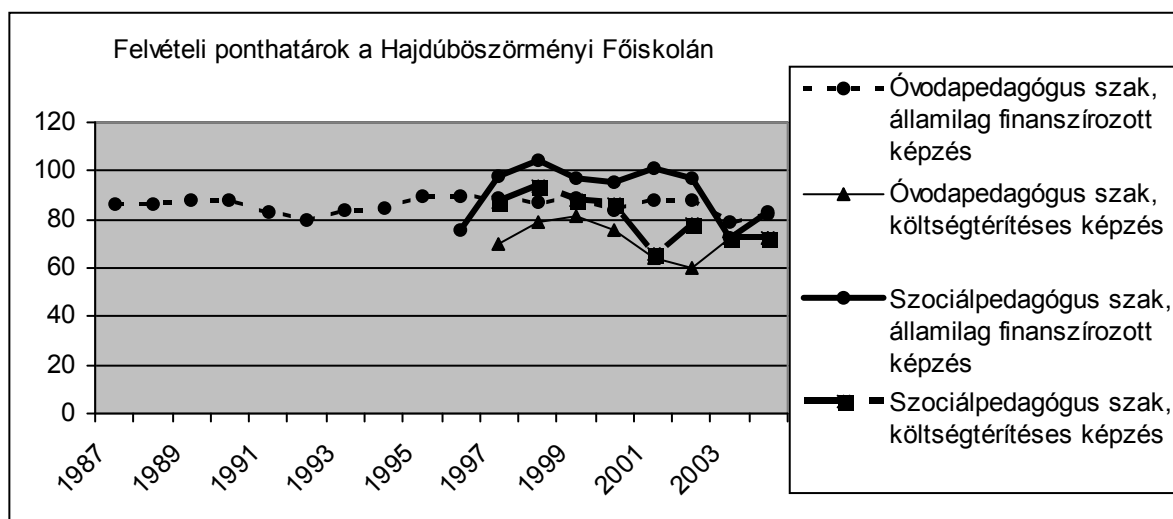
A Hajdúböszörményi Főiskola esetében valószínűleg nem azért volt alacsony a jelentkezők száma a felvételi keretszámokhoz képest,¹⁶ mert a bekerülés feltételei nagyon nehezek voltak, hiszen a felvételi ponthatárok viszonylag alacsonynak mutatkoztak, különösen a költségtérítéses képzési formákban. Hajdúböszörményben az óvodapedagógus szakon a felvételi ponthatár csak néhány évben érte el a 90-et, a szociálpedagógus szakon két év kivételével az állami finanszírozású hely megszerzéséhez közel 100 pontot kellett összegyűjteni.

A felvételi rendszer sajátosságait is figyelembe véve a helyzet további elgondolkodásra késztetett. A „frissen” érettségizettek (az érettségi évében, vagy az utána

¹⁶ Érdekes lenne azt is felmérni, hogy ezeket a keretszámokat ki, mikor, mire alapozva alakította ki, milyen összefüggést mutat a hallgatói létszám a munkaerő-piaci igényekkel.

következő három évben jelentkezők) a felvételi pontszámok kiszámítását a középiskolai tanulmányi teljesítményük figyelembe vételével is kérhették. Ez azt jelentette, hogy a középiskolában tanult tantárgyakból megszerzett osztályzatokból, a „hozott” pontok megduplázásával is el lehetett érni a felvételt jelentő ponthatárt, méghozzá nem is nehezen. Ha valaki közepes tanuló volt (vagyis minden a felvételibé beszámító osztályzata hármás volt), összesen 36 hozott pontra tett szert, ami megduplázva a költségtérítéses képzésben már elegendő is volt a felvételhez. A jó tanulók (tehát akik mindenből négyes osztályzatot szereztek), 48 hozott pontjukat megduplázva 96 pontot értek el, amivel biztosan felvételt nyertek az óvodapedagógus szakra az állami finanszírozású képzésbe, s ezzel a teljesítménnyel a szociálpedagógus szak felvételi ponthatárára, illetve annak közelébe kerültek (attól függ, hogy melyik évről van szó). Ez azt jelenti, hogy a jó átlagú teljesítménynél gyengébbek számára is könnyen elérhetővé vált az óvodapedagógusi pálya. (18.ábra)

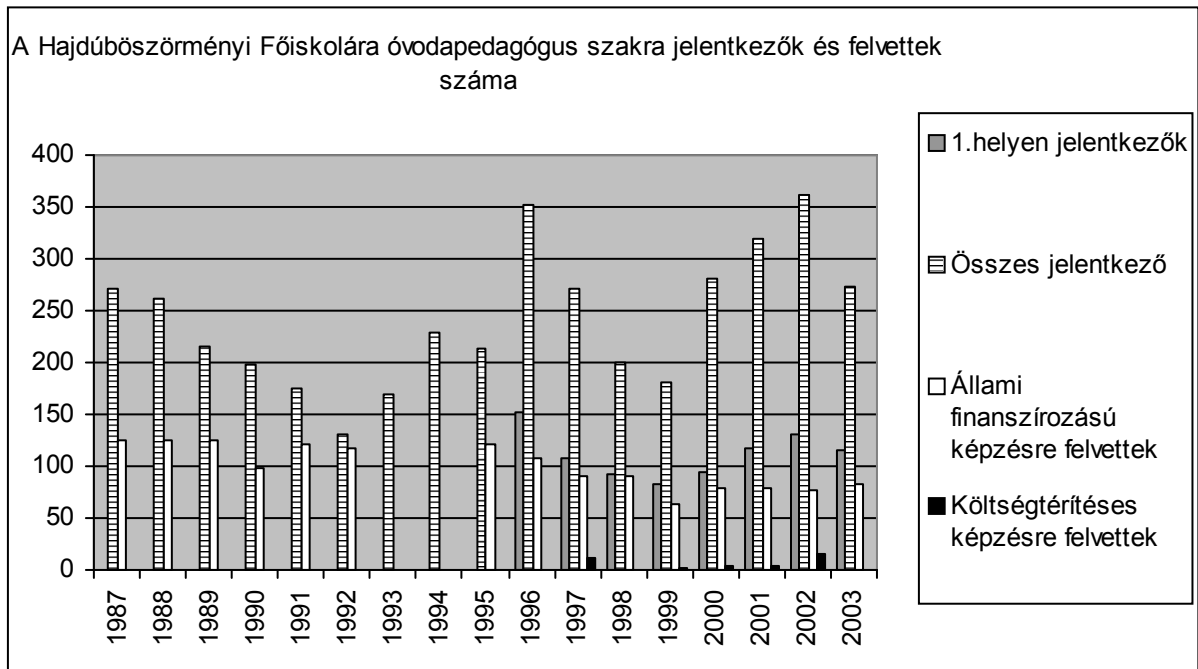
18.ábra



Forrás: Neuwirth Gábor közlése

A felvételi ponthatárokkal végigvezetett gondolat kísérlet is alátámasztja a Polónyi – Tímár (2001) szerzőpáros által leírt jelenséget, hogy a pedagógusszakon a jelentkezők között 1996 óta gyakorlatilag semmilyen minőségi válogatás nem történt. Az intézménybe jelentkezők közül csak az óvodapedagógus szakra felvételizőknek kell felvételi alkalmassági vizsgát tenniük, ez azonban csak az ének-zene, beszédalkalmasság, testi és egészségi alkalmasság területeire terjed ki. Az összes jelentkezőt figyelembe véve a Hajdúböszörményi Főiskola óvodapedagógusi szakja iránti érdeklődés nem olyan kicsi, az összes jelentkező kb. 2-4-szer annyi, mint a felvettek száma. Ez a szak azonban kevésbé „piacképes”, a költségtérítéses képzési forma lehetőségét csak néhány hallgató vette igénybe. (19.ábra)

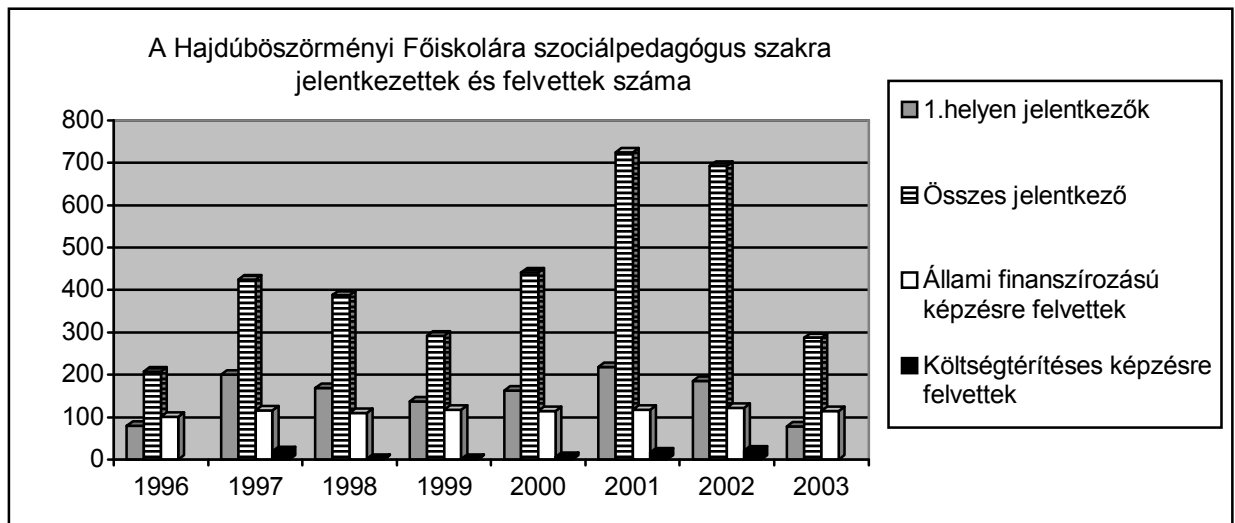
19.ábra¹⁷



Forrás: Neuwirth Gábor közlése

A szociálpedagógus szak iránt nagyobb igény tapasztalható, mint az óvodapedagógusi szak esetében, a jelentkezők és felvettek száma is meghaladja az óvodapedagógúra pályázók létszámát, és kissé többen fizetnek a képzésért költségtérítést.(20.ábra)

20.ábra



Forrás: Neuwirth Gábor közlése

A Nyíregyházi Főiskola 2000. január 1-jén két intézmény integrációjával jött létre. Az egyik jogelőd a Bessenyei György Tanárképző Főiskola 1962-ben alakult, s az elmúlt évtizedek alatt óvónők, tanítók, és tanárok ezreit bocsátotta ki a magyar alapfokú oktatás

¹⁷ Az 1993-ban és 1994-ben felvettek adatai hiányoznak.

valamennyi szakterületére. Több mint harminc tanszéken folyt eredményes oktató- és kutatómunka. A másik jogelőd intézmény, a Gödöllői Agrártudományi Egyetem Nyíregyházi Mezőgazdasági Kara. Az integráció létrejöttével egy új főiskola kiépítése kezdődött meg, amely négy főiskolai karral (Bölcsészettudományi és Művészeti Főiskolai Kar, Gazdasági és Társadalomtudományi Főiskolai Kar, Műszaki és Mezőgazdasági Főiskolai Kar, Természettudományi Főiskolai Kar) és az oktatást segítő háttérintézményekkel kezdte meg működését. Jelenleg az intézmény öt karral működik (az ötödik a Pedagógusképző Kar), több mint tízezer hallgatójával, mintegy 350 oktatójával, két gyakorlóiskolájával - amelyekben 1200 kisdíákot 130 nevelő tanít -, tangazdaságával az ország legnagyobb felsőoktatási intézményei közé tartozik.

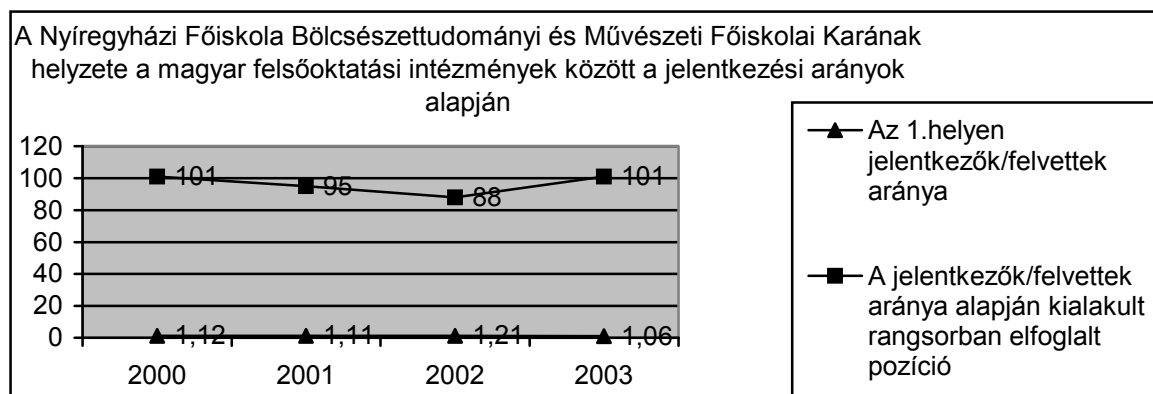
A Nyíregyházi Főiskola Bölcsészettudományi és Művészeti Főiskolai Kara a jogelőd pedagógusképző intézmények nyomdokán haladva több mint másfél évszázada képez pedagógusokat. A karhoz tartozó 13 tanszéken és két intézetben mintegy 2000 hallgató tanul, akiket 164 oktató tanít. A tanárok közel harmada rendelkezik tudományos minősítéssel. A Karon jelenleg 9 alapszak közül lehet választani: tanító, szociálpedagógia, pedagógia, anglistika, germanisztika, magyar, romanisztika, szlavisztika, történelem. A Karon meghirdetett képzésekre 2003-ban összesen 1673 fő, 2004-ben 2548 fő adata be felvételi kérelmét, akik közül nappali tagozatú szociálpedagógus-egyéb szakra 2003-ban 120, 2004-ben 362 fő, tanító szakra pedig 202 illetve 261 fő jelentkezett.¹⁸

2002. szeptemberétől a Főiskolán kreditrendszerű oktatás folyt. E tanulmányi rend lényege az volt, hogy a hagyományos tantervek, óra és vizsgahálók helyére a szakok mintatantervei léptek. A tantárgyak ún. kreditpontot értek (1 kreditpont a hallgató 30 kontakt órájának és önálló munkájának az értéke volt). A végzettség illetve szakképzettség megszerzéséhez 3 éves képzésben 180 kreditpontot, 4 éves képzésben 240 kreditpontot, 5 éves képzésben 300 kreditpontot kellett teljesíteni. Az intézményben jelenleg már áttértek a bolognai típusú képzési formákra, tanító, szociálpedagógia és pedagógia alapszakokra is lehet jelentkezni.

Az ezredfordulót követő években a Bölcsészettudományi és Művészeti Főiskolai karon meghirdetett képzési formákra első helyen alig jelentkeztek többen, mint ahány hallgató felvételt nyert. A jelentkezési arányok alapján kialakított népszerűségi listán a Nyíregyházi Főiskola 145 magyar felsőoktatási intézmény, illetve egyetemi, főiskolai kar között a rangsor hátsó részében szerepelt, kb. a mezőny harmadát előzte meg. (21.ábra)

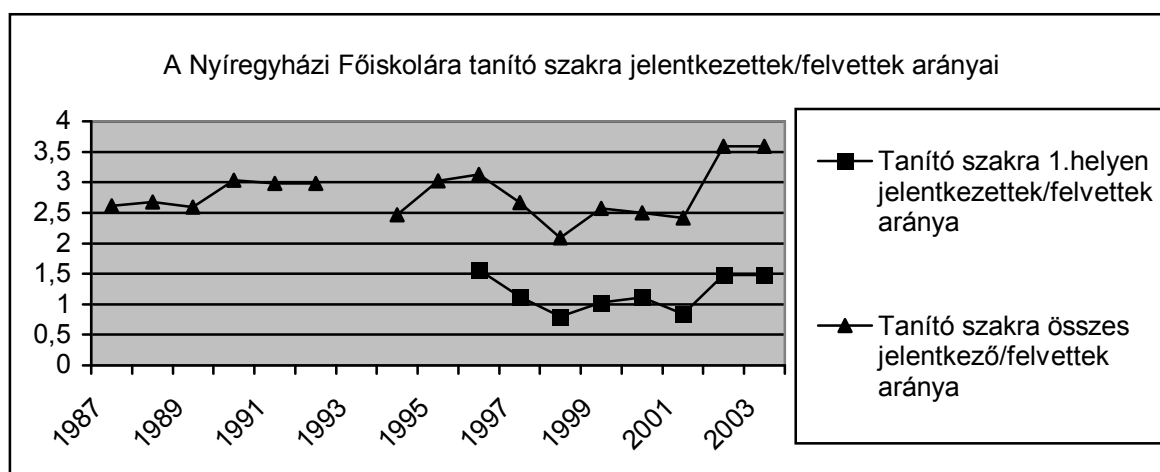
¹⁸ www.nyf.hu (2005.08.10)

21. ábra



Forrás: Neuwirth Gábor közlése

A jelentkezők/felvettek arányszámai hasonló tendenciát mutattak, mint a Hajdúböszörményi Főiskola óvoda-, és szociálpedagógus szakjai esetében. A tanító szakot első helyen nem sokkal többen jelölték meg, mint ahányan végül bekerültek a képzésbe. (22. ábra)

22. ábra¹⁹

Forrás: Neuwirth Gábor közlése

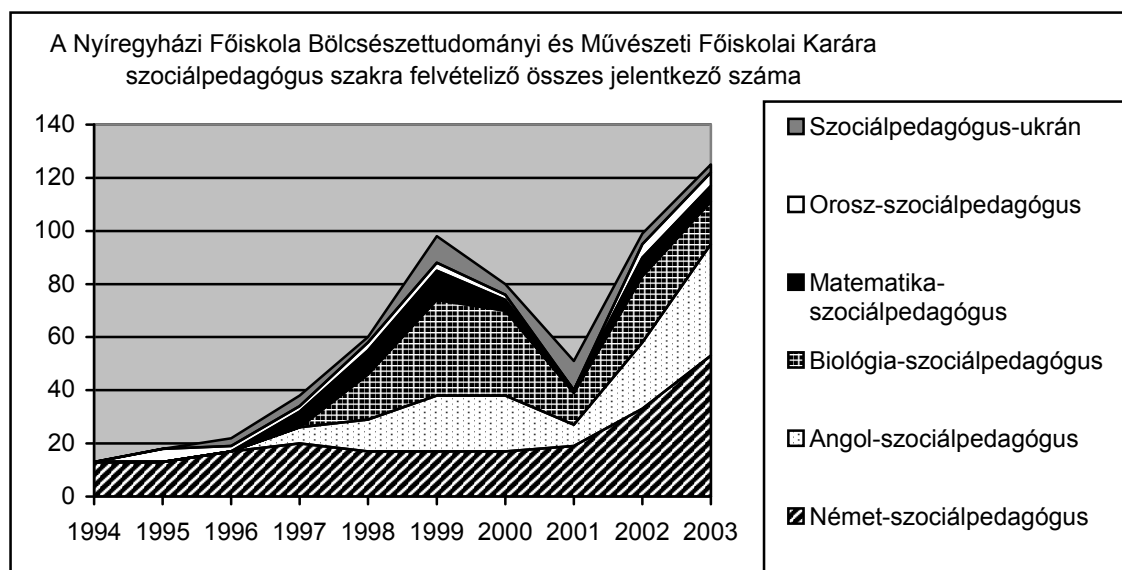
A szociálpedagógus szakot nem önállóan, hanem más szakokkal együtt választhatták a jelentkezők. A legnépszerűbb a német és az angol nyelvekkel történő párosítás volt. E szakok történetében az összes jelentkező számát tekintve a 2003-as év volt a rekord,²⁰ akkor a német-szociálpedagógus képzésre 53 fő jelentkezett, az angol szociálpedagógus szakra pedig 42. Ezekre a képzésekre az összes jelentkező közül minden második – harmadik nyert felvételt, sőt a német tagozaton két évben több, mint négyszeres, egyszer több, mint kilencszeres volt a jelentkezők/felvettek aránya. A szociálpedagógus és más nyelvszakok párosítása esetén a

¹⁹ Az 1993-as adatok hiányoznak

²⁰ A 2004-es adatok nem állnak rendelkezésre

jelentkezőknek kisebb küzdelemre kellett számítaniuk, a franciásoknál minden második ember felvételt nyert, az orosz és ukrán nyelveknél is alig érte el a jelentkezők/felvettek aránya a hármat. Ezek a felvételi „túljelentkezési” arányok azonban másként értelmezhetők a felvételt nyert hallgatók tényleges számának ismeretében. Az évfolyamonként, szakpáronként felvételt nyert két-három-öt hallgató esetén egész más jelent, ha egy helyre hárman pályáznak, mint ugyanez az arány a nagyobb egyetemeken indított többszáz fős évfolyamok felvételénél tapasztalható. (23.ábra)

23.ábra



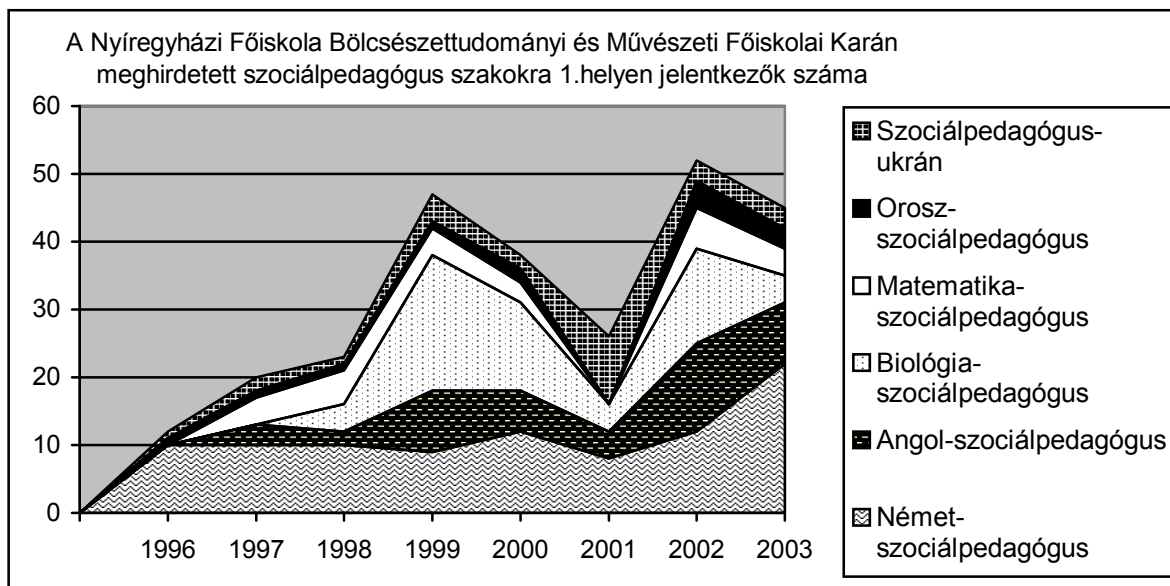
Forrás: Neuwirth Gábor közlése

A szociálpedagógia és természettudományok párosítása is lehetséges a főiskolán (matematika, biológia), de itt sem küzdöttek túl sokan egy helyért.

A főiskolára való bejutás tekintetében ezeken a szakokon kicsi volt a szelektálási lehetőség, mert kevés volt a jelentkező, minden évben csak néhány ember. Erre a szakra (szociálpedagógusra) is igaznak mutatkozott tehát az a tendencia, amelyre általában a pedagógusképzéssel, a szakokra történő jelentkezéssel kapcsolatosan hívja fel a figyelmet a Polónyi és Tímár szerzőpáros (2001). A pedagógusképzésekre jelentkezők esetében tapasztalható feltételezhetően negatív minőségi szelekciót az ezt a pályát jellemző alacsony keresetekkel hozzák összefüggésbe. A negatív szelekciót jelzik a pedagógusképzésre jelentkezők és a felvettek adatainak idősorai. A nyolcvanas éveken már megkezdődött a pedagógusképzés arányainak, majd a kilencvenes évek közepétől a létszámoknak a csökkenése (Polónyi, 2004). Ezt megelőzte a pedagógusképzésre jelentkezők számának és arányának hanyatlása, ami az utóbbi éveken már jóformán semmiféle minőségi szelekciót nem tesz lehetővé.

A Karon meghirdetett szociálpedagógus szakok közül az angol és a német párosítás volt a legnépszerűbb, de a jelentkezők száma itt is nagyon alacsony volt, főként, ha azok számát nézzük, akik erre a főiskolára, erre a szakra szerettek volna a legjobban bekerülni. (24.ábra)

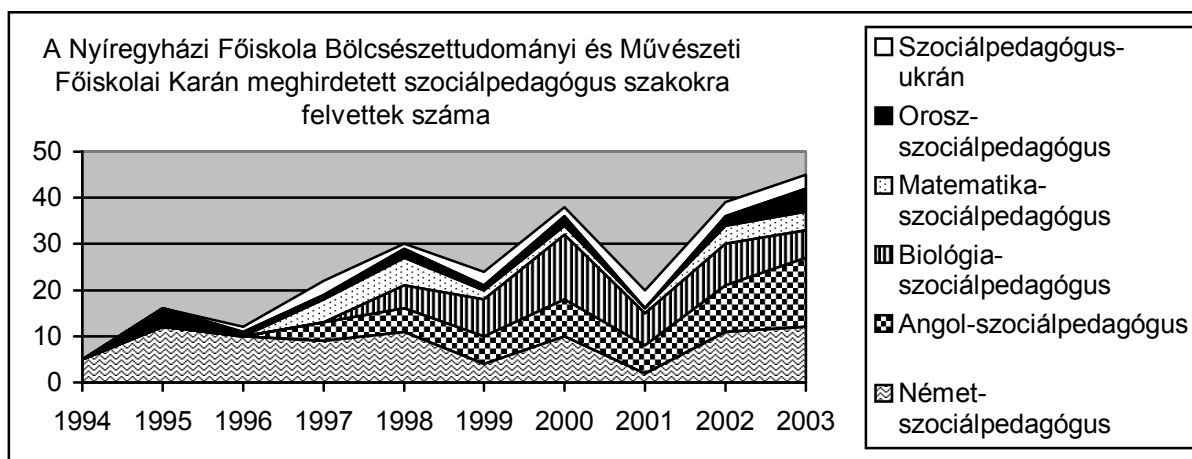
24.ábra



Forrás: Neuwirth Gábor közlése

A szociálpedagógus szakokra felvettek száma évfolyamonként nem érte el az ötvenet. (25.ábra)

25.ábra

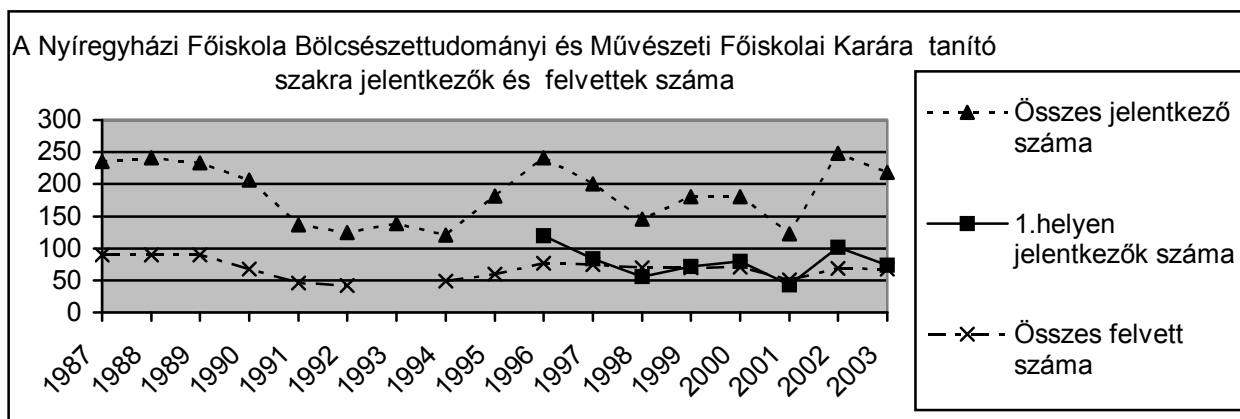


Forrás: Neuwirth Gábor közlése

A tanító szakra jelentkezők száma 1994 és 2003 között folyamatosan változott. A 200 feletti kezdeti jelentkező után az első hullámvölgy a kilencvenes évek elején tapasztalható, 120-140 között érdeklődtek e szak iránt. Az évtized közepén ismét megnőtt a szak

népszerűsége, majd az ezredforduló közeledtével megint kevesebben adták be felvételi kérelmüket, majd az összes jelentkező száma ismét jóval meghaladta a 200-at.(26.ábra)

26.ábra²¹



A Nyíregyházi Főiskola Bölcsészettudományi és Művészeti Főiskolai Karán indított szakok kevésbé mutatkoztak piacképesnek. A főiskolának – az állami finanszírozáson kívül - nem jelentettek komoly bevételt az itt folyó képzések. Annak ellenére, hogy pl. 2002-ben a költségtérítéssel meghirdetett szakok felvételi ponthatára a minimális 72 volt, (német-szociálpedagógus szakpár kivételével) nagyon kevés hallgató fizette saját maga az oktatás költségeit; a tanító szakosok közül 2000-ben 1, 2002-ben és 2003-ban 5-5 diák, a szociálpedagógus szakosok közül 2002-ben 1, és 2003-ban 5 hallgató nyert felvételt költségtérítéssel.

A Nyíregyházi Főiskolán a tanító és szociálpedagógus szakokra közepes teljesítménnyel is be lehetett kerülni, ugyanis a felvételi ponthatárok viszonylag alacsonyak voltak, csak kevés esetben közelítették meg a 100-at.²² A felvételin 90 pontot teljesítő jelentkező a tanító és az angol-szociálpedagógia szakon már biztosan főiskolai hallgatóvá vált. A többi szociálpedagógus szakokon a ponthatár néhány évben megközelítette, vagy kissé meghaladta a százat.²³

A felvételi adatok elemzése a Nyíregyházi és a Hajdúböszörményi Főiskola esetében is megerősíti a szakirodalomban leírt, a pedagógusképzéseket Magyarországon jellemző kedvezőtlen tendenciát. A pedagógusképzésekre jelentkezők számának csökkenése jelezheti a pedagógus pálya presztízsének csökkenését. Ezt a hivatást a kevés bér, nehezedő feltételek

²¹ Az 1993-as adatok a felvettek számáról nem állnak rendelkezésre.

²² A felvételi pontszámok jelzésértékűek, de mivel az egyes felsőoktatási intézmények maguk állapították meg a felvételi feltételeket, és a pontszámok értékelési rendszerét is, a különböző intézmények, karok és szakcsoportok pontszámai nem hasonlíthatók össze. Polónyi – Tímár, 2001.41.p.

²³ A matematika-szociálpedagógus szakon a felvételi ponthatár 2001-ben 120 volt, ám ebben az évben ide összesen 1 hallgató jelentkezett, (aki nem első helyen jelölte meg ezt az intézményt), és be is került a főiskolára.

jellemzik. A hátrányosabb helyzetű régiókban a tanulók jelentős része a kedvezőtlenebb familiáris-szociodemográfiai körülmények között él, így a tanároknak az oktató-nevelő munka mellett gyakran kell a tanulók szociális, mentális problémáival foglalkozni. (Imre – Nagy, 2003.) Ezek az elvárások kevésbé teszik vonzóvá a pedagógus hivatást, és valószínűsíthető, hogy a pedagógus szakokat indító főiskolák ezért is kevésbé népszerűek a felsőoktatás rendszerében, főként a kevésbé felkészült diákok oktatására van lehetőségük. Figyelembe kell venni azt a szempontot is, hogy a kedvezőtlen demográfiai folyamatok következtében egyre csökken az általános iskolába, és főleg az óvodába beíratott gyerekek száma, így a pályaválasztáskor releváns szempontként merülhet fel az a kérdés, hogy a megszerzendő diplomával lehet-e majd állást találni. Vélhetően ezekbe az intézményekbe, ezekre a szakokra az első lépésben az alacsonyabb státusú fiatalok özönlöttek az ezredfordulón, mert noha alacsony a presztízs, mégis diplomás a pálya. Ma már valószínűleg az alacsonyabb státusú családok gyerekei sem jelentkeznek, mert túl költségigényes vállalkozás lett, s ráadásul nemcsak az elhelyezkedés lett bizonytalanabb, hanem a pálya presztízse még alacsonyabbá vált az oktatáspolitikai területén életbe lépett intézkedések következtében (a tanárok eszköztárának erőteljes megnyírbálása, kötelező óraszámnövelés és iskolaösszevonás, tananyagcsökkentés). Mindez nagyobb fordulatot idézett elő a pálya presztízsének és biztonságának társadalmi percepciójában.

A Nyíregyházi és a Hajdúböszörményi Főiskola is (a ponthatárok és a jelentkezési arányok alapján) a vizsgálat idején az alacsonyabb presztízsű felsőoktatási intézmények közé tartozott. Mindkét főiskoláról elmondható, hogy az óvodapedagógus, szociálpedagógus, tanító szakokra első helyen jelentkezők száma alig haladta meg a felvételt nyert hallgatók létszámát, így az intézmények csak alig tudtak szelektálni. Az intézmények, pontosabban ezek a szakok iránt sokkal nagyobb volt az érdeklődés, mint ahogy ez az első helyen jelentkezők arányából látszik. Sokan tartották ezeket a lehetőségeket biztonsági megoldásnak, arra az esetre, ha az általuk felállított rangsor élén megjelölt másik felsőoktatási intézménybe, szakra nem sikerül felvételt nyerniük. A jelentkezők arányai azt valószínűsítik, hogy ezek a szakok (a nem túl magas felvételi ponthatárok miatt is) nagy szerepet játszanak az egyéni életutak alakulásában, mobilitásban is, hiszen, ha máshol nem megy, itt mégis sikerül bekerülni a felsőoktatás rendszerébe és diplomát szerezni.²⁴

A felvételi ponthatárok mindkét intézményben viszonylag alacsonyak voltak, a költségtérítési helyekre az államilag finanszírozott képzésbe való bekerülésnél kisebb

²⁴ Egyelőre ez is csak hipotézisnek tekinthető. Érdekes lenne néhány összehasonlítást tenni az első helyen jelentkezők/összes jelentkező/felvettek száma tekintetében olyan felsőoktatási intézményekkel, karokkal, amelyek a jelentkezési arányok alapján felállított (presztízs rangsornak is tekinthető) listán az első helyeken szerepelnek.

teljesítmény (szinte minden évben a központilag előírt minimum) is elegendő volt, s ez a középiskolában közepes szintű tanulók számára is elérhetőnek mutatkozott. A költségtérítéssel képzési formák iránt egyik szakon sem jelentkezett túl nagy igény. A Hajdúböszörményi Főiskolán az óvoda-, és szociálpedagógus szakokon nagyobb évfolyamokat indítottak; az ezredfordulót követő években 80 illetve 120 körüli volt a felvételt nyertek száma.²⁵ A Nyíregyházi Főiskolán kisebb létszámúak voltak az évfolyamok, a tanítók száma alig érte el a 70-et, szociálpedagógiát 2002-ig 40-nél kevesebben hallgattak egy évfolyamon, 2003-ban került be erre a képzésre 47 fő (más szakokkal párosítva). A felvételi statisztikai adatok tehát előrevetítik azt a feltételezést, amely szerint a vizsgált intézmények pedagógus és szociális képzéseire olyan alacsonyabb társadalmi státusú fiatalok kerültek be, akik valójában nem ezt a professziót akarták választani, de gyenge középiskolai eredményeik miatt más képzés nem volt elérhető számukra. A jelöltek tudtában voltak annak, hogy alacsony presztízsű pályát választottak, de a diplomaszerezési aspiráció ennél fontosabb tényező volt számukra.

3.1.1. A „Partium” ukrajnai része

Ukrajna 24 megyéjének egyike Kárpátalja, területe 12 800 km². A megye azokat a területeket foglalja magába, amelyek a Kárpátok vízválasztó gerincétől délnyugatra fekszenek. Ezek a területek a trianoni békeszerződés előtt Magyarország részét képezték. A megye népessége a 2001-ben 1 254 614 fő volt, ebből magyar 151 516. (Molnár – Molnár, 2005.)

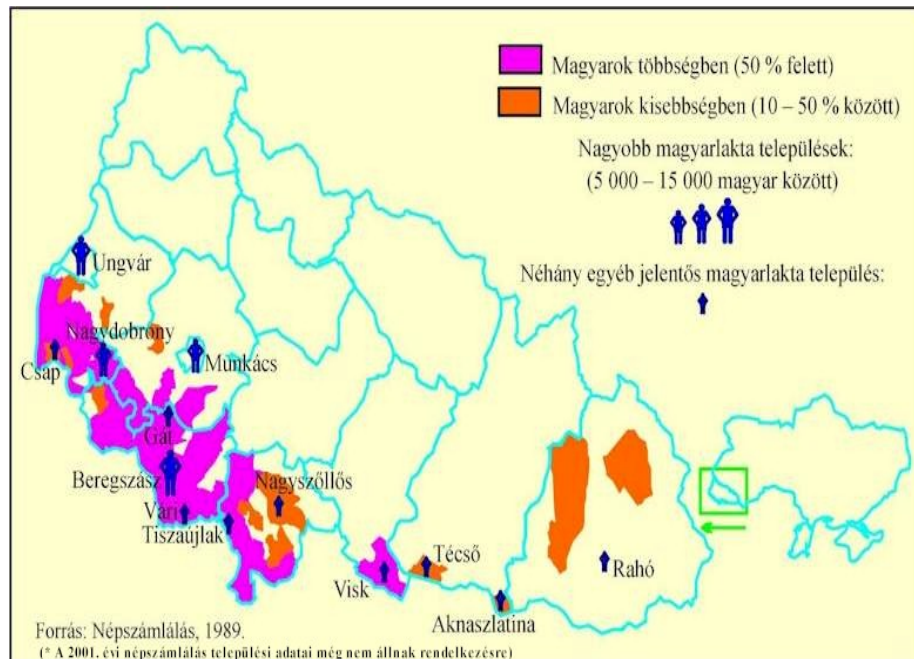
A 2001-es népszámláláskor a legtöbb magyar (41 163) a Beregszászi járásban élt. Itt a magyarok többségben voltak, a járás népességének 76%-át alkották, itt élt a kárpátaljai magyarság 35,6%-a. Jelentős magyarság élt még a Nagyszőlősi (30 874) és az Ungvári (24 822) járásban is, ami ezek népességének 26, illetve 33 %-át tette ki. További három járásban volt még számottevő a magyar lakosság: a Munkácsiban (12 871), a Técsőiben (4 991), és a Husztiban (3 785). A többi járásban a magyarok aránya nem érte el az 1 %-ot.

A négy megyei alárendeltségű városban szintén sok magyar élt. Beregszász városában a magyarok alkották a lakosság 48%-át (12 785). A megye két legnépesebb városában, Ungváron és Munkácson is jelentős magyar közösségek éltek (7 972 és 6 975 fő), bár arányuk nem érte el a 10 %-ot (6,9 és 8,5 %). Huszton a magyarok száma csupán 1 726, azaz 5,4 % volt. (27.ábra)

²⁵ 2004-ben a felvételi keretszám az állami finanszírozású nappali tagozatos képzésben óvodapedagógus szakon 80, szociálpedagógus szakon 90.

27.ábra

Magyar népesség Kárpátalján



A Kárpátalján élő magyarok kedvezőtlen gazdasági helyzetben vannak, nehéz szociális körülmények között élnek (Bárány, 2005). Nagyobb arányban élnek köztük munkanélküliek és szegények, mint Magyarországon, sőt annak keleti részén. Meglehet, hogy a kárpátaljai nem magyarokhoz képest máshogy alakulnak a mutatóik, erre azonban pontos statisztikai adatok nem állnak rendelkezésre, mivel a munkanélküliek pontos számát nehéz meghatározni. Sokan nem regisztráltatják magukat, (Hires-Márku-Cserniczkó, 2005), mivel a munkaügyi hivatalok munkaközvetítő tevékenysége csak látszat, csak a regisztrációra korlátozódik az általuk végzett feladat (Hires – Márku, 2005). A kárpátaljai embereknek megélhetési nehézségeik vannak, ezért sokan vállalkoznak a gyakori határjárásra. (Keller, 2007.)

Kárpátalján a felsőoktatásban fontos szerepet játszik az Ungvári Állami Egyetem, ahol az 1998-ban felvett diákok 9 %-a (75 fő) volt magyar nemzetiségű. Az ukrán felsőoktatási rendszerben a főiskolák négy éves képzési idejű oktatási intézmények, melyek érettségizett tanulók szakképzését biztosítják, a képzés elvégzése után a hallgatók diplomát kapnak. (Orosz, 2005b) Az oktatási intézmények fenntartása az Oktatási törvény szerint az alapítók feladata. A magyar nemzetiségű hallgatók aránya alacsonyabb a kárpátaljai felsőoktatási intézményekben, mint Kárpátalja lakosságán belüli arányuk.

2000. tavaszán a LIMES Társadalomkutató Intézet 595 érettségi előtt álló magyar középiskolás körében végzett reprezentatív vizsgálatban a megkérdezettek többsége (407 fő, 69,8%) úgy nyilatkozott, hogy az iskola befejezését követően folytatni szeretné tanulmányait

(Orosz–Cserniczkó, 2005). A diákok között kiemelkedően a legnépszerűbb az ELTE volt, második helyre került az Ungvári Állami Egyetem, majd a Debreceni Tudományegyetem, s (Debrecenről mindössze 0,3 % különbséggel) a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola. E kutatás eredményei szerint tehát a magyar érettségizők a hazai továbbtanulási lehetőségekkel szemben a sokkal inkább a magyarországi intézményeket preferálták. Ennek egyrészt az lehet az oka, hogy a magyarországi egyetemek magasabb presztízsiúiek, másrészt a diákok terveit utalhatnak a kárpátaljai magyarság széles rétegeiben megfigyelhető tendenciára (magyarországi áttelepülés, munkavállalás szándéka). A kárpátaljai felsőoktatási intézményeknél ma már nem kizárólagos szereppel bír az Ungvári Állami Egyetem, mert az érettségiző diákok jelentős része nem a nagyobb hagyományokkal és magasabb akreditációs fokozattal rendelkező, ám a magyar tannyelvet csak nagyon korlátozott területen biztosító egyetemet, hanem az alapítványi Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskolát választja.

A tanítók és óvónők képzése Ukrajnában a középfokú iskola után, felvételi alapján beiskolázó I-II. fokozatú felsőoktatási intézetekben és III. fokozatú főiskolákon folyt. A különböző akreditációs fokú intézmények végzősei között az a különbség, hogy a főiskolát végzettek a bérbesorolásnál egy kategóriával feljebb kerülnek. A tanárokat III. fokozatú tanárképző főiskolákon, IV. fokozatú tanárképző egyetemeken, illetve IV. fokozatú, tanári képesítést is adó egyetemeken képzik. Mindhárom típusú intézményben végzett hallgatók elhelyezkedéskor egyforma elbírálásban részesülnek, és a diplomájuk alapján bármelyik középszintű oktatási intézményben taníthatnak. (Keller, 2004b)

Az oktatási intézményekben dolgozóknak ötévente részt kell venniük egy háromhetes továbbképzésen, valamint az oktatási törvény által előírt szakmai minősítési eljárásban, melynek során bizonyos kategóriába sorolják, s ettől függ a bérlistában elfoglalt helye. (Az országos szakmai bérskála 40 pozícióból áll, a pedagógusi bérek a 14-21. pozíciók között találhatóak.) A hatályos rendelet szerint a minősítési eljárást a pedagógusok minden második évben saját maguk is kezdeményezhetik, a friss diplomások esetében ehhez hároméves pedagógiai munkaviszonyra van szükség. A gyakorlatban az eljárás sok esetben a személyi konfliktusokra ad lehetőséget, hiszen egyazon tantestület tagjai ellenőrzik egymást, vagy az egész eljárás elveszíti komolyságát, és bürokratikus formássá válik.

Magyar nyelvű felsőfokú oktatásban való részvételre Kárpátalján az Ungvári Tanárképző Főiskolán az ötvenes évek elején volt lehetőség, azonban az intézményt 1954-ben megszüntették, s a diákokat az Ungvári Állami Egyetemre orosz szakára vették át. Itt a magyar nyelvet és irodalmat fakultatív órák keretében hallgatták 1959-ig, amikor megszűnt a magyar nyelvű és magyar-oktatás. (Orosz, 2005). 1963-ban az Ungvári Állami Egyetemen létrejött a magyar tagozat, majd 1965-ben megalakult a Magyar Filológiai Tanszék. Ez a

tanszék képezte a magyar szakos tanárokat a kárpátaljai magyar iskolák számára, s nagyon sokáig ez volt az egyetlen lehetőség Kárpátalján a magyar nyelvű felsőfokú tanulmányok folytatására. 1963 óta kb. 500 magyar nyelv és irodalom szakos tanár szerzett itt diplomát.

Az Ungvári Állami Egyetemen az 1995/96-os tanévig csak a magyar szakon folyt magyar nyelvű oktatás, itt is csak részben. Ekkor a matematikai, fizikai és biológiai karon magyar konzultációs csoportok indultak. A más szakokon történő anyanyelvi képzést a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség kezdeményezte, s az oktatás többletköltségeit is a szervezet fedezte magyarországi támogatásból, az Illyés Közalapítvány kuratóriumától nyert pénzből. A képzés jogi alapja nem rendeződött, ezért a 1999/2000. tanévtől megszűnt.

1990-től kezdve a kárpátaljai fiatalok számára megnyílt a lehetőség a magyarországi továbbtanulásra. Az 1995/96-os tanévben összesen 350 kárpátaljai fiatal járt valamely magyarországi felsőoktatási intézménybe. 1996-tól 1998-ig 214 kárpátaljai magyar diák szerzett diplomát Magyarországon.

Azok a fiatalok, akik szülőföldjükön kívánnak maradni, és ott szeretnének felsőfokú tanulmányokat folytatni, magyar nyelven, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolára²⁶ járhatnak. A Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola létrejöttéig nem létezett Ukrajnában önálló magyar felsőoktatási intézmény. A főiskola megalapítását a kárpátaljai magyar értelmiségiek egy csoportja kezdeményezte az 1990-es évek politikai változásai közepette.²⁷ 1993-ban jegyezték be a Kárpátaljai Magyar Főiskoláért Alapítványt, melynek alapító tagjai a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség, a Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség és a Kárpátaljai Református Egyház és a Beregszászi Városi Tanács voltak (Kozma, 1997). A főiskola létrehozásának az volt a célja, hogy a térségben kb. száz²⁸ magyar tannyelvű iskola számára képezzen pedagógusokat és más szakembereket, s a továbbtanulási lehetőségek bővítésével hozzájáruljon a helyi magyarság szülőföldjén maradásához.

Az Alapítvány 1994-ben szerződést kötött a magyar Művelődési és Közoktatási Minisztériummal és a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskolával, így (1996-ig) „Beregszászi Speciális Tanárképzés” fedőnév alatt megindulhatott a teljesen magyar nyelvű tanárképzés Kárpátalján, Beregszászon. A képzés anyagi fedezetét az Alapítvány, a képzés személyi költségeit az MKM, a szellemi feltételeket pedig a BGYTF teremtette meg. A

²⁶ Az intézmény a 2003. december 11.-én tartott névadó ünnepség óta viseli hivatalosan ezt a nevet, korábban Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskolának hívták

²⁷ Forrás: www.kmtf.uz.ua/tortenet/index.html (2004. 07. 20)

²⁸ Ukrajnában a Kárpátaljai síkvidéki részen többen élő magyarság esetében a gyerekek többsége számára elérhető a magyar tannyelvű iskoláztatás, ám a szórványmagyarság nem rendelkezik megfelelő számú iskolával. Az első magyar tannyelvű középiskolák Kárpátalján 1953/54-ben kezdték meg működésüket. Később az orosz nyelv alacsony hatékonyságára való hivatkozással kezdtek megjelenni az ún. internacionális iskolák, melyekben az oktatás 2-3 nyelven is folyt. (Ma is több iskolában működnek párhuzamosan ukrán és magyar osztályok.) Az 1997/98-as tanévben Kárpátalján 64 magyar és 31 vegyes tannyelvű iskola működött. Ekkor 9 139 tanuló járt magyar elemi, 10 459 általános, 1 666 pedig középiskolába. Forrás: Molnár – Molnár (2005)

finanszírozás a magyar oktatáspolitikai hullámverései miatt azóta sem problémamentes, azonban a személyi fejlesztéseket a főiskola végrehajtotta, s már nem szorul magyarországi oktatógárdára.

Az oktatás a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskola kihelyezett speciális képzéseként indult meg tanítói, óvodapedagógia, angol-történelem és angol-földrajz szakon. 1996-ban „hároméves bürokratikus huzavona” (Kozma, 2002. 133.p.) után az intézmény megkapta az ukrán oktatási és tudományos minisztérium oktatásra feljogosító működési engedélyét, így az akkreditálási folyamat lezárásáig államilag elismert magán felsőoktatási intézményként működhetett tovább. Az iskola a Beregszászi Református Egyház tulajdonát képező ingatlanban kapott helyet. Az intézmény számára a közelmúlt legsürgetőbb feladata a főiskola végleges elhelyezésének megoldása volt, ugyanis az épületet kinőtte az egyre bővülő főiskola. Beregszász megyei jogú város önkormányzata 2002. januárjában egyhangú döntéssel átadta a főiskola tulajdonába a város főterén álló, Jablonszky Ferenc tervei alapján a XX. század elején épült 5140 m² alapterületű impozáns műemlék épületet. Ezzel a támogatással az intézmény elhelyezésének problémája rendeződne, s méltó helyet kapna a kárpátaljai magyarság egyik legfontosabb intézménye. A rendkívül romos állapotú épület komoly felújításra szorul. A főiskola kereteit jóval meghaladják az épület felújításának, oktatási célokra való berendezésének költségei, ezért, bár már több magyarországi támogató (alapítvány és helyi önkormányzatok) is hozzájárult a munkálatok végzéséhez,²⁹ további külső támogatókat keresnek. (Tar, 2004). Az anyagi nehézségeken túl politikai támadások is érték a főiskolát.

Az intézményt a Kárpátaljai Magyar Főiskoláért Alapítvány tartja fent, szakmai ellenőrző szerve Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma. Az intézmény élén a rektor, valamint az elnök állnak. Három rektor-helyettes segíti munkájukat. A főiskola legfőbb döntéshozó szerve a Főiskolai Tanács, amelynek tagjai: az alapítvány elnöke, a rektor, a főiskola elnöke, a rektor-helyettesek, a tanszékvezetők és a Hallgatói Önkormányzat elnöke.

A főiskolán jelenleg működő tanszékek: a Filológiai tanszék, Angol nyelv és irodalom tanszék, Nyelvészeti tanszék, Természettudományi és matematikai tanszék, Pedagógiai és pszichológiai tanszék és a Történelmi és társadalomtudományi tanszék. Az intézmény bázisán 1999-ben jött létre a LIMES Társadalomkutató Intézet, melynek célja a Kárpátalján folyó társadalomtudományi kutatások szervezése, koordinálása, a helyi magyar közösséggel kapcsolatos dokumentumok gyűjtése, rendszerezése.

²⁹ Az Illyés közalapítvány 58 millió forintot, 22 magyarországi önkormányzat pedig közel 23 millió forintot adományozott a főiskolának.

A főiskola a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetséggel együttműködve otthont ad a kárpátaljai magyar pedagógusok számára szervezett nyári továbbképzéseknek is, illetve az oktatók is bekapcsolódnak a tanfolyamok munkájába. Az intézmény az oktatási feladatok ellátása mellett kulturális és szellemi központ funkcióját is be kívánja tölteni, ezért számos kulturális, történelmi és tudományos rendezvényt szervez. A főiskola nemcsak az ukrán felsőoktatási intézményekkel működik együtt, hanem sok magyarországi oktatási és tudományos központtal is szoros kapcsolatban áll.

A főiskolán oktatott szakok kialakítása teljes mértékben a helyi szükségleteknek megfelelően történt. A főiskolai képzés elindításához 1996-ban kiadott működési engedély értelmében az intézményben óvodapedagógiai, tanítói, angol, történelem és földrajz szakokon kezdődhetett meg az oktatás, minden szakra 25 fő felvételével. Földrajz szakos képzésben való részvételre Kárpátalján korábban egyáltalán nem volt lehetőség, történelem szakot csak ukrán illetve orosz nyelven lehetett végezni, az angol szakos tanárokból pedig minden tanévben nagy hiányt tapasztaltak a magyar nyelvű iskolákban. Óvodapedagógusi és tanítói képzésre a munkácsi Tanítóképzőn volt lehetőség, ám az iskola a főiskolai diplománál alacsonyabb fokú végzettséget adott, így indokolt volt e két szak elindítása is.

A főiskola működésének megindulása óta a képzések palettája folyamatosan bővül. 1997-ben történelem-földrajz szakpár indult, 1999-től a budapesti Szent István Kertészeti és Élelmiszeripari Egyetem kihelyezett tagozata kezdte meg működését, kertészeti szakirányban. 2000 óta az intézmény számítástechnikai tanfolyamon való részvételre is biztosít lehetőséget, valamint a Nyíregyházi Főiskola közreműködésével közgazdasági és menedzser szakokon is folyik az oktatás, kihelyezett képzés keretében. 2002-ben a főiskola alap- és középfokú angol nyelvi kurzust, valamint a kárpátaljai szórványban élő fiatalok számára egy éves felvételi előkészítő tanfolyamot, 2003-tól pedig ukrán alap- és középfokú nyelvtanfolyamot indított.

2001-ben Ukrajna Akkreditációs Bizottsága a főiskola tanítói szakát, 2002-ben az angol-történelem, angol-földrajz, valamint a történelem-földrajz szakokat, 2003-ban pedig az óvodapedagógia szakot akkreditálta. Ezzel a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola jogosulttá vált az államilag elismert, Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma által hitelesített specialist (III. akkreditációs fokozatú, Magyarországon egyetemi szintű) diploma kiadására. A 2003/2004-es tanévben az Ukrán Állami Akkreditációs Bizottság megadta az engedélyt a főiskola számára a matematika-informatika, valamint a biológia-földrajz szakpárok beindítására is.

Az intézmény feladatai az 1993-as alapítás, illetve 1996-os önállósulás óta folyamatosan bővülnek, így a főiskola egyre fontosabb szerepet tölt be a kárpátaljai magyarság életében. Az intézményben a hallgatói létszám folyamatosan emelkedett, 1996/97-

ben 40, 2003/2004-ben 792 hallgató tanult a főiskolán, akik közel fele pedagógus képzésben vett részt. A főiskolán 2004-ig 138 hallgató szerzett „specialist” fokozatú pedagógus diplomát. Közülük 13 fő a főiskolán tanársegédként dolgozik, 11 volt hallgató PhD, 7 volt diák pedig másoddiplomás képzésben folytatja tanulmányait Magyarországon. A főiskolán végzett hallgatók kb. kétharmad része Kárpátalja valamelyik magyar tannyelvű iskolájában vállalt pedagógusi állást, és szintén több végzős hallgató dolgozik részmunkaidőben a beregszászi járás valamelyik oktatási intézményében. (6.táblázat)

6.táblázat

A Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskolán 2003-ig végzett pedagógusok elhelyezkedési adatai³⁰

Kárpátaljai pedagógusként helyezkedett el	96	70%
Kárpátalján, nem pedagógiai pályán helyezkedett el	16	12%
Szülési szabadságon van	10	7%
Magyarországon pedagógus	9	6%
Magyarországon, de nem pedagógusként dolgozik	5	4%
Nem dolgozik	2	1%
Összesen	138	100%
A végzettek közül (munkája mellett) továbbtanul	20	14%

3.1.3.A „Partium” romániai része

A „Partium” romániai részét négy megye alkotja: Máramaros, Szatmár, Szilágy, Bihar. A térség nyugaton a magyar-román határig terjed, keleten pedig az Erdélyi hegységig. Ezen a területen kb. másfél millió ember él, akik kétharmada (68%) román, csaknem egyharmada (28%) magyar, további kisebbségek a szlovák és a cigány. (Kozma, 2003, 30.p.)

A romániai magyarság legnagyobb része Erdélyben él. Egyrészt Székelyföldön alkot zárt tömböt a magyarság 35-37%-a, másrészt pedig a „Partium” területén, a magyar határ mentén, (Szatmár, Bihar, Arad és Temes megyében) él 28%-uk, 16-18% Közép-Erdélyben, és 18-20% interetnikus diaszpórában (28. ábra). A román állam betelepítési politikája következtében megváltozott az Erdély és a „Partium” területén élők etnikai összetétele, lényegesen csökkent a lakosságon belül a magyarok aránya. Az egykor magyar kulturális központokként működő városokban (pl. Nagyvárad, Szatmárnémeti) ma a magyar lakosság kisebbségben él.

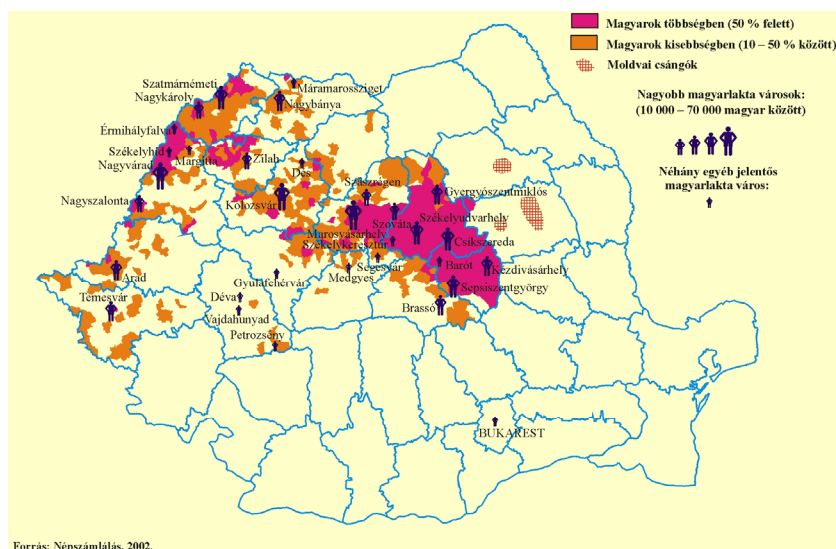
Romániában az 1999-ben elfogadott új oktatási törvény garantálja az anyanyelvi oktatásban való részvételhez való jogot az óvodától a felsőoktatásig, (még a kis településeken,

³⁰ Forrás: Rövid tájékoztató a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskoláról, Beregszász, 2004.9.p.

szórványvidékeken is lehet létszám alatti osztályokat indítani), azonban továbbra sem ad lehetőséget az önálló magyar állami egyetem alapítására. A felsőoktatásban csupán multikulturális egyetem hozható létre, melynek oktatási nyelvét külön törvény szabályozza, valamint magyar nyelvű csoportok, tagozatok, kollégiumok és karok megszervezése engedélyezett már működő intézményeken belül. A törvény lehetővé teszi, hogy a diákok azon a nyelven tegyenek felvételi vizsgát, amelyen eddig tanultak.

28.ábra

Magyar népesség Romániában



Forrás: www.htmh.hu (2005.08.10.)

Romániában még nem született meg az egyházügyi törvény, de az alkotmány önálló oktatási formaként ismeri el a felekezeti oktatást, bár a megvalósításhoz szükséges a tanügyi törvény módosítása, valamint az államosított felekezeti ingatlanok ügyének rendezése (Murvai, 2008). Az egyházak által végzett oktatói tevékenység nemcsak az egyházakban tevékenykedő személyek kiképzése céljából történhet, hanem a felekezetek működtethetnek világi oktatási intézményeket is, de csak magánintézményként.

A „Partium” romániai részén élő fiatalok társadalmi helyzetéhez a Mozaik 2001 vizsgálat (Csata-Magyar-Veres, 2008) keretében publikált tanulmány adhat adalékokat, mely a „Partium” és Belső Erdély területén élő 1196 magyar 15-29 éves fiatal körében készített kérdőíves felmérés eredményeit mutatja be.³¹ A vizsgálatban megkérdezett romániai magyar fiatalok közel fele volt elégedett az életével, ötöde inkább, illetve egyértelműen elégedetlen, negyede inkább elégedett, s csak keveseknek felel meg jelenlegi helyzetük teljes mértékben. A kutatási eredmények szerint „Partiumi” magyar fiatalok a leghátrányosabb helyzetűek közé

³¹A vizsgálat a Partium és Belső Erdély területén található 13 megyében és Maros megyében folyt, mivel itt él a romániai magyarság 65%-a. Az 1992-es statisztikai adatok szerint az ezen a területen élő magyar nemzetiségű 15 – 29 éves fiatalok száma 225 030 volt, közülük 1196 fiatal (585 férfit és 611 nőt) voltak be a kérdőíves vizsgálatba.

tartoztak Romániában. A Romániában élő, a teljes népesség csaknem 7%-át kitevő magyarságnak csak egy része (4,77%) tanul saját anyanyelvén. A 2002/03-as tanévben a magyar nyelven beiskolázottak részaránya az óvodai oktatásban 6,58%, általános iskolai szinten 4,83%, középiskolákban 3,97%, szakoktatásban 2,94%, a felsőoktatásban pedig 4,3% volt.

A Mozaik 2001 vizsgálatban megkérdezett fiatalok csupán tizede tanul(t) teljesen magyar nyelvű iskolában, másik tizede csak román nyelvű képzésben vett részt, 27% pedig párhuzamos tannyelvű tanintézménybe járt. A többi fiatal döntő hányada e három iskolatípus közül többen is tanult. Csekély (2%) azok aránya, akik magyarországi oktatási intézményben is részesültek valamilyen képzésben. (Csernyicskó – Soós, 2002.)

Felsőfokú oktatásban Romániában 2003-ban 25 762 magyar hallgató vett részt, az összes felsőfokú képzésben részesülő diák 4,3%-át tették ki. Magyar nyelvű képzésben 2002-ben 8 egyetem 22 karán, kb. 70 szakon 7 483 hallgató tanult, 2003-ra számuk 9 962-re emelkedett. Romániában négy állami felsőoktatási intézményben lehet magyar nyelvű képzésben részt venni: Kolozsváron a Babes-Bolyai Tudományegyetemen, Marosvásárhelyen az Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetemen, valamint a Színművészeti Egyetemen, és a Bukaresti Egyetem hungarológia szakán. Az egyházak által működtetett magán felsőfokú intézmények a kolozsvári magyar tannyelvű Egyetemi Fokú Protestáns Teológia Intézet, a gyulafehérvári Katolikus Teológia és a nagyváradi Partium Keresztény Egyetem. 2001-ben kezdte meg működését a magyar állam támogatásával létrehozott Sapientia – Erdélyi Magyar Tudományegyetem, melyen a 2002/2003-as tanévben összesen 14 karon (Marosvásárhelyen és Csíkszeredán) 915 hallgató tanult. Négy magyarországi felsőoktatási intézmény (Szent István Egyetem - Gödöllő, Nyugat-Magyarországi Egyetem - Sopron, Gábor Dénes Főiskola - Budapest, Modern Üzleti Tudományok Főiskolája - Tatabánya) által működtetett erdélyi konzultációs központokban 2002/2003-as tanévben 698 diák vett részt különféle képzésekben. A magyar nyelvű felsőfokú oktatás lehetősége korlátozott, vagy hiányzik a műszaki tudományok, a mezőgazdasági képzések, a jog, zene és a képzőművészet területein.

A Partiumi Keresztény Egyetem létrehozása azzal a küldetéstudattal kapcsolódik össze, mely a romániai magyar nemzeti közösséggel szembeni felelősségre és kötelességre épít. Az egyetem a romániai magyar nyelvű oktatás rendszerének szerves részeként kívánja biztosítani a magyar nemzeti közösség számára a magasán képzett, nemzetközileg is versenyképes szakemberek utánpótlását. A nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetem szervezetileg anyagi és emberi erőforrások tekintetében 1990-ben alapított Sulyok István Református Főiskola működését folytatja tovább. Jelenleg önállóan gazdálkodó felsőoktatási intézmény, mely Romániában alapítványi (Pro Universitate Partium Alapítvány)

magánegyetemnek számít, így állami támogatást nem kap. Az intézmény különlegessége, hogy magyar kisebbségi intézmény.(Szűcs, 2004.) A Partiumi Keresztény Egyetem jogelődjének, a Sulyok István³² Református Főiskola létrehozásának alapvető oka az volt, hogy a rendszerváltás utáni időszakban az iskolákban egyre jobban terjedt a hitoktatás, ám ehhez nem volt elegendő szakember (Tolnay, 2002). Az intézmény létrejövételében fontos szerepet játszott Tőkés László püspök, „a református egyházon belüli feszültség a rendszerváltás időszakában a királyhágó melléki magyarság (vezetőinek) törekvése arra, hogy a volt Partium se maradjon anyanyelvi intézmény nélkül,” (Kozma, 2002. 132.p.), valamint az a jogi-politikai szempontból tisztázatlan helyzet, mely a Ceaucescu-rendszer összeomlása után alakult ki.

Az első évben (1990-ben) esti tagozaton, vallástanár szakon kezdődött el képzés, 1991-től nappali tagozaton 3 karon folytatódott az oktatás. A világi szakok folyamatosan bővültek, a képzésekre való igényt a szakemberhiány jelentette.

A Vallásügyi Államtitkársághoz és az OM-hoz beadott kérvények alapján az intézmény 1991 februárjában kapta meg működési engedélyét, mely szerint „a képzést a Kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet kereteibe illesztik, a Sulyok István Református Főiskolát Nagyvárad Református Teológiai Kar néven iktatják” (Szűcs, 2004.) ám a kihelyezett kar státusa csak formalitás maradt, az intézmény önállóan működött.

Bár az intézmény a „főiskola” nevet viselte, a végzetek egyetemi diplomát kaptak. 1992-ben írta alá a PKE az egykori Kossuth Lajos Tudományegyetemmel azt az együttműködési megállapodást, melynek értelmében debreceni oktatók vállalták a tanítást Partiumi Keresztény Egyetemen.

1994/95-ben az akkreditációs eljárás során úgy sikerült két szak működési engedélyét elnyerni, hogy az intézmény lemondott a jogi képzés folytatásáról. A szakok bővítésével anyagi gondok jelentkeztek, az intézmény fenntartásában az anyaország, valamint nyugati testvéregyházak, alapítványok, szervezetek játszottak komoly szerepet, a hallgatóknak nem kellett tandíjat fizetni.

A Kolozsvári Protestáns Teológiai Intézetéről való leválás első mozzanataként az Erdélyi Felsőoktatási Tanács 1995 novemberében elfogadta azt az elképzelést, hogy a Sulyok István Református Főiskola a „Partium” magyar egyetemi központjává, önálló egyetemmé válhasson. Az intézmény működését ebben az időben több tényező nehezítette; az 1997-ben lezajlott diáksztrájk, a tanügyi törvény módosításnak szükségessége, valamint az oktatás helyszínének a Királyhágómelléki Református Egyház székházának bizonytalanságai. Mivel a

³² Sulyok István a Királyhágómelléki Református Egyházkerület első püspöke volt. Az intézmény névválasztásában tükrözi „hagyományörző és identitásalakító küldetését” Szűcs, 2004.

tanügyi törvény nem tette lehetővé önálló magyar egyetem megalapítását, 1999-ben beiktatásra került Pro Universitate Partium, mely kimondta a Partiumi Keresztény Egyetem létrehozását és elrendelte az Egyetem ideiglenes működési engedélyének és az akkreditáció megszervezésének érdekében szükséges lépések megtételét, azonban az intézményben még az ezredforduló után is voltak akkreditációs gondok.

Az intézmény két karból és a „Sulyok István” Teológiai Tudományok Intézetéből áll. A *Bölcsészettudományi karon* hat tanszék található: társadalomtudományi, német nyelv, angol nyelv, modern nyelvek tanszéke, filozófia, teológia. Az *Alkalmazott Tudományok Kar* három tanszéke: közgazdaságtan, zene és képzőművészeti tanszék. Az egyetemhez tartozik még az „Arany János” Kollégium is, további szervezeti egységek: a Tanulmányi osztály, Gazdasági osztály, Könyvtár. Az egyetemen működik a PKE Diákszervezete, mely a hallgatók államtól, politikai pártoktól független érdekképviselői szervezete.

Az Alkalmazott Tudományok és Művészetek Karon öt szakon folyik a képzés: kereskedelmi, turisztikai és szolgáltatási egységek gazdaságtana, képzőművészeti (reklámgrafika, vizuális kommunikáció), menedzsment, zenepedagógia, agrármérnök.

A Bölcsészettudományi Karon kilenc szak közül lehet választani: angol nyelv és irodalom, angol nyelv és irodalom – román nyelv és irodalom, filozófia, német nyelv és irodalom, református didaktikai teológia, református didaktikai teológia – német nyelv és irodalom, református didaktikai teológia – szociális munka, szociális munka, szociológia.

A Sulyok István Református Főiskolán 1990-ben esti tagozaton vallásstanár szakon indult el az oktatás. Az 5 éves képzést 118 fő végezte el. Az intézményben a hallgatói létszám folyamatosan emelkedett, 1991/92-ben a nappali tagozaton is megindult a képzés, a 3 karra (vallásstan-német, vallásstan-jog, vallásstan-szociális munkás) 25-25-25 jelentkezőt vettek fel. 1993/94-ben a hallgatói létszám 215 volt, mely 7 év alatt a háromszorosára növekedett, 2000/2001-ben 678 hallgató tanult az intézményben, ebből 212 volt első éves. (Szűcs, 2002.)

A 2004-2005-ös tanévben az egyetem által indított szakokon a felvételi keretszámok a hallgatói létszám további növekedését jelzik; összesen 525 jelentkező számára tudnak férőhelyet biztosítani ebből 150 fő számára költségtérítéses formában. A Romániában magyar nyelven tanuló hallgatók 20%-a jár ide.

Az oktatók száma a hallgatói létszám növekedésével párhuzamosan emelkedett, míg 1993/94-ben 43 tanár dolgozott az intézményben (+20 fő adminisztrátor, kisegítő személyzet), 2001/2002-re az oktatói állások száma 122-re nőtt.

Az intézmény az 1990-es megalakulása, majd átalakulása óta a folyamatos bővüléssel egyre fontosabb szerepet tölt be a romániai („partiumi”) magyarok életében.

3.2. Pedagógus és szociális szakos hallgatók összehasonlító vizsgálata

A vizsgálat keretében négy helyszínen, (Hajdúböszörmény, Nyíregyháza, Beregszász, Nagyvárad) kisvárosi felsőoktatási intézményekben segítő hivatásokat (óvodapedagógia, tanító, szociálpedagógia, szociális munka) választó, nappali tagozatos, végzős hallgatók kérdőíves megkérdezésére került sor. A képző helyek kiválasztása a „Partium” térségében található, szociális és/vagy pedagógusképzést biztosító intézmények közül véletlen, szisztematikus mintavételi eljárással történt. Minden helyszínen törekedtünk arra, hogy a kiválasztott hallgatói csoport valamennyi tagja kitöltse a kérdőívet, ezért az adatfelvétel előkészítése nagy körültekintéssel történt. Csupán egy hallgatói csoport esetében nem érte el a válaszadók aránya a jó (60%-os) szintet (Babbie, 1995).

7. táblázat

A vizsgálatban megkérdezettek

Intézmény	Szak	A végzős évfolyam létszáma	A kérdőívet kitöltötte		Ebből nő
Nyíregyházi Főiskola	Szociálpedagógus ³³	40	25	62%	100%
Nyíregyházi Főiskola	Tanító	64	34	53%	97%
Debreceni Egyetem Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kara	Szociálpedagógus	113	82	73%	88%
Debreceni Egyetem Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kara	Óvoda- pedagógus	60	38	63%	100%
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola	Tanító	11	9	82%	100%
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola	Óvoda- pedagógus	13	11	85%	100%
Partiumi Keresztény Egyetem	Szociális munka ³⁴	26	18	69%	83%

3.2.1. A kutatással kapcsolatos módszertani dilemmák

A vizsgálat során módszertani nehézséget jelentett, hogy az egyes szakokon a végzős évfolyamok létszáma nagymértékben eltért egymástól. Szintén dilemmát jelentett, hogy az egyes felsőoktatási intézmények nem ugyanazokat a képzéseket nyújtják a hallgatóknak,

³³ A szociálpedagógus képzésben résztvevő hallgatók a szociálpedagógia szakot egy másik (nyelv)szakkal párban tanulják

³⁴ A szociális munkás hallgatók vallásnár-szociális munka szakpáron tanulnak

valamint az, hogy a szociális szakosok esetében két képzésben tanári szak is kapcsolódik a szociális tanulmányokhoz. A kérdőívek kitöltésekor az ebben érintett hallgatók számára egyértelművé tettük, hogy esetükben a szociális szakkal kapcsolatos álláspontjukat szeretnénk megismerni. Mivel a szakirodalomban nem találtunk olyan kutatást, amelyben két segítő szakmát, de egymástól karakteresen elkülönülő hivatást választó embereket vizsgáltak volna a pályájukhoz való viszonyulás témájában, kérdés volt, hogy ez az újszerű kezdeményezés mennyire lesz eredményes.

A vizsgálat időpontjában a kutatási helyszíneknek kijelölt felsőoktatási intézményekben, a megjelölt szakokon összesen 327 nappali tagozatos végzős diák tanult. Közülük 217 hallgató (66,3%) vett részt a vizsgálatban, 125 (57,6%) szociális szakos és 92 (42,4%) tanító vagy óvodapedagógus képzésben részt vevő hallgató. Ez a válaszadási arány Babbie (1995) alapján összességében jónak mondható. A megkérdezettek többsége, 179 fiatal (82,5%) Magyarország területén élő, 38 fő (17,5%) pedig Kárpátalján vagy Nagyváradon tanuló diák volt.

A teljes minta (N=217) -és különösen a romániai, ukrain diákok- kis elemszáma miatt a vizsgálatból származó adatok természetesen csak megfelelő óvatossággal alkalmasak általános következtetések megfogalmazására a „Partium” területén működő főiskolákon segítő hivatásokat választó nappali tagozatos hallgatók alapsokaságára vonatkozóan. Emellett több olyan tanulsága van a vizsgálatnak, illetve sok olyan kérdés fogalmazódott meg, amelyek továbbgondolásra, további kutatásokra készítenek.

A vizsgálatban megkérdezett valamennyi hallgató – szaktól, országtól függetlenül – ugyanazt a kérdőívet töltötte ki. A kérdőív összeállításánál a korábbi vizsgálatokban (Horváth, 1996, Fónai-Kiss-Fábián, 1999, MOZAIK 2001) használt mérőeszközök elemeit is felhasználtuk. A próbakérdőívek kitöltését az ELTE szociális munkás és gyógypedagógus hallgatói vállalták.

3.2.2.A vizsgálati eredmények bemutatásának szempontjai

A vizsgálat eredményeinek bemutatása a kutatás céljaihoz igazodva, a kérdőívben szereplő kérdéskörök mentén, hét fő szempont alapján történik.

- 1.A vizsgált minta demográfiai, szociokulturális mutatói (nem, kor, állampolgárság, etnikai hovatartozás, nemzetiség, anyanyelv, családi állapot, gyermekek, vallásosság).
- 2.Mobilitási tendenciák (szülők iskolai végzettsége, foglalkozása, jövedelmi helyzet, szubjektív szegénység, érettségi eredménye)
- 3.Regionális szempont (lakóhely, lakáshelyzet – települési lejtő, régiók)

4.Szak-, és iskolaválasztási motivációk (előzmények, előzetes információk a képzésről, szakválasztási motivációk, iskolaválasztási motivációk, a szak és iskolaválasztási döntés megítélése)

5.Vélemények a képzésről (elmélet-gyakorlat aránya, tanegységek aránya, a képzés mennyire készít fel a szakmai tevékenységre?)

6.Elképzelések a választott hivatásáról (társszakmák, szerepek, hivatáshoz tartozó feladatok, készségek, képességek, a hivatás társadalmi presztízse)

7.Jövőre vonatkozó tervek (állásajánlat, munkahelyválasztásban szerepet játszó tényezők, intézménytípus, munkahelyi feladatok, társadalmi csoportok)

A vizsgálati eredmények bemutatásakor pedagógus hallgatók alatt a megkérdezett óvodapedagógus és tanító szakra járó főiskolás diákokat értjük. A szociális szakos hallgatók pedig a vizsgálatban részt vevő szociális munkás illetve szociálpedagógus képzésben résztvevő diákok.³⁵

3.2.3.A hallgatók demográfiai, szociokulturális mutatói

A kutatási adatok megfelelnek a nők és férfiak munkaerő-piaci jellemzői közti különbségekkel foglalkozó szakirodalmakban (Andorka 1997, Polónyi 2002.) leírtaknak, valamint a szociális szakemberek és pedagógusok körében végzett vizsgálatok során korábban megfigyelt tendenciáknak; a hallgatók neme tekintetében a pedagógus, valamint a szociális képzésekben is lényegesen eltolódik az egyensúly a nők irányába, a pedagógus szakok esetében igen lényeges nőtöbblet tapasztalható. (ld. 7.táblázat)

A statisztikai adatok (Bolyán, 2001) szerint Magyarországon a felsőoktatásban nappali tagozaton tanuló összes diák között az 1990-es évek elején kissé alacsonyabb volt a lányok aránya, azonban a 1990-es évek végére a tendencia megváltozott; 10-15%-kal többen lettek a lányok a főiskolai, egyetemi hallgatók között. A 2007-ben felsőoktatási intézménybe felvett diákok 56%-a volt nő, 44%-a férfi.³⁶

A Magyarországon foglalkoztatottak megoszlását nemzetgazdasági áganként vizsgálva megállapítható, hogy a legnagyobb nőtöbbletet az oktatás és az egészségügyi és szociális ellátás területén mutatkozik; a felsőoktatásban tapasztalható nemi megoszlás összhangot mutat a munkaerőpiacot jellemző adatokkal. 2006-ban az összes foglalkoztatott (3,9 millió fő) között a férfiak (2,1 millió fő) és nők (1,8 millió fő) aránya 53-47% volt, Mind az oktatás mind a szociális és az egészségügyi ellátásban dolgozó munkavállaló között 77,7% volt a nők

³⁵ A kutatási eredmények bemutatásának alapjául szolgáló, szignifikáns összefüggéseket tartalmazó keresztábrákat a melléklet tartalmazza.

³⁶ http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=445&hir_id=8281&oldal=3 (2008. 01. 04.)

aránya. Az oktatásban foglalkoztatottak (323 ezer fő) közül 251 ezer, az egészségügyi és szociális ágazatban összesen foglalkoztatott közel 270 ezer személy közül pedig 210 ezer képviselte a női nemet. (8.táblázat)

8.táblázat

A foglalkoztatottak száma nemzetgazdasági áganként Magyarországon, 2006.

	Férfiak, 1000 fő	Nők, 1000 fő	Összesen, 1000 fő
Mezőgazdaság	142,2	48,6	190,8
Energiaipar	61,7	20,9	82,6
Villamosenergia-ipar	48,7	18,9	67,6
Feldolgozó-ipar	530,7	334,5	865,2
Építőipar	300,0	21,6	321,6
Kereskedelem, javítás	269,6	312,4	582,0
Szálláshely-szolgáltatás	69,3	87,9	157,2
Szállítás, raktározás	218,9	82,4	301,3
Pénzügyi tevékenység	27,8	52,5	80,3
Ingatlan ügyletek	157,7	125,1	282,8
Közigazgatás, védelem, társadalombiztosítás	151,0	148,2	299,2
Oktatás	72,2	250,7	322,9
Egészségügy, szociális ellátás	60,0	209,5	269,5
Egyéb köz személyi szolgáltatás	76,3	98,4	174,7

Forrás: KSH <http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xfpd/idoszaki/merofelm/merofelm06t.pdf> (2007.10.30.)

A kutatásban megkérdezettek kormegoszlása igen homogén képet mutat. A fiatalok többsége (78%) 18-19 éves korban illetve 20-22 évesen (17%) kezdte meg felsőfokú tanulmányait. A megkérdezettek között kevesen vannak, akik 23 – 27 évesen (4%), vagy ennél idősebb korokban (1%) nyertek felvételt a felsőoktatási intézménybe. Ennek megfelelően, azokban a csoportokban, ahol a diákok négy éves képzésben tanulnak, a megkérdezettek többsége 1983-ban vagy 1984-ben született. A beregszásziak és hajdúböszörményi óvodapedagógusok között vannak 1985-ben születettek is, ez az ukrán oktatási rendszer sajátosságaival magyarázható, illetve azzal, hogy a magyar felsőfokú óvodapedagógus képzés 3 éves, így a végzősök egy évvel fiatalabbak, mint a négy éves tanító, illetve szociális képzésben részt vevők. (9.táblázat)

A magyar felsőoktatási intézményekbe 2007-ben felvételt nyert hallgatók között a statisztikai adatok alapján magasabb az idősebb korosztály aránya, minden tizedik felvett (10%) a 28-35 éves korosztályba, és minden huszadik (5%) a 35 év felettiek körébe tartozik. A diákok közel fele (46%) 19 évesnél fiatalabb, negyede (27%) 20-22 éves, 12%-a 23-27 éves, amikor bekerül a felsőoktatásba.³⁷ Mivel az országos felvételi statisztikai adatok között együtt szerepelnek a nappali, valamint az esti és levelező képzésekre felvett hallgatók, ennek

³⁷ http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=445&hir_id=8281&oldal=3 (2008. 01. 04.)

alapján nem állapítható meg, hogy a vizsgált mintában az országosnál nagyobb arányban vannak azok akik a legfiatalabb korban bekerültek a felsőoktatási intézménybe, s valamivel kevesebben az ennél idősebbek.

9.táblázat

A megkérdezettek születési éve

	Válaszadók	
	száma	Aránya %
1973	2	0,9
1975	2	0,9
1977	2	0,9
1978	1	0,5
1979	3	1,4
1980	6	2,8
1981	15	6,9
1982	17	7,8
1983	75	34,6
1984	70	32,3
1985	24	11,1
Összesen	217	100,0

A diákok közül a legtöbben (91%) még nem alapítottak családot. A megkérdezettek között csak néhányan élnek házasságban (3%), és az élettársi kapcsolatok sem túl gyakoriak (6%). A családi állapotra jellemző érdekesség, hogy azok a fiatalok, akik élettársi kapcsolatot létesítettek, főként szociális szakra járnak (93%). A nem egyedülállók közül (házasok és élettárral élők) a Magyarországon tanulók nem szívesen kötnek házasságot, a Romániában vagy Ukrajnában élő fiatalok pedig, ha van párjuk, többségében házasok. Az összes megkérdezett között csak ketten szülők, mindketten két gyermeket nevelnek.

A megkérdezett hallgatók mindannyian magyar nemzetiségűnek és magyar anyanyelvűnek tartják magukat, bár természetesen a beregszászi fiatalok mindannyian ukrán, a nagyváradiak pedig román állampolgárok. A két magyarországi városban tanuló főiskolások között egyvalaki román állampolgár. A diákok közül csak a beregszászi és nagyváradi fiatalok vallották magukat etnikai kisebbséghez tartozónak, magyarnak. Bár a szegénység problematikája nem azonos a romák társadalmi pozíciójának kérdéseivel, több empirikus vizsgálat alapján készült tanulmány (pl. Kemény-Janky, 2003, Kapitány-Spéder, 2004, Kemény-Janky-Lengyel, 2004) is bizonyítja, illetve a kormányzati stratégia kialakításához készített, statisztikai adatok alapján összeállított háttér tanulmányok³⁸ is hangsúlyozzák, hogy a romák elenyésző létszámban vannak jelen a felsőoktatásban. Ezt elsősorban az magyarázza, hogy a romák a népesség legkedvezőtlenebb helyzetű csoportjai közé tartoznak. Ennek

³⁸ Pl. Nemzeti cselekvési terv a társadalmi összetartozásért 2004-2006, Helyzetelemzés a Szociális védelemről és társadalmi összetartozásról szóló Nemzeti Stratégiai Jelentés c. dokumentum 1. fejezetéhez

háttérben olyan tényezők állnak, mint az alacsony iskolai végzettség, munkaerő-piaci hátrányok, a nők korai gyermekvállalása, a családokban az átlagnál több gyermek.

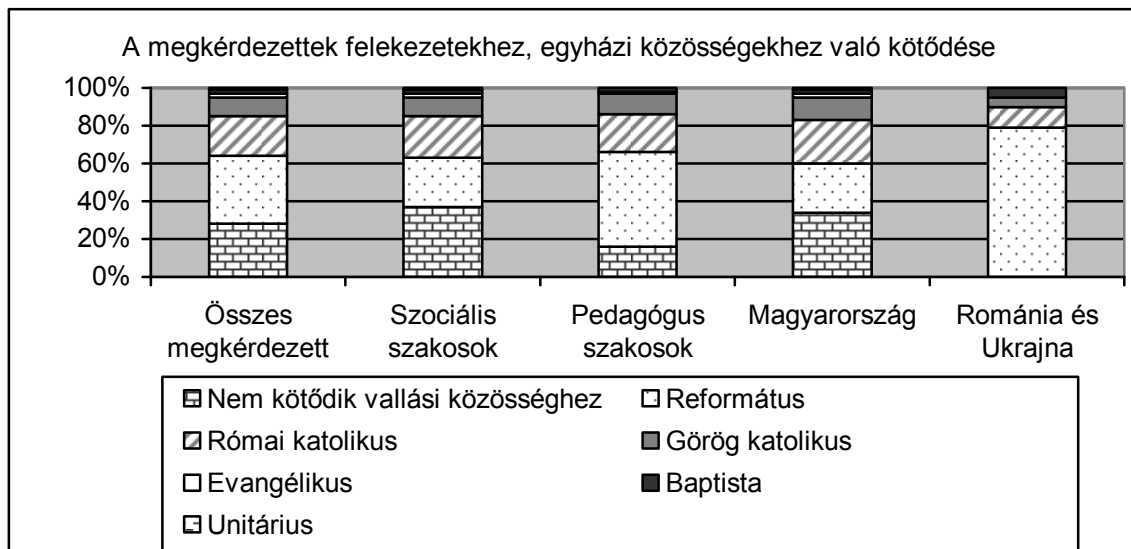
A vallásosság, a felekezeti hovatartozás, mint az egyének társadalmi helyzetét befolyásoló egyik lehetséges kulturális összetevő fontos szerepet játszhat a vizsgálatban megkérdezett hallgatók életében. A vallásosság, felekezeti hovatartozás mérése a Mozaik 2001 vizsgálat kérdései szerint történt. (Szabó –Bauer –Laki –Nemeskéri, 2002). A hallgatók nemcsak arról nyilatkoztak, hogy milyen vallásúak, hanem arra is választ adtak, hogy milyen felekezethez, közösséghez tartozónak érzik magukat, illetve hogy mennyire tartják magukat vallásosnak.

A felekezeti hovatartozás szerint a megkérdezettek 14%-a nem vallásos, közel fele protestáns (43% református, 2% evangélikus), jó harmada katolikus (25% római katolikus, 12% görög katolikus), 2% baptista, 1% unitárius, 1% ortodox. A vizsgálat tapasztalatai szerint a vallásosság az ukrainai és romániai magyarok kultúrájához jobban hozzátartozik, mint az országhatárainkon belül élők esetében, ugyanis a nagyváradi és beregszászi fiatalok közül senki sem tartotta magát vallástalannak. Az Ukrajnában és Romániában élőknel jelentős mértékben felülreprezentáltak a református vallásúak (77%). Ezt Kozma (2005) azzal magyarázta, hogy a „Partium” térségét a XVII. századtól a református egyház tiszántúli egyházkerületét alkotta.

A megkérdezettek felekezeti hovatartozás szerinti megoszlása azt mutatja, hogy a diákokat melyik egyházban keresztelték meg. A fiatalok kötődése ezekhez a vallási szervezetekhez azonban lényegesen lazább annál, amit ezek a számok mutatnak. A hallgatók közel harmadát (28%), bár megkeresztelték, úgy érzik, hogy egyik felekezethez, közösséghez sem tartoznak, és van olyan válaszadó is, aki más egyházköztségbe, gyülekezetbe jár, mint amelyik egyház tagjaként be van jegyezve. A vallási szervezethez való tartozás tekintetében éles különbségek tapasztalhatók a szociális és pedagógus, valamint a Magyarországon és Romániában vagy Ukrajnában élő fiatalok között. A szociális szakosok és a hazánkban tanuló fiatalok között az átlagnál többen vannak olyanok, akik nem kötődnek egyik egyházi közösséghez sem, a pedagógusok fele, valamint a nagyváradi és beregszászi diákok bő háromnegyede a református felekezet tagja. (29. ábra)

A megkérdezettek kisebb hányada (15%) érzi magát annyira vallásosnak, hogy az egyháza tanítását is követi, a vizsgálatban részt vevők többsége (60%) a maga módján vallásos, ötöde (19%) nem vallásos, és néhányan (6%) nem tudják megítélni, hogy magukat vallásosnak tartják-e vagy sem. E tekintetben nincs összefüggés azzal, hogy ki milyen szakon tanul.

29. ábra



A vallásosság mértékének szempontjából is átlagon felüli eredményeket mutatnak a Romániában és Ukrajnában élő fiatalok. Mindegyikük vallásos, bár csak jó harmaduk (37%) követi szigorúan egyháza tanítását, a többiek a maguk módján vallásosak. Ez az eredmény egybecseng a Mozaik 2001 vizsgálat tapasztalataival, bár abban a kutatásban voltak olyan válaszadók, akik nem tartották magukat vallásosnak, illetve nem tudták eldönteni, hogy vallásosak-e, mind a Kárpátalján (összesen kb. 8%), mind Belső-Erdélyben (összesen kb. 15%). A Mozaik 2001 vizsgálat is azt állapította meg, hogy a határon túli magyar fiatalok vallásosak, de ez az intézményes keretekhez hol erősebb, hol lazább kötődést jelent (Szabó-Bauer-Laki-Nemeskéri, 2002).

A jelen kutatásban megkérdezett magyarországi fiatalok többsége (70%) szintén hívő, (11% követi az egyház tanítását és 59% a maga módján vallásos). A nem vallásosok aránya 7%, illetve többen (23%) bizonytalanok ennek megítélésében.

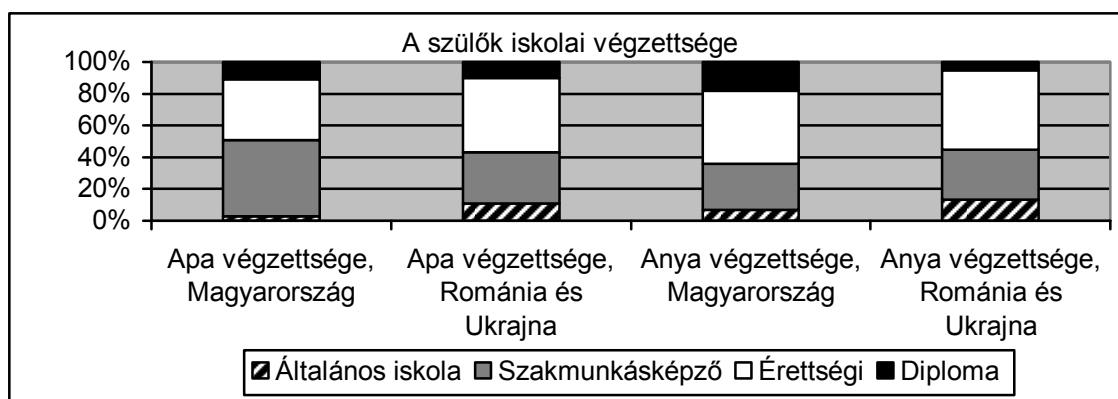
A vallásossággal kapcsolatos kérdés szerepelt az 1996/97-es pedagógusvizsgálatban is. Akkor a megkérdezettek tizede volt vallásos annyira, hogy az egyház tanítását is követte, közel fele volt a maga módján vallásos, és sokan (39%) nem tartották magukat vallásosnak. Nagy Mária (1998) vizsgálatában a megkérdezettek *életkora* bizonyult fontos tényezőnek: a középkorostály volt vallástalan, az idősebbek és a fiatalabbak pedig nagyobb mértékben vallották magukat vallásosnak. Ez az összefüggés (a tendencia folytatódása) magyarázat lehet arra, hogy az általunk megkérdezett (többségében huszoneves) hallgatók körében az 1996/97-es adatokhoz képest miért vannak többen a vallásosok (a magyarországi fiatalok között is), és miért csökkent a nem vallásosok aránya.

3.2.4. Mobilitási tendenciák

A vizsgálatban megkérdezett fiatalok szüleinek iskolai végzettsége magasabb, mint az észak-alföldi régióban élő népességé. Míg a térségben a legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezők aránya 60%³⁹, a Magyarországon tanuló főiskolás diákok apái körében ez az arány csupán 3%, az anyák esetében pedig 7%. Az észak-alföldi régióban élők 6,5%-a diplomás a népszámlálási adatok szerint, a megkérdezett Magyarországon élő fiatalok szülei közül az apák 11%-a, az anyák 18%-a rendelkezik felsőfokú iskolai végzettséggel. Mivel a kutatásban részt vevő hallgatók szüleinek végzettsége tekintetében nincs különbség az egyes szakok szerint, az adatok arra utalnak, hogy mind a tanító és óvodapedagógia, mind a szociális szakot végző fiatalok körében igen magas az első generációs értelmiségivé válók aránya. A kutatás eredményei tehát megegyeznek a szakirodalomból közismert, mind a pedagógus (Ferge, 1972, Deák-Nagy, 1998, Imre, 1998), mind a szociális pályákat választók körében (Darvas és munkatársai, 1997, Fónai és munkatársai, 1999, Albert, 2006, Mányai-Bass, 2006, Tóth, 2006) korábbi empirikus vizsgálatokban kimutatott tendenciákkal.

A Beregszászban és Nagyváradon tanuló diákok apái között magasabb az általános iskolai végzettséggel rendelkezők (11%) és alacsonyabb a szakmunkások (32%) aránya, valamint többen érettségiztek (47%). Az anyák esetében is kissé magasabb az alapfokú végzettségűek aránya (13%) és kevesebb a diplomás (5%). (30.ábra)

30.ábra



A határon túliak az anyanyelvű iskolarendszer csönkasága miatt természetes, hogy aacsonyan iskolázottak. Bár nagyon kevés a határon túli, a megállapítások között megfogalmazható, hogy míg magyarországiaknál az anyák, addig a határontúliaknaál az apák iskolaázottsága magasabb.

³⁹ Az adat forrása: 2001. évi népszámlálás 12. 265.p., 334.p.

A vizsgálatban megkérdezettek szülei nemcsak az iskolai végzettség tekintetében mutatnak kedvezőbb képet a magyar népesség sajátosságainál, hanem a munkaerő-piaci jellemzőik is jobbak a teljes népességre vonatkozó adatoknál. A kutatásban résztvevő diákok szüleinek foglalkozása szerinti osztályozáshoz az Andorka (1997) által leírt rétegmodell jelentette az alapot. Az apák foglalkozása tekintetében az összes megkérdezett válaszai alapján kialakult megoszlás jellemzi mind a szakok szerint, mind a képzés helyszíne alapján kialakított csoportokat. (10.táblázat)

10.táblázat

A megkérdezettek apáinak foglalkozása (%)

	Meghalt	6
AKTÍV	Értelmiségi	7
	Alsóvezető, művezető	2
	Irodai	5
	Önálló iparos, kereskedő, vállalkozó	11
	Szakmunkás	36
	Szakképzetlen munkás	4
	Mezőgazdasági munkás	1
INAKTÍV	Öregségi nyugdíjas	7
	Rokkantnyugdíjas	13
	Munkanélküli	7
	Adathiány	1
	Összesen	100

Az apák kétharmada (66%) aktív munkavállaló, és 7% munkanélküli, tehát úgy tűnik, hogy a vizsgálatban megkérdezett fiatalok családjai foglalkoztatási szempontból nem hátrányosabb helyzetűek az egész társadalomhoz viszonyítva (2006-ban a 15-64 éves férfiak körében az aktivitási arány 68,7%, a foglalkoztatási ráta 63,8%, a munkanélküliségi ráta 7,2% volt)⁴⁰. Az apák leggyakrabban szakmunkásként dolgoznak, és többen önálló vállalkozók.

A Magyarországon illetve Romániában és Ukrajnában élő fiatalok anyáinak foglalkozása tekintetében mutatkozó legnagyobb különbség, hogy a Nagyváradon és Beregszászban tanuló diákok édesanyái között sokkal magasabb a háztartásbeliek aránya, mint a magyarországi képzésekben részt vevők körében (11. táblázat). A hazánkban élő diákok anyái a magyar nők foglalkoztatottsági mutatóinál kedvezőbb jellemzőkkel rendelkeznek, hiszen 73%-uk aktív dolgozó, 6% munkanélküli (2006-ban a 15-64 éves nők körében az aktivitási arány 55,5%, a foglalkoztatási ráta 51,1%, a munkanélküliségi ráta 7,9% volt). A gazdaságilag aktív anyák főként irodai munkát végeznek, értelmiségiként, szakmunkásként vagy betanított munkásként dolgoznak.

⁴⁰ <http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/idoszaki/merofelm/merofelm06t.pdf> (2007.10.30.)

11. táblázat

A megkérdezettek anyáinak foglalkozása (%)

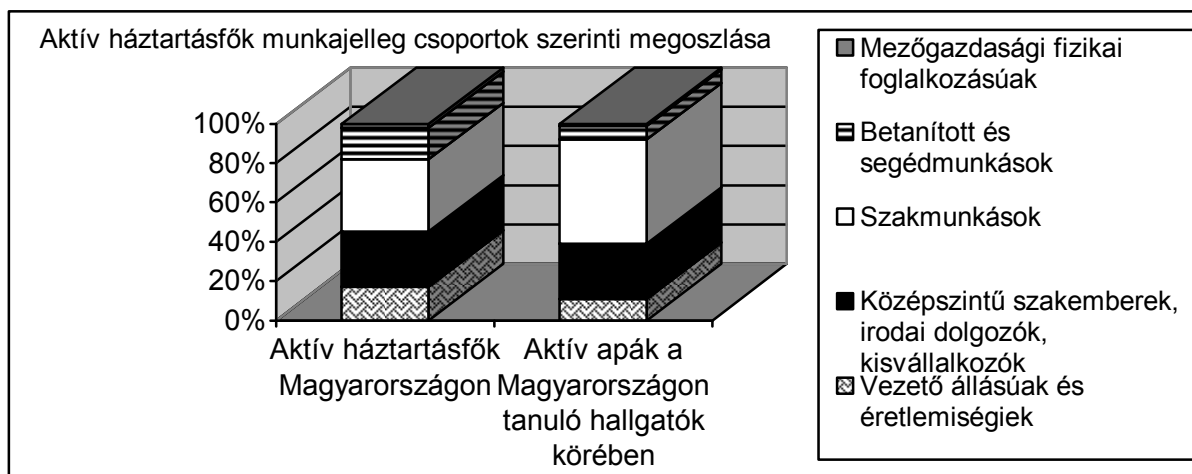
		Magyar- országon	Ukrajnában és Romániában
	Meghalt	2	2
AKTÍV	Értelmiségi	16	8
	Alsóvezető, művezető	1	-
	Irodai	23	8
	Önálló iparos, kereskedő, vállalkozó	4	-
	Szakmunkás	16	18
	Szakképzetlen munkás	11	16
	Mezőgazdasági munkás	2	-
INAKTÍV	Öregségi nyugdíjas	4	3
	Rokkantsnyugdíjas	12	13
	Munkanélküli	6	5
	Háztartásbeli	3	26
	Adathiány	-	1
	Összesen	100	100

A szülők gazdasági aktivitás szerinti megoszlása tehát arra enged következtetni, hogy a megkérdezett hallgatók az átlagos szintű családi háttérrel rendelkeznek, s nem a hátrányos helyzetűek közé tartoznak. A Beregszászban és Nagyváradon tanuló fiatalok szüleinek gazdasági aktivitása kapcsán valódi összehasonlításra alkalmas naprakész román és ukrán adatok nem állnak rendelkezésre, csupán a MOZAIK 2001 vizsgálat eredményeire lehet utalni, melyben a Belső-Erdélyben megkérdezett fiatalok szüleinek többsége (apa 66%, anya 55%) aktív volt, harmadrészüket (apa 30%, anya 39%) inaktív és kisebb hányaduk (apa 4%, anya 6%) munkanélküli. (Csata-Magyar-Veres, 2008) A LIMES Társadalomkutató Intézet Kárpátalján 29 településen 595 család szociális helyzetét mérte fel (Márku-Hires, 2005). Ezekben a családokban élő 578 aktív, munkaképes korú nő közül 28,7% volt munkanélküli. Az 554 munkaképes korú férfi 18,8%-a nem rendelkezett állással, és további 8,3% alkalmi munkából élt.

Magyarországon az aktív háztartásfők munkajelleg csoportok szerinti megoszlásáról rendelkezésre álló 2000-es adat, (Ferge, 2004) összevetve a vizsgálatban megkérdezett diákok aktív apáinak megoszlásával, mutatja, hogy az értelmiségiként foglalkoztatottak a megkérdezettek körében alulreprezentáltak.⁴¹ A szakmunkások és betanított munkások összesített aránya meghaladja a teljes népességben tapasztalt mértéket, bár a vizsgált mintában a szakképzetlen személyek aránya alacsonyabb és magasabb a szakmunkásoké. (31. ábra)

⁴¹ Ebben az összehasonlításban a határon túli fiatalok nem szerepelnek, mivel az ukrán és a román társadalom hasonló jellegű tagolódásáról nem állnak rendelkezésre megfelelő statisztikai adatok, valamint a kis elemszámok miatt értelmetlen lenne a kialakult arányokat elemezni.

31. ábra



A jövedelmi helyzet vizsgálata egy objektív és egy szubjektív mérési módszer segítségével történt. Egyrészt a hallgatók a jövedelemforrásaikat vették számba, másrészt a saját családi anyagi helyzetüket értékelték.

Az összes megkérdezett többsége kap ösztöndíjat (74%) és szülői segítséget (80%), a hallgatók negyede (24%) dolgozik, tizede segélyezett, 9% kért diákhitelt, egyéb jövedelemmel pedig csak néhányan rendelkeznek, pl. párjuk bevételeivel.

Mindkét eljárás azt mutatja, hogy a határainkon túl élők szociális körülményei rosszabbak: ők kevesebben kapnak ösztöndíjat, a diákhitel rendszerét sem tudják igénybe venni és a segélyekben részesülők aránya is alacsonyabb köztük, ezért fokozottabb mértékben igénylik a szülők támogatását, és valamivel nagyobb arányban vállalnak munkát tanulmányaik mellett. (12. táblázat)

12. táblázat

A megkérdezettek jövedelemforrásai

(Az adott csoportból az egyes jövedelemtípusokkal rendelkezők aránya, (%))

	Összes megkérdezett	Szociális szakosok	Pedagógus hallgatók	Határon innen	Határon túl
Ösztöndíj	74	80	66	84	24
Szülői támogatás	80	78	80	77	90
Saját munka	24	27	21	23	29
Segély, adomány	10	5	19	12	5
Diákhitel	9	9	9	11	0
Egyéb jövedelem	6	6	5	6	5

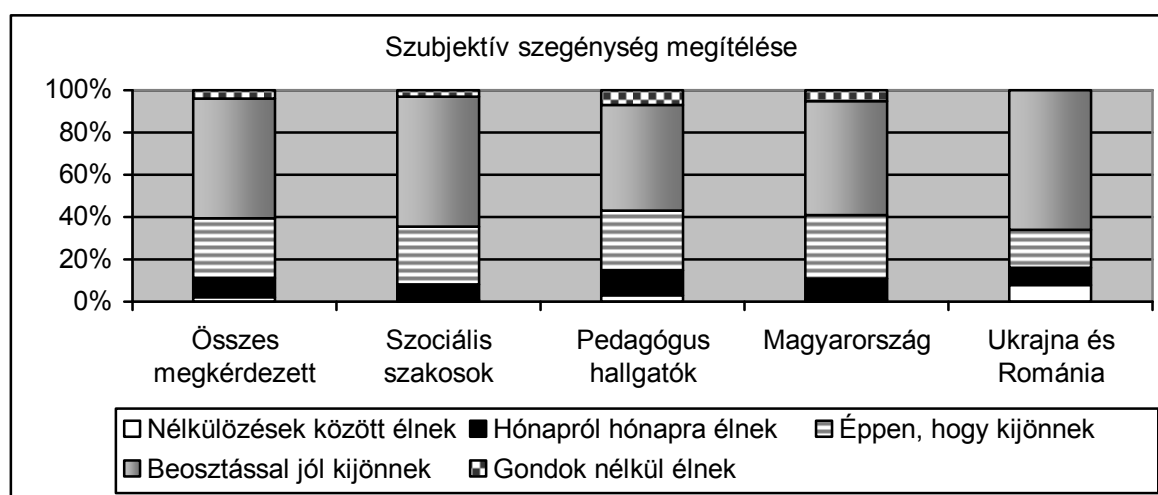
A segélyezett aránya elvileg utalhat a rászoruló körére, azonban a szociálpolitikában jól ismert a hatásosság problematikája. Ez az elsőfajú hiba, ami azt jelenti, hogy a támogatás nem jut el mindenkihez, mert a „szociális háló lyukas.” Egyesek szégyellnek kérni, vagy nincs információjuk a különféle ellátási formákról, esetleg a

rendszerben lehetnek téves elvetések (Zombori, 1994). A hazánkban az elmúlt években végzett különféle szegénységkutatásokon alapuló, a kormányzati politika kialakításához készített háttéranyagok, jelentések (Nemzeti, 2007) a vizsgált mintában segélyben részesülők arányához képest nagyobb mértékben állapították meg a magyarországi szegények, depriváltak körét. A relatív szegénységi küszöb alatt (a medián jövedelem 60%-a) a különböző adatforrások szerint az ország népességének 12-14%-a élt a vizsgálat időpontjában, 2004-2005-ben. A vizsgált csoportok között a pedagógus hallgatók segélyezették az átlagnál magasabb mértékben. Ez utalhat arra, hogy a megkérdezettek körében felülreprezentáltak a jobb társadalmi helyzetűek, de előfordulhat az is, hogy ez nem így van, hanem az elsőfajú hiba esete áll fenn, illetve a romániai, ukrainai diákok esetében a szociális háló létezése, az ellátórendszer működése, a kisebbségi helyzetűekre való kiterjedtsége is problematikus.

A családok jövedelmi helyzetét (szubjektív szegénységét) a Mozaik 2001 vizsgálatban (Csata-Magyari-Veres, 2008) alkalmazott kérdés mérte. A diákoknak egy öt fokozatú skálából - melynek két végpontja a nélkülözések között illetve a gondok nélkül élnek - kellett azt az állítást kiválasztani, mely a családjuk jövedelmi helyzetét a leginkább jellemzi.

A vizsgálatban megkérdezettek többsége saját anyagi helyzetét jónak ítélte meg. Kevesen élnek nélkülözések között (2%), vagy hónapról hónapra (9%). Éppen hogy kijön a jövedelméből a hallgatók bő negyede (28%), beosztással jól kijön a többség (56%), és kevesen élnek gondok nélkül (4%). Ennél a meglehetősen intim kérdésnél is alacsony volt a választ megtagadók aránya, mindössze 1%.

32.ábra



A szubjektív szegénység tekintetében a beregszászi és nagyváradai fiatalok körében tapasztalt megoszlás eltér a teljes sokaságtól. Köztük többen nélkülöznek (8%), mint az összes válaszadó között, és nincs, aki gondtalanul élne. Valószínűleg a Romániában és Ukrajnában élők jobban rá vannak kényszerítve a szűkösen rendelkezésre álló forrásokkal

való ügyes gazdálkodásra, ezért köztük az átlagosnál többen (66%) érzik úgy, hogy beosztással jól kijönnek. (32.ábra)

A MOZAIK 2001 vizsgálatban⁴² a Belső-Erdélyben készített felmérés során a magyar fiatalok által szolgáltatott adatok szerint, valamint a Magyarországon készített Ifjúság 2000 vizsgálatban hasonló volt a megkérdezettek jövedelmi helyzetének szubjektív értékelése. Kevesen (3%) voltak a nélkülözések között élők, hónapról hónapra élt (8%), éppen hogy kijön a jövedelméből a MOZAIK 2001 vizsgálatban 23%, az Ifjúság 2000 vizsgálatban 38%, beosztással jól kijön 45% és 39%, és kevesen élnek gondok nélkül (7% és 5%).

A vizsgálatban megkérdezett hallgatók között szaktól és országghatártól függetlenül kisebbségben vannak azok, akik részben (25%), vagy teljesen (22%) úgy gondolják, hogy a társadalmi ranglétrán lejjebb csúszott családok gyermekei fokozottabban érzékenyek a társadalmi problémák iránt, ezért választanak segítő hivatást. Saját maguk tekintetében ezt a szempontot a többség még inkább elutasítja, az ebben valamennyire érintett hallgatók aránya 36%. Nem meglepő, hogy a szubjektív szegénység megítélése és a hátrányos helyzet, mint a szakválasztásban szerepet játszó egyéni motívum szoros összefüggést mutatnak egymással. Minél jobb anyagi helyzetben él valaki, annál kevésbé tartja igaznak, hogy a kedvezőtlen társadalmi pozíció is befolyásolta a hivatás választását.

A mobilitási tendenciákra utalhat a diákok középiskolában nyújtott teljesítménye. A vizsgálatban megkérdezett hallgatók kétharmada (68%) jó tanuló volt a középiskolában, a többiek közel azonos arányban érettségiztek jelesre (16%) vagy közepesre (14%), és elenyésző az elégséges bizonyítványt produkálók aránya (2%). A válaszadók között minden megkérdezett csoportban ez a megoszlás volt jellemző, egyedül a beregszászi és nagyváradi fiatalok mutatnak néhány százalékponttal rosszabb teljesítményeket, szignifikáns összefüggés azonban nem mutatható ki, illetve ez az eltérő oktatási rendszerektől is függhet. A kicsit alacsonyabb érettségi átlagok magyarázatához tudni kellene, hogy a nem Magyarországon tanuló magyar fiatalok milyen nyelvű középiskolai képzésben vettek részt, erre irányuló kérdés azonban nem szerepelt a kérdőívben.

A korábbi vizsgálatok közül Darvas és munkatársai kutatásában (Nagy, 2003.) szerepelt az a megállapítás a szociális munkás hallgatókkal kapcsolatosan, hogy a képzésre jelentkezők nem a legjobb középiskolai eredményt felmutató diákok voltak.

⁴² A kutatási beszámolóban közölt adatok pontatlanok

3.2.5. Regionális szempont

A hallgatók többsége (56%) városban él, a többiek (44%) községekben. A város vagy megyeszékhelyet jelent (42%), vagy legfeljebb húszezer lakosú kisvárost (50%), csupán két személy származik Budapestről, a többi városi hallgató húszezernél több lelket számláló településen él. A vizsgálati helyszínek szerint a városban lakók arányát tekintve komoly eltérések tapasztalhatók; a hajdúböszörményi hallgatók kétharmada (63%), a nyíregyházi (51%) és nagyvárad (56%) diákok fele, a beregszászi fiatalok negyede (25%) él városokban. A különböző országokban tanuló diákok esetében azonban azt is figyelembe kell venni, hogy a településszerkezetben is jelentős eltérések mutatkoznak, valamint az államigazgatási beosztás rendszere (egy település városi rangra emelése) is különbözik.

A kutatásban megkérdezett hallgatók között a szakok szerint is különbség mutatkozik abból a szempontból, hogy ki milyen típusú településről származik. A szociális képzetekben résztvevők kétharmada (65%) városban lakik, ebben valószínűleg szerepet játszanak a képzésekre Miskolcra érkezők. A tanító és óvodapedagógia szakokra járó hallgatók között viszont a községekben élő hallgatók alkotnak többséget (57%). A magyarországi viszonyokhoz képest ez az arány sokkal magasabb, a KSH (2005-ös, a vizsgálat évére vonatkozó) adatai szerint⁴³ az ország lakosságának 34%-a él községekben, 17%-a Budapesten és 49%-a más városokban. A kutatás földrajzi meghatározottsága miatt természetes, hogy a kapott adatok nem reprezentálják az országos megoszlást, ugyanakkor ennek a jelenségnek a települési lejtő szempontjából lehet jelentősége. A településszociológiai szakirodalom szerint ugyanis minél kisebb egy település, annál valószínűbb, hogy a lakosok hátrányos helyzetűek, szociális problémákkal küszködnek. A hallgatók állandó lakhelye és a vallásossága szoros összefüggést mutat egymással: a községekből származó fiatalok vallásosabbnak tartják magukat, mint a városiak.

A vizsgálatban megkérdezett diákok többnyire annak a felsőoktatási intézménynek a közelében élnek, ahová járnak. A Nyíregyházi Főiskolára és a Debreceni Egyetem Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Karára is főként a saját megyéből kerülnek ki a hallgatók. Különösen igaz ez Nyíregyházára, a vizsgálatban megkérdezett, az ottani főiskolán tanuló hallgatók kétharmada (66%) Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében él, további negyede (24%) Borsod-Abaúj-Zemplén megyében lakik. Csupán egy-egy hallgató került be a Nyíregyházi Főiskolára Bács-Kiskun és Komárom megyéből, illetve Budapestről. Érdekes módon, a szomszédos Hajdú-Bihar megye lakói közül senki sem választotta a nyíregyházi

⁴³ http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/tab11_02i.html (2008.01.08.)

képzéseket, számukra valószínűleg a helybeli nagy debreceni egyetemi város kínál számtalan lehetőséget.

A hajdúböszörményi képzésekre a hallgatók harmada (37%) érkezik Hajdú-Bihar megyéből, 28% Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből, 20% Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből. A többi hallgató jellemzően a Dunától keletre fekvő településeken él; Jász-Nagykun-Szolnok, Békés, Bács-Kiskun, Heves és Nógrád megyékben. Egy budapesti és egy külföldi (romániai) fiatal választotta még Hajdúböszörményt.

Mindkét magyarországi felsőoktatási intézményről elmondható, hogy vonzáskörzete a régió, mivel az észak-alföldi régióból érkezik a hallgatók kétharmada, az észak-magyarországi régióból pedig negyede, a többi hallgató a dél-alföldi térségből származik és csak egy-két diák jön messzebről, Közép-Magyarországról, vagy Közép-Dunántúlról.

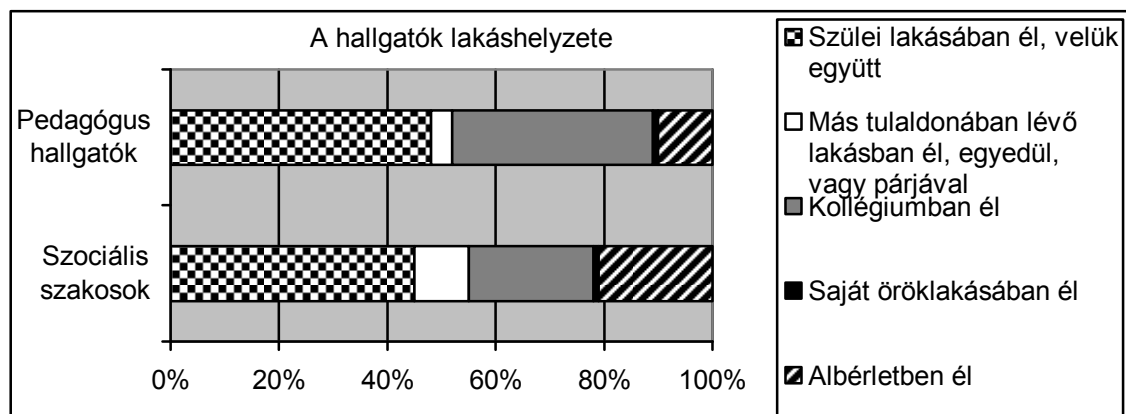
Szakok szerinti bontásban a magyarországi képző helyek között eltérés mutatkozik; míg az óvodapedagógia és tanító szakokra járó hallgatók 79%-a az észak-alföldi térség lakója, a szociális képzésekben résztvevők közül csak 63% származik ebből a régióból. A hallgatók 28%-a az észak-magyarországi megyékből érkezik a képzésekbe, valószínűleg annak is köszönhetően, hogy szociális tanulmányok folytatására Borsod-Abaúj-Zemplén megyében egyáltalán nincs lehetőség, és földrajzilag a nyíregyházi és hajdúböszörményi képzések a leginkább elérhetőek abból a térségből.

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola hallgatói Beregszász városban és a környező településeken élnek, a magyar határ és Ungvár, Munkács, Huszt által határolt területen, főként a beregszászi, ungvári és nagyszőlősi járásban.

A Partiumi Keresztény Egyetem diákjainak többsége a Máramaros, Szilágy, Szatmár, Bihar megyékbe tartozó településekről származik, tehát a Nagyszalonta – Szilágysomlyó – Nagykároly és a magyar határ közé eső területekről. Néhányan kissé távolabbi településeken élnek (Nagybánya, Szatmárnémeti) és a megkérdezettek közül egyvalaki érkezett az intézménybe az Erdélyi hegységen túlról, Petrozsényből.

A vizsgálatban megkérdezettek csupán 1%-a rendelkezik saját öröklakással. A diákok leggyakoribb lakhatási formája, hogy szüleik lakásában élnek, velük együtt, az összes hallgató közel felére (47%) ez jellemző. A vizsgálatban részt vevők kisebb csoportja (a szociális szakosok 10%-a, a pedagógus hallgatók 4%-a) lakik más (szülő, rokon, ismerős) által birtokolt lakásban, egyedül, vagy párjával. A többi fiatal albérletben (16%) vagy kollégiumban (28%) él, a szociális szakosok közül többen (21%) albérletesek, mint a pedagógus hallgatók közül (10%), míg a tanító és óvodapedagógus hallgatók nagyobb arányban (37%) kollégisták, mint a szociális képzésekre járó diákok (23%). (33.ábra)

33.ábra



Mivel a szociális szakosok nagyobb arányban származnak városból, szüleikkel laknak és nem kapnak annyian kollégiumi férőhelyet, mint a pedagógus hallgatók, valószínűleg többen helybeliek vagy bejárók, és a felvételi jelentkezéskor a legközelebbi legkönnyebb továbbtanulást választották. Ezt a szándékot azonban szignifikáns összefüggés szintjén nem lehet kimutatni, a településtípus sem a lakóhelyhez közeli iskolával mint iskolaválasztási motivációval, sem az adott városban való tanulás igényével nem mutat összefüggést. A Magyarországon, illetve Ukrajnában és Romániában élő fiatalok lakáshelyzete között szignifikáns különbség nem mutatható ki, azonban megfigyelhető, hogy a beregszászi és nagyváradai fiatalok többen élnek szüleik lakásában, velük együtt (55%), és kevesebben kollégiumban (13%).

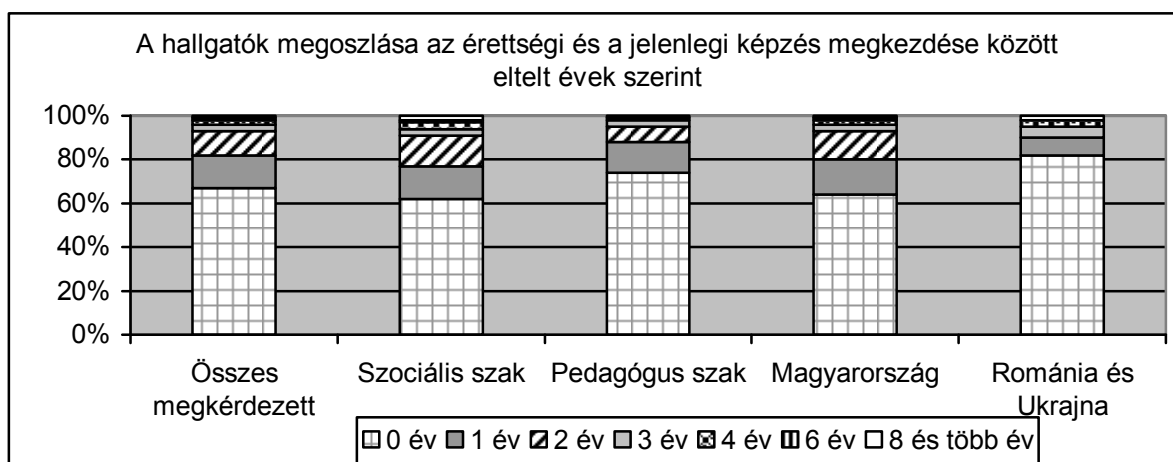
A diploma megszerzése utáni lakóhely változtatást a szociális szakosok közül többen (46%) tervezik, mint az óvodapedagógia vagy tanító szakra járó hallgatók (33%), és ez az elképzelés a magyarországi fiatalokra inkább jellemző (45%), mint a romániai és ukrain diákokra (21%). Ezek a tervek több irányú változtatást jeleznek; önálló élet kezdetét (általában albérletben), élettársi kapcsolat létesítését vagy házasságot, a kollégiumból vagy albérletből a szülőkhöz való visszaköltözést, illetve a munkaerő-piaci kínálatnak megfelelően a jelenlegi lakóhelyről az ország másik térségébe való elvándorlást, esetleg külföldön tartózkodást.

3.2.6.Szak- és iskolaválasztás

A diákok kétharmada (67%) az érettségit követő tanévben megkezdte a jelenlegi képzést. Még magasabb arány jellemzi e tekintetben a pedagógus hallgatókat (74%) és a Nagyváradon illetve Beregszászban tanuló diákokat (82%). (34.ábra) A szociális munkás hallgatókra vonatkozó korábbi vizsgálatok arra a megállapításra jutottak, hogy a szociális képzésre felvettek többsége a középiskola elvégzése után 2-3 évvel, „tehát valóban

érettebben, több tapasztalattal, többszeri próbálkozással a háta mögött kezdte el a tanulmányait.” (Hegyesi-Nagy, 2001. 2.p.) A több tapasztalat szerzése megkérdőjelezhetetlen azoknál, akik a középiskola befejezése után néhány évet kihagynak, érdekes problémát vet fel azonban az a tény, hogy a diákok egy része csak több sikertelen felvételi után tud bejutni valamelyik főiskolára. (Nem ad derűre okot, ha a szociális képzésekre olyan képességű fiatalok kerülnek be, akik erre a szakra jelentkeztek többször, és csak néhány kísérlet után sikerült az áhított céljukat elérni, de az sem, ha azok szánják rá magukat a szociális tanulmányokra, akik más területen szerették volna képezni magukat, de néhány kudarc után feladták és menekülő útvonalat kerestek.)

34.ábra



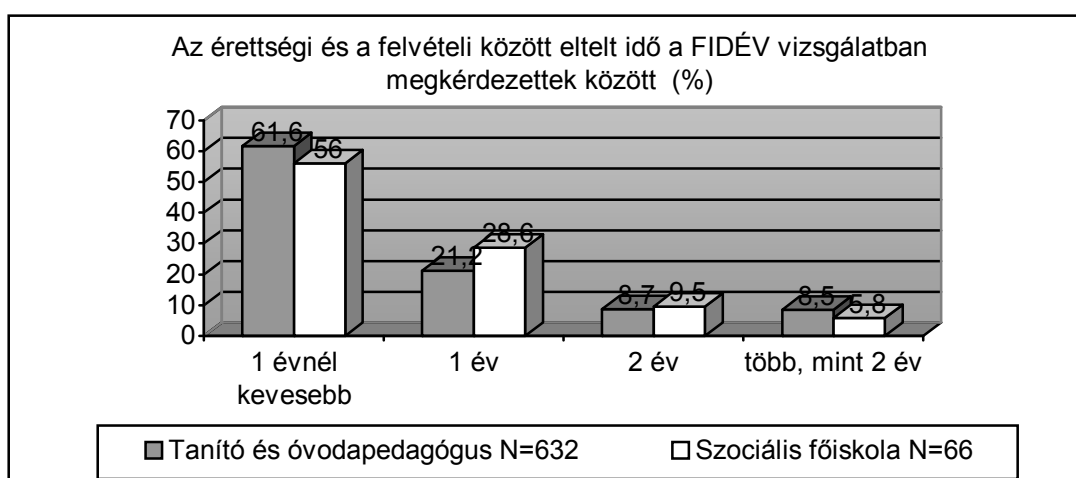
A felsőfokú képzés megkezdése előtt a diákok túlnyomó többsége (92%) nappali tagozatos tanulmányokat folytatott. Azok a fiatalok, akik az érettségi után közvetlenül nem kerültek be felsőoktatási intézménybe, legtöbbször valamilyen középfokú szakmai végzettséget adó (technikusi) képzésben vettek részt, csak néhányan dolgoztak vagy tartózkodtak külföldön.

Az összes megkérdezett kisebb hányadáról mondható el, hogy azért nem járt a középiskola befejezése után azonnal főiskolára, mert nem sikerült a felvételi (9%), illetve azért, mert más felsőoktatási intézményben, más szakon kezdte meg tanulmányait és az ott szerzett kedvezőtlen tapasztalatait után később jelentkezett át (7%) a jelenlegi szakjára. A szemlélődő, orientálódó fiatalok, akik a középiskola befejezésekor azért nem felvételiztek sehová, mert nem tudták eldönteni, mit szeretnének tanulni, szintén kevesen vannak a megkérdezettek között (3%). Anyagi problémák miatt a diákok igen kis arányban kényszerültek arra, hogy elhalasszák tanulmányaik megkezdését (1%).

A fiatal diplomások munkaerő-piaci jellemzőivel és életpályájuk alakulásának sajátosságaival foglalkozó FIDÉV vizsgálat a tanító és óvodapedagógus, valamint szociális

főiskolai végzettséggel rendelkező pályakezdekők helyzetét is elemezte (Jelentés, 2001). A kutatást a Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Emberi Erőforrások Tanszékének FIDÉV Kutatócsoportja végezte 2001-ben. A kutatás során 35 felsőoktatási intézmény nappali tagozatán 1999-ben végzett hallgatókat, mintegy 27 000 személyt kerestek meg postai úton kézbesített kérdőívekkel, és ebből 5808 kitöltött kérdőív érkezett vissza. A FIDÉV vizsgálat eredményei szerint a felsőoktatásba tanítói, óvodapedagógusi vagy szociális területre jelentkezők több mint fele közvetlenül az érettségi után kezdte meg tanulmányait. Ezek a szakok az alacsony felvételi ponthatárok miatt biztos hallgatói jogviszonyt jelenthettek a fiataloknak. (35. ábra)

35.ábra



Forrás: Jelentés, 2001.

Az országos felsőoktatási felvételi statisztikai adatok szerint évek óta az a tendencia a jellemző, hogy az összes jelentkező és felvettek között is folyamatosan nő a frissen érettségizettek aránya. A 2007-ben egyetemi és főiskolai képzésüket megkezdő hallgatók majdnem fele (48%) 2007-ben, 11%-a 2006-ban, 9%-a 2005-ben, 12%-a 2002 és 2004 között, 9%-a 1997 és 2001 között, 10% 1997 előtt érettségizett.⁴⁴

A vizsgálat egyik legfontosabb kérdése volt, hogy a hallgatók miért éppen az adott képzésben tanulnak, milyen tényezők játszottak szerepet szakválasztási döntésükben, mennyire volt céltudatos a szakválasztás, illetve mekkora szerepe volt ebben a véletlennek.

A szakválasztási motivációk vizsgálata során két kérdés elemzésére kerül sor. Egyrészt: mennyire fakadnak közös tőről a pályaválasztásról hozott döntések? Ha a diákok azonos vagy hasonló szempontok alapján választják a két eltérő területet, az jelezheti, hogy rokon hivatásokról, társszakmákról van szó. Másrészt pedig, ha vannak olyan jól körülhatárolható motívumok, melyek meghatározó szerepet játszanak egyik vagy másik

⁴⁴ http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=445&hir_id=8281&oldal=3 (2008. 01. 04.)

képzési szakirány melletti döntésben, akkor azok a motívumok az adott szakot jellemző pályaválasztási sajátosságoknak tekinthetők.

A vizsgálatban megkérdezett diákok leginkább azért választották a jelenlegi képzést, mert olyan szakmát akartak tanulni, ahol emberekkel lehet foglalkozni. Ez a motívum a hallgatók több, mint felénél (52%) megjelenik. Szintén a válaszadók közel felének (44%) a családja, ismerősei ajánlották ezt a szakot, és majdnem ugyanennyien (43%) vannak azok, akik egyéni képességeik miatt érezték alkalmasnak magukat az általuk választott hivatás gyakorlására. Ez lehet annak a kifejeződése, hogy bizonyos társadalmi rétegekben ez a továbbtanulás kéznefekvő és könnyen elérhető módja, de arra is, hogy bizonyos családi, baráti szubkultúrák orientálódnak ebbe az irányba. A hallgatók harmada (33%) mindenképpen segítő hivatást akart választani, negyede (25%) az adott szakterületen dolgozó ismerőse hatására választotta a pályát, illetve a képzésben oktatott tárgyak iránt érdeklődött (24%).

A diákok szakválasztási motivációi között sok egybevágó szempont fedezhető fel; nem mutatható ki összefüggés a hallgatók által választott szak és az emberekkel való foglalkozás vágya, segítő hivatás választása között, ezek a motívumok mindkét társaság pályaválasztásában fontos szerepet játszottak.

A vizsgálatban megkérdezett hallgatók különböző csoportjai között éles különbségek is jelentkeznek. kilenc tényező esetében szoros összefüggés mutatható ki a választott szakkal. Azok a diákok, akik egyéni képességeik miatt érzik alkalmasnak magukat a választott hivatásra, vagy akik egy konkrét társadalmi csoport iránt érdeklődnek, vagy akik saját gyakorlati tapasztalattal rendelkeznek, illetve akiknek ismerőse dolgozik egy adott területen, a pedagógus pályát választották. Azok a fiatalok, akiket a képzés újszerűsége vonzott, vagy volt ezen a szakon tanuló ismerősük, vagy akik könnyen akartak diplomát szerezni, illetve akiket a környezetükben észlelt problémák késztetnek a segítségre, vagy saját problémáikat akarták a képzés és a segítő hivatás által megoldani, szociális szakra járnak. Ez a kutatási eredmény Mányai és Bass (2006) szociális diplomások körében végzett országos vizsgálatában tapasztaltakkal is összhangban áll; az említett kutatásban a válaszadók 44%-ának közvetlen környezetében, családjában fordultak elő szociális problémák (leggyakrabban szegénység illetve alkoholizmus). Albert (2006) vizsgálatában a válaszadók 30%-a jelezte, hogy van szociális problémákkal küszködő ismerőse. Kozma (1994) arra a jelenségre, hogy a hallgatók jó része azért választ segítő hivatást, hogy önmagát gyógyítsa, a „sebzett gyógyító” metaforát használja, és ebből vezeti le a szociális érzékenység kialakulását. Aki maga is átélte már, hogy milyen érzés segítségre szorulni, az érzékenyebbé válik mások problémái iránt is.

A vizsgálat eredményei szerint a szociális szakokra tehát a *képzés* (újszerűsége, az azzal kapcsolatos információk, könnyű diplomaszerzés) és a (saját vagy környezetben észlelt)

problémák megoldásának vágya jelentik a fő motivációt, míg a pedagógus képzésekre az *adott terület* (saját vagy ismerős által szerzett gyakorlati tapasztalat egy adott társadalmi csoporttal) illetve az *egyéni készségek, képességek miatt érzett pályaalakalmasság* sorolhatók a vonzó tényezők körébe.

Jellegzetes a különbség a két csoport között. Mindkét esetben jeleznek a hallgatók egyéni készségeket; a szociális szakosok a problémák felismerésének képességét, a segítőkészséget, a pedagógus hallgatók a gyermekekkel való foglalkozás képességét, vagyis magára a *hivatás gyakorlására* való képességét, a „kimeneti követelményeknek” való megfelelést. Pontosán körvonalazzák a klienskört, akivel foglalkozni szeretnének, van tapasztalatuk, úgy érzik, tudják mire vállalkoznak, és meg is tudják állni a helyüket ezen a területen a konkrét munkavégzés során. A szociális szakosok ezzel szemben a pályaválasztáskor csak a jó szándékot mutatják, és a képzésről alkotott benyomások alapján képesnek érzik magukat a diplomaszerzésre, de abban még nem biztosak, hogy alkalmasak-e azoknak a feladatoknak a megoldására, melyekre a megszerzendő végzettség feljogosítja őket, hiszen nem is tudják ezeket pontosan behatárolni.

Azt a szakirodalomból ismert, természetes jelenséget mutatja ez a vizsgálati eredmény, hogy a közoktatási rendszerben (tanuló szerepben) való részvétel során mindenki számára jól körvonalazhatóvá válik a pedagógus hivatás mibenléte. „A tanári, tanítói pálya jelentős előnyben van más pályákkal szemben, ami magának a pályának, az ott végzendő munkának a megismerését illeti. Hiszen egy-egy tanárunk, tanítónk alakja mélyen vésődik belénk, s éppen érzelmileg legfogékonyabb, tizenéves korunkban. Ha van munkahely, amelyet az ember gyerekkorában alaposan megismer, az iskola az. S ha van pálya, amely erősen vonzza (vagy egyértelműen taszítja), tanítójának, tanárának pályája mindenképpen az.” (Kozma, 1985 38.p.) A német kutatások is rámutattak arra, hogy a pedagógus szakot választó hallgatók közül sokan saját rossz tapasztalataik következtében választották hivatásukat, azzal a szándékkal, hogy ők majd jobban fogják csinálni (Venter-Van Buer, 1997). Dudás (2007) a nemzetközi kutatások egybehangzó eredményeként szűri le, hogy a tanárrá válás fő meghatározói a képzést megelőző időszakból származó tapasztalatok, élmények.

Kutatási eredményeink sok tekintetben egybevágóak azzal, amit Pataki (1996) írt le az esztergomi szociálpedagógus képzésben résztvevőkről, illetve a szociális munkás hallgatók körében végzett empirikus vizsgálatok tapasztalataival is. Az esztergomi szociálpedagógus képzésre jelentkezők többsége lány, 18-19 évesen, közvetlenül az érettségi után kerülnek a képzésbe. „A jelentkezők meghatározó pályaválasztási motivációi elsősorban az altruista szükségletekből fakadnak, illetve abbéli reményeikből, hogy az itt tanultak saját élethelyzetük megértéséhez is segítséget adnak. Néhányan nem titkolják, hogy megélt és esetleg már

megoldódott nehézségeik tapasztalata alapján érzik magukat alkalmasnak a segítő hivatás gyakorlására. Mások a választott tanítói hivatás fontos kiegészítő ismereteinek tekintik a szociálpedagógiát, ezáltal megvalósítva azt a belső képet, amelyet az ideális pedagógusról alakítottak ki. Néhányan „átirányítottak”, mások számára a diploma az a vonzó cél, amely a képzésbe hozta őket. A szociálpedagógiáról elég keveset tudnak.” (Pataki, 1996, 119.p.)

Egy évtized alatt a szociális képzésekben résztvevők szakválasztásának hátterét illetően nem sok változás történt. Ez a kutatási tapasztalat azonban felveti a szociális szakma gyakorlóinak, illetve a képzésekben oktatók felelősségének kérdését is. Rájuk háruló feladat-e, hogy a szociális munkát megismertessék a társadalommal, a fiatalokkal, (pl. nagyobb médiafelületet igényelve), ezáltal is elősegítve a szociális szakokra jelentkezők előzetes információkon alapuló, megfontoltabb pályaválasztását?

A pedagógus szakosokra a szociális szakosoknál tudatosabb pályaválasztás jellemző. Azok a hallgatók, akik csak azért tanulnak az adott képzésben, mert csak oda sikerült bejutniuk, nagyrészt (70%) szociális képzésben vesznek részt. Azok a jelentkezők, akik csak arra az egy helyre adták be felvételi lapjukat, ahol jelenleg is tanulnak, 56%-ban pedagógus szakot végeznek. Az óvodapedagógia és tanító szakra járók közül a megkérdezettek közel fele (48%) jelölte meg első (és egyetlen) helyként jelenlegi képzését. Ez az arány a szociális szakosok esetében csak 28%.

A német pedagógusvizsgálatok is foglalkoztak (különösen a hatvanas, hetvenes években) a pályaválasztási motívumokkal. A vizsgálatok szerint a pedagógus hallgatók alig különböztek más értelmiségi pályára készülő hallgatóktól, ugyanakkor nagyobb szociális érzékenységet mutattak. A német kutatási tapasztalatok szerint a pedagógus hivatás választásának hátterében álló motívumok stabilnak bizonyultak. Fontosnak mutatkoztak a „lelki szükségletek”, pl. a személyes kapcsolatra épülő tevékenység (emberekkel foglalkozás) igénye, a nevelés örömeinek kielégítése, de ezek mellett a rövid tanulmányi idő, valamint az anyagi szempontok, (jó kereseti lehetőség) is megjelentek. Az osztrák vizsgálatokban a pedagógus hallgatók pályaválasztásában is a belső, valamint a szakmai tevékenység minőségére irányuló motívumok játszottak meghatározó szerepet. Vonzónak bizonyult pl. egy-egy tantárgy iránti érdeklődés, gyerekek és fiatalokkal való munka lehetőség, vagy a nevelési helyzetek iránti érdeklődés. (Venter – Van Buer, 1997)

Vizsgálatunk eredményei szerint, amikor a fiatalok a főiskolára felvételiztek, eltérő mennyiségű és jellegű információkkal rendelkeztek a képzésekről. A pedagógus szakos hallgatók nagyobb mértékű általános tájékozottsága jól megfigyelhető. Azok a jelenlegi diákok, akik a felvételikor még semmit nem tudtak a képzésről, 85%-ban szociális szakra járnak, és a kevés információval rendelkezők kétharmada (64%) is közülük kerül ki. A

pedagógus hallgatók felének (51%), míg a szociális szakosok háromnegyedének (74%) nem volt semmennyi, vagy csak kevés információja volt a főiskolai oktatásról.

A jelentkezéskor a képzésekre vonatkozó konkrét adatok tekintetében valamennyi diák, szakjától függetlenül meglehetősen tájékozatlan volt. A felvételizők háromnegyede (76%) még nem tudta, hogy (amennyiben sikerül bejutnia a főiskolára), milyen tantárgyakat fog ott tanulni, és fele (50%) azt sem, hogy az adott felsőoktatási intézményben milyen jellegű ismeretekre tehet szert.

A kimeneti lehetőségekre vonatkozó felkészültség tekintetében a tanító és óvodapedagógus szakosok messze felülmúlják a szociális szakosokat. Azok a diákok, akik a felvételi jelentkezési lap kitöltésekor még nem tudták, hogy milyen intézményekben lehet dolgozni, illetve milyen jellegű munkát lehet végezni az adott szakon megszerezhető diplomával, többségében (70%) szociális képzésekre kerültek be. Míg a pedagógus hallgatók kétharmada már a felvételikor is tudta, hogy végzettségével hol dolgozhat majd, a szociális tanulmányokat folytató fiataloknál ez az arány csak egy harmad. A diplomával végezhető tevékenységekkel a pedagógus hallgatók háromnegyede (72%), a szociális szakosok alig fele (46%) volt tisztában.

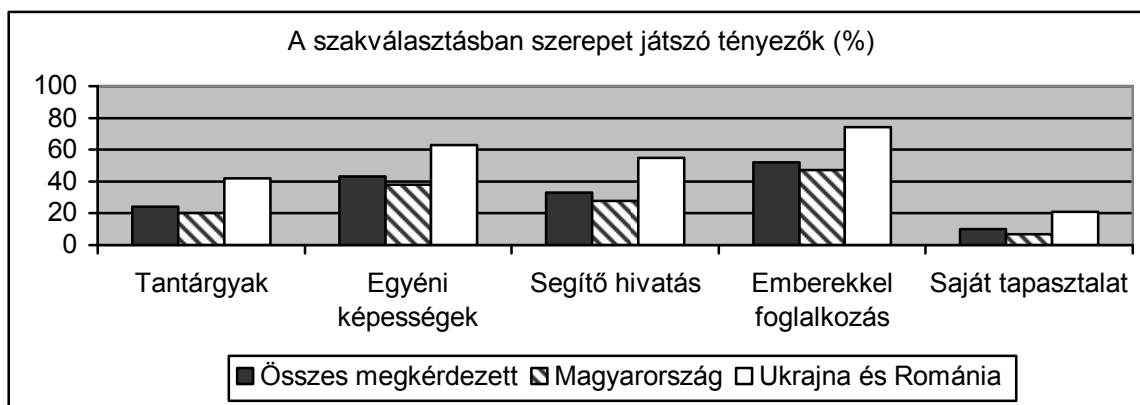
A hazánkban, valamint Romániában és Ukrajnában tanuló fiatalok között a szak és iskolaválasztási döntésben egy markáns különbség mutatkozik. Míg a magyarországi fiatalok jelentős része (74%) több felsőoktatási intézménybe, többféle szakra is beadja felvételi lapját, a vizsgálatban résztvevő, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolára és a Partiumi Keresztény Egyetemre járó hallgatók túlnyomó többsége (89%) csak abba az egy iskolába, arra a szakra jelentkezett, ahol jelenleg is tanul. Ez az adat jól tükrözi a magyar anyanyelvű, de határainkon túl élő fiatalok korlátozott lehetőségeit. A vizsgálatban résztvevő, Magyarországon tanuló diákok sokféle képzést jelöltek meg. Egyrészt azonos szakra más felsőoktatási intézménybe is jelentkeztek, illetve az adott főiskolán más szakokat is megpályáztak, másrészt pedig a társszakmák, más humán pályák (gyógy pedagógus, művelődésszervező, pszichológia, védőnő, gyógytornász, könyvtár, államigazgatás, jog, szociológia) mellett olyan képzésekre is megpróbáltak bejutni, melyek a segítő hivatástól messzebb állnak, pl. színművész, műszaki menedzser, vendéglátó, kereskedelmi, agrár, gépészmérnök, környezetgazdálkodás, marketing.

A kárpátaljai és nagyváradi diákok között nincs olyan, aki csak azért venne részt a jelenlegi képzésben, mert máshová nem sikerült bejutnia, míg a Magyarországon tanulók jó harmada (38%) tartozik ebbe a kategóriába. Persze a magyar nyelven elérhető felsőoktatási képzési kínálat ott nagyon erősen behatárolt, így meglehet, hogy a román nyelvű képzésekre nem is próbálkoztak.

A romániai és ukrainai magyar fiatalok számára rendelkezésre álló lehetőségek szűk spektrumát mutatja egy másik kutatási eredmény is. Az összes megkérdezett harmada (32%) nem ért egyet azzal, hogy leendő szakmája éppen olyan, mint az orvos, lelkész, pszichológus stb., és hogy a segítő hivatások közötti választásban a körülmények, felvételi lehetőségek is szerepet játszanak. Másik harmaduk (36%) részben, harmadik harmaduk (32%) inkább, vagy teljesen elfogadja az állítás tartalmát. A beregszászi és nagyváradi fiatalok között sokkal nagyobb arányban vannak azok, akik ezzel a kijelentéssel részben (42%) vagy teljesen (42%) azonosulni tudnak. Ha saját életükre vonatkoztatják az állítás tartalmát, még erősödik a tendencia: a romániai és ukrainai fiatalok bő harmada (37%) részben, és fele (50%) teljesen úgy érzi, hogy az állításban megfogalmazottak rá is érvényesek.

A Nagyváradon és Beregszászban tanuló fiatalok pályaválasztási motivációi alapvetően megegyeznek az összes megkérdezett jellemzőivel, azonban a teljes sokaság döntéseiben domináns szerepet játszó aspektusok (egyéni képességeik, tapasztalataik, az emberekkel foglalkozás, segítési vágy, a képzés vonzó hatása) a beregszászi és nagyváradi diákok esetében nagyobb hangsúllyal szerepelnek. A tendenciák felerősödése nemcsak a minta kis elemszámából következhet, hanem utalhat arra is, hogy a Romániában és Ukrajnában magyar kisebbségben élő fiatalok pályaválasztási döntéseinek hátterében komolyabb elhatározás áll. (36.ábra)

36.ábra



Két motivációs tényezőt (saját problémák megoldása a képzés által, vallásos indíttatás) az összes válaszadó közül csak kevesen (5%, 4%) jelölték meg, viszont akiknek a döntésében ezek az aspektusok megjelentek, többségükben (55%, 67%) nem Magyarországon élnek.

A vizsgálatban résztvevő összes hallgató többsége (77%) sem általában, sem magára vonatkoztatva nem gondolja úgy, hogy a segítő hivatásokat (szociális vagy pedagógus szakot) főként a vallásos meggyőződésű emberek választanák. A romániai és ukrainai diákok azonban pont fele-fele arányban azt feltételezik, hogy a vallásosság nem, illetve azt, hogy legfeljebb

részben szerepet játszhat a hivatás választásában. A beregszászi és nagyváradai fiatalok saját életüket tekintve inkább igaznak tartják, hogy szakválasztásukra vallásosságuk is hatással volt, közülük a válaszadók negyede (26%) részben, harmada (29%) még inkább így gondolja.

A Romániában és Kárpátalján élő diákok megfontoltabb pályaválasztását mutatja az is, hogy a felvételi jelentkezéskor a fiatalok közel fele (47%) sok információval rendelkezett a képzésről. Ez a hazánkban élők esetében csak a társaság harmadáról (33%) mondható el.

A képzésre vonatkozó információk jellege tekintetében egyedül abban mutatkozik különbség a Magyarországon illetve Romániában és Ukrajnában tanuló megkérdezettek között, hogy mennyire tudták előre, hogy a képzésben megszerezhető diplomával milyen jellegű munkát lehet végezni. A válaszokból úgy tűnik, a magyarországi diákok jóval tájékozatlanabbak; csak a diákok fele (53%) rendelkezett ezzel kapcsolatos információkkal a képzés előtt, a beregszásziak és nagyváradiaiak háromnegyede (76%).

Azt, hogy a hallgatók miért pont abba a felsőfokú képzést nyújtó intézménybe jelentkeztek, amelyikbe járnak, leginkább *az iskola földrajzi elhelyezkedése* határozza meg, másodsorban pedig *az iskolában folyó képzés*. Az összes megkérdezett fele (51%) keresett lakóhelyéhez közeli iskolát, negyede (24%) szeretett volna az adott városban tanulni. A képzésről, tantárgycsoportokról hallott információk a hallgatók negyedét (24%) vonzották, és a megkérdezettek harmadánál (35%) az a szempont is felmerült, hogy oda jelentkezett, ahol a legnagyobb esélyét látta a felsőoktatási intézménybe való bekerülésre. Az iskolába járó ismerősök a diákok harmadánál játszottak szerepet (35%).

Az iskolaválasztásban tehát a praktikus, technikai szempontok (lakóhely közelsége) kerültek előtérbe, más aspektusok, pl. az iskola fenntartójának jellege szinte egyáltalán nem volt fontos (3%). A képzést nem a szakmai értékek miatt preferálták a jelentkezők, (pl. az iskola jó híre, a hagyományosan magas színvonalú oktatás), hanem éppen a könnyű felvételi jelentette a vonzerőt. (Ez persze közvetlenül nem jelenti a gyenge minőségű képzést, de ennek lehetőségét könnyű belátni: minél inkább elérhető egy felsőoktatási intézmény a gyengébb eredményű tanulók számára is, annál nagyobb a színvonalromlás veszélye.)

A hallgatói csoportok között a területi szempontnál mutatkozik különbség: a pedagógus szakra járók között nagyobb arányban (34%) voltak azok, akiknek fontos volt, hogy az adott városban tanuljanak, mint a szociális képzésben résztvevők csoportjában (18%). A romániai és ukrain fiatalok fele (53%) kötődött egy városhoz, míg a magyarországi diákok alig ötöde (18%). A nagyváradai és beregszászi hallgatók iskolaválasztásában meghatározó tényező volt, hogy a lakóhelyük közelében nem volt más olyan felsőoktatási intézmény, ahol magyar nyelven folyik az oktatás.

Az iskolaválasztással kapcsolatos kutatási eredmények egybecsengenek Mányai és Bass (2006) országos felvételi statisztikai adatok elemzése során született megállapításaival, melyek szerint a szociális képzésekre jelentkezők legtöbbször lakóhelye a képzést nyújtó felsőoktatási intézmények közelében van. A felvételi jelentkezésről hozott döntést valószínűleg megkönnyíti a képzések könnyű elérhetősége is.

A pályaválasztásról hozott döntések megítélésében a hallgatók többsége (59%) vegyes érzésekkel küszködik. A diákok bő harmada (36%) elégedett a döntésével, és kevesen vannak, akik a szakválasztást (1%), vagy az iskolaválasztást (3%) tartják elhibázottnak, vagy nem választottak (1%). Három hallgató - azzal együtt, hogy mind jónak tartja egykori választását -, megjegyezte, hogy abban nem biztos, hogy lesz-e állása. Az egykori döntésekről alkotott vélemény kialakításában nem játszik szerepet sem a szakválasztás, sem az, hogy ki melyik oldalán él az országhatárnak, mivel minden hallgatói alcsoportban ugyanez a megoszlás tapasztalható.

Néhány szakválasztási motívum és az egykori döntés helyességének elbírálása mégis érdekes összefüggést mutat. Azoknál a diákoknál, akiknek a felsőoktatásba való bekerülés volt az elsődlegesen fontos a pályaválasztáskor, tehát a felvételi tárgyak jellege és a könnyű diplomaszerezés jelentette a szakválasztás alapját, nagyobb mértékben (80% és 77%) tapasztalható ambivalencia a kérdéssel kapcsolatban, mint az összes megkérdezettnél. (Talán mégsem olyan könnyű elvégezni a képzést, mint ahogyan azt korábban gondolták? Vagy „csak” nem sikerült megszeretni azt a hivatást, melyre éveken keresztül készültek?) Leginkább azok tartják jó választásnak a már majdnem elvégzett szakot, akik annak idején egyéni készségeik miatt érezték alkalmasnak magukat, illetve akik mindenképpen segítő hivatást akartak választani. Azok a hallgatók, akik készségeik miatt jelentkeztek az adott szakra, az összes megkérdezettnél jelentősebb mértékben (47%) nyilatkoztak úgy, hogy jól döntöttek. Ez a tendencia érvényesül azoknál is, akik feltétlenül segítő szakmát akartak tanulni (54%).

Úgy tűnik tehát, hogy a tudatosabb szakválasztás nagyobb elégedettséget vált ki a hallgatókból, a kevésbé karakteres elhatározáson alapuló jelentkezés a diploma megszerzéséhez közeledve is több bizonytalanságra ad okot.

3.2.7.A képzés megítélése

A képzésre vonatkozó kérdések segítségével arról nyerhetünk információkat, hogy a hallgatók a tanulmányaik befejezéséhez közeledve mennyire érzik magukat felkészültnek

választott hivatásuk gyakorlására, hogyan látják, mennyire segíti elő a képzés a pályán való beválást.

A képzésről alkotott vélemény és a választott szak között szinte minden vizsgált dimenzióban szoros összefüggés mutatható ki, viszont az, hogy valaki az országhatár melyik oldalán tanul, alig (csak a gyakorlati óraszámok tekintetében) befolyásolja a főiskolai oktatásról alkotott képet. Ez az eredmény pozitív megerősítés lehet a Partiumi Keresztény Egyetem és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola vezetői, oktatói számára, mert arra is utalhat, hogy ők a nehezebb körülmények ellenére nem nyújtanak alacsonyabb színvonalú képzést, mint a Magyarországon működő felsőoktatási intézmények.

Az *elméleti tárgyak* arányát az összes válaszadó közül a többség (58%) megfelelőnek tartja, harmada (37%) túl soknak, és csak néhány diák (4%) érzi túl kevésnek, 1% nem válaszolt. A pedagógus hallgatók az átlagnál nagyobb mértékben sokallják az elméletet (47%), ugyanakkor a szociális szakosok kétharmada (68%) szerint ezek a tárgyak pont jó súllyal szerepelnek. A romániai és ukrain fiatalok közel fele (47%) is beérné kevesebb elmélettel, ez az összefüggés azonban nem szignifikáns.

A *gyakorlati órák* mennyiségével az összes válaszadó pont fele elégedett, ám majdnem ugyanennyien (46%) tartják kevésnek, és csak néhányan (4%) túl soknak. A gyakorlatokról alkotott vélemények a megkérdezettek közti kisebb csoportok szerint eltérőek. A szociális szakosok közül a többség (53%) több gyakorlaton venne részt, a pedagógus hallgatók közül erre csak harmaduknak (35%) lenne igénye. A romániai és ukrain fiatalok kétharmada (66%) tartja kevésnek a gyakorlatot, míg a magyarországi diákok kevesebb mint fele (41%).

Összességében tehát a képzésekben az elméleti és gyakorlati kurzusok mennyiségét a hallgatók fele tartja megfelelőnek, az óraszámokkal való elégedettség az elméleti kurzusok tekintetében nagyobb mértékű. A pedagógus hallgatók kívánsága szerint lehetne kevesebb is az elmélet, de a gyakorlatok szerintük elegendőek, míg a szociális szakosok több gyakorlatra vágnak és az elméleten nem változtatnának. A beregszászi és nagyváradi magyar diákok az elméleti tárgyak hallgatása helyett szívesebben vennének részt több gyakorlati munkában.

A gyakorlatok és különösen a terepen végzett gyakorlatok jelentősége mind a pedagógus mind a szociális képzések kapcsán felmerülő probléma. A szakirodalom mindkét területtel kapcsolatosan hangsúlyozza a hivatás gyakorlatorientáltságát, ugyanakkor azt is megfogalmazza, hogy a felsőoktatási intézményekben oktató tanárok kutatásaikkal, tudományos tevékenységükkel fontos szerepet játszanak e hivatások professzionalizációjában, de ezzel eltávolodnak a gyakorlattól, ami megnehezíti a hallgatók felkészítését a valódi szakmai elvárásokra (Imre – Nagy, 2003). Kotschy (2007) a pedagógus képzés problémáit

feltáró, 80-as években folytatott kutatások legfontosabb eredményeként azt emeli ki, hogy a hallgatók az elméleti és gyakorlati oktatást egymástól függetlennek érezték, és azt a nehézséget is jelezték, hogy a tanítási helyzetekbe történő bevezetésében nem mutatkozik fokozatosság. Kimmel (2007) felhívja a figyelmet arra a tanítási gyakorlaton részt vevő hallgatók körében készített interjúk során körvonalazódott kutatási eredményre, mely szerint a tanítási gyakorlat a tapasztalatok felhalmozásának és a rutinok kiépítésének ideje, amelyet átszö a tanítási gyakorlat értékelésétől való félelem.

A szociális szakokon (a képzések fiatalságából következően) számtalan nehézség, dilemma merül fel a terepgyakorlatokkal kapcsolatosan. A gyakorlatok problematikája sok tanulmányban jelenik meg (Woods, 1990, Göncz, 1992, Ohly, 1992, Bognár, 1993, Kozma, 1996,⁴⁵ Hegyesi, 1999), és empirikus vizsgálat is készült a terepoktatás tapasztalatairól, tereptanárokkal készített kérdőíves felmérés és interjúk segítségével (Szoboszlai, 1999a, 1999b). E tanulmányok azt erősítik, hogy a szociális szakosok pályaeorientációjában a képzéseken belül nagy szerepe van a gyakorlatnak, ezért az oktatás fejlesztésében a felsőoktatási intézmények oktatóinak és a gyakorlatban dolgozó tereptanároknak komoly összmunkára, együttműködésre van szükség ahhoz, hogy a képzési tartalmak harmóniája megvalósuljon, és ebből hallgatók a legtöbbet profitálhassanak.

A szociális munka oktatásában Magyarországon is megjelentek olyan új kísérleti képzési formák, melyek a XXI. század kihívásaihoz próbálnak igazodni. A szociális képzésekben is lehetséges a távoktatási blokkok bevezetése, azonban módszert bemutató szerzők hangsúlyozzák a tutori támogatás fontosságát, valamint azt, hogy „a szociális munka elméletének elsajátításához a maga teljességében a gyakorlat ad nagyon fontos és meghatározó ismereteket.” (Puli – Galavits, 1999, 96.p.)

A kutatás során nemcsak az volt fontos kérdés, hogy a hallgatók hogyan látják az elméleti és gyakorlati órák *mennyiségét*, hanem az is a vizsgálat része volt, hogy a képzéseken belül e két terület mennyire alkot egységet egymással, az *egyes képzési területek, tantárgyak közti összhang* mennyire valósul meg.

Az *elmélet és gyakorlat egymáshoz való viszonyát* az összes hallgató háromféleképpen ítéli meg, nagyjából ugyanannyian tartoznak egy csoportba. A megkérdezettek egyik harmada (35%) a két terület összhangját kevésbé érzékeli, a másik harmad (36%) részben lát összekapcsolódást, és a legkisebb harmad (30%) véleménye szerint az oktatás ebből a szempontból egységes. A pedagógus hallgatók között magasabb arányban osztják ez utóbbi

⁴⁵ A Kozma (1996) által szerkesztett kötetben számos, a hallgatók terepgyakorlatával foglalkozó tanulmány (Jankovichné – Pöcze, Göncz, Ohly, Pik, Baranyi, Potzner, Bárdos-Falvai, Madár, Butsy) kapott helyet, ezeket nem részletezzük.

nézetet (41%), míg a szociális szakosok között kevesebben (21%) vannak olyanok, akik a megvalósulni látják az elmélet és gyakorlat összhangját.

Az egyes tantárgyak közti összhangról a megkérdezettek valamennyien nagyjából egyformán nyilatkoztak. A képzésekről alkotott vélemények tekintetében ennél az egy szempontnál nincs jelentős eltérés a szociális szakot és a pedagógiai képzést végzők között sem. Az összes válaszadó negyede (27%) egyáltalán nem, vagy csak kevéssé látja a kurzusok közti harmóniát, a hallgatók harmada (33%) szerint az összhang részben megvalósul, a többiek (40%) úgy gondolják, hogy a képzés nagyjából vagy teljesen egységes.

Mátyás Krisztina tanulmányában (1996) azt hangsúlyozza, hogy a szociális képzésekben fontos, hogy a hallgatók ne csak hallgassák az oktatók előadásait, hanem sokféle tanulási formán keresztül, pl. csoportmunka, esetmegbeszélés, konferenciák, pályázatok, önismereti és személyiségfejlesztő csoportok, külföldi tanulmányutak (ezt erősíti Szám, 1996 is), terepgyakorlat, aktívan vegyenek részt a képzési folyamatban. Varsányi (1996) szerint, abból következően, hogy a szociális munkában a személyiség közvetlenül ható erő, a szakma oktatásában a tudás közvetítése is csak a személyességen keresztül valósítható meg.

A vizsgálatban résztvevő hallgatók az egészségügyi ismeretek, idegen nyelv, közgazdaságtan, pedagógia elmélet, politikatudományok, pszichológia elmélet tanegységeinek arányairól mindannyian kedvezően nyilatkoztak. A szakok szerint kialakított mindkét hallgatói csoportban azok a diákok voltak a legtöbben, akik úgy vélték, ezeket az ismeretköröket a képzésben éppen megfelelő óraszámokban oktatják.

A szociális képzésekben résztvevő fiatalok többségének (minden területtel kapcsolatosan a hallgatók több mint 50%-ának) megítélése szerint a szociálpolitika (68%), szociális munka elmélete (66%), jog (74%), társadalomismereti-szociológiai (80%) kurzusok aránya megfelelő a képzésben. A szociális szakosok véleménye nem egyértelmű a statisztika-kutatásmódszertan valamint a szociális munka gyakorlat tekintetében; mindkét blokkról azonos mértékben (46-46% és 40-38%) gondolták azt a megkérdezettek, hogy az óraszámok pont jók, illetve azt, hogy nem elegendők. A pedagógiai és pszichológiai gyakorlatokról sokan azt sem tudták eldönteni, hogy ilyen kurzusok szerepeltek-e egyáltalán a tantervben. A pszichológia gyakorlat a diákok fele (51%) szerint hiányzik a képzésből, de szükséges lenne, harmada (30%) szerint pedig van ugyan ilyen jellegű tárgy, de túl kevés óraszámokban. A pedagógiai gyakorlatról a szociális szakosok többféle álláspontot alakítottak ki; egyesek szerint nincs ilyen tantárgy, de kellene (32%), mások szerint van, de kevés (33%), 26% szerint pont megfelelő mértékben szerepel a képzésben, (a többiek szerint nincs és nem is szükséges, illetve túl sok).

A pedagógus szakokra járó hallgatók csoportjában az a vélemény vált dominánssá, hogy a pedagógiai gyakorlat aránya megfelelő, a hallgatók 71%-a ezt képviselte, ugyanakkor a pszichológiai gyakorlatok megítélése számukra is gondot okozott. A társaság egy-egy harmada szerint volt ilyen és kevés (34%) vagy optimális arányban (36%), negyede (26%) szerint ez a kurzus hiányzott a képzésből, kevesen voltak ezektől eltérő véleményen. Egyes tanegységekről a hallgatók több mint fele gondolta azt, hogy ezekre nincs is szükség a tanítói illetve óvodapedagógiai képzésekben. Ilyenek pl. a statisztika-kutatásmódszertan (58%), szociális munka elmélete (62%) és gyakorlata (60%), szociálpolitika (70%). A jogi és társadalomismereti-szociológiai ismeretek oktatását a pedagógus képzésekben résztvevő diákok nem ilyen mértékben utasítják el, de a hallgatók által kialakított vélemények között e tantárgyblokkok kapcsán is azt képviselték a legtöbben (45% és 36%), hogy ezek szükségtelenek a képzésben.

Az elméleti képzés óraszámával való elégedettség és az, hogy a kurzusok tartalmilag mennyire elégítik ki a hallgatók kíváncsiságát, nem feltétlenül esnek egybe. A szociális szakosok 80%-a, a pedagógus képzésekben résztvevők 51%-a szerint a képzésben szereplő tantárgyblokkok közül a leghasznosabb a pszichológia volt, és ezalatt valószínűleg az elméleti oktatást értik. Az a jelenség, hogy a hallgatók számára mindkét szakirányon nehézséget okozott a pszichológiai gyakorlatok arányainak eldöntése (illetve az azonos képzésben résztvevők másképp emlékeztek arra, hogy ilyen kurzusok szerepeltek-e egyáltalán a tantárgyak között) arra utal, hogy ezek az alkalmak nem hagytak maradandó nyomot a diákokban. A pedagógiai kurzusokat a szociális szakosok 30%-a, a pedagógus hallgatók 51%-a emelte ki. A tanító és óvodapedagógia szakra járó fiatalok a tantárgy-pedagógiákat (32%), módszertani oktatást (21%), szakmai gyakorlatot (25%), valamint a magyar nyelv (26%) és gyermekirodalom (12%) kurzusokat ítélték hasznosnak. A szociális tanulmányokat folytató diákok egyrészt a képzésekben oktatott fő tudományterületeket jelölték meg a hasznos ismeretkörök között; jog (22%), szociálpolitika (21%), társadalomtudományok (szociológia, politológia) (22%), másrészt a szociális munka gyakorlatának jelentőségét hangsúlyozták (49%), illetve a családokkal végzett munka oktatását (10%).

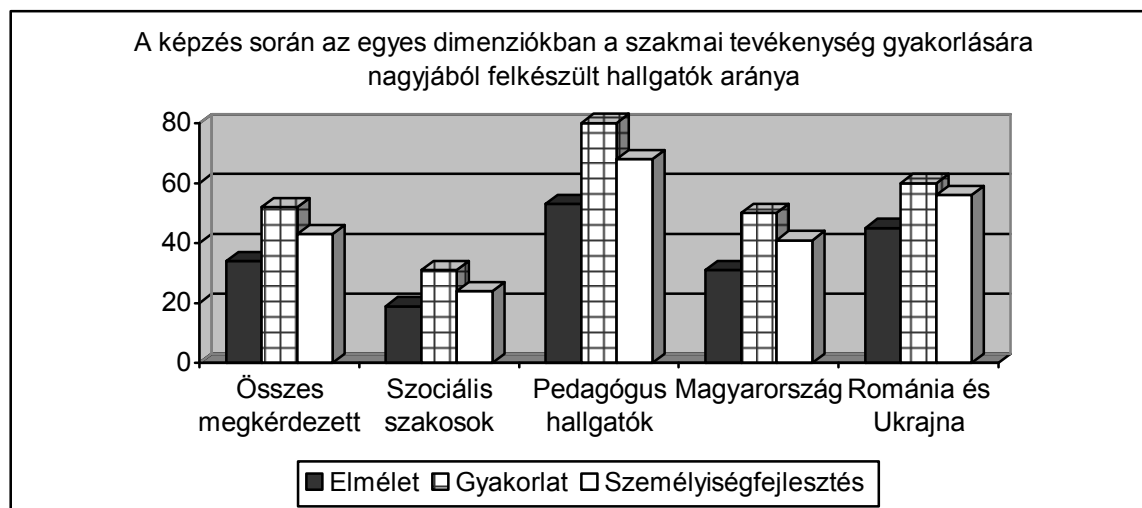
A képzésekben szereplő tanegységek arányának, illetve a képzésekből hiányzó tudományterületek megítélése kapcsán is jól látható a tanító és óvodapedagógia szakokra járó hallgatók világos, jól körvonalazott pályaképe, ami egyrészt azt is jelenheti, hogy a diákok tisztában vannak kompetenciahatáraikkal, tudják, melyek azok az ismeretkörök, melyekre a tanítói illetve az óvodapedagógusi hivatás gyakorlásához szükségük lesz. Másrészt viszont a szociális területekkel kapcsolatos ismeretek elutasítása azt is jelezheti, hogy a hallgatók kevésbé nyitottak a társszakmákhoz tartozó területek felé. A diákok valószínűleg nem

rendelkeznek annyi gyakorlati tapasztalattal, hogy felismerjék a szakirodalom által is jelzett tendenciákat; a pedagógusokra nehezedő, a társadalmi problémákból eredeztethető, a gyermekekkel való foglalkozás során megjelenő fokozottabb terheket, melyek a tanítás sikerességére is kihatnak. „A pedagógusok döntő többségének vannak tanítási nehézségei, számos ok megemlítése mellett ezek az okok főként a gyermekek motivátlanságában, fegyelmezetlenségében, készületlenségében, külső tényezőkben, otthoni körülményekben, a tananyagban, s csak ötödrészben a pedagógusokban keresendők.” (Réthy, 2002, 81.p.). A vizsgálatban megkérdezett pedagógus hallgatók vélhetően azt sem látják át, hogy e problémák kezelésében más szakterületet képviselő segítő szakemberek milyen módon, milyen tudások által tudnak közreműködni. Az óvodai, iskolai gyermekvédelem professzionális tételévé V. Gönczi (2002.) szerint szükséges lenne az iskolákban szakirányú végzettséggel (pl. szociálpedagógus, mentálhigiénikus, fejlesztőpedagógus, tehetségfejlesztő) rendelkező félállású iskolai gyermekvédelmi felelős, vagy az iskolától független szociális munkás alkalmazása. „A szociális munkás és a belső – az iskolát, pedagógust, gyermeket, szülőt jól ismerő – félállású iskolai gyermekvédelmi felelős együttműködése, a két szakember egymás kompetenciáját kiegészítve konkrét eredményeket érhetnek el az iskola és a gyerekek életében, a pedagógusok munkájának mindennapjaiban.” (V. Gönczi, 2002. 136.p.)

A pedagógus szakokra járó fiatalok azt szükségesnek tartják, hogy az óvodapedagógia és tanító szakokat végző hallgatók más tudományterületekhez tartozó, pl. egészségügyi, pszichológiai stb. ismeretekre is szert tegyenek. Ettől azonban még nem fognak tudni pszichoterápiát végezni, vagy gyógyítani, nem is ez a célja ezeknek a kurzusoknak. A diákok valószínűleg tájékozottabbak lesznek egy-egy tünet, probléma felismerésében és a komolyabb következmények kialakulásának megelőzése érdekében tudni fogják, hogy mikor kell más szakemberek segítségét kérni. De hogyan fogják tudni, hogy mikor érdemes szociális munkáshoz fordulni, ha az ő szakterületükhöz tartozó kurzusokba nem kívánnak bepillantást nyerni? S. Faragó úgy látja, hogy „mindaz a szociális ismeret vagy tudás, amely a veszélyeztetett gyermekekkel való foglalkozásban vagy a közoktatási intézményen kívüli intézmények munkájában szükséges, nem „fér bele” a pedagógusképzés programjába.” (S.Faragó, 1993, 51.p.)

A kutatási eredmények szerint a szakválasztás erősen meghatározza a hallgatók véleményét arról, hogy mennyire tartják magukat felkészültnek a választott hivatás gyakorlására, pontosabban azt, hogy ebben a képzés mekkora segítséget nyújt számukra.

37.ábra



A szociális tanulmányokat folytatók között mind az elmélet, mind a gyakorlat, mind a személyiségfejlesztés tekintetében kisebbségben vannak, a pedagógus hallgatóknál azonban többséget alkotnak azok, akik úgy érzik, a képzés során nagyjából vagy teljes mértékben felkészültek a szakma kihívásaira. Mindhárom dimenzióban a szociális szakosok jó harmada (37%, 39%, 35%) helyezkedett arra az álláspontra, hogy a főiskolán töltött évek során egyáltalán nem, vagy kevéssé tudták magukévá tenni a szakma gyakorlásához szükséges dolgokat, ez az arány a pedagógus hallgatóknál jóval kisebb; elmélet: 17%, gyakorlat 3%, személyiségfejlesztés 10%. (37. ábra)

A Magyarországon tanulókhoz képest a beregszászi és nagyváradi fiatalok között is kissé nagyobb azok aránya, akik úgy gondolják, hogy a képzés által nagyjából vagy teljesen felkészült szakemberekké váltak, itt azonban nem mutatható ki szignifikáns összefüggés.

Falus és munkatársai (1989) vizsgálatukban azt tapasztalták, hogy a szakmai tevékenység színvonalának önértékelése a végzős egyetemistáknál magasabb volt, mint a pályakezdő pedagógusoknál. Ez abból fakadhatott, hogy a gyakorló tanítás után a tényleges iskolai munka olyan nem várt nehézségeket állított a pályakezdők elé, amelyre a képző intézmény nem készítette fel őket. Vizsgálatukban a pedagógusok fele tartotta ezért hibásnak a képzést; a pedagógiai és pszichológiai ismereteket hiányolták, valamint a gyakorlatot nem tartották kielégítőnek. A pedagógusok másik fele nem azt gondolta, hogy a képzés megfelelő, hanem azt hangsúlyozták, hogy a hivatás gyakorlásához a személyes adottságok és a gyakorlati tapasztalatok az elsődlegesek, valamint a módszerek megtaníthatóságát kérdőjelezték meg.

Nagy Mária (2004) úgy látja, hogy a pedagógus pályán az alapképzés csak egy állomás, a szakterületen dolgozók számára szükséges a folyamatos képzés, tudásuk és képességeik folyamatos fejlesztése.

A németországi pedagóguskutatások kapcsán Venter – Van Buer (1997) arra a következtetésre jutottak, hogy valamennyi vizsgálatban úgy nyilatkoztak a megkérdezettek, hogy hallgatóként nem gondolták előre, hogy a pedagógus pályán ennyi probléma és konfliktus fog jelentkezni. Huberman (1991) a pályakezdési sokk jelenségét a megkérdezett tanárok több mint egyharmadánál tapasztalta. A vizsgálatában résztvevők saját pályakezdésüket nehéznek, a követelményeket túlzottnak találták, ezt az időszakot krízisként, pszichikai-fizikai kimerültséggel élték meg, félték a tanulóktól. Brigitte Bents-Ripper a pályakezdési sokk kialakulásában (1987) három tényezőt emelt ki; az oktatási intézmények által biztosított feltételeket, a diákok tanításával kapcsolatos, elsősorban fegyelmezési nehézségeket, melyekhez a pályakezdők nem rendelkeztek megfelelő coping stratégiával, valamint a tantestület szerepét. Blase (1991) is azt tapasztalta, hogy a pályakezdőknek nélkülözniük kellett kollégáik támogatását.

A szakirodalom nemcsak a pedagógusokra vonatkozóan írja le a pályakezdési sokk jelenségét, hanem ezt más szakmák képviselőinél, köztük szociális munkásoknál is megfigyelték (Nagy, 2003). Somorjai, utalva Kersting (1992) kéziratára, a képzést csak a szakmai identifikáció kezdetének tartja, szerinte „a szociális munkás, szociálpedagógus nem az iskolában, hanem a gyakorlatban válik szakemberré.” (Somorjai, 1996, 102.p.)

Gombócz (2007) 2000-ben, 682 (német és magyar) pályakezdő pedagógus körében kérdőívvel végzett összehasonlító vizsgálata során arra a következtetésre jutott, hogy a pályakezdés problémái két töről fakadnak; egyrészt a közvetlen pedagógiai tevékenységek gondjai jelentkeznek, másrészt pedig a megváltozott élethelyzetből fakadó, illetve az ehhez kapcsolódó nehézségek (pl. alacsony fizetés). A pályakezdő pedagógusoknál nagyobb fokú szakmára való motiváltságot tapasztalt, mint a hallgatóknál. A pályakezdő pedagógusok konfliktusainak forrása sok esetben a szülőkkel való együttműködésből fakadt. A szerző szerint az erre való felkészítést a képzésben meg kellene kezdeni. A hallgatók a képzést az elméleti kurzusok dominanciája miatt bírálták, a szaktárgyi oktatást tartották a legfontosabbnak, és az elmélet és gyakorlat diszkrépanciáját fontos pályakezdési problémaként említették.

Sántha (2007) szerint „a különböző pedagógiai szituációkra adott tanári reakciók minősége, eredményessége alapján dönthető el, hogy melyik pedagógus rendelkezik mesterségbeli tudással, hiszen a tanárjelöltek, a pályakezdő és a tapasztalt pedagógusok is birtokolnak bizonyos elméleti és gyakorlati tudást, de az eltérő pedagógiai helyzeteket nem egyformán eredményesen és körültekintően kezelik.” (Sántha, 2007, 419.p.)

3.2.8. Elképzelések a választott hivatásról

A vizsgálat során a hallgatók arról is nyilatkoztak, hogy választott hivatásukhoz melyik más foglalkozást érzik közelállónak. A diákok csupán az ápolónői, védőnői és gyógypedagógusi hivatások esetében nem mutattak nagy eltéréseket a választott szak szerint.

Az óvodapedagógia és tanítói szakot végző hallgatók leginkább a tanári pályát tartják saját területükhöz közel állónak, a megkérdezettek többsége (84%) talált sok hasonlóságot a két terület között. A pedagógus szakosok közel fele a gyógypedagógusi hivatással (46%) és a pszichológus munkájával (47%) is tudott párhuzamokat felfedezni. A pedagógus hallgatók karakteres, jól körvonalazott pályaképét mutatja, hogy az összes többi hivatástól mereven elzárkóztak. Az összes megkérdezett véleményéhez képest az óvodapedagógia és tanító szakosok között sokkal magasabb arányban voltak azok, akik a többi hivatással egyáltalán nem, vagy alig találtak rokon vonásokat.

A szociális szakosok a foglalkozások közül, Fónai (1998) kutatási eredményéhez hasonlóan, a pszichológusi hivatást tartják saját területük legközelebbi rokonának, a diákok többsége (76%) érezte nagyon hasonlóknak a két munkakört. A szociális képzésekben tanuló fiatalok közül sokan látnak még közös vonásokat a tanári (54%), szociológusi (49%), gyógypedagógusi (45%), szociálpolitikus (43%) hivatás és saját szakterületük között. A többi foglalkozás esetében a szociális szakosok között is azok vannak többségben, akik kevés párhuzamot tudnak felfedezni a szociális terület és a lelkész, manager, orvos, politikus, ügyvéd munkája között, bár a pedagógusoknál kevesebben tartják ezeket a területeket nagyon távolinak a szociális segítségnyújtástól. Mányik (1999) vizsgálatában a pedagógusok, jogászok többsége úgy nyilatkozott, hogy saját hivatása csak kicsit hasonlít a szociális munkához, az orvosok, közigazgatásban dolgozók nagy része pedig semmilyen hasonlóságot sem tudott felfedezni a két hivatás között. A pszichológusok 17%-a szerint a szociális munka egyáltalán nem hasonlít az ő hivatásukra, 28% szerint kicsit, 41% szerint közepesen, 14% szerint viszonylag hasonlóak egymáshoz.

A kutatási eredmények alapján a két szakra járó diákok közti különbség úgy is megfogalmazható, hogy a pedagógus hallgatók a tanári munkán kívül csak a pszichológusok és gyógypedagógusok tevékenységét tudják saját területükhöz hasonlítani, az összes többi foglalkozást egész másnak látják, mint az óvodapedagógusi vagy tanítói hivatást. A szociális szakosok több más tevékenységgel látnak közös vonásokat; leginkább a pszichológuséval, de a tanár, szociológus, gyógypedagógus, szociálpolitikus munkája és saját területük között is sok hasonlóságot tudnak felfedezni. A lelkész, manager, orvos, politikus, ügyvéd hivatások tekintetében a szociális pályát választók részéről sokkal kisebb mértékű elhatárolódás

jellemző, mint a pedagógus szakokra járó hallgatók esetében. E jelenség háttérében az a magyarázat is állhat, hogy a szociális képzésekben az egyes tudományterületek alkalmazott tudományként vannak jelen, a szociális munkások eszközkészletük, módszertani repertoárjuk kialakításához más hivatásokból is merítettek.

A Magyarországon, valamint Romániában és Ukrajnában élő fiatalok között a társszakmák választása tekintetében nem mutatkozott értékelhető különbség.

A hallgatók választott hivatásukról alkotott elképzelései jól körvonalazódnak a hivatáshoz kapcsolódó szerepfelfogásban is. A szakválasztás szerint nagy különbségek mutathatók ki a hallgatói csoportok válaszaik között, egyedül abban mutatkozik hasonlóság, hogy mind a pedagógia, mind a szociális képzésben résztvevők hivatásukhoz tartozónak érzik a csoportvezetői szerepet. A szociális szakosok nagyobb többsége (71%) vélekedett így, mint a pedagógus képzésekre járó diákok (55%).

A tanító és óvodapedagógia szakos fiatalok között a legtöbben (87%) az oktatói szereppel tudnak azonosulni, sokan (49%) a tanácsadó szerepét is felvállalnák, és negyed részük (26%) érzi hivatásához tartozónak a terapeuta szerepet. A pedagógus hallgatók között három esetben többséget alkotnak azok, akik egy-egy szerepkört elutasítanak; ezek az ellenőri (57%), az érdekérvényesítő (51%), és a kutató (63%) szerepek. Ezekből a kutatási eredményekből a tanító és óvodapedagógus hallgatók érdekes szemlélete, pályaképe rajzolódik ki, ez azonban összefüggésben lehet azzal, hogy a hallgatók milyen életkori sajátosságokkal jellemezhető célcsoportokkal való foglalkozásra készülnek. A kisebb gyermekek oktatására, nevelésére vállalkozó pedagógusok esetében a segítő attitűd válik elsődlegessé, tehát a pedagógust a gyermekek fejlődését segítő, meleg személyiségű szakemberként értelmezik, „a nevelés, mint segítő viselkedés, a nevelői hivatás, mint szociális kompetencia” (Nagy, 1995, 192.p.) kerül előtérbe. Háttérbe szorul a házi feladat elkészítésének és a tananyag elsajátításának vizsgálatát célzó kontroll funkció, valamint a határozottabb, keményebb fellépést igénylő érdekérvényesítő és komolyabb intellektuális kihívásokat, tudományos érdeklődést preferáló habitus. Ez a szemlélet Sallai (1997) vizsgálatában⁴⁶ bemutatott személyközpontú pedagógiai munkához áll közel, melyben a pedagógus arra törekszik, hogy a gyerekben lévő lehetőségek kiteljesedjenek. Ehhez pedig a pedagógus részéről olyan klíma megteremtése szükséges, melyben a gyerek szabad lehet, meg tudja őrizni kíváncsiságát és minden tevékenységből, tapasztalatból, élményből tud tanulni. Ebben a modellben a pedagógus csak segít a gyereknek saját munkája értékelésében és további célok megfogalmazásában.

⁴⁶ A kutatásban a személyközpontú pedagógiai szemlélettel dolgozó pedagógusokkal készültek interjúk.

A szociális szakos hallgatók többsége főként tanácsadó (82%) és terapeuta (77%) szerepben tudja magát elképzelni, de a professzionális segítséghez tartozónak érzik az érdekérvényesítő (54%) és az oktatói (45%) szerepet is. (A szociális munkások érdekérvényesítő, közvetítő szerepének fontosságát Gayerné (1986b) már két évtizede is hangsúlyozta!) A vizsgálati eredmények szerint a kutatói szerepet a szociális szakosok harmada (36%) egyáltalán nem tartja a segítő szakember szerepkészletébe tartozónak, a többség pedig csak részben. Az ellenőr szerepét kétharmaduk (66%) teljesen elutasítja. Egyes (vitatható) nézetek szerint a segítő területek nagy változásai közé tartozik az is, hogy „a segítő szerep helyett az ellenőrző szerep került előtérbe” (Pataki, 2002, 56.p.). A szerző szerint szükséges a „szakmai kép, küldetés felülvizsgálata mind a szakmában, mind a képzésekben. Több figyelmet kell fordítani a segítő és kontroll funkció kidolgozására. Váljon világossá hallgatóinkban, hogy a segítségnek is vannak kontroll elemei és a kontrollnak is vannak segítő elemei. A szakmai önkép alakulásában azonban a képzési tartalmak, súlypontok is üzenetekkel bírnak.” (Pataki, 2006, 108.p.)

A professzionális segítségre (szociális pályára) készülő hallgatók válaszaiból az tükröződik, hogy a jó szakembert gazdag szereprepertoárral rendelkező kompetens személynek képzelik el, akinél szükségesnek tartják, hogy többféle helyzetben, szerepben tudjon helyt állni, ha kell, tudjon terapeutaként értően figyelni, okos tanácsot adni, harcolni a kliens érdekeiért, valamint úgy tudja a segítséget igénybe vevőket oktatni, hogy közben a másik felett ne gyakoroljon kontrollt. A képzés meghatározó lehet a leendő szakemberek szerepkészletének kialakításában, mivel „a gyógyító, a pap, az ügyvéd, a közbenjáró, az agitátor, a védelmező, az ellenőrző, a filantróp s a szakember mind szerepet játszik a szociális munkában, s mindnek megvan a maga történelmi eredete. Hogy melyik szerep – vagy mely szerepek kombinációja – válik uralkodóvá, az attól függ, hogy a szociális munkások milyen típusú elméleti alapvetést tesznek magukévá.” (Pritchard – Taylor 1978, 180.p.)

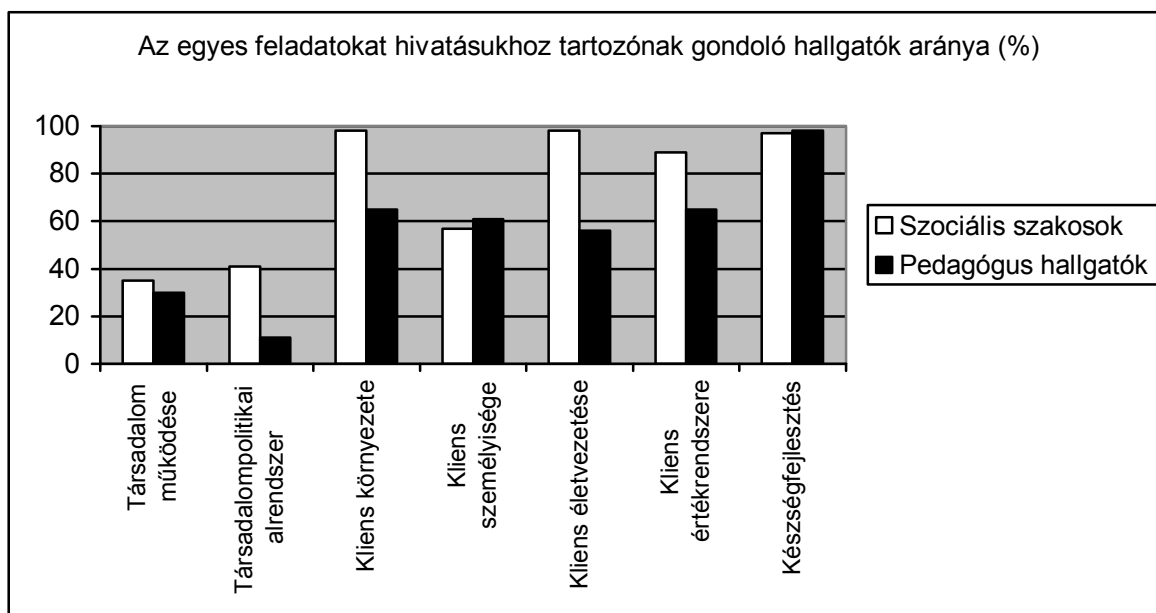
A pedagógus és szociális szakos hallgatók között abban a tekintetben is nagy különbségek mutatkoznak, hogy a diákok milyen feladatokat mennyire tartanak választott hivatásukhoz tartozónak (soha vagy ritkán, illetve mindig vagy az esetek többségében). A két társaság megítélése alapján csupán két olyan szempont van, melyben nem mutatható ki szoros összefüggés a választott szakkal. (38. ábra)

A *kliensek*⁴⁷ személyiségvonásainak megváltoztatásával kapcsolatosan alakítottak ki a hallgatók hasonló álláspontot: mindkét csoportban a diákok többsége (a szociális szakosok 57%-a, a pedagógus hallgatók 61%-a) tartja hivatásához köthető feladatnak. A másik feladat,

⁴⁷ A kérdőívben ezt a kérdést úgy fogalmaztuk meg, hogy a kliens szóhoz egy rövid értelmezés kapcsolódott: azok a személyek, akikkel foglalkozik, jelentik a „klienteket”.

amelyben nem mutatható ki szignifikáns összefüggés a társadalom működési módjának megváltoztatása.

38.ábra



A választott szakoknak megfelelő hallgatói csoportok közül egyikben sem, még a szociális szakokon sem gondolják azt a diákok, hogy a későbbiekben, ha választott hivatásuknak megfelelő munkát fognak végezni, feladatuk lenne a *társadalom működési rendjének megváltoztatása*, illetve egy *adott társadalompolitikai alrendszer* (pl. szociálpolitika, oktatáspolitikai) *megreformálása*. Mindkét szempont esetében a szociális szakosok közül csak a hallgatók bő harmada (a társadalom működési rendjének megváltoztatása 35%, társadalompolitikai alrendszer megreformálása 41%) tartaná ezt hivatásához tartozónak. A Szociális Munka Etikai Kódexének 10. pontja (2005) szerint „a szociális munkás felelőssége, hogy felhívja a döntéshozók, valamint a közvélemény figyelmét mindarra, amiben a nélkülözés és szenvedés kialakulásáért a kormányzat, a társadalom vagy egyes intézmények felelősek, illetve amivel akadályozzák ezek enyhítését. A szociális munkás joga és kötelessége, hogy ennek érdekében szakmai és társadalmi érdekérvényesítő szervezetekhez forduljon. Az Etikai Kódexet aláíró és csatlakozó szakmai szervezetek joga és kötelessége eljárni ezen ügyekben.” (Szociális, 2005, 4.p.)

Az óvodapedagógia és tanító szakos hallgatók a társadalom működésébe való beavatkozást a szociális szakosokhoz hasonló mértékben (30%) tartják munkájukhoz tartozó feladatnak, azonban egy szűkebb részterület megváltoztatására sokkal kevesebben (11%) érzik kompetensnek magukat.

A segítő tevékenységek közül „a szociális munka az a szakma, amely leginkább összpontosít az ember és környezetének kölcsönhatására” (Woods, 1992, 33.p.). Ez a szemlélet jól tetten érhető a szociális szakosok pályaképében, a pedagógusok gondolkodására

kevésbé jellemző. A szociális szakosok 51%-a mindig, további 47%-a az esetek többségében feladatának érzi, hogy *a kliensek és környezetük közti kapcsolatrendszer megváltoztassa*, a pedagógus hallgatók között csak 16% azok aránya, akik erre mindig vállalkoznának, 49% az esetek többségében ezt munkájához tartozó feladatnak gondolja.

Mindkét hallgatói csoportban összességében döntő többséget (98%) alkotnak azok a válaszadók, akik munkájuk keretein belül mindig, illetve többnyire fontosnak tartják, hogy azoknak az egyéneknek *a készségeit és képességeit fejlesszék*, akikkel dolgoznak. A pedagógus hallgatók esetében a szakemberek egyértelmű kötelessége a gyerekek fejlesztése, s a szociális munka négy összehangolt célja közül is az egyik az egyén problémamegoldó és kezelő képességeinek erősítése (Woods, 1992). A szakok szerint vizsgált két csoport között abban mutatkozik különbség, hogy a tanító és óvodapedagógus hallgatók nagyobb arányban (88%) gondolják munkájuk állandó velejárójának a készségfejlesztést, mint a szociális szakosok (71%).

A szociális szakosok a pedagógus hallgatókhoz képest sokkal inkább úgy érzik, hogy felhatalmazást kapnak mások életébe való beavatkozásra, annak átformálására. A szociális szakosok kevés kivétellel az esetek többségéről, illetve minden esetről azt gondolják, hogy kötelességük *a kliens életvezetését (98%), illetve értékrendjét (89%) megváltoztatni*. Az óvodapedagógus és tanító szakosok között is többséget alkotnak azok, akik ezeket az álláspontokat képviselik, de a szociális szakosoknál kisebb mértékben (56%, 65%). A szociális munkában igen hangsúlyos (pl. Compton-Galaway, 1984), és a pedagógiai területen is jelen van (pl. Sallai, 1997) az az álláspont, hogy a segítő és a segített egymással partneri viszonyban működnek együtt. A kutatásban a diákok részéről tapasztalt hozzáállás azonban azt sejteti, hogy a hallgatók személyiségvonásaihoz hozzátartozik a szituatív fölényhelyzet kedvelése, mások életének, cselekedeteinek irányítása, úgy, hogy a döntések meghozatalában sugalmazóként vesznek részt, miközben azok következményeiért a felelősséget nem nekik kell vállalni.

A vizsgálatban megkérdezett szociális szakos hallgatók pályaképe természetesen nem mérhető árnyaltan néhány kérdés segítségével, azonban a kapott adatok szerint a diákok elképzelései nem állnak teljes összhangban a szakma etikai elvárásaival. A professzionális segítést tanuló diákok azt jól tudják, hogy mennyire fontos a kliens természetes támaszrendszerének felépítésére való törekvés, ugyanakkor a válaszadók többsége (59%) képviseli azt a nézetet, hogy feladataik közé tartozik, hogy megváltoztassák a személyiségvonásait azoknak, akikkel munkájuk során foglalkoznak. A fiatalok úgy érzik, hivatásuk végzésével együtt jár a kliensek életvezetésének és értékrendjének megváltoztatása is. A Szociális Munka Etikai Kódex 8. pontja másként értelmezi a professzionális

segítségnyújtás során a segítő hatáskörét: „a szociális munkás tiszteletben tartja minden ember méltóságát, értékét, jogait és céljait.” (Szociális, 2005, 4.p)

Ezek a kutatási eredmények azt mutatják, hogy a szociális szakos hallgatók nincsenek teljesen tisztában leendő munkakörük kereteivel, határaival, hiszen csak részben vállalnák fel azokat a feladatokat, melyeket a szakma etikai szabályai egyértelműen előírnak, ugyanakkor olyan területen is beavatkoznának, ahol nem kompetensek. A szociális munka etikájának oktatásával, ennek nehézségeivel kapcsolatosan számtalan dilemma merül fel (Hordós, 1997).

Nagyon fontos különbség mutatkozik a Magyarországon, valamint a Romániában és Ukrajnában élő diákok szemlélete között. A hivatáshoz tartozó feladatok közül egy esetben mutatható ki szignifikáns összefüggés a két csoport tekintetében, ez pedig a társadalom működési rendjének megváltoztatása. A hazánkban élő fiatalok többsége (71%) nem gondolja úgy, hogy hivatása gyakorlása egyben azt a feladatot is jelentené számára, hogy beleavatkozzon a társadalmi mechanizmusokba. A Kárpátalján és Nagyváradon diplomaszerezésre készülő hallgatók az értelmiségi életformát egyfajta küldetéstudattal kapcsolják össze, közöttük azok alkotnak többséget (53%), akik szerint a társadalom működési rendjének megváltoztatása az esetek többségében vagy mindig feladatkörükbe tartozik.

A kutatás során a hallgatók nyilatkoztak arról is, hogy bizonyos készségeket mennyire tartanak szükségesnek választott hivatásuk gyakorlásához. A kérdőívben felsorolt valamennyi készség esetében az lett eredmény, hogy a diákok nagy többségben fontosnak, illetve nagyon fontosnak, nélkülözhetetlennek tartják azokat a választott hivatásuk gyakorlásához. Ha két, egymástól karakteresen elkülöníthető hivatáshoz ugyanazokra a személyiségvonásokra van szükség, az szintén azt bizonyíthatja, hogy társszakmákról van szó.

A kérdőívben eredetileg szerepelt az altruizmus is, de mindegyik vizsgált csoportban (meglepő módon) nehézséget okozott a hallgatóknak a számukra addig ismeretlen, vagy ritkán hallott fogalom értelmezése, és bár minden helyszínen sor került kisebb fogalommagyarázatra, utólag helyesebbnek tűnt az így befolyásolt hallgatói csoportok erről kialakított álláspontját nem elemezni mélyebben.⁴⁸

Ha az alapján próbálunk a készségek között egy fontossági sorrendet kialakítani, hogy a válaszadók mekkora arányban jelölték az adott készséget legalább fontosnak, akkor a rangsor élén az empátia, kommunikációs készség, konfliktuskezelő készség, és a

⁴⁸ Ez a jelenség egyrészt azt mutatja, hogy a hallgatók az idegen szavakat, ebben az esetben a szakmájuk egyik fontos (a szociális szakosoknál legalábbis mindenképpen sokszor említett) szakkifejezését nem ismerik, ugyanakkor azt a kérdést is felveti, hogy talán a kérdőívben szereplő többi idegen szót sem pontosan értelmezték. Ha ez így van, akkor kérdezési hiba történt azzal, hogy a kérdőívbe bekerült a szó, bár a próbakérdőívek kitöltésekor ez a probléma egyáltalán nem merült fel.

problémamegoldó készség állnak, mivel ezek esetében az összes megkérdezett, kivétel nélkül a fontos, vagy nélkülözhetetlen választ jelölte meg. Ezeket követik az elfogadás, tolerancia, kreativitás, csapatmunkára való készség, önálló munkavégzésre való készség (mind 99%), majd a gyermekközpontúság (97%), a nyitottság (97%), a pedagógiai érzék (95%) és szociális érzékenység (95%). A legkevésbé fontos a készségek között az önérvényesítés (81%).

Ha külön elemezzük a pedagógus hallgatók és a szociális tanulmányokat folytatók csoportjait, egyes készségek fontosságának megítélésük eltéréseit tapasztalhatunk. A pedagógiai érzék, a nyitott személyiség, a gyermekközpontúság, az önérvényesítés a pedagógus hallgatók csoportjában többek számára volt fontos, vagy nélkülözhetetlen, mint a szociális szakosoknál. A szociális képzésekben résztvevők pedig a szociális érzékenységet jelölték meg nagyobb arányban. Ezek a különbségek még érzékelhetőbbé válnak, ha csak azt vesszük figyelembe, hogy az egyes szakterületeken tanuló hallgatók közül mekkora arányban jelölték az egyes készségeket nélkülözhetetlennek. A szociális képzések tanulói az empátiát és a problémamegoldó képességet tartják leginkább nélkülözhetetlennek, míg a pedagógus hallgatók a gyermekközpontúságot és a kommunikációs készséget.

Ha a választott szak és a nélkülözhetetlennek tartott készségek között keresünk összefüggést, kirajzolódnak az egyes szakirányokhoz inkább szükséges személyiségbeli elvárások. A hallgatók véleménye szerint a pedagógus hivatást választók nem nélkülözhetik a gyermekközpontúságot, a pedagógiai érzéket és a kreativitást, „a nevelés kreatív művészet” (Magyar Beck, 1993, 5.p.), míg a szociális szakmára készülőknek szociális érzékenységgel és jó problémamegoldó készséggel kell rendelkezniük. (13.táblázat)

Kiss (1998) munkaértékpreferencia vizsgálatában a magyar szociális munkás hallgatók a legelfogadottabb értéknek az altruizmust tartották, majd a változatosságot, kreativitást, önérvényesítést, függetlenséget, társas kapcsolatokat, szellemi ösztönzést, anyagi ellenszolgáltatást, presztízst, s a rangsor utolsó helyeire szorultak a munkateljesítmény, hierarchia, esztétikum, humán értékek, irányítás, játékosság. A szerző utal Szilágyi 1985-ben végzett vizsgálatára, melyben három szakma képviselőit, köztük pedagógusokat is teszteltek a (szintén a Kiss vizsgálatában is használt Super - kérdőívvel), és az ő rangsorukban is az altruizmus került az első helyre, (a műszaki és agrár pályáknál nem), és a pedagógusoknál listavezetők voltak még a változatosság, önérvényesítés, kreativitás, társas kapcsolat, munkateljesítmény is. Kiss (1999) nemzetközi vizsgálatában az egyes nemzetek képviselői más-más értékeket preferáltak. Mindenki számára nagyon fontos (2.hely) volt az altruizmus, csak a németeknek kevésbé (7.hely), ők a függetlenséget helyezték legelőre, ez a többi nemzet listáján az 5.-7. helyen szerepelt). Az önérvényesítés az olaszok számára kevésbé preferált (9. hely) mint a többi nemzet esetében, az ő rangsorukban a munkateljesítmény szerepelt az első

helyen (a németeknél 2., a finneknél és magyaroknál 9.). Az olaszoknál az altruizmus és a kreativitás kerültek még dobogós helyekre. A finnek listáját a változatosság vezette, majd az altruizmus, társas kapcsolatok, kreativitás. A németek a 3.-5. helyekre a hierarchiát, kreativitást, önérvényesítést helyezték.

13.táblázat

A választott hivatás gyakorlásához szükséges készségek

	Fontosnak vagy nélkülözhetetlennek tartotta			Nélkülözhetetlennek tartotta %	
	Az összes megkérdezett közül %	A szociális szakosok közül %	A pedagógus hallgatók közül %	A szociális szakosok közül %	A pedagógus hallgatók közül %
Empátia	100	100	100	93	86
Kommunikációs készség	100	100	100	84	89
Konfliktus-kezelő készség	100	100	100	90	84
Probléma-megoldó készség	100	100	100	92	83
Önálló munkavégzésre való készség	99	100	99	63	73
Elfogadás, tolerancia	99	100	99	59	41
Kreativitás	99	100	99	46	84
Nyitott személyiség	97	94	100	62	70
Csapatmunkára való készség	99	98	99	62	58
Gyermek-központúság	97	95	100	67	89
Pedagógiai érzék	95	93	100	36	84
Szociális érzékenység	95	96	93	80	55
Önérvényesítés	81	79	84	30	30

A vizsgálat eredményei alapján az a szempont, hogy a megkérdezettek melyik országban tanulnak, a készségek tekintetében nem mutat olyan éles különbségeket, mint a választott szak. Három készség köthető karakteresen a határ valamelyik oldalához. A Magyarországon élő fiatalok sokkal nagyobb arányban tartják nélkülözhetetlennek a gyermekközpontúságot (80%) és a szociális érzékenységet (75%), mint az ukrainai és romániai diákok (58% és 44%), akik a kreativitást hangsúlyozták jobban (74%). A hazánkban élők esetében ez az arány 59%. A gyermekközpontúság háttérben a szakválasztás is meghúzódhat, vagyis az, hogy a Magyarországon megkérdezett szociális szakosok mind

szociálpedagógiát hallgatnak, és így a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok közül a figyelmük sokkal inkább a gyermekekre terelődik. A beregszászi és nagyváradai fiatalokat sokkal szegényebb társadalmi környezet veszi körül, mint a Magyarországon élőket, ezért lehet az, hogy számukra a szociális érzékenység nem annyira nélkülözhetetlen, ők a mindennapi életük során nem tudják a szociális problémákat nem észrevenni. Ez a helyzet szolgálhat magyarázatul a kreativitásra való nagyobb igényre: a szűkösebben rendelkezésükre álló erőforrások, lehetőségek ellenére nekik is meg kell próbálni eredményeket elérni, és ebben sok leleményességre van szükség.

A segítséget hivatásszerűen végző szakemberek lehetséges személyiségvonásairól a vizsgálatban megkérdezett hallgatók nagyjából egységesen vélekedtek.

A válaszadók között szaktól és országhatártól függetlenül többségben vannak azok, akik részben (50%), vagy teljesen (26%) azt feltételezik, hogy általában azok szeretnék az általuk is választott hivatást gyakorolni, akik gyerekkoruk óta családjukban, szűkebb környezetükben is gyakran vállalták a segítő, békítő szerepet. Saját magukra nézve ezt kissé kevésbé tartják igaznak; a megkérdezettek harmada (34%) ezt csak részben, másik harmada (36%) inkább, vagy teljesen gondolja így.

A forradalmár meggyőződést, a társadalmi egyenlőtlenségeket radikális úton megváltoztatni kívánó beállítódást a hallgatók döntő többsége (80%) elutasítja, vagyis nem gondolják, hogy általában az ilyen attitűdökkel rendelkezők szeretnék az általuk is választott szakterületen érvényesülni. Ezt a hozzáállást még kevésbé tartják a hivatásválasztást befolyásoló tényezőnek a pedagógusok (91%), és a Nagyváradon illetve Beregszászban élők (87%). Az összes válaszadó között csak kevesen vannak olyanok (13%), akiknek a saját személyiségét jellemző forradalmár típusú vonások legalább részben szerepet játszottak a pályaválasztásban.

A hallgatók közel fele (44%) azzal sem ért egyet, hogy a békés, lépésről lépésre haladó reformerek szeretnék általában segítő szakemberek lenni. Ezt részben gondolja így a válaszadók harmada (38%), és a kisebbség (18%) lát ebben némi igazságot. Saját magukról (szaktól és a tanulmányok helyszínétől függetlenül) hasonló arányban gondolják a hallgatók, hogy részben (31%) vagy teljesen (21%) a reformer beállítódás vezette volna őket a jelenlegi képzésre.

A hallgatók saját magukról alkotott véleménye utalhat a Bagdy (2007) által említett látens szakválasztási motívumokra is. A vizsgálatban megkérdezettek többsége elutasítja a változtatást, illetve az abban való szerepvállalást, vagyis sem enyhébb, sem komolyabb konfliktusokban nem kívánnak részt venni. Ez a fajta „életgyávaság” a segítő szakmák választása által kompenzálódhat, egyszerűbb mások ügyein keresztül, kívülről szemlélni a

konfliktusokat, mint a saját életükben szembesülni a nehezebb élethelyzetekkel. Ez a szakválasztási motívum azért lehet jelentős, mert a segítő hivatás választásának motivációi között a diszfunkcionális indítékok közé tartozik a helyettesítő helyzetmegoldás (másokon át élni az életet) mint motívum.

Parton és O'Byrne (2006) utalnak Howe és Seligman tanulmányaira, melyben a szerzők áttekintették azokat a kutatásokat, melyekben megkérdezték a klienseket a szociális munkásokkal kapcsolatos tapasztalataikról. A szerzők szerint e beszámolók „központi üzenete minden időben az volt, hogy nem a szociális munkás vagy tanácsadó által használt sajátos modell vagy technika fontos, hanem a tapasztalat minősége és értéke. A siker kulcsát Howe a következőkben foglalja össze: 'elfogad engem, megért engem és beszél velem'" (Parton - O'Byrne, 2006, 50.p.) Kádár Sári (1994) szerint a szociális munka területén sokféle feladatot lehet ellátni, melyekhez különféle készségekre, képességekre, attitűdökre lehet szükség.

Az egyes foglalkozások társadalmi presztízsének méréséhez a Fónai-Kiss-Fábián (1999) kutatásban alkalmazott kérdést használtuk, annyi változtatással, hogy a felsorolt foglalkozások körét kibővítettük a tanítónő, óvodapedagógus, gyógypedagógus, szociálpedagógus és szociálpolitikus kategóriákkal. Az eredeti listán a pedagógus hivatás területei közül a középiskolai tanár és az általános iskolai tanár szerepelt, a szociális szakmát pedig csak a szociális munkás hivatás képviselte. A hallgatóknak 32 foglalkozásról kellett megmondaniuk, hogy egy 1-től 10-ig terjedő skálán hol helyezik el az adott hivatás társadalmi presztízsét. A hallgatók válaszaiból minden foglalkozás esetében kialakult egy átlag, mely az összes megkérdezett véleményét mutatta, és ezek alapján jött létre a hivatások presztízsének rangsora. A mintán belüli csoportok (szociális – pedagógus szakosok, Magyarországon – Ukrajnában, Romániában tanulók) által alkotott vélemények ugyanilyen módon eredményeztek külön listákat.

A megkérdezettek a legalacsonyabb presztízsűnek a felsőfokú végzettséget nem igénylő szakmákat választották. A Fónai-Kiss-Fábián vizsgálat (1999) eredményeihez hasonlóan a rangsor elején az orvosi, jogi pályák szerepelnek. Ezt a jelenséget a szerzőtrío a professzionalizációra vonatkozó elméletekkel magyarázza, melyek szerint a több évszázados egyetemi hagyományokkal rendelkező hivatások a leginkább elismertek, vagyis a presztízs rangsor a klasszikus egyetemi szakok magasabb elismertségét tükrözik. A szerzők ugyanakkor felhívják a figyelmet arra is, hogy a gyakorlatorientált foglalkozások esetében az alacsony társadalmi elismertség nem jelenti a szakma alacsony professzionalizáltságát.

A vizsgálatban megkérdezett fiatalok rangsorában a legkedvezőbb pozíciók között szerepelnek még a gazdasági és politikai pályák képviselői, a mérnökök, és a pszichológusok az igen előkelő negyedik helyre kerültek.

A hallgatók értékelése szerint a legtöbb segítő hivatás az értelmiségi pályákon belül a társadalmilag kevésbé megbecsültek közé tartozik, különösen igaz ez a szociális területekre. A diplomát igénylő hivatások között a legkevésbé elismert a szociális munka, de a hallgatók válaszáinak átlagai alapján kialakult sorrendben a pedagógus hivatások is a ranglista hátsó traktusában szerepelnek. (14. táblázat)

A szociális szakmák között (az egyetemi diplomával rendelkező) szociálpolitikusok elismertsége a legnagyobb, ők a presztízsrangsorban a középmezőnyben találhatók, a szociálpedagógusok alig előzik meg a diplomások között legutolsó helyre szorult szociális munkásokat.

A pedagógus hivatások rangsora leképezi az oktatási rendszer fokozatait. A középiskolai tanárok állnak a hierarchia csúcsán, ők a hivatásuk elismertsége szerinti rangsorban a középmezőnyben szerepelnek, őket követik az általános iskolai tanárok, akik a presztízis tekintetében az utolsó harmadba tartozó foglalkozások egyikét gyakorolják, és az értelmiségiek között is a hátsó pozíciókba kerültek a tanítók és az óvodapedagógusok. A gyógypedagógusok kevéssel a középiskolai tanárok előtt helyezkednek el.

A pedagógus pályák presztízisének értékelésében karakteres eltérések láthatók a megkérdezettek között a választott szakoknak megfelelően. A tanító és óvodapedagógus szakosok kiállnak saját hivatásuk becsületéért, az ő választásaik alapján kialakult rangsorban az oktatási terület valamennyi képviselője nagyobb átlagokat kapott és így jóval előrébb szerepel, mint a szociális szakosok listáján. A pedagógusok között az óvodapedagógusok elismertsége egy fokkal megelőzte a tanítókéét.

Teljes egyetértés tapasztalható a két csoport részéről abban, hogy a szociális területhez tartozó szakmák presztízse alacsony, azon belül is különösen a szociális munkás hivatásé. A szociális szakosok a szociálpolitikus tevékenységét ismerik el jobban, míg a pedagógusok álláspontja szerint a szociálpedagógus hivatás presztízse nagyobb valamivel.

Az oktatáshoz és a szociális területhez tartozó foglalkozások presztízsről alkotott véleményeket mélyebb elemzésnek vetettük alá a megkérdezettek választott szakja szerinti csoportosításban. Azt vizsgáltuk, hogy az egyes foglalkozások megítélésénél milyen arányban vannak olyanok, akik az adott hivatás presztízset alacsonynak, vagy magasnak tartják.

14. táblázat

A hivatások társadalmi presztízse szakok szerint (a presztízspontszámok (1-10) átlaga)

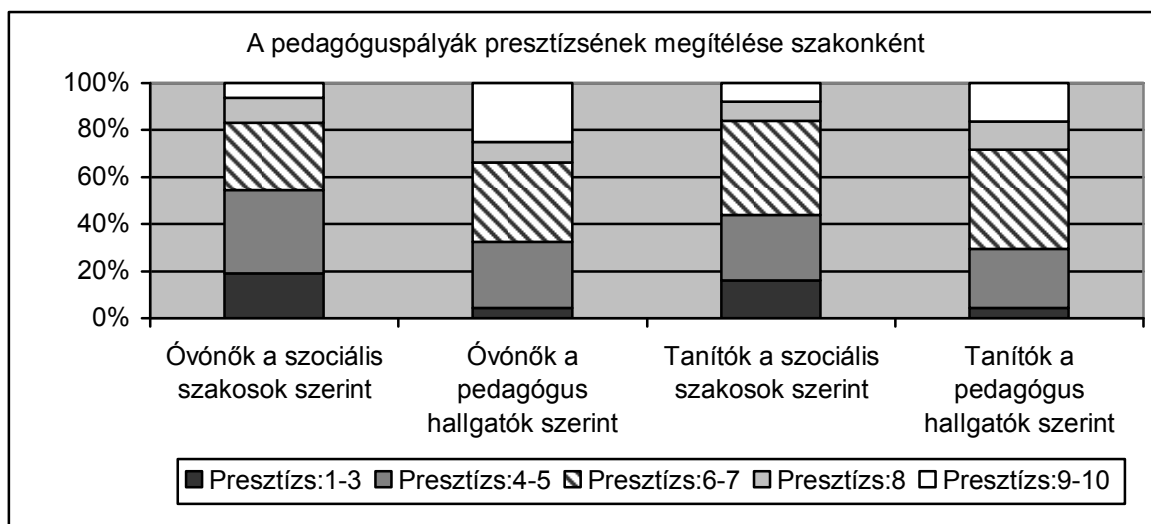
	Összes megkérdezett	Szociális szakosok	Pedagógusok
1.	Orvos 9,16	Orvos 9,24	Orvos 9,04
2.	Bíró 8,91	Bíró 9,14	Ügyvéd 8,70
3.	Ügyvéd 8,83	Ügyvéd 8,93	Bíró 8,61

4.	Pszichológus 8,50	Pszichológus 8,50	Pszichológus 8,51
5.	Mérnök 8,34	Mérnök 8,47	Mérnök 8,15
6.	Banki manager 8,13	Országos politikus 8,35	Banki manager 7,87
7.	Országos politikus 8,04	Banki manager 8,32	Gyógypedagógus 7,77
8.	Nagyváros polgármestere 7,93	Nagyváros polgármestere 8,23	Országos politikus 7,62
9.	Közgazdász 7,73	Közgazdász 7,90	Nagyváros polgármestere 7,51
10.	Agrármérnök 7,37	Banktisztviselő 7,44	Közgazdász 7,49
11.	Banktisztviselő 7,26	Közigazgatási tisztviselő 7,41	Kutató 7,40
12.	Kutató 7,24	Agrármérnök 7,37	Agrármérnök 7,37
13.	Közigazgatási tisztviselő 7,21	Vállalkozó 7,20	Középiskolai tanár 7,23
14.	Gyógypedagógus 7,06	Szociológus 7,14	Banktisztviselő 7,01
15.	Vállalkozó 6,86	Kutató 7,11	Közigazgatási tisztviselő 6,95
16.	Középiskolai tanár 6,83	<i>Szociálpolitikus 7,02</i>	Lelkész 6,87
17.	<i>Szociálpolitikus 6,74</i>	Rendőrtiszt 6,88	Diplomás ápoló 6,82
18.	Szociológus 6,76	Középiskolai tanár 6,54	Általános iskolai tanár 6,75
19.	Rendőrtiszt 6,71	Gyógypedagógus 6,53	Óvónő 6,59
20.	Lelkész 6,54	Újságíró 6,46	Tanító 6,50
21.	Diplomás ápoló 6,44	Diplomás ápoló 6,17	Rendőrtiszt 6,48
22.	Általános iskolai tanár 6,41	Lelkész 6,30	<i>Szociálpedagógus 6,43</i>
23.	Újságíró 6,33	Művész 6,21	Vállalkozó 6,39
24.	Művész 6,22	Általános iskolai tanár 6,16	<i>Szociálpolitikus 6,35</i>
25.	Tanító 6,03	Tanító 5,69	Szociológus 6,24
26.	Óvónő 5,86	<i>Szociálpedagógus 5,41</i>	Művész 6,24
27.	<i>Szociálpedagógus 5,84</i>	Óvónő 5,32	Újságíró 6,14
28.	Népművelő 5,39	Népművelő 5,15	Népművelő 5,72
29.	<i>Szociális munkás 4,74</i>	<i>Szociális munkás 4,77</i>	<i>Szociális munkás 4,70</i>
30.	Fodrász 4,32	Fodrász 4,21	Fodrász 4,48
31.	Villanyszerelő 3,87	Sofőr 3,68	Villanyszerelő 4,13
32.	Sofőr 3,86	Villanyszerelő 3,67	Sofőr 4,10

Azt tapasztaltuk, hogy a pedagógus hivatásokkal (óvodapedagógus, tanító, általános és középiskolai tanár, gyógypedagógus) kapcsolatos véleményalkotás meglehetősen egyértelmű képet mutat, függetlenül attól, hogy hol húzzuk meg az alacsony, illetve a magas presztízs határát. Ha azt kutatjuk, hogy a két vizsgált csoportban (szociális szakosok, pedagógus hallgatók) milyen arányban voltak azok, akik 3-nál, 4-nél vagy 5-nél kisebb értékekkel minősítették az egyes pedagógus hivatásokat, minden foglalkozásnál, és az alacsony presztízs mindegyik értelmezésénél azt látjuk, hogy a pedagógus szakosok között a szociális szakosoknál kisebb arányban vannak olyanok, akik alacsony osztályzatot adtak. Saját területeiket a pedagógus hallgatók szívesebben értékelik magasra, mint a szociális szakosok.

Ha a magas presztízszt a 7-nél, 8-nál, vagy 9-nél nagyobb számokhoz kötjük, minden esetben ugyanazt a tendenciát látjuk kibontakozni: a pedagógus hallgatók között a szociális tanulmányokat folytatóknál minden esetben nagyobb azok aránya, akik a magas presztízszt jelentő osztályzatokat választották. (39.ábra)

39.ábra



Ez a számolási kísérlet meglehetősen logikusnak és így talán feleslegesnek is tűnhet, hiszen az egyes szakokra járó hallgatók csoportjaiban a különböző hivatások presztízsét mutató átlagok különbségei már eleve sugallták ezt a megoszlást. Ha egy társaságon belül kevesen vannak azok, akik az alacsony értéket választják, valószínűleg többen lesznek olyanok, akik a magas értékekre voksolnak és fordítva. Hogy ez nem ennyire egyértelmű, jól mutatják a szociális területhez tartozó szakokról alkotott vélemények.

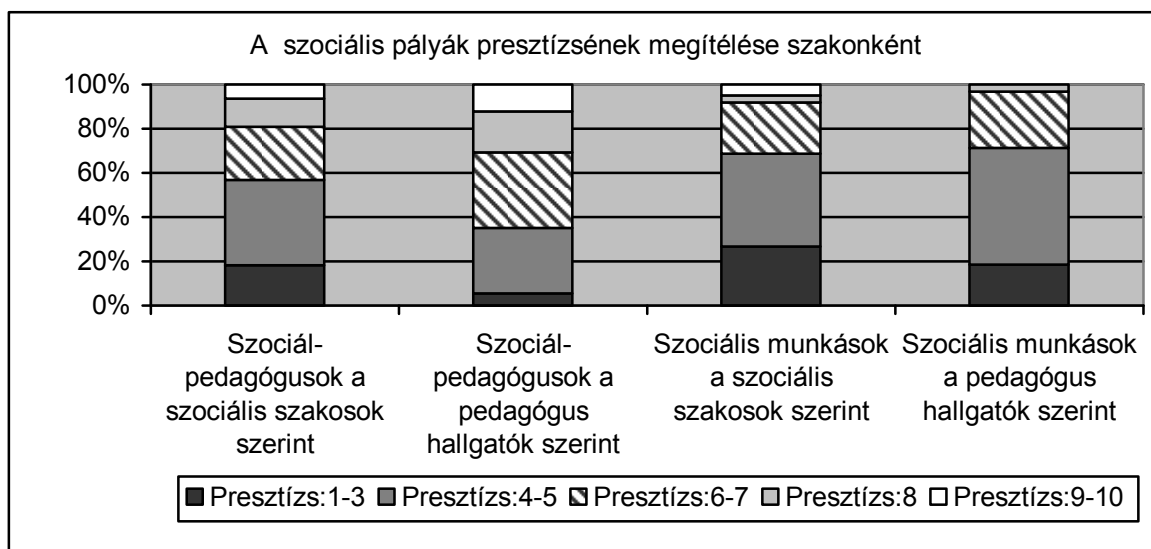
A szociálpedagógusok társadalmi presztízséről kialakult álláspont pontosan ugyanazt a modellt követi, mint amit a pedagógus hivatásoknál figyelhettünk meg; a tanító és óvodapedagógus szakosok a szociális tanulmányokat folytatóknál kisebb arányban tartják alacsony presztízsűnek és nagyobb arányban gondolják jobban elismertnek ezt a hivatást. Ebben talán a foglalkozás elnevezésében szereplő pedagógus szó is szerepet játszhatott.

A szociális területhez tartozó másik két hivatás (szociálpolitikus, szociális munkás) presztízsének megítélésében a szociális tanulmányokat folytató hallgatók szélsőségesebb álláspontja figyelhető meg. Mindkét foglalkozás esetében a szociális szakosok között vannak nagyobb arányban azok, akik e pályák magas elismertségére szavaztak, függetlenül attól hogy ez alatt a 7, 8, vagy 9 feletti osztályzatokat értjük, sőt, a pedagógus hallgatók között egyáltalán nincs olyan, aki a szociális munkát nagyon megbecsültnek tartaná, hiszen senki sem adott 9-es vagy 10-es minősítést.

Ha azt elemezzük, hogy melyik szakra járó hallgatók tartják nagyobb arányban alacsony presztízsűnek ezeket a szakmákat, szintén a szociális szakosok fölényét

tapasztalhatjuk. Itt azonban már van jelentősége annak, hogy hogyan definiáljuk az alacsony presztízt. A szociális munka kapcsán a 4 és az alatti osztályzatokat adók esetében figyelhető meg a szociális szakosok nagyobb aránya, míg a szociálpolitikusoknál a 3 és az alatti értékekre szavazók arányánál tapasztalható a pedagógusok kisebbsége. (40. ábra)

40. ábra



A két szakterülethez tartozó hivatások társadalmi presztízséről kialakult nézetek is tükrözik a pályakép kapcsán kialakult különbségeket. A pedagógus hivatások megítélése sokkal inkább egyértelmű, és ezekkel kapcsolatosan a tanító illetve óvodapedagógia szakra járó hallgatók egységesen tendálnak a magasabb elismertség felé.

A szociális területet képviselő szakmák megbecsültségéről a vizsgálatban megkérdezett hallgatóktól nyert adatok alapján nem alakítható ki egységes álláspont. A szociális szakosok véleménye sokkal polarizáltabb, a pedagógus hallgatók leginkább a szociálpedagógusok tevékenységét ismerik el.

Mányik (1999) vizsgálatában a különféle diplomások többsége (77%) a szociális munkások presztízsét saját hivatásuknál alacsonyabbnak értékelte, csak ötödrészüket tartotta ugyanakkorának, és 3% gondolta magasabbnak, ugyanakkor a válaszadók többsége úgy nyilatkozott, hogy a szociális munkás szakma fontos a társadalomnak.

15. táblázat

A hivatások társadalmi presztízse ország szerint (a presztízspontszámok (1-10) átlaga)

	Összes megkérdezett	Magyarország	Ukrajna és Románia
1.	Orvos 9,16	Orvos 9,11	Orvos 9,39
2.	Bíró 8,91	Bíró 9,01	Ügyvéd 8,82
3.	Ügyvéd 8,83	Ügyvéd 8,83	Bíró 8,47
4.	Pszichológus 8,50	Pszichológus 8,56	Banki manager 8,24
5.	Mérnök 8,34	Mérnök 8,40	Pszichológus 8,21

6.	Banki manager 8,13	Banki manager 8,11	Banktisztviselő 8,21
7.	Országos politikus 8,04	Országos politikus 8,04	Nagyváros polgármestere 8,11
8.	Nagyváros polgármestere 7,93	Nagyváros polgármestere 7,89	Mérnök 8,05
9.	Közgazdász 7,73	Közgazdász 7,79	Országos politikus 8,03
10.	Agrármérnök 7,37	Agrármérnök 7,45	Gyógypedagógus 7,95
11.	Banktisztviselő 7,26	Kutató 7,31	Lelkész 7,92
12.	Kutató 7,24	Közigazgatási tisztviselő 7,23	Rendőrtiszt 7,55
13.	Közigazgatási tisztviselő 7,21	Banktisztviselő 7,06	Középiszkolai tanár 7,45
14.	Gyógypedagógus 7,06	Gyógypedagógus 6,87	Közgazdász 7,45
15.	Vállalkozó 6,86	Vállalkozó 6,78	Diplomás ápoló 7,42
16.	Középiszkolai tanár 6,83	Szociológus 6,78	Általános iskolai tanár 7,26
17.	<i>Szociálpolitikus 6,74</i>	Középiszkolai tanár 6,70	Vállalkozó 7,24
18.	Szociológus 6,76	<i>Szociálpolitikus 6,69</i>	Művész 7,16
19.	Rendőrtiszt 6,71	Rendőrtiszt 6,53	Közigazgatási tisztviselő 7,13
20.	Lelkész 6,54	Újságíró 6,34	<i>Szociálpedagógus 7,08</i>
21.	Diplomás ápoló 6,44	Diplomás ápoló 6,23	Agrármérnök 6,97
22.	Általános iskolai tanár 6,41	Lelkész 6,25	<i>Szociálpolitikus 6,97</i>
23.	Újságíró 6,33	Általános iskolai tanár 6,23	Kutató 6,89
24.	Művész 6,22	Művész 6,02	Tanító 6,74
25.	Tanító 6,03	Tanító 5,88	Szociológus 6,66
26.	Óvónő 5,86	Óvónő 5,70	Óvónő 6,58
27.	<i>Szociálpedagógus 5,84</i>	<i>Szociálpedagógus 5,57</i>	Újságíró 6,26
28.	Népművelő 5,39	Népművelő 5,23	Népművelő 6,16
29.	<i>Szociális munkás 4,74</i>	<i>Szociális munkás 4,61</i>	<i>Szociális munkás 5,38</i>
30.	Fodrász 4,32	Fodrász 4,12	Fodrász 5,29
31.	Villanyszerelő 3,87	Sofőr 3,60	Villanyszerelő 5,26
32.	Sofőr 3,86	Villanyszerelő 3,57	Sofőr 5,05

A kutatási eredmények közül a romániai és ukrain fiatalok presztízsrangsorával kapcsolatos sajátosság, hogy ők a magyarországi diákoknál általában magasabb értékekkel osztályozzák az egyes hivatások megbecsültségét. Ez a pedagógus hivatásoknál közel egy számjegy különbséget jelent, és ez jellemző a szociálpedagógus és a szociális munkás értékelésére is. A szociálpolitikusoknál mutatkozó jóval kisebb különbség jelzi e foglalkozás határon túli kisebb elismertségét, illetve a szociálpedagógusoknál mérhető nagyobb eltérés utalhat a jobb megbecsültségre. A beregszászi és nagyváradai fiatalok rangsorában a magasabb fokú oktatás képviselői és a gyógypedagógusok előrébb szerepelnek, mint a magyarországi diákok listáján, azonban a tanítónők, óvónők, szociális munkások helyezéseiben nincs számottevő különbség (15. táblázat). Valamennyi hallgató egyetért abban, hogy a segítő

hivatások társadalmi megbecsültsége általában alacsony, azonban semmilyen összefüggés nem mutatható ki az egyes foglalkozások presztízsének értékelése és a jövőbeli tervek, az adott szakterületen való elhelyezkedés szándéka között. A hivatások alacsony elismertsége nem tántorítja el a hallgatókat a szakterületen való pályakezdéstől, és azok a fiatalok sem értékelik magasabbra saját szakmájuk társadalmi presztízsét, akik mindenképpen a megszerzendő diplomájukkal egyező területen kívánnak munkát vállalni, sem Magyarországon, sem Ukrajnában és Romániában.

Ezek a kutatási eredmények visszatükrözik a korábbi pedagógusvizsgálatok, illetve a szociális munkások körében végzett kutatások tapasztalatait, a szociális és pedagógus hivatások alacsony társadalmi megbecsültségét. A Szabó és Marián (2007) szerzőpáros tanulmányában bemutatja egy közvélemény-kutatás eredményeit, melyet 1996-ban az OKI-Marketing Centrum végzett. Ebben a felmérésben a megkérdezettek mind a pedagógus, mind a szociális munkás hivatást a rokonszenves, de nem megbecsült foglalkozások körébe sorolták. Falus (2002) az Európai Közösség országaiban működő pedagógusképzési modellek tanulmányozása során arra a következtetésre jutott, hogy a pedagógusok szakmai presztízsének megteremtéséhez nélkülözhetetlen feltétel a tanárok szakmai és módszertani képzése, a tudományos minősítés megszerzése.

3.2.9.A jövőre vonatkozó tervek

A vizsgálatban megkérdezettek jó harmada (35%) a képzés befejezését követően *mindenképpen*, másik harmada (36%) *valószínűleg* a diplomájának megfelelő területen szeretne munkát vállalni. A hallgatók szűk ötöde (18%) nem tartja valószínűnek, hogy olyan állást fog vállalni, mely a jelenlegi képzésben megszerzett végzettséghez kapcsolódik. A válaszadók egy kisebb csoportja (6%) még nem döntötte el, mihez fog kezdeni, és néhányan (5%) mást terveznek, pl. továbbtanulást, külföldön tartózkodást. A jövőre vonatkozó szakmai elképzelések tekintetében a beregszászi és nagyváradi fiatalok és a pedagógusok motiváltabbnak tűnnek az összes megkérdezettnél. A romániai és ukrain diákok fele (53%), a pedagógus hallgatók 42%-a akarja biztosan választott hivatását gyakorolni, a szociális szakosoknál ez az arány csak 30%.

Az elhelyezkedési szándék néhány tényező esetében összefüggést mutat a szakválasztási indíttatásokkal. Akik már eleve céltudatosan, motiváltan kezdték el tanulmányaikat, az összes megkérdezettnél nagyobb mértékben szeretnék biztosan a választott szakterületükön kezdeni pályájukat. Akik azért jelentkeztek a főiskolára, mert egyéni képességeik miatt érezték alkalmasnak magukat azok fele (50%), és akik mindenképpen

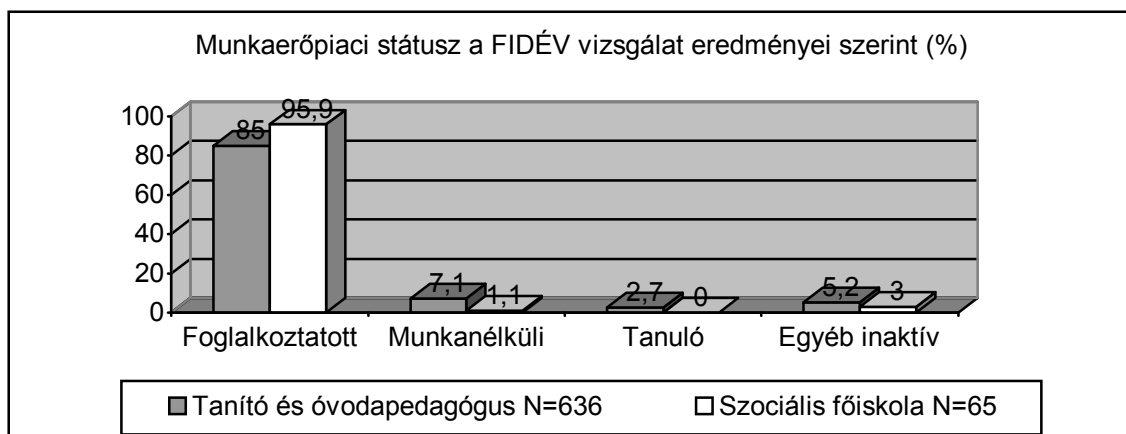
segítő hivatást akartak választani azok 58%-a tervezi ezt. Ha ezekhez a diákokhoz hozzávesszük azokat is, akik *valószínűleg* a végzettségüknek megfelelő állást fognak keresni, összességében elmondhatjuk, hogy az eleve szakmai érdeklődéssel induló hallgatók túlnyomó többsége (87%, illetve 90%) a képzés során sem veszítette el lelkesedését.

A vizsgálat tapasztalata szerint azok a diákok, akik a könnyű diplomaszerzés reményében jelentkeztek a képzésre, az összes válaszadónál sokkal nagyobb mértékben (45%) gondolják azt, hogy nem tartják valószínűnek, hogy a végzettségüknek megfelelő területen fognak elhelyezkedni.

Ha azokat a fiatalokat, akik a szakmai pályakezdést biztosan vagy valószínűleg tervezik, azzal összevetve vizsgáljuk, hogy egykor ki miért választotta az adott képzést, még néhány szakválasztási motívum esetében felfedezhető a hivatás gyakorlására való nagyobb mértékű motiváltság. Ilyenek pl. egy konkrét intézmény iránti érdeklődés (100%), a vallásos indíttatás (100%), a saját problémák megoldása a képzés és a segítő hivatás választása által (91%). (Ezeknél az összefüggéseknél azonban óvatosságra int, hogy az összes megkérdezett esetében ezek a szempontok csak kismértékben játszottak szerepet a szakválasztásban.)

A tanító és óvodapedagógus, valamint szociális főiskolai végzettséggel rendelkező pályakezdők munkaerő-piaci helyzete a FIDÉV vizsgálat eredményei alapján kedvezőnek mutatkozott. Mindkét csoport esetében a foglalkoztatási arány az átlagosnál magasabb volt, tehát mind a szociális főiskolai, mind a tanítói és óvodapedagógusi diploma nagy esélyt jelentett az elhelyezkedésre. A munkanélküli státusz a szociális végzettségűeket alig fenyegette (bár az elemszám nagyon kicsi), a tanító és óvodapedagógusok 7,1%-ának nem volt állása (41. ábra).

41. ábra



Forrás: Jelentés, 2001.

A végzett pedagógusok számának csökkentése mellett a demográfiai helyzet változása jellemezte a kilencvenes éveket, e két folyamat együttes hatásának eredményeként

alakulhatott ki a FIDÉV vizsgálat idején az a kedvező állapot, hogy az alacsony születésszám, így a beiskolázandó gyermekek alacsony száma mellett a pedagógusok mégis találtak állást maguknak, legtöbbjük végzettségének megfelelő munkakörben tudott elhelyezkedni. A FIDÉV vizsgálat során a megkérdezetteknek egy olyan ötfokú skálán kellett értékelniük munkájuk és szakképzettségük közötti összefüggést, ahol az első fokozat a szoros kapcsolatot jelentette, az ötödiknél pedig egyáltalán nem kapcsolódik egymáshoz a két terület. A tanító és óvodapedagógus végzettségűek (N=475) átlaga 1,7 lett (szórás 1,3), tehát a pedagógusképzésben megszerzett tudást a diplomások jól tudják használni munkájuk során. A szociális főiskolai végzettségűek (N=58) is főként olyan állásokat töltöttek be, melyek nagyrészt illeszkedtek képzettségükhöz, átlag: 2,1, szórás: 1,5.

A tanító és óvodapedagógusok meghatározó többsége, kb. négyötöde az oktatás területén helyezkedett el, az egyéb ágazatokban csak csekély számban váltak foglalkoztatottá. A szociális főiskolai diplomások pályaválasztása már nem volt ennyire célirányos; az egészségügyi és szociális ellátások területén a válaszadók alig több mint fele vállalt munkát. Közel negyedrészüket a közigazgatás, érdekképviselő területén helyezkedett el, és egy-egy kisebb csoport tevékenykedett az oktatásban és a kereskedelemben is (16. táblázat).

16. táblázat

Ágazati megoszlás a FIDÉV vizsgálatban (%)

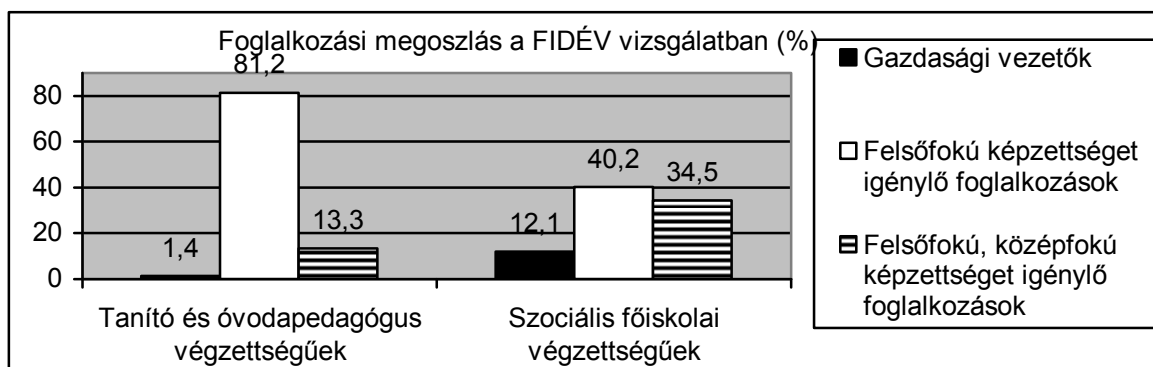
	Tanító és óvodapedagógus N=475	Szociális főiskolai N=58
Mezőgazdaság	0,3	1,3
Ipar	2,3	3,6
Építőipar	0,6	0
Kereskedelem	3,5	7,2
Szállítás, posta, távközlés	1,2	2,3
Bank, biztosítás, pénzügy	2,0	2,8
Kutatás, fejlesztés	0,2	0
Gazdasági tevékenységet segítő szolgáltatás	1,3	2,2
Közigazgatás, érdekképviselő	2,0	18,9
Oktatás	79,6	6,9
Egészségügyi, szociális ellátás	3,9	53,3
Szórakoztatás, kultúra, sport	2,2	2,8
Egyéb	0,9	0

Együtt	100	100
--------	-----	-----

Forrás: Jelentés, 2001.

A foglalkozási szerkezet tekintetében a tanító és óvodapedagógus, és a szociális főiskolai végzettségűek eltérést mutattak a FIDÉV vizsgálatban. A fiatal diplomások a statisztikai besorolás szerint három felsőfokú végzettséget igénylő foglalkozási csoportba tartozhatnak: gazdasági vezető, felsőfokú végzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozások, valamint felsőfokú vagy középfokú végzettség alkalmazását igénylő foglalkozások. A vizsgálatban szereplő összes tanító és óvodapedagógus 95,9%-a tartozott ezekbe a kategóriákba. A szociális főiskolai végzettségűek esetében a foglalkozási szerkezet tekintetében más arányok mutatkoztak. Egyrészt a statisztikai besorolás szerint felsőfokú végzettséget igénylő foglalkozási csoportokba tartoztak kevesebben, (86,8%), másrészt a három csoportba tartozók megoszlása is eltért a tanító és óvodapedagógus végzettségűektől (42. ábra)

42. ábra



Forrás: Jelentés, 2001.

Simon (2007) 1999/2000-ben végzett kérdőíves vizsgálatában a diplomaszerezés utáni elképzelésekről a megkérdezett 736 nappali tagozatos, tanár szakos hallgató közül 25,4% nyilatkozott úgy, hogy az oktatási szférában szeretne elhelyezkedni, 24,% nem erre a területre készült, 21,6% először még egy diplomát kívánt szerezni, 5,3% tanácstalan volt.

A munkahelyválasztásban szerepet játszó legdominánsabb tényező az összes megkérdezett véleménye alapján a *fizetés*, a hallgatók közel háromnegyede (73%) jelölte meg ezt a tényezőt, ami azért érdekes, mert a Közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény a végzettség és a munkaviszonyban töltött évek alapján pontosan rögzíti a közalkalmazottként foglalkoztatottak számára kifizetendő alaphér összegét, és a munkáltatók a közszférában a finanszírozási rendszer sajátosságai miatt a legtöbb esetben nem tudnak a törvényben rögzített mértéket meghaladó összegű béreket kifizetni. Így valójában a fizetés

szempontjából nem mutatkozik különbség a közalkalmazottként munkát vállalók között, bármilyen intézménybe menjenek is dolgozni.

A diákok szintén meghatározó jelentőségűnek tartják a (62%) *lehetőségeket*, de fontosnak tartják az *egyéni érdeklődés* alapján történő álláskeresést. E tekintetben azonban fontos különbség mutatkozik a szakok szerint. Az óvodapedagógia, tanító képzésben részt vevő diákok közül ez a szempont kevesebbeknek (43%) hangsúlyos, mint a szociális szakra járó fiataloknak (74%), ami érthető is, hiszen a szociális munka végzésére sokkal szélesebb körű lehetőségek állnak rendelkezésre. Ezt erősíti az is, hogy a *szakmai tevékenység jellegét* a pedagógus szakos hallgatók kevésbé (42%) mérlegelik a munkahelyválasztás során, mint a szociális szakosok (56%). Ehhez kapcsolódhat az is, hogy az óvodapedagógia és tanító szakra járó hallgatók többsége (58%) számára fontos tényező a *munkahely távolsága a lakóhelytől*, (ha mindenhol ugyanolyan jellegű munkát végezhetnek a diplomájukkal, miért fordítanak sok időt az utazgatásra, vagy miért vállalkoznának arra, hogy távolabbra költözzenek). A szociális képzések hallgatói ilyen tekintetben rugalmasabbak, csak 39% számára jelent fontos szempontot a munkahely földrajzi elhelyezkedése. A szociális szakosok álláskeresésében ki kell emelni a munkaerőpiac sajátosságából fakadó tényezőket. A 2000 és 2005 közötti öt évben az országban állást kereső szociális munkások száma a háromszorosára növekedett (220-ról 660-ra). Az észak-alföldi régióban tanuló hallgatók számára hátrányt jelent, hogy pont ez a térség a leginkább telített, a munkanélküli szociális szakemberek száma az említett időszakban 38-ról 138-re növekedett (Mányai – Bass, 2006).

A választott *hivatás elismertsége, társadalmi presztízse* az összes válaszadó harmada (36%) esetében játszik szerepet a munkahelykeresésben, a képzés hatása pedig csak kevesek (9%) döntését befolyásolja. E két szempont tekintetében fontos tényező, hogy a válaszadók az országhatár melyik oldalán folytatják tanulmányaikat, hiszen a romániai és ukrain fiatalok közül többen vannak, akik ezeket a faktorokat fontosabbnak gondolják (presztízis: 58%, képzés hatása: 18%), mint a Magyarországon élők (31%, 7%)

A szociális főiskolai és óvodapedagógusok esetében a FIDÉV vizsgálat azt mutatta ki, hogy a keresetek szempontjából mindkét csoport tagjai az alacsony jövedelemmel rendelkezők közé tartoztak. A 14 szakcsoportba sorolt fiatal diplomások között a szociális szakcsoportba tartozók a 11., a tanító és óvodapedagógus végzettségűek a 12. helyen szerepeltek. Ha az egyetemi és főiskolai végzettségek közötti különbségek figyelembe vételével finomabb besorolásra, 23 kategória kialakítására nyílt lehetőség, megfigyelhető volt, hogy az egyetemi diploma minden szakcsoport esetében több keresettel párosult, mint a főiskolai. Az árnyaltabb listán a szociális főiskolai végzettségűek a 17., a tanítók és óvodapedagógusok a 20. pozícióba kerültek. A két csoport közé ékelődtek a bölcsész

főiskolai és a természettudományos főiskolai diplomával rendelkezők. A ranglétra tetejére a közgazdasági, informatikai, műszaki szakcsoportok kerültek, míg a legalacsonyabb keresetűek kizárólag főiskolát végzettek voltak; egészségügyi, művészeti, testkulturális területeken (17. táblázat).

17. táblázat

Átlagkereset szakcsoportonként a FIDÉV vizsgálatban (ezer Ft)

Szakcsoport	Átlag	Alsó határ	Felső határ	N
Közgazdasági	96	91	101	689
Informatikai	91	83	100	272
Műszaki	75	72	78	741
Agrár	60	57	64	369
Jogi és szociális igazgatási	59	55	64	187
Idégen nyelvi	59	55	63	274
Bölcsész	53	50	56	450
Természettudományos	52	48	56	265
Egészségügyi	51	47	56	263
Művészeti	49	38	60	80
Szociális	46	41	52	73
Tanító és óvodapedagógus	40	38	42	509
Kis nyelvek és nemzetiségi	39	32	46	15
Testkulturális	37	31	42	32
Együtt	65	64	67	4218

Forrás: Jelentés, 2001.

A FIDÉV vizsgálatban a szakképzettségek szerint összeállított, 70 foglalkozást tartalmazó sorrendben az átlagjövedelem (65 ezer Ft) a 30. pozícióhoz került. A legtöbbet a gazdálkodási egyetemi szakképzettséggel lehetett keresni (átlag 181 ezer Ft). A szociális területhez tartozó főiskolai szociális munkás diplomával rendelkezők az 55. helyen álltak, (átlag 47 ezer Ft), őket követték a szociálpedagógusok a ranglista 62. pozícióján (átlag 43 ezer Ft). A tanítók a 66. helyen szerepeltek (átlag 41 ezer Ft), s a sort az összes szakképzettség között (70. hely) az óvodapedagógusok zárták (átlag 38 ezer Ft).

A jövedelmi különbségek a FIDÉV vizsgálat tapasztalatai szerint már a felsőfokú tanulmányok végzése során megjelentek. A munkát vállaló összes diák havi átlagjövedelme 9282 Ft volt, a legtöbbet a jogi és szociális igazgatási egyetemi hallgatók (15 632 Ft), informatikai egyetemi (15 490 Ft) és főiskolai (13 535 Ft), illetve a közgazdasági egyetemi (13 507 Ft) és főiskolai (11 322 Ft) hallgatók keresték. A szociális főiskolára járók havi 5858 Ft-ért dolgoztak, míg a tanító és óvodapedagógus szakos diákok jövedelme szintén az átlag alatti, 5600 Ft volt.

A munkahelyválasztásban az a tényező is szerepet játszhat, hogy az állást kínáló intézményt ki működteteti. A vizsgálatban megkérdezett hallgatók a szakok szerint eltérően

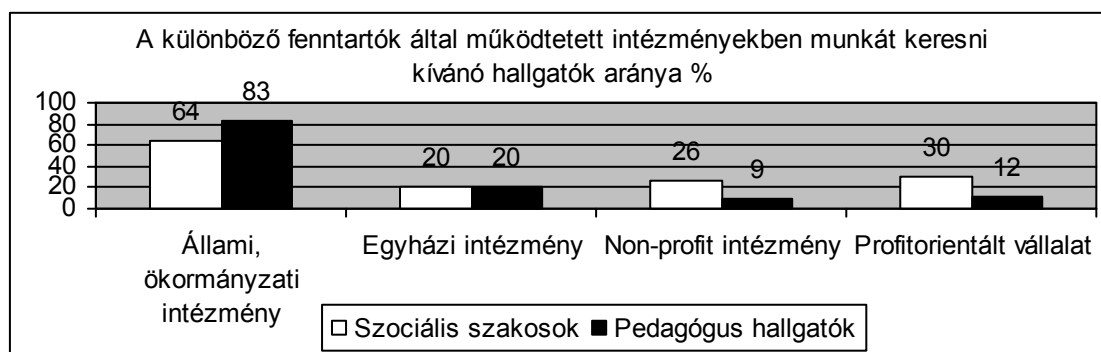
nyilatkoztak arról, hogy milyen fenntartó kötelékében mennyire szívesen dolgoznának, egyedül az egyházi intézményekben történő munkavállalásról gondolkodnak hasonlóan. Mind a tanító és óvodapedagógia, mind a szociális szakterület képviselői között kisebbséget (20%) alkotnak azok, akik valószínűleg vagy biztosan egyházi fenntartású intézményben szeretnének dolgozni, a megkérdezettek harmada (33%) alkotja a bizonytalanok táborát és a válaszadók közel fele (47%) egyértelműen kizárja ezt a lehetőséget.

A diákok az állami, önkormányzati fenntartású intézményeket preferálják leginkább, de ez a szándék a tanító és óvodapedagógia szakon tanuló fiatalokat jobban jellemzi; túlnyomó többségük (83%) valószínűleg vagy biztosan ilyen típusú intézményben fog állást keresni, ez a szociális szakosok kétharmadára (63%) igaz. A szociális szakosok nyitottabbak a non-profit intézmények iránt, a hallgatók negyede (26%) tartja valószínűnek, hogy civil szervezet által működtetett intézményben fog dolgozni, míg a pedagógus szakosok közül csak 9%. Ezek a kutatási tapasztalatok arra engednek következtetni, hogy a diplomaszerzéshez közeledve a hallgatók tájékozódnak lehetőségeikről, és az elképzeléseiket a realitáshoz igazítják. A pedagógus szakokra járó diákok az oktatási rendszerben a települési önkormányzatok által fenntartott óvodák, iskolák dominanciájával szembesülnek, a szociális képzésekben részt vevők pedig a szociális intézmények működtetésében a jóléti pluralizmust tapasztalják; nekik tehát több lehetőségük van a non-profit szervezeteknél történő munkavállalásra.

A profitorientált intézményekhez a szociális szakosok jobban vonzódnak, a diákok közel harmada (30%) tudja elképzelni, hogy ilyen típusú intézményben dolgozzon, míg az óvodapedagógia, tanító szakosok közül csak 12%. A kérdőívben nem volt meghatározva, hogy a profitorientált vállalat a választott szakterülethez kapcsolódó tevékenységet végez-e, vagy a szakmán kívüli munkára kell-e gondolni. Mind az oktatás, mind a szociális ellátás területén vannak olyan intézmények, melyek szakszerű, magas színvonalú ellátást biztosítanak azok számára, akik megfelelő anyagi erőforrásokkal rendelkeznek (pl. magán óvodák, iskolák, idősotthonok). Ilyen intézmények, üzleti vállalkozások a demográfiai változásokat tekintve napjainkban és a jövőben főként a szociális szakon végzők számára (az idősellátás területén) jelenthetnek reális lehetőséget a munkavállalásra. A profitorientált vállalatoknál történő munkavállalás másik esete lehet, hogy a cég a versenyszférában, a szociális területtől eltérő tevékenységet végez. Ebben az esetben a szociális és pedagógus szakosok közti különbséget okozhatja az is, hogy a szociális szakosok között kevesebben (30%) voltak a szakterületük iránt teljes mértékben elkötelezettek, vagyis olyanok, akik biztosan a diplomájuknak megfelelő területen kívánnak elhelyezkedni, (a tanító, óvodapedagógus hallgatók között ez az arány 42% volt). Köztük többen (38%) voltak

bizonytalanok a pedagógusok hallgatókhoz képest (32%), illetve eleve más szakterületre készülők (21%), a pedagógus hallgatóknál ez az arány 15%. A más jellegű munkára való nagyobb nyitottság a szociális szakosoknál talán abból is fakadhat, hogy a képzés során a hallgatók folyamatosan azt tanulják, hogy a jó szociális munkásnak a szakmai ismeretek mellett a személyisége is kiemelten fontos; rengeteg olyan értékkel, készséggel kell rendelkeznie, melyek fejlesztése a képzés során is történik. Azok a fiatalok, akik szociális szakokon diplomáznak, optimális esetben egyrészt személyiségükben jól felkészültek a szakmai tevékenységre, másrészt pedig olyan tudással, tág körű alapismeretekkel rendelkeznek különböző tudományok területén (jog, pszichológia, szociológia), legalább egy idegen nyelvet beszélnek, hogy őket vélhetően nemcsak a szociális ellátórendszerben fogadják szívesen, hanem profitorientált vállalatoknál is tudják alkalmazni, pl. HR-es munkakörben, a közalkalmazottként elérhető keresetnél jóval magasabb fizetésért. (43. ábra)

43. ábra

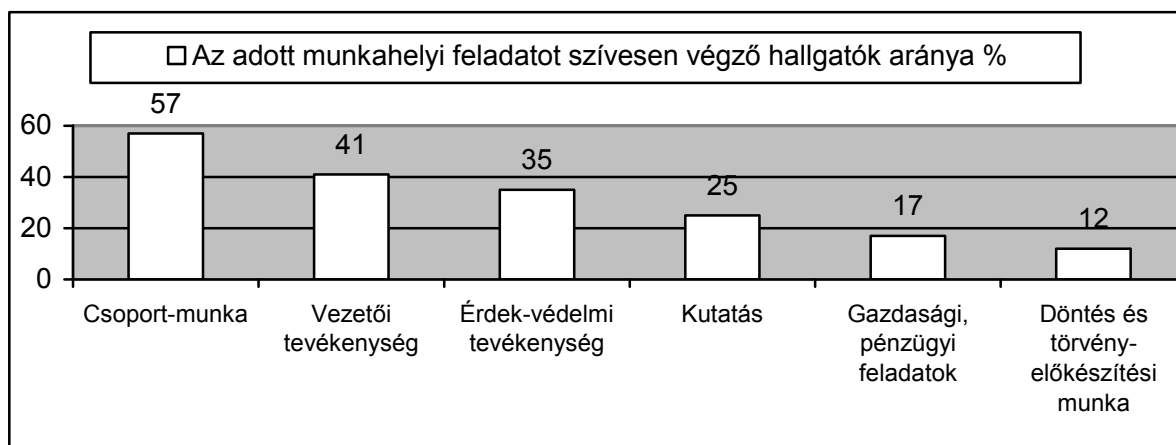


A hazánkban élő hallgatók között nagyobb többséget (76%) alkotnak azok, akik állami intézményben szeretnének munkát keresni, mint a romániai és ukrániai fiatalok (50%). A beregszászi és nagyváradai diákok pedig élénkebb (59%) érdeklődést mutatnak az egyházi intézmények iránt, mint a Magyarországon tanulók (12%). Ez nemcsak a vallásosság erőteljesebb jelenléte miatt lehet így, hanem azért is, mert az egyház ott a többségi állam intézményeivel szemben a nemzeti kisebbségek érdekeit képviselő, szükségleteit pontosabban felismerő intézmény.

A vizsgálatban megkérdezett fiatalok (szaktól és képzési helytől függetlenül) több lehetséges munkahelyi feladattípusról hasonlóan gondolkodnak. A diákok legszívesebben csoportmunkával foglalkoznának, a hallgatók többsége (57%) többnyire vagy teljes mértékben elégedett lenne, ha ezt a feladatot kellene végeznie. A vezetői munkára a válaszadók közel fele (41%) vállalkozna szívesen, érdekvédelmi tevékenységet a megkérdezettek harmada (35%) folytatna, a kutatásra pedig csak negyedrészüket (25%) nyitott. Érdekes módon, a vezetői munka népszerűségéhez képest a gazdasági, pénzügyi

tevékenységet csak a hallgatók 17%-a jelölte meg a szívesen végzendő feladatok között, holott a magasabb beosztásban dolgozók munkájához a gazdasági dolgokért vállalt felelősség is hozzátartozik. Ez az adat utalhat arra is, hogy azok a hallgatók, akik nem a választott hivatásuknak megfelelő területen szeretnének elhelyezkedni, jövőjüket valószínűleg nem a bankszektorban képzelik el. A diákok közül csak minden tizedik (12%) végezne szívesen döntés- és törvényelőkészítő munkát (44.ábra).

44.ábra



A hallgatók között a választott szak szerint több feladattípus esetében mutatkoznak eltérések, amelyek jelezhetik a diákok pályaképének különbségeit, ugyanakkor fel kell hívni a figyelmet arra is, hogy a két szakterületen az egyes feladattípusok megnevezésére használt kifejezések más jelentéstartalmat hordozhatnak.

A szociális szakosok közül többen (49%) dolgoznának az egyéni esetkezelés módszerével, mint a tanító és óvodapedagógia szakosok (32%), és a pedagógus hallgatóknál (46%) nyitottabbak a tanácsadásra is (69%). A tanító és óvodapedagógia szakra járó fiatalokhoz inkább az oktatás (75%) és a közösségi munka (72%) áll közel, ezeket a feladatokat a szociális szakosok közül kevesebben végeznék szívesen (oktatás: 50%, közösségi munka: 56%).

A politikai tevékenységet a legtöbb hallgató (85%) elutasítja, az összes válaszadóból csak minden huszadik (5%) végezné szívesen ezt a munkát, ugyanakkor a romániai és kárpátaljai fiatalok között kisebb (73%) azok aránya, akik egyáltalán nem, vagy kevéssé vállalkoznának ilyen feladatokra, és kissé többen nyitottak (8%) erre. A beregszászi és nagyváradi diákok kevésbé szívesen (24%) végeznének egyéni esetkezelést a Magyarországon tanulókhöz képest (46%), és a tanácsadásra is kevesebben vállalkoznának (41%), mint a hazánkban élő fiatalok (63%).

A hallgatók társadalmi csoportokra irányuló figyelme, a velük való foglalkozás szándéka tekintetében a megkérdezettek között sok különbség mutatható ki a választott

szaknak megfelelően. A hallgatók válaszaiból képzett három alakú változó segítségével (szívesen dolgozna az adott társadalmi csoporttal, közepes mértékben, illetve nem szívesen) jól összehasonlítható a megkérdezettek egy-egy társadalmi csoporthoz való viszonyulása.

A tanító és óvodapedagógus hallgatók figyelme célirányosan a gyerekek felé terelődik, 87%-uk teljes mértékben, 12%-uk többnyire elégedett lenne, ha munkája során ezzel a célcsoporttal foglalkozhatna, (tehát összességében 99%-uk szívesen dolgozna gyerekekkel). A pedagógus képzésekre járó hallgatók többsége (összesen 65%-a) családokkal való munkára is örömmel vállalkozna. Az összes többi társadalmi csoport esetében kisebbséget alkottak azok a pedagógus szakokra járó fiatalok, akik szívesen dolgoznának az adott kategóriákba tartozó emberekkel. A pedagógus hallgatók körében harmadik legnépszerűbb csoporttal, a szegényekkel 38% foglalkozna, és a fogyatékosok és az idősek kivételével az érdeklődők aránya egyik társadalmi csoport esetében sem éri el a 20%-ot. A pedagógus képzésekre járó hallgatók karakteres elzárkózása a különféle célcsoportokkal végzett munka lehetőségétől abból a szempontból érdekes, hogy a szociális ellátórendszerben, főként a kilencvenes években, sokan dolgoztak pedagógus végzettséggel. Ez nagyrészt abból adódott, hogy az intézményrendszer kiépülése (az 1993-ban megalkotott szociális és az 1997-es gyermekvédelmi törvény előírásainak megfelelően) gyorsabb ütemben történt, mint a szociális szakemberek képzése, és a munkáltatók a létrehozott intézményekbe kénytelenek voltak nem a szakiránynak megfelelő, de felsőfokú végzettséggel (humán diplomával) rendelkező embereket alkalmazni. A mai jogszabályi előírások (1/2000 (I.7.) Szociális és Családügyi Minisztériumi rendelet a személyes gondoskodást nyújtó szociális intézmények szakmai feladatairól és működési feltételeiről) a tanító és óvodapedagógus diplomával rendelkező egyének számára elvileg csak abban az esetben teszik lehetővé a szociális szférában való munkavállalást, ha az illető szupervízor, vagy mentálhigiénikus kiegészítő végzettséget szerez. A szakmai tapasztalatok (pl. Forrai-Ladányi, 2005) napjainkban azt mutatják, hogy az országban, főként a kisebb vidéki településeken még mindig több olyan ember áll alkalmazásban a szociális intézményekben, akiknek nincs szakirányú diplomájuk.

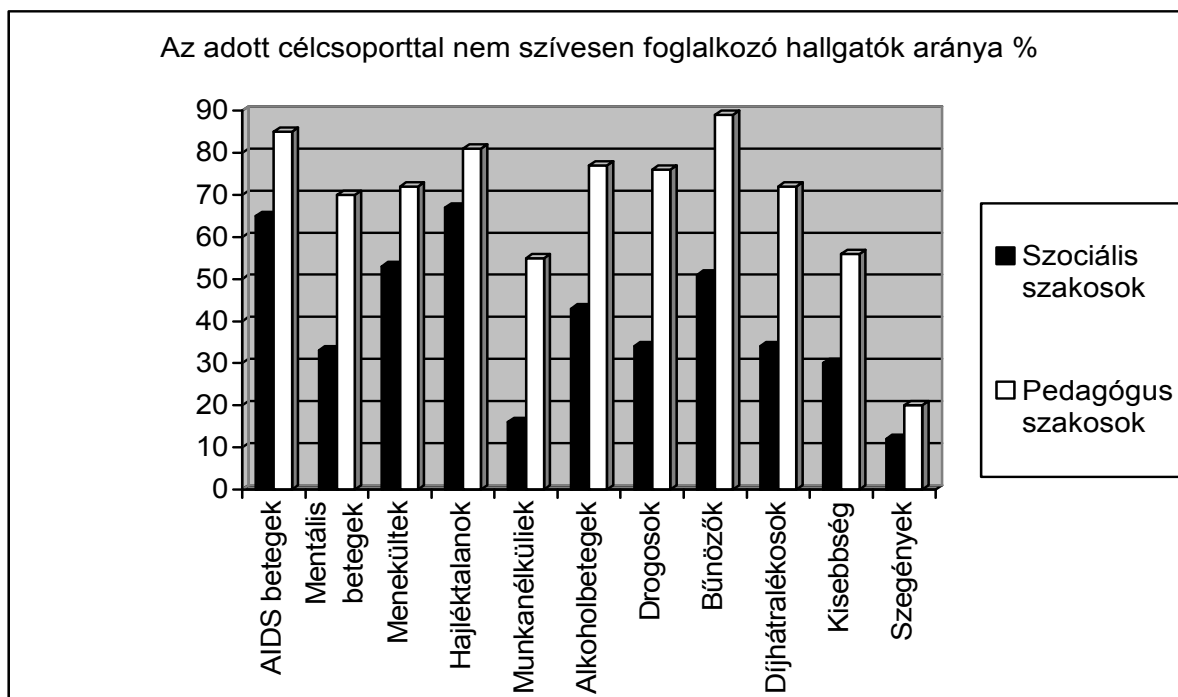
A vizsgálatban megkérdezett, pedagógus szakokon végzős hallgatók a tapasztalatok alapján nem szívesen vállalkoznának ilyen pályamódosítással járó feladatokra.

A szociális képzésekben részt vevő diákok által is a leginkább preferált célcsoport a gyerekek, fiatalok, de köztük (a pedagógus szakokra járó hallgatókhoz képest) csak 70% azok aránya akik teljes mértékben, és 24% pedig azoké, akik többnyire ezzel a társadalmi csoporttal (összesen 94%) kívánnak foglalkozni. A szociális tanulmányokat folytató fiatalok körében népszerű célcsoportok, (amelyekkel a diákok közül sokan szeretnének foglalkozni) még a családok (65%), szegények (58%), munkanélküliek (53%), drogosok (40%),

kisebbséghez tartozók (38%), díjhátralékosok (33%), mentális betegek (31%), alkoholbetegek (29%), bűnözők (22%). A többi kategória esetében csak egy-egy kisebb hallgatói csoport fokozott érdeklődése mutatható ki.

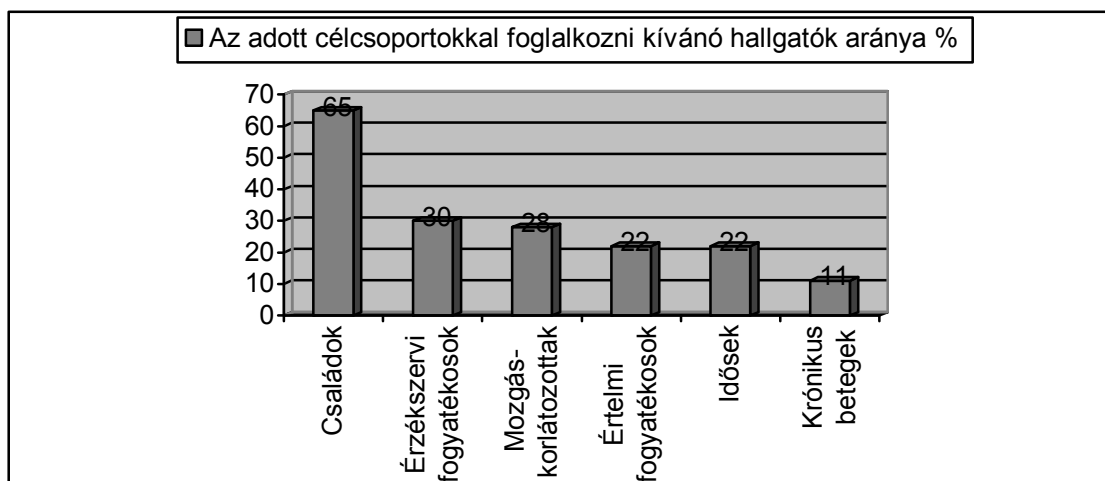
A szociális és a pedagógus képzésekre járó hallgatók irányulása közti különbséget tehát nem lehet úgy leírni, hogy a pedagógus szakosokat csak a gyerekek és a családok érdeklik, és senki más, a szociális szakosok pedig mindenkivel szívesen dolgoznának. A szakok szerint kialakult két csoport között csupán abban mutatkozik eltérés, hogy a szociális pályára készülők között a „keményebb” társadalmi csoportokkal szemben kisebb mértékű az elutasítás, vagyis minden esetben a szociális szakosok közül kisebb azoknak az aránya, akik egyáltalán nem vagy csak kevésbé szeretnék olyan munkakört létesíteni, amelyben menekültekkel, hajléktalanokkal, deviáns egyénekkkel, szegényekkel foglalkozhatnának (45. ábra). Ez a jelenség nem azt mutatja, hogy a pedagógusok rasszisták lennének, hanem a két professzió gyakorlása által végezhető munka eltérő karakterére utal. A szociális pályát választóknak lehetőségük van egyéni foglalkozásra, a pedagógusok (gazdasági okokból) egyre növekvő létszámú csoportokkal küzdenek, ahol a deviáns normák dominanciája lehetetlenné teszi a munkát, ezért vágnak kevésbé a keményebb esetekre. Igazolható ez a következő ábrával is, amelyben nem normaszegő csoportok, hanem a hátrányos helyzetűek elfogadottsága mutatkozik meg. Itt azért nincs külön szakonkénti bontás, mert nincs szignifikáns különbség!

45. ábra



A vizsgálat során megkérdezett valamennyi hallgató egységesen nyilatkozott néhány célcsoportról; családok, idősek, fogyatékosok, krónikus betegek. Sem szakok, sem a képzési helyek tekintetében nem mutatkozott lényeges különbség abban, hogy az ezekben a kategóriákba tartozó egyénnel a megkérdezettek közül mennyien dolgoznának szívesen (46.ábra).

46. ábra



A Magyarországon illetve a Romániában és Ukrajnában élő diákok között a társadalmi csoportokhoz való viszonyulás tekintetében nem sok eltérés mutatkozik. A beregszászi és nagyváradai fiatalok között kissé alacsonyabb (89%) azok aránya, akik a gyerekekkel, fiatalokkal szívesen foglalkoznának, mint a hazánkban élő diákoknál (97%), valamint a romániai és kárpátaljai diákok sokkal nyitottabbnak mutatkoztak az idősekkel való foglalkozásra; köztük 38% dolgozna ezzel a célcsoporttal, míg a Magyarországon tanulók közül csak 18%. A várakozástól eltérő kutatási eredmény a kisebbségi csoporthoz tartozókkal

végzett munka lehetőségének megítélése. A Nagyváradon és Beregszászban élő fiatalok között ugyan néhány százalékpontnyival többen vannak azok, (35%, a magyarországi fiatalok között pedig 26%), akik szívesen dolgoznának kisebbségekkel, az összefüggés azonban nem szignifikáns.

A következő öt évre vonatkozó tervek⁴⁹ között a munkavállalás a legpreferáltabb, a diákok túlnyomó többségének (91%) szerepel az elképzeléseiben, bár csak a hallgatók harmada (31%) számára fontos, hogy a közeljövőben szakmai sikereket érjen el. A vizsgálatban résztvevő hallgatók közül a megkérdezés idején, tehát a tanulmányok befejezése előtt néhány hónappal még csak 12%-nak volt konkrét állásajánlata. A hallgatók többsége (57%) még nem rendelkezett arról sem határozott elképzeléssel, hogy milyen területen, milyen intézményben szeretne elhelyezkedni, azt azonban csak kevesen (6%) tartják valószínűnek, hogy vállalkozásba kezdenének. A vizsgálatban megkérdezettek közül sokan (59%) gondolják azt, hogy a képzés elvégzése után tovább fognak tanulni.

A magánélet területére vonatkozó tervek között a legtöbb (71%) fiatal elképzelései között a házasság szerepel, majd az önálló életvitel megteremtése (49%), saját lakás építése, vásárlása (48%), gyermekvállalás (40%), kevesen (11%) terveznek lakásfelújítást.

A megkérdezett fiatalok negyede (26%) szeretne a közeljövőben egy autó tulajdonosa lenni, vagy külföldön tartózkodni (24%), esetleg utazni (24%).

A hallgatók szakválasztás alapján kialakított két csoportja között a terveket illetően csak egy jelentős eltérés mutatható ki; a szociális szakosok közül sokkal többen (58%) tervezik az önálló életvitel megteremtését, mint a tanító és óvodapedagógia képzésekben résztvevők (37%).

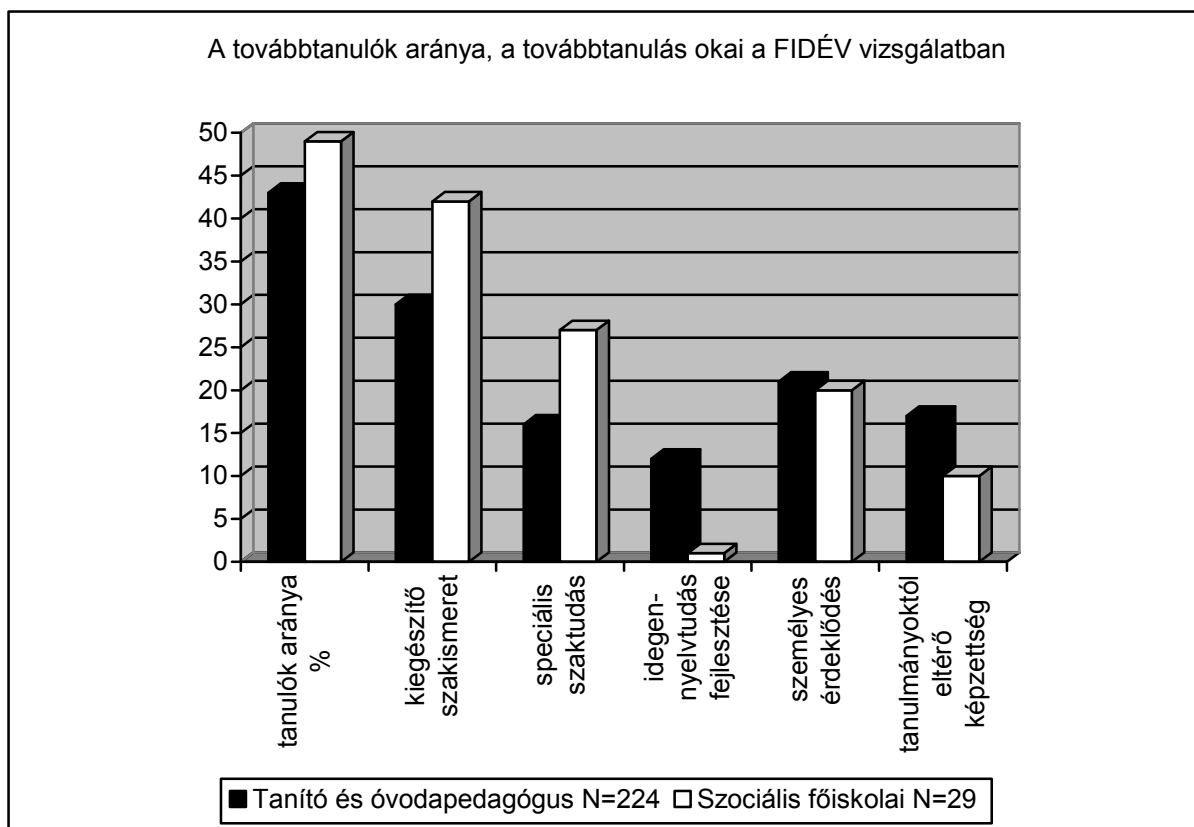
A hazánkban illetve Romániában és Ukrajnában tanuló fiatalok jövőképe között több különbség mutatkozik. A beregszászi és nagyváradai fiatalok terveiben az álláskeresés kisebb arányban (82%) jelenik meg a Magyarországon végzős diákokhoz képest (93%). Kérdés, hogy ennek a háttérben mennyire játszanak szerepet a munkaerő-piaci lehetőségek, illetve a magánéletre vonatkozó elképzelések. A romániai és kárpátaljai diákok többsége (55%) a gyermekvállalásra készül, míg ez a terv magyarországi fiataloknak csak bő harmadát (37%) jellemzi. A beregszászi és nagyváradai fiatalok elképzeléseiben a családbővítési szándék kevésbé jár együtt az önálló életvitel megteremtésére vonatkozó tervekkel, csak a hallgatók 29%-a jelezte ezt, míg a magyarországi képzésekben résztvevők között a diákok többsége (54%) vágyik az önálló életre. A romániai és ukrajnai fiatalok közül többen szeretnék javítani a jelenlegi lakhatási körülményeiket, ötödrészüket (21%) tervez lakásfelújítást, bővítést, míg a

⁴⁹ A jövőre vonatkozó tervek vizsgálatában a MOZAIK 2001 kutatásban szereplő kérdést is felhasználtuk (Csata-Magyari-Veres, 2008)

nyíregyházi és hajdúböszörményi hallgatók 9%-a. Valószínűleg a rendelkezésre álló lehetőségek is befolyásolják a hallgatók továbbtanulási szándékait, ugyanis a magyarországi fiatalok kétharmada (65%) szeretne további képzésben részt venni, a határainkon túl élő diákoknak pedig csak egyharmada (32%).

A MOZAIK 2001 vizsgálatban Belső-Erdélyben megkérdezett 20-24 éves fiatalok körében a jövőre vonatkozó tervek között a tanulást, továbbtanulást, saját lakás szerzését valamint a családalapítást jelölték meg a legtöbben.

47. ábra

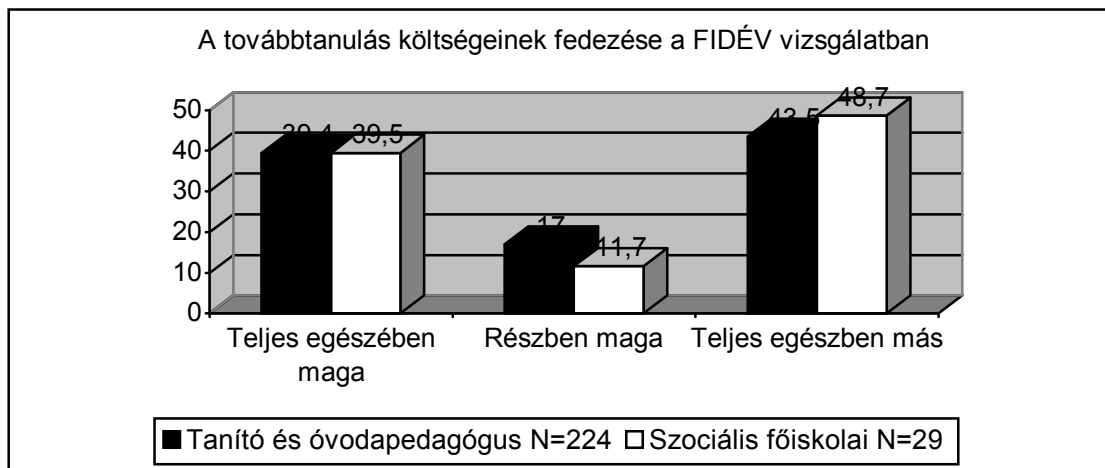


Forrás: Jelentés, 2001.

A továbbtanulásra vonatkozó elképzelés a FIDÉV vizsgálatban részt vevőket is jellemezte, a szociális vagy tanítói, óvodapedagógusi végzettséggel rendelkező fiatalok közül a diploma megszerzése után sokan (mindkét csoportba tartozók csaknem fele) további tanulmányokba kezdtek. A tanulás motivációja sok esetben a meglévő szaktudás kiegészítése volt, kevésbé volt jellemző, hogy a korábban választott hivatástól teljesen eltérő területen képezzék tovább/át magukat (47. ábra).

Mindkét csoportba tartozó fiatalok hasonló mértékben viselték továbbtanulásuk költségeit a FIDÉV vizsgálatban (48. ábra).

48. ábra



Forrás: Jelentés, 2001.

A FIDÉV vizsgálat eredményei sok tekintetben megerősítették a korábbi vizsgálatok tapasztalatait, illetve az empirikus adatok alátámasztották a szakirodalomban leírt jelenségeket is. A szociális főiskolai vagy tanítói, óvodapedagógusi diplomával rendelkezők végzettségüknek megfelelő elhelyezkedési esélyei viszonylag jónak mutatkoztak, ám a keresetek szempontjából ezek a hivatások a legrosszabb helyzetűek közé tartoztak. Talán ez is magyarázat lehet arra, hogy az ezeken a szakokon végzett diplomás fiatalok közül sok kíván továbbtanulni. A FIDÉV vizsgálat eredményei világosan láttatják az egyes végzettségek társadalmi presztízsét, ennek egyik mérőeszköze az adott diplomával elérhető jövedelem. Ezek alapján, illetve a korábbi vizsgálatok tapasztalatai alapján sem tekinthető egyik terület (szociális, illetve tanítói, óvodapedagógusi) sem vonzósnak, bár a szociális képzések kissé jobb képet mutatnak.

3.3.A pedagógus és szociális szakos hallgatók jellemzői a kutatási eredmények tükrében

A „Partium”-ban található főiskolákon (Nyíregyházán, Hajdúböszörményben, Beregszászban, Nagyváradon) szociális vagy pedagógusképzésben részt vevő hallgatók mindannyian magyar nemzetiségű és anyanyelvű fiatalok, főként nők (hajadonok), akik a középiskolában jó szintű teljesítményt nyújtottak, és az érettségi után röviddel megkezdték felsőfokú tanulmányaikat. A diákok a szülők iskolai végzettsége és a család jövedelmi helyzete alapján nem a hátrányosabb helyzetű társadalmi csoportokba tartoznak, hanem a „középrétegbe,” ugyanakkor a megkérdezettek között magas az első generációs értelmiségivé válók aránya. A szociodemográfiai mutatókban a megkérdezettek között a szakok szerint nem mutatható ki lényeges különbség, mindannyian hasonló társadalmi pozícióba tartozó fiatalok. A pedagógus hallgatók között kissé több az ösztöndíjban nem részesülő fiatal, és többen kapnak köztük valamilyen segílyt. Többen származnak közülük községből és többen élnek kollégiumban, ugyanakkor a diplomaszerezést követő lakáshelyzet-változtatási terveiket illetően is nagyobb bizonytalanság tapasztalható köztük. A romániai és kárpátaljai fiatalok apáinak magasabb, anyáinak pedig alacsonyabb az iskolai végzettsége, mint a Magyarországon élő hallgatóknak. A határon túli fiatalok számára nem áll rendelkezésre a diákhitel intézménye, és ösztöndíjat is kevesebben kapnak, mint hazánkban, azonban a szubjektív szegénység megítélésében ők jobbnak tartják a saját helyzetüket, mint a Hajdúböszörményben vagy Nyíregyházán élők. Ez valószínűleg abból is adódhat, hogy a környezetükben élő családok sem élnek magasabb életszínvonalon.

A hallgatók nagy része esetében a szakválasztásról hozott döntésben fontos szerepet játszanak az egyéni képességek. Sokan mindenképpen olyan szakmát akartak választani, ahol emberekkel lehet foglalkozni, és amelyik segítő hivatás. A Romániában és Ukrajnában élő diákok szak és iskolaválasztása sokkal inkább egyértelmű, mint a Nyíregyházán és Hajdúböszörményben tanulóké. A szociális szakokra a képzés és az észlelt problémák megoldásának vágya jelentik a fő motivációt, míg a pedagógus képzésekre az adott terület ismerete illetve az egyéni készségek, képességek miatt érzett pályaalkalmasság sorolhatók a vonzó szempontok körébe.

Az iskolaválasztásról hozott döntés esetében fontos tényezőnek mutatkozott a felsőoktatási intézmények földrajzi elhelyezkedése; valamennyi vizsgálati helyszín olyan településnek bizonyult, mely a kistérségben központi szerepet tölt be.

A vizsgálatban megkérdezettek szakmaképe szakok szerint eltérő, csupán abban mutatkozik hasonlóság, hogy a pedagógus, és a szociális képzésekben részt vevők ugyanazokat gondolják a segítő hivatások alapjainak, ugyanazokat a készségeket,

képességeket, tulajdonságokat, személyiségvonásokat tartják szükségesnek választott hivatásuk gyakorlásához, illetve mindkét szakterület képviselői meglehetősen alacsonyra értékelik mindkét hivatás társadalmi presztízsét. A tanító és óvodapedagógia szakra járó diákok már a képzésre való jelentkezéskor is több információval rendelkeztek, és a diplomaszerzéshez közeledve világosan látják szakterületük határait. Ez egyrészt abban mutatkozik meg, hogy a képzésben oktatott ismeretkörök között a pszichológiai, pedagógiai, módszertani tárgyakat tartják fontosnak, és szükségtelennek gondolják a szociális területhez tartozó kurzusok bevezetését. Másrészt pedig abban, hogy csak kevés foglalkozást (gyógypedagógus, pszichológus) tartanak saját hivatásukhoz hasonlóknak, munkájuk során főként az oktatói és kevésbé a tanácsadói szereppel tudnak azonosulni, és fő feladatuknak a gyerekekkel, fiatalokkal végzett képesség, készségfejlesztést tartják.

A szociális tanulmányokat folytató fiatalok a képzésük megkezdésekor elég tájékozatlanok voltak a szakmát és a képzési tartalmakat illetően. A képzés során több gyakorlatot tartanának szükségesnek, hogy jobban megismerhessék a szociális terület tág lehetőségeit, illetve, hogy egy-egy területre mélyebben beleláthassanak. A képzés nem segíti annyira szakmai szocializációjukat, mint a pedagógus hallgatók esetében, a szociális szakosok közül a diplomaszerzéshez közeledve kevesebben érzik magukat teljesen felkészülve választott hivatásuk gyakorlására. A hallgatók sokféle foglalkozásban látnak hasonló vonásokat a szociális munkával (pszichológus, tanár, szociológus, gyógypedagógus, szociálpolitikus), a professzionális segítő szakembert gazdag szereprepertoárral rendelkező kompetens személynek tartják, aki többféle társadalmi csoporttal szemben nyitott a velük való foglalkozásra. A szociális segítségre készülő fiatalok elképzelései a választott hivatásukhoz tartozó feladataikról nem állnak teljes összhangban a szakma etikai elvárásaival.

A hallgatók többsége bizonytalan, hogy jó szakot választott-e, azonban nagy részük terveit között szerepel (biztosan vagy valószínűleg) a diplomának megfelelő munkahely keresése. A biztosan a szakterületen való elhelyezkedés szándéka a pedagógus képzésekben részt vevők közel felét, a szociális szakosok szűk harmadát jellemzi. Azok a fiatalok, akiket a könnyű diplomaszerzési lehetőség vonzott a képzésben való részvételre, a főiskola elvégzése alatt nem erősödtek meg abban, hogy helyesen cselekedtek, amikor felvételi jelentkezési lapjukat beadták. Ezeknek a diákoknak a többsége a képzés befejezése előtt néhány hónappal ambivalens érzésekkel küzd a szakválasztását illetően, és a társaság közel fele nem is tartja valószínűnek, hogy választott hivatásának megfelelő munkát fog keresni. Kérdés, hogy ezekben az esetekben mennyire volt elvesztegetett idő a főiskolán töltött néhány év (pl. költséghatékonyság szempontjából), és mekkora a képzésekben részt vevő oktatók felelőssége abban, hogy minden hallgatóval megszerettessék az adott szakot? Ugyanakkor azt is meg kell

állapítani, hogy szakmai szempontból csak egyet lehet érteni azzal, hogy ha valaki a hivatását illetően bizonytalan, vagy nem eléggé lelkes, akkor jobban teszi, ha nem megy a kliensek közelébe, akár gyermekekről, akár más hátrányos helyzetű társadalmi csoportokról legyen szó.

3.3.1.A pályorientációs magatartás alapján kialakult hallgatói csoportok

A kutatás eredményei jól mutatják a felsőfokú képzések jelentőségét, a pályaszocializációs funkciók tekintetében tapasztalható különbségeket. Erre a pályorientációs magatartás alapján kirajzolódott hallgató csoportok szakok szerinti különbségei is utalnak. A megkérdezettek típusokba sorolása kapcsán fontos hangsúlyozni, hogy a minta kis elemszámából következően egy-egy csoportot alacsony számú hallgató képvisel, s bár szakok szerint kitapintható különbségek mutatkoznak, inkább a karakterek meghatározásának módját, a pályorientációs magatartás vizsgálatára alkalmas eljárás kidolgozását lehet más területen is hasznosítható eredménynek tekinteni.

A hallgatói karakterek meghatározása három csoportképzési dimenzió alapján történt, melyeket a céltudatos jelentkezés, szakválasztási motívumok, előzetes ismeretek, pályaválasztási döntés megítélése, jövőre vonatkozó tervek alapján alakítottunk ki. A három dimenzió lényegében követi a pályorientációs folyamatot: a pályaválasztási stratégiában mutatkozó elkötelezettségi szint, a szakválasztási döntés megítélése és a pályakezdési szándék. Az *első stádium*, a pályaválasztási stratégia, a felvételi jelentkezés elkötelezettségi szintjére utal. Ennek meghatározása három szempont figyelembe vételével történt: egyrészt azt vizsgáltuk, hogy a hallgató csak arra az egy szakra, intézménybe jelentkezett-e, ahol a vizsgálat idején tanulmányait befejezte, vagy több helyre is felvételizett, (egyirányú/többirányú). Másrészt azt a szempontot mértük, hogy a jelölt képzésre való jelentkezéskor mennyire volt informált a választott szak tekintetében (jól/kevésbé). Harmadik szempontként pedig a motivációs szintet (motivált/nem motivált) mértük, oly módon, hogy egyénenként megvizsgáltuk, hogy a szakiránynak (pedagógus vagy szociális képzés) megfelelő legjellemzőbb öt szakválasztási motívum közül volt-e legalább három, amely a pályaválasztás alapját jelentette a képzésre való jelentkezéskor. Mindkét szakon a leggyakoribb motívumok: segítő hivatás választása, emberekkel való foglalkozás vágya, egyéni képességek alapján érzett alkalmasság, mások javaslata. A pedagógus szakon ez azzal egészül ki, hogy volt olyan ismerős, aki ilyen területen dolgozott, a szociális szakon pedig a képzésben oktatott tárgyak iránti érdeklődéssel. Ha a pályaválasztásra az egyirányú, jól informált, motivált szempontok közül egyik sem volt jellemző, alacsony elkötelezettségi

szintet állapítottunk meg, egy szempont teljesülése esetén közepes, legalább két szempont megjelenése esetén pedig magasnak minősítettük az elkötelezettség szintjét. A *második stádium* a jelenre vonatkozott, azt mértük, hogy a hallgatók a képzés befejezéséhez közeledve hogyan ítélik meg egykori döntésüket: egyértelműen jónak tartják-e a szakválasztást vagy nem (bizonytalanok vagy megbánták a szak vagy iskolaválasztást). A *harmadik stádium* a jövőre vonatkozó elképzelést vizsgálja a szakmai területen való pályakezdési szándék vagy pályaelhagyás terve alapján. E három stádiumban meghatározott állapot alapján a pályaeorientációs magatartás különféle lehetőségei rajzolódtak ki. A vizsgálatban megkérdezett hallgatókat pályaeorientációs magatartásuk (a pályaválasztási stratégiában mutatkozó elkötelezettségi szint, a szakválasztási döntés megítélése és a pályakezdési szándék) alapján hét csoportba lehet sorolni.

18.táblázat

A pályaeorientációs magatartás alapján kialakult karakter típusok

	Pályaválasztási stratégia Elkötelezettségi szint	Jelen helyzet megítélése Egyértelműen jó döntés volt	Pályakezdési szándék
Céltudatos elkötelezett	Magas	+	+
Próbálkozó	Alacsony	-	-
Elcsábított	Alacsony/közepes	+	+
Eltévedt útkereső	Magas/közepes	-	-
Bizonytalan	Alacsony/közepes	-	+
Kitartó	Magas	-	+
Szemlélődő érdeklődő	Alacsony/közepes	+	-

A céltudatos elkötelezettek már a pályaválasztás időszakában is nagyjából tudták, hogy mit szeretnének: a legtöbben csak az adott képzésre jelentkeztek, motiváltan, a képzésről és a választott hivatásról előzetesen informálódtak és a diplomaszerzéshez közeledve úgy érzik, jól döntöttek és a választott szakterületen kívánnak elhelyezkedni.

A próbálkozók sem információval, sem motivációval nem rendelkeztek a képzés megkezdésekor. Nem is az adott hivatást akarták választani, de máshová nem sikerült a felvételijük, így hát tettek egy próbát, ami nem vált be, mert utólag nem érzik jó döntésnek és nem is a megszerzendő diplomának megfelelő szakterületen kívánnak elhelyezkedni.

Az elcsábítottak eredetileg szintén nem arra a szakra készültek, amelyet végül elvégeztek. Kezdetben kevés ismerettel és motivációval rendelkeztek, ám a képzés befejezéséhez közeledve úgy érzik, megszerették azt, amit tanultak, elégedettek a döntésükkel és arra készülnek, hogy kipróbálják magukat az adott szakterületen.

Az eltévedt útkeresők a pályaválasztáskor mutattak érdeklődést a képzés iránt, de a választott szakterület zsákutcának bizonyult, mert utólag megbánták a szakválasztást és a jövőben más terület meghódítására készülnek.

A bizonytalanok tanulmányaik megkezdésekor kevéssé voltak felkészülve arra, hogy milyen képzésben fognak részt venni. A pályaválasztási döntésük helyességének megítélésében bizonytalanok, mégis a diplomájuknak megfelelő területen szeretnének munkát vállalni.

A kitartók kezdetben nagyon lelkesek voltak, ám a képzés befejezéséhez közeledve nem tudják egyértelműen jónak minősíteni a szakválasztási döntésüket. Ennek ellenére kitartanak eredeti elképzeléseik mellett és az álláskeresést a választott hivatásuknak megfelelő területen tervezik.

A szemlélődő érdeklődők karakterét a pályaválasztási döntéssel való elégedettség, ugyanakkor másik terület felé orientálódás jellemzi. Úgy érzik, jó helyen voltak, érdeklődést mutattak az adott szakon tanultak iránt, mégsem sikerült eléggé bevonódnuk és nem szeretnének a diplomájuknak megfelelő területen dolgozni, más irányba indulnak. Ez a legtöbb esetben abból fakad, hogy az ebbe a típusba tartozók szakválasztása kevéssé volt céltudatos, szinte véletlenül kerültek az adott képzésbe.

A megkérdezett hallgatók esetében az *elcsábított* és a *szemlélődő érdeklődő* magatartás nem mutat különbséget a választott szakok szerint. A *céltudatos elkötelezettek* csak kissé nagyobb arányban vannak jelen a pedagógus szakokon, azonban az *eltévedt útkereső* valamint a *kitartó* stílusjegyek lényegesen jobban jellemzik a pedagógus hallgatókat. A *próbálkozó* és a *bizonytalan* karakterekkel inkább a szociális képzésben találkozhatunk.

19.táblázat

A pályaaorientációs magtartás alapján kialakult karakter típusok szakok szerint N= 217

	Pedagógus hallgatók %	Szociális szakosok %	Összesen %
Céltudatos elkötelezett	18,5	13,6	15,7
Próbálkozó	6,5	20	14,3
Elcsábított	17,4	16	16,6
Eltévedt útkereső	16,3	7,2	11
Bizonytalan	20,7	30,4	26,2
Kitartó	17,4	8	11,9
Szemlélődő érdeklődő	(3,2)	4,8	4,1
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,007$ χ^2 próba ** szinten szignifikáns

A vizsgálatban megkérdezett hallgatók közül a pedagógus szakokon tanuló diákok felénél a professzió választás stratégiájában magas szintű elkötelezettség tapasztalható. A szociális képzésekre bekerült hallgatók felénél a céltudatosság kevéssé jelenik meg a

professzió választás stratégiában, és inkább az alacsony, vagy közepes szintű elkötelezettség a jellemző. Egyik képzés sem nagyon tudja az érdeklődést felkelteni és megszerettetni az adott szakmát (érzelmi hatás, pályaszocializációs folyamat) azokkal a fiatalokkal, akik alacsony vagy közepes szintű elkötelezettséggel kerültek a képzésbe. Ilyen kiinduló állapotból egyik szakon sem sikerül jobban kialakítani a pálya iránti elkötelezettséget, mindkét szakon alacsony az „elcsábított” típusba tartozók aránya. Bár a „szemlélődő, érdeklődő” karaktert csak néhány személy képviseli, ők is azt mutatják, hogy aki kezdetben kevésbé elkötelezett (érzelmi szint), azon nem segít az informáltság (intellektuális szint). Annak már hiába tetszik meg a képzés, a pálya irányába ez már nem mozdul el, és a valódi, belső érdeklődést egyik képzés sem képes motivációs, belső elköteleződéses szintre hozni. Ez a pályaszocializáció teljes kudarca. (A „szemlélődő, érdeklődő” kifejezés, mint „kivülálló, érzelmileg távol álló” azt is jelentheti, hogy a ’nem cselekvő cselekvés’, mint időskori kívánatos bölcsesség, fiatal korban lemondást, az erőfeszítés hiányát, talán enerváltságot is hozhat magával.)

A „cél tudatos, elkötelezett,” vagyis motivált és informált hallgatók lényegében a képzés jellegétől függetlenül saját döntésük nyomvonalán haladva mindenképpen elérik a céljukat. Ez a karakter csak a vizsgálatban megkérdezett fiatalok kevesebb mint ötödét (15,7%) jellemzi, ami arra is utalhat, hogy a hallgatók között igen kevesen teljesítik az adekvát pályaválasztáshoz kívánatos triász: intellektuális érdeklődés párosul megfelelő értelmi képességekkel, érzelmi elkötelezettség párosul tudatossá vált motivációval, cselekvési vágy párosul kitartással. Ők autonóm módon igénylik a pályát és a képzés nem befolyásolja eredeti döntésüket.

A hallgatók negyede „bizonytalan”, vagyis nem magas elkötelezettségű leendő pályakezdő. Ez jelezheti az élethelyzet sajátosságát is, azonban a szociális képzésekben ez a karakter erőteljesebben jelentkezik. A „bizonytalanok” még próbálkoznak a pályával, mivel a szociális szakma széles spektrumú, sokféle területen, sokféle munkát lehet végezni, lehet reménykedni abban, hogy találnak maguknak valami megfelelőt. A pedagógusi tevékenység lehetőségei ennél sokkal szűkebb körben mozognak. Vélhetően itt sem a képzés, hanem a későbbi tágabb lehetőségek tartanak pályán embereket.

A szociális képzések másik jellemző típusa (a szakon tanulók ötödére jellemző) a „próbálkozó”, aki alacsony elkötelezettségű és vélhetően csak a diplomaszerzési vágy hajtja, mert eleve pályaelhagyásra készül. Ők csak egy könnyen megszerezhető diplomát akartak, mivel egy másik szak felvételiye nyilván sokkal több erőfeszítést (cselekvési szint), bevonódást (érzelmi szint) és tanulást (intellektuális szint) követelt volna, mint a szociális képzés. Ők lehetnek a ’pimasz alkalmatlanok’, akiket egyáltalán nem érdekel a szak, csak a papírt akarják, minden erőfeszítés nélkül. A pedagógus képzések a szociális képzéseknél

erősebb pályaszocializációs hatása abban is megnyilvánul, hogy míg a szociális képzés bent tartja a bizonytalanokat, és nagyobb mértékben járul hozzá a szakmai involválódás nélküli diplomaszerezési szükséglet kielégítéséhez, a pedagógus képzés kilöki azokat, akiket nem tud a pályára szocializálni.

A pedagógus szakokon a szociális képzésekhez képest erőteljesebben jelenik meg a „kitartó” és az „eltévedt útkereső” típus. Mindkét karakterhez olyan eredetileg magas-közepes elkötelezettségű fiatalok tartoznak, akiket a képzés kissé elbizonytalanított. A kitartók motiváltságát a képzés nem tudta letörni, és a szakmai pályakezdést tervezik. Ez a karakter a pedagógus képzések problémájára utalhat, mert kérdést jelent, hogy azok a hallgatók, akik a főiskolán töltött évek alatt elbizonytalanodtak, mekkora eséllyel fognak a pályán jó színvonalon beválni. Az „eltévedt útkereső” típus életében is fontos szerepet játszott a képzés: rájöttek, hogy nem ez a nekik való szakterület és elhagyják a pályát. Ezek az eredmények utalhatnak arra, hogy a pedagógusképzés nagyobb pályaszocializációs hatást tud kifejteni, jobban fel tudja kelteni az érzelmi és intellektuális érdeklődést, alkalmasabb arra, hogy a zsákutcából kitegye a hallgatót és terelőútra vigye. Valószínűleg sokkal egyértelműbbek ezen a szakon az elvárások, a határok, a kompetenciák, a tennivalók, így nem lehet a végtelenségig várakozó álláspontra helyezkedni, hanem dönteni kell. A szociális képzés talán saját bizonytalanságát és konkrét szakmai „megfoghatóságának” hiátusait proiciálhatja a hallgatóra, aki emiatt tovább bolyong a zsákutcában. A szociális képzés semmilyen szelekciós folyamatot nem generál, csak azok hagyják el a pályát, akiket ab ovo nem érdekelt a szakma és lényegében a felvételtől a diplomaosztóig tudják, hogy sosem lesznek gyakorló szociális szakemberek.

4.ÖSSZEFOGLALÁS

A segítő hivatások választásában visszatükröződik a professzió-elméletek közül a társadalmi funkció orientációjú modellek szemlélete, amelyek szerint a hivatások fontos társadalmi szerepet töltenek be azzal, hogy altruista indíttatásból a közjót szolgálják. Bár a mai magyar társadalomban ilyen értelemben nincs közmegegyezés a segítő hivatások társadalmi funkcióját illetően, a vizsgálati eredmények azt igazolják, hogy a pedagógus és szociális képzésben résztvevő hallgatók pályaválasztásában mindkét szakon a legfontosabb motívumok közé tartozik az emberekkel való foglalkozás vágya és a segítségnyújtási szándék.

A szakmai identifikáció orientációjú professzió-elméletekben megjelenő, a szakmai szocializációt befolyásoló tényezőkről a vizsgálat azt mutatta ki, hogy a két professzió a készségek tekintetében mutat sok hasonlóságot. A szakmai szocializációban fontos szerepet kapnak az elméleti ismeretek és különösen a gyakorlati képzés során szerzett tapasztalatok. Ez a kutatási eredmény egyrészt utalhat arra, hogy a hivatás gyakorlásához szükséges ismeretek minél pontosabb körvonalazása egyéni szinten segíti a szakmai identifikációt, másrészt pedig megerősíti a professzió-kritérium orientációjú elméleti modelleknek azt a megállapítását, hogy a tudásalap meghatározása is azok közé a fontos karakterjegyek közé tartozik, amely fontos szerepet játszik egy hivatás professzióvá minősítésében valamint az egyes professziók egymástól való megkülönböztetésében.

A professzió elméletek önérdék-érvényesítés orientációjú irányzatában megjelenő aspektus tekintetében a pedagógus és szociális pályák esetében (a korábbi kutatások tapasztalatai szerint is) mutatkozik még tennivaló. A jelen vizsgálatban megkérdezett hallgatók maguk is alacsonyra értéklik mindkét hivatás társadalmi presztízsét (különösen a szociális szakmákét), azonban legtöbben egyáltalán nem vállalnának politikai, és csak kevéssé szívesen végeznének döntés-előkészítő, vagy érdekérvényesítő tevékenységeket, kevéssé tartják hivatásukhoz tartozónak a társadalom, vagy egy társadalompolitikai alrendszer működési rendjének megváltoztatására irányuló feladatokat.

4.1.A hipotézisek elemzése

Jelen kutatás eredményei alapján az a feltételezés, hogy a vizsgált pedagógus és szociális pályák választása a hallgatók részéről tudatos, jól körülírható motívumokon alapul, beigazolódtott. A kétféle szakírányra jelentkező hallgatók pályorientációi között jelentős eltérések tapasztalhatók, az óvodapedagógia és tanító szakosokat sokkal tudatosabb

pályaválasztás jellemzi, mint a szociális képzésekben résztvevőket. Az, hogy ki miért éppen az adott szakot választja, főként a személyiségbeli összetevőkön múlik.

A vizsgálatban megkérdezettek társadalmi helyzetére vonatkozó feltételezés nem állja meg a helyét; egyik szakirány esetében sem igaz, hogy a hallgatók többsége a kedvezőtlenebb pozíciókat foglalják el a társadalmi egyenlőtlenségek különféle dimenzióiban, azonban a képzésekben való részvétel sokuk számára jó lehetőség a társadalmi mobilitásra, az első generációs értelmiségivé válásra. A kutatási helyszín kiválasztása abból a szempontból nem bizonyult lényeges tényezőnek, hogy az észak-alföldi régió az ország leghátrányosabb helyzetű térsége, mivel a vizsgálatban megkérdezettek szociodemográfiai mutatói a régióban élő népességet jellemző mutatóknál kedvezőbbeknek mutatkoztak. Ez az adat utalhat arra, hogy bár a kilencvenes években a felsőoktatásba való bekerülés lehetősége kiszélesedett, a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok még mindig nem tudnak bekerülni az egyetemekre, főiskolákra, még a szociális, illetve a pedagógus szakokra sem.

Az a feltételezés, hogy a választott hivatásra vonatkozó elképzelések pontosabban körvonalazódnak a pedagógus szakokra járók esetében, szintén beigazolódott. A tanító és óvodapedagógia képzésekben résztvevők karakteres, jól körvonalazható pályaképpel rendelkeznek, a szociális szakosok a szakma tágabb lehetőségeinek is köszönhetően kevésbé világosan látják saját szakmájukat, a hozzá tartozó feladatokat, lehetőségeket, határokat.

A vizsgálatban szereplő két szakterület társadalmi presztízisére vonatkozó feltételezés csak részben igazolódott be. Mindkét szakirányban tanuló hallgatók alacsony presztízű pályát választottak, azonban a két szakterület közül mind a tanító és óvodapedagógia, mind a szociális képzésekben résztvevők véleménye szerint nem a szociális szakmák társadalmi elismertsége magasabb, hanem a pedagógus hivatásoké.

A beregszászi és nagyváradai fiatalokra vonatkozó feltételezés, mely szerint a határon túli intézményekben magyar nyelvű szociális vagy pedagógusképzésekben résztvevő fiatalok számára nemcsak a diplomaszerezés fontos, hanem az identitás megőrzése, a szülőföldön maradás és az ott kisebbségben élő magyar közösség segítése, így esetükben céltudatosabb a pályaválasztás, beigazolódott. Az a jelenség, hogy a „Partium” romániai és ukrainai részein élő fiatalok túlnyomó többsége csak abba az iskolába, arra az egy képzésre jelentkezett, ahol a kutatás idején tanult, főként a számukra rendelkezésre álló korlátozott lehetőségeket mutatják. A beregszászi és nagyváradai fiatalok pályaválasztási motivációiban az összes megkérdezettet jellemző aspektusok (egyéni képességeik, tapasztalataik, az emberekkel foglalkozás, segítségi vágy, a képzés vonzó hatása) nagyobb hangsúllyal szerepeltek.

Beigazolódott az a feltételezés is, hogy a jövőkép és a segíteni akarás mértéke a hazánkban, valamint a Romániában és Ukrajnában tanuló fiatalok között jelentős eltérést

mutat. A diplomának megfelelő szakterületen való elhelyezkedési szándék a Romániában és Ukrajnában élőkénél erőteljesebben jelentkezik, mint a magyarországi képzésekben részt vevőkénél. A Kárpátalján és Nagyváradon diplomaszerezésre készülő fiatalok a jövőre vonatkozó szakmai elképzelések tekintetében motiváltabbnak tűnnek, köztük többen szeretnék mindenképpen a választott hivatásuknak megfelelő területen állást keresni. A Romániában és Ukrajnában élő diákok az értelmiségi életformát egyfajta küldetésstudattal kapcsolják össze; feladatuknak tartják, hogy a jövőben szakmai tevékenységük végzése a társadalom működési rendjének megváltoztatására is irányuljon, ugyanakkor abban nem mutatkozott szignifikáns különbség, hogy a nagyváradi és beregszászi magyarok közül többen szeretnék kisebbségi csoportokhoz tartozókkal foglalkozni.

4.2.Következtetések

A segítő hivatásokkal (pedagógus, szociális munkás) kapcsolatosan a szakirodalom (mind a pedagógusokra, mind a szociális szakemberekre vonatkozó empirikus vizsgálatok) számtalan olyan nehézségre hívja fel a figyelmet, melyek nem a szakmákon belüli, pl. módszertani kérdésekből adódó dilemmák, hanem amelyek a társadalmi körülményekből fakadnak, és amelyek kihatnak a segítő hivatást választó egyének munkavégzésére, valamint a képzésekben részt vevő fiatalokra is. A problémákat két, egymással párhuzamosan végbemenő folyamatként lehet ábrázolni. Az egyik vonulat valójában egy lefelé húzó spirál, melyben több, egymással összefüggő tényező, egymást erősítő hatás vált ki negatív következményeket. Az oktatás és a szociális ellátórendszer területén elérhető jövedelmek nagysága, a pedagógus és szociális pályákon tapasztalható elnőiesedés, a segítő hivatások alacsony presztízse együttesen vezethet a kontraszelekcióhoz. Ha ezekben a szakmákban a hivatás végzésére egyre kevésbé alkalmas személyek dolgoznak, annak az lehet a következménye, hogy a társadalom egyre kevésbé ismeri el e tevékenységeket, ezek gyakorlóit, ami további presztízsveszteséghez vezet, és végül, a szakmai utánpótlás csak abból a körből kerülhet ki, akik vagy nagyon elhivatottak, vagy más képzések elvégzésére nem képesek, de a diplomaszerezési vágytól vezéreltek. Sajátságos, hogy a pedagógus pálya presztízse épp akkor zuhant nagyot, amikor a totális állam az ideológia szócsövétől kezdte őket használni, vagyis megbicsaklott korábbi társadalmi funkciója. E megalázó szerepvállalás miatt a rendszerváltás után a társadalom bizalmatlan lett a pedagógusok nevelő szerepével szemben, miközben a nevelésre a multikulturális társadalomban még nagyobb szükség lenne. A szociális pályák meg épp abban a periódusban voltak/vannak nálunk meghonosodóban és professzionalizálódóban, amikor az állam zsugorítani igyekszik a jóléti rendszert. A

társadalmi funkciózavar okozta presztízsveszteséget csak fokozta a felsőoktatás expanziójának az a sajátossága, hogy az olcsó (nem anyagigényes) képzésekben növekedett a legjobban a létszám, így a funkciózavarral munkaerőpiaci létszámtöbblet párosult.

A segítő hivatások végzésével kapcsolatos nehézségek mások vonulatát a társadalmi-gazdasági rendszerben végbemenő változások eredményezik. A létfenntartásért folytatott küzdelem, az elszegényedés, munkanélküliség és egyéb társadalmi problémák hatásai megterhelik a családokat, a bennük élő gyermekeket is, és a természetes támaszrendszer, valamint a társadalom által biztosított segítségnyújtási formák hiánya következtében sokan egyre nehezebben tudnak megbirkózni a problémákkal. A válások, a deviáns környezet nem biztosít a gyermekek számára optimális szocializációt. Az érzelmi bizonytalanságban élő gyermekek egyrészt oktatási, nevelési szempontból a pedagógusok számára jelentenek fokozott kihívást, pl. Imre – Nagy (2003) a szakiskolákkal kapcsolatosan írják le, hogy a diákok jelentős része hátrányos helyzetű társadalmi csoportokból kerül ki, ez pedig a pedagógusoknak jelent az oktatói munka mellett egyre gyakrabban jelentkező új feladatokat: a tanulók szociális és mentális problémáival is kell foglalkozniuk. Falus is jelzi, hogy a pedagógusok túlterheltsége sokszor abból is adódik, hogy a problémás gyerekek száma nő, és a szülők inkább az iskolára hárítják a nevelési problémákat. A tanárok attól is szenvednek, hogy nincs elegendő idő a problémák közös elemzésére és az igényes megoldás megtalálására.

A pedagógusok kompetenciahatárainak meghatározása, tehát az a kérdés, hogy ezekben a problémákba milyen mértékben kell belefolyaniuk, már önmagában is komoly dilemmát jelent, és arról sem szabad elfelejtkezni, hogy a diákok családi környezetéből adódó nehézségek megoldására a pedagógusok nincsenek felkészítve, pontosabban nem ezekre a feladatokra vannak felkészítve. Falus még a társadalmi problémák kiterjedté válása előtt (1989-ben) figyelmeztetett arra, hogy az oktatási rendszer társadalmi szerepének meghatározásakor körültekintően kell eljárni: nem szabad a szociális problémák megoldását az iskolától várni, ugyanakkor az is veszélyes, ha alábecsüljük az iskola, a pedagógus, az oktatás lehetőségeit, jelentőségét és felelősségét.

A gyermekek szociális helyzetének javulása hosszútávon csak valamilyen iskolai végzettség megszerzésével válhat lehetségessé, azonban a tanárok nem tudják a hivatásukhoz ténylegesen hozzátartozó munkát hatékonyan elvégezni, azaz a gyermekeket megtanítani a szükséges dolgokra, ha a gyerekek alapszükségei kielégítetlenek, érzelmi zűrzavarban élnek, alulmotiváltak a tanulásra. Falus kiemeli, hogy a növekvő elvárások miatt a pedagógusokat foglalkoztatja, hogy milyen módszerek alkalmazásával tudnának hatékonyabban tanítani, azonban a differenciálást sokan nem tudják megvalósítani az oktatási

körülmények, magas osztálylétszám, tárgyi feltételek hiánya miatt is, de azért sem, mert a pedagógiai képzés során nem készítették fel erre. A gyerekek teljesítményét pedig a családi körülményekben tapasztalható különbségek jobban meghatározzák, mint amilyen eszközök az iskola rendelkezésére állnak a hátrányok kompenzálására, a felzárkóztatásra. Azért van tehát szükség a szociális szakemberekre is, hogy a családi környezetből fakadó hátrányok enyhítésében nyújtsanak segítséget, és ezáltal a gyerekek nyitottabbá váljanak a tananyag befogadására.

A szociális szférában dolgozó szakemberek számára a szociális problémák súlyosabbá, kiterjedtebbé válása szintén nagyobb kihívást jelent, azonban az ellátórendszerek szűkítése, a ténylegesen rendelkezésre álló segítségnyújtási lehetőségek csökkenése következtében előálló fokozott nehézségek még jobban megviselik a területen dolgozókat.

Mindkét szakterületen jellemző, hogy a szakemberek részéről történő energia befektetések, ráfordítások és a hivatás gyakorlása által elérhető pozitív hozadékok nem állnak arányban egymással, így fennállhat az a veszély, hogy a felkészült, jó szakemberek közül is többen más szakterületen kívánják tudásukat, képességeiket kamatoztatni. (A kutatások nem jelezték a segítő szakemberek tömeges pályaelhagyási szándékát, és a veszély nem is abban áll, hogy az évtizedek óta hivatásukat gyakorlók a feltételek további romlása miatt más munka után néznek, hanem inkább abban, hogy a tehetséges fiatalok inkább olyan szakmát választanak, melyekben erőfeszítéseikért megfelelő elismerésben részesülhetnek.)

A két folyamat tehát ellentétes egymással: egyrészt a társadalmi, szociális problémák kezeléséhez egyre több kompetens, kiváló tudású szociális munkásra, szociálpedagógusra lenne szükség, illetve az oktatás területén olyan jó pedagógusokra, akik e hatások következményeit átélő, több nehézséggel küszködő gyermekek tanítását is eredményesen tudják végezni. Nekik kell olyan kvalitásokkal rendelkezniük, olyan magas minőségi kritériumoknak megfelelniük (tudás, készségek, személyiség tekintetében), melyek alapján alkalmasnak mutatkoznak az eredményes munkavégzésre.

A pedagógus és szociális szakemberek körében végzett kutatások azonban azt sejtetik, hogy a jelenlegi viszonyok között nem feltétlenül csak azok dolgoznak a pályán (mind a szociális ellátórendszerben, mind az oktatás területén) akik a legjobban felkészült, legmegfelelőbb, leghozzáértőbb szakemberek, valamint az utánpótlás, a szociális és a pedagógus képzésekre bekerülő hallgatók sem a legtehetségesebb, legelhivatottabb fiatalok. Ez azért jelent komoly problémát, mert azok, akik munkájuk során emberekkel foglalkoznak, szakmai hozzáértés hiányában könnyen olyan sérüléseket okozhatnak másoknak, (nem a fizikai bántalmazásra kell gondolni), melyek végső soron emberi életek tönkretételét eredményezhetik. Sem a szociális, sem a pedagógiai területen nincs olyan lehetőség, mint pl.

az egészségügyben, hogy a hibázó szakembereket, pl. műhiba perek indításával felelősségre vonják. Arról sem szabad elfelejtkezni, hogy mind a pedagógus, mind a szociális képzésekben résztvevő hallgatók szakmai szocializációjában fontos szerepet játszanak a terepeken (óvodában, iskolában, szociális intézményekben) töltött szakmai gyakorlatok, és nem mindegy, hogy ezek során milyen tapasztalatokat szereznek a fiatalok.

A kedvezőtlen tendenciák megállítása érdekében mindenképpen szükségesnek látszik a segítő hivatásokat jellemző sajátosságokon változtatni, ezeket a pályákat vonzóvá tenni, hogy a jó szakemberek megmaradjanak a területen és a képzésekbe kerülő hallgatók is tehetséges fiatalokból kerüljenek ki. A változtatási szándék több ponton is nehézségbe ütközik.

A pedagógus és szociális pályák presztízsének növeléséhez nemcsak e foglalkozások anyagi elismertségének fokozása szükséges, mert a fizetések emelésével a segítő hivatások gyakorlására alkalmatlan, de az ezeken a területeken dolgozó egyének biztosan nem lesznek pályaelhagyók.

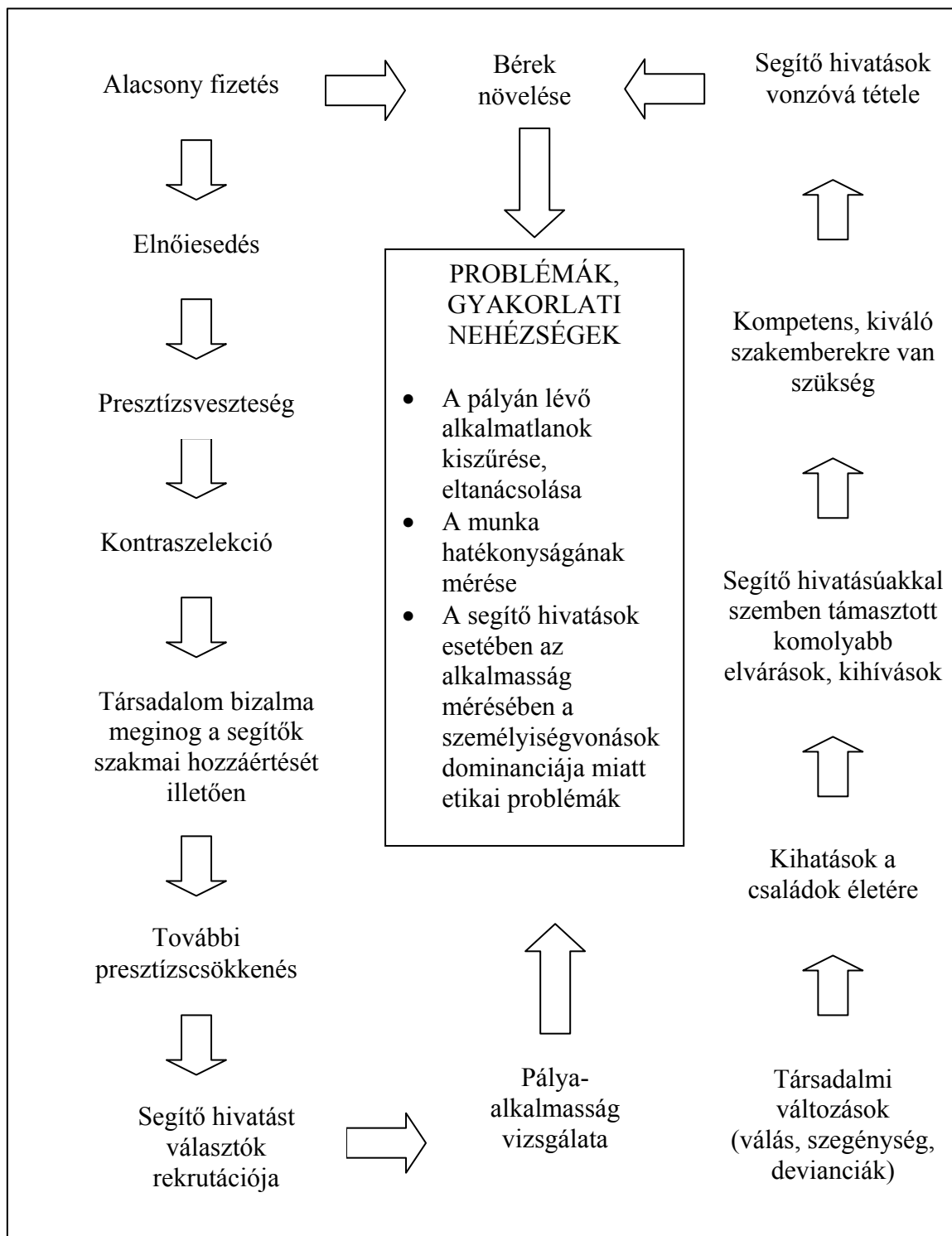
A teendő ezek alapján egyértelmű volna: csak a legmegfelelőbb jelölteket szabad a segítő pályákra engedni, azonban ennek gyakorlati megvalósítása számtalan nehézségbe, dilemmába ütközik. Nincs olyan szakmai konszenzuson alapuló, elfogadott, bevált eljárás, melynek segítségével a pályán lévő alkalmatlanok kiszűrése, eltanácsolása lehetséges lenne, s ugyanilyen nehéz a munka hatékonyságának, eredményességének mérése mind a pedagógiai, mind a szociális területen. A segítő hivatások esetében az alkalmasság mérésében a személyiségvonások dominanciája miatt etikai problémák is felmerülnek; ki, milyen jogon, miért, hogyan, milyen alapon, milyen módon határozza meg a szakmai alkalmasság kritériumait, akár a képzésekre való felvétel időszakában történő pályaalalmassági vizsgálatokról legyen szó, akár a már szakterületen dolgozók szűrése legyen a cél. A dolog könnyen támadható lenne, ezért kevésbé reális abban reménykedni, hogy a jövőben lehetőség lesz arra, hogy valamilyen eljárás bevezetésével a segítő pályákra csak az azokra alkalmasak fognak bekerülni. Vannak olyan álláspontok is, (Papp, 2001) amelyek azt képviselik, hogy a pályaalalmasság problematikája mára elvesztette az aktualitását. A kutatás eredményei arra utalnak, hogy ez nem így van, bár a funkciózavar miatt önmagában ez sem segítene. (49. ábra)

A szakirodalomból, amellet, hogy a segítésben (az oktatásban és a szociális munkában is) a segítő személye jelenti a leglényegesebb összetevőt, azt is kiemelten kezeltük, hogy az oktatási rendszer inkább konzerválja a társadalmi egyenlőtlenségeket, mint hogy felszámolja azokat. E két dolog együttesen azt is jelentheti, hogy ha a rendszerben emelkedik a jó szakemberek száma, nagyobb az esély arra, hogy ők a nehéz körülmények között élőket is úgy tudják segíteni, hogy számukra is elérhetővé váljanak az emberi léthez méltó feltételek. A

szakirodalom alapján azonban, a korábbi vizsgálatok tanúsága szerint sok olyan körülmény befolyásolja a segítő pályákon dolgozó szakemberek összetételét, melyek eredményeképpen nem biztos, hogy a legsikeresebbek maradnak meg mind az oktatás, mind a szociális ellátás területén, és az előző gondolatmenetből az is kitűnt, hogy ezen a helyzeten mennyire nehéz változtatni.

49. ábra

A segítő hivatásokkal kapcsolatos problémák, gyakorlati nehézségek



A kutatás abból az elgondolásból indult ki, hogy különösen a hátrányos helyzetű térségekben, és főként kisebb gyerekek kapcsán nagyon fontos, hogy jól felkészült szakemberek kerüljenek az óvodapedagógusi, tanítói és szociális pályákra.

A kutatás fő célkitűzése az volt, hogy felmérjük, kik azok, akik a „Partium” területén a szociális és pedagógus hivatásokra vállalkoznak, pontosabban azt, hogy kik és miért vesznek részt a képzésekben, milyen szándékok vezették őket a felsőoktatásba, és miért pont az adott szakot választották. Ez valójában abból a szempontból volt érdekes, hogy ezektől a hallgatóktól mennyire lehet arra számítani, hogy jó szakemberekké válnak, akik majd elvégzik ezeket a magasztos feladatokat, hogy fő célkitűzésük az lesz, hogy a saját életterükben, abban a hátrányos helyzetű régióban, ahol élnek sok nehéz helyzetű embert indítsanak el a társadalmi felemelkedés útján. Az elhivatottság természetesen önmagában még nem jelenti azt, hogy valakiből kiválóan felkészült szakember válik, de a motiváltság hiánya jelentős akadályt jelent a szakmára való felkészülésben és a hatékony munkavégzésben. Ebben a megközelítésben nagyon lényeges volt a kutatás területi meghatározottsága; a Romániában és Ukrajnában élő, a magyarországi hallgatókkal sok tekintetben azonos társadalmi helyzetű, értelmiségivé váló fiatalok szemléletét sokkal inkább jellemzi egyfajta küldetéstudat, mint a hazánkban tanuló diákokét.

A kutatási eredmények azt mutatták, hogy a szociális, valamint a tanítói és óvodapedagógusi képzésekben résztvevők esetében másként alakul a pályaeorientáció, vagyis az a folyamat, melynek során a képzésekre jelentkezőkből a szakmai kihívásokat szívesen vállaló, jól felkészült szakember válik. Köcséné (2007) felsorolja azokat a pszichikus képződményeket, melyek a tanárrá válás folyamatában szerepet játszanak, s amelyeket Korthagen (2004) hagyománymodellben struktúrál: küldetés, elhivatottság (szakmai önazonosság, nézetek önmagáról), nézetek, hitek (kompetenciák, tudás, készségek, attitűdök), cselekvés. Ezek az összetevők a kutatás tapasztalatai alapján nemcsak a pedagógus, hanem a szociális pályát választó hallgatók pályaeorientációjában is fontos tényezőknek bizonyultak.

A pedagógus illetve szociális szakos hallgatók pályaválasztásában közös gyökerek, elemek is felfedezhetők, a segítő hivatásról általában alkotott elképzeléseik sok tekintetben hasonlítanak egymáshoz, és tükrözik azokat a jellemzőket, melyeket mindkét pálya kapcsán leír a szakirodalom is. A pedagógus hallgatók ugyanakkor már a folyamat kezdetén, a főiskolára való jelentkezéskor sokkal céltudatosabbak és karakteresebb pályaképpel rendelkeztek. Ezt a jelenséget a képzések tovább erősítik. A pedagógus hallgatók a képzés megkezdésekor is jobban tudták, hogy mire vállalkoznak, a főiskolán töltött évek nagymértékben segítették további pályaszocializációjukat, és a diplomaszerzéshez közeledve jól felkészültnek érzik magukat a szakterületen való munkára, és közülük sokan szeretnék is

kipróbálni magukat a területen. A szociális képzésekben résztvevők kevésbé motiváltan kezdték meg tanulmányaikat, s bár nagyrészt elégedettek az elméleti oktatással, több gyakorlatra lett volna szükségük, hogy pontosabban megismerjék szakterületüket, és a diplomaszerezéshez közeledve a pedagógus szakokon végzőkhöz képest kevesebben látják úgy, hogy felkészültek a szakmai tevékenységre és biztosan a szociális ellátórendszerben szeretnének munkát vállalni.

A kutatás tapasztalatai szerint több tényező is szerepet játszik abban, hogy a vizsgálatban megkérdezett hallgatók pályaképe hogyan formálódik, milyennek látják a szakterületüket képviselő szakembert, és hogy a jövőképükben mennyire jelenik meg az ezzel való azonosulás szándéka. A vizsgálat során kirajzolódott egy olyan modell, amely a segítő hivatásokat választó hallgatók pályaaugmentációjának építkezését mutatja. Ebben a modellben a professzió-elméletek valamennyi irányzata érezteti a hatását. Nemcsak az egyéni szintű szakmai identifikációt, a pályakép alakulásának időbeli megvalósulását és az ebben szerepet játszó tényezőket elemzi, hanem tartalmazza a segítő hivatások funkcionista megközelítését is, melyhez hozzátartozik a szakmák önérték-értvényesítő szerepe is. A modellben megjelenik a professzió kritériumok oldaláról történő építkezés is, az egyes professziók közti különbségek, mint lehetséges hatásmechanizmusok alakjában. A pályaaugmentáció alakulásában a folyamat során négy olyan dimenzió figyelhető meg, melyek változásai, egymásra hatásai együttesen eredményezik a hallgatók szakmai szocializációját.

A pályaaugmentáció építkezése a kutatási eredmények alapján a következő módon történik. A folyamat alapját a segítő hivatásokról (a szociális és pedagógus pályáról egyaránt) alkotott elképzelések jelentik. Ezek a szakirodalomból és tapasztalatból ismert sajátosságok: alacsony fizetés és presztízs, elnőiesedés, kevés előrejutási lehetőség, nehéz munkakörülmények, túlterheltség, sok és nehéz elvárás, eszközök hiánya, érzelmileg megterhelő, sokszor a tehetetlenség érzését, kiegészítő veszélyét előidéző munka, a hivatás gyakorlása megterheli a személyiséget, és a regenerálódáshoz nem, vagy csak korlátozottan állnak rendelkezésre segítségforrások. Mindezen nehézségeket valamennyire ellensúlyozza az emberekkel való foglalkozás, a segítségnyújtás lehetősége, ezek azok a szépségek, értékek, amelyek vonzóvá teszik ezeket a pályákat. Ezen a szinten nincs lényeges különbség a szociális és pedagógus hivatások, illetve azok választása között, ez tehát utalhat arra, hogy társszakmákról van szó.

Ha valaki már rendelkezik valamilyen elképzeléssel egy adott foglalkozásról, azt is fontos eldöntenie, hogy ő maga személyiségvonásai, adottságai révén alkalmas-e annak gyakorlására, képességei, tulajdonságai megfelelnek-e az adott szakma által támasztott követelményeknek. A folyamat második fontos elemét jelentik ezért a személyiségbeli

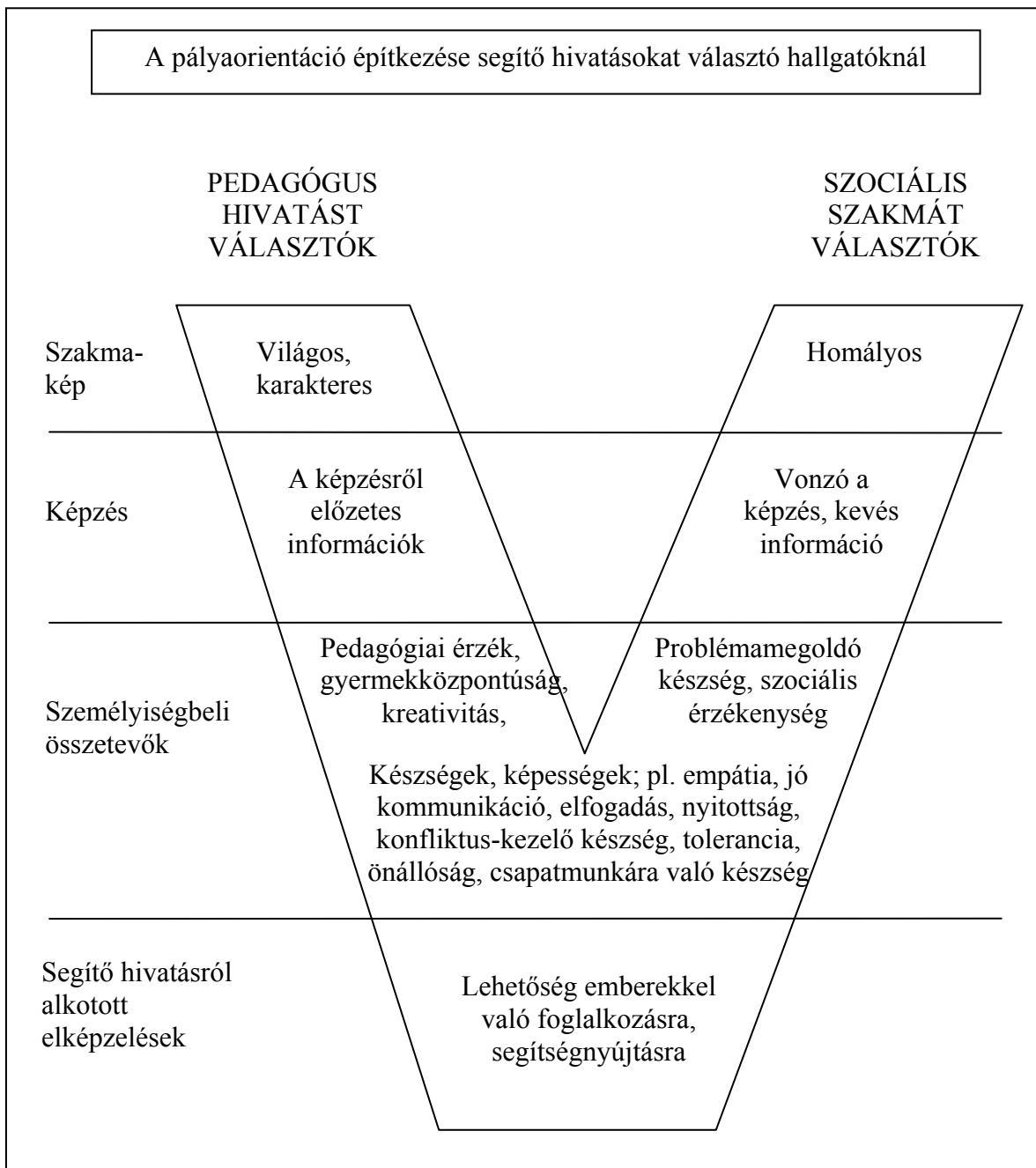
összetevők, készségek képességek. A diákok mindannyian olyannak látják a segítő szakembert (a szociális segítő és a pedagógus között e tekintetben nincs különbség), aki alkatánál, beállítódásainál fogva kiskorától kezdve nyitott mások iránt, felismeri a problémákat, segítőkész, próbálja enyhíteni a szenvedést, de nem akar radikális megoldásokhoz folyamodni, és az sem célja, hogy a fennálló helyzetet akár lépésről lépésre megváltoztassa. A vizsgált segítő hivatások végzéséhez a diákok szerint elsősorban nem kiemelkedő intellektuális képességekre, kimagasló iskolai teljesítményre van szükség, hanem olyan skillekre, melyek az emberi személyiségben a születés pillanatától jelen vannak, és amelyek a tanulási folyamat során még tovább fejleszthetők. Vannak olyan készségek, melyek minden segítő hivatás gyakorlásához ugyanannyira szükségesek: pl. az empátia, elfogadás, tolerancia, kommunikációs készség, önállóság, önérvényesítés, nyitottság, konfliktuskezelő készség, csapatmunkára való készség. Két kisebb csoportba sorolhatók azok a készségek, melyek szintén mindkét szakirány esetén fontosak, azonban egyik vagy másik hivatáshoz jobban kötődnek. A pedagógus hivatáshoz szorosabban tartozó készségek a gyermekközpontúság, pedagógiai érzék és a kreativitás. A szociális szakterületen sokkal fontosabb a szociális érzékenység és a problémamegoldó készség. A pedagógus illetve szociális képzést választó hallgatók pályaeorientációja tehát ezen a szinten válik el egymástól; abban, hogy ki miért lesz pedagógus, vagy szociális szakember, a személyiségbeli összetevők játszanak döntő szerepet.

A pályaeorientáció harmadik szintje a felsőfokú képzés, melyben a kétféle hivatást választók hozzáállásában nagy különbségek mutatkoznak. A pedagógusok felvételi jelentkezése sokkal céltudatosabb, és előzetesen több általános információval rendelkeztek a főiskolai oktatásról. A szociális szakosok közül többen csak mellékvágányon kerültek be a képzésre, számukra sokkal inkább jelent vonzerőt a könnyű diplomaszerzési lehetőség. Mindkét szakon fontos szerepet játszik a hallgatók szakmai szocializációjában a képzés. A tanító és óvodapedagógia szakos hallgatók többsége az oktatás által nagyjából vagy teljesen felkészítettnek érzi magát hivatása gyakorlására. A szociális tanulmányokat folytatók sokkal kritikusabbak a képzéssel kapcsolatosan; egy olyan szempont sincs, melyről a hallgatók többsége úgy vélekedett volna, hogy a főiskola elvégzése által nagyjából megszerezték volna a szakmai pályafutáshoz szükséges tudást (sem az elmélet, sem a gyakorlat, sem a személyiségfejlesztés).

A szociális és pedagógus hallgatók közös alapokról induló pályaeorientációja a legnagyobb eltéréseket a negyedik szinten, a szakmakép alakulásában mutatja. Itt nemcsak arról van szó, hogy a két hivatás a gyakorlatban több eltérést mutat, (pl. a szociális terület jellegzetes tevékenységei a tanácsadás és az egyéni esetkezelés, a pedagógiai munkához pedig

az oktatási feladatok és a közösségi munka jobban kapcsolódik) mint amennyi a közös vonás, (pl. csoportmunka, vezetői feladatok), hanem arról is, hogy a pedagógus hallgatók karakteresen körvonalazott, világosan átlátható szakmaképpel rendelkeznek. Ezt mutatja pl., hogy jól behatárolt az a célcsoport, akikkel munkájuk során majd foglalkozni akarnak.

50.ábra



A szociális tanulmányokat folytatók szakmáról alkotott elképzelései sokkal homályosabbak. Ennek persze az is meghúzódhat a háttérében, hogy a szociális munka spektruma sokkal tágabb, a szociális tanulmányokat folytató fiatalok a lehetséges tevékenységi formákat, területeket illetően sokkal szélesebb körű lehetőségekkel rendelkeznek. A felsőfokú képzések nagyban hozzájárulnak a hallgatók szakmaképének,

pályaképének alakításához. A szociális képzésekben több gyakorlatra lenne szükség, ezáltal a szakmakép is tisztábban kirajzolódhatna a diákok számára. (50. ábra)

A szakirodalomban, az empirikus vizsgálatok alapján a segítő szakmákra vonatkozóan leírt nehézségek, a kutatásokban megfogalmazott dilemmák és a saját vizsgálat tapasztalatai is azt erősítik, hogy a segítő pályák elismertségének növelésében, az ezeken a területeken dolgozó szakemberek összetételének kedvezőbbé tételében (főként a pályaalakmasság vizsgálatának nehézségei miatt) csak egy ponton lehet beavatkozni: a képzések szintjén. A képzések kulcsszerepet játszhatnak abban, hogy a szociális és pedagógus pályákra a felsőoktatásból a legjobban felkészült szakemberek kerüljenek ki. A kutatás eredményei jól tükrözik, hogy nemcsak az elméleti ismeretek magas szinten való elsajátíttatása révén válik az egyik legfontosabb tényezővé az oktatás, hanem a pályaaorientáció alakításában is. Ebben persze fontos szerepet játszik az az elem is hogy kik, milyen motivációkkal nyertek felvételt a képzésekre. A képzés során azok a hallgatók, akik a segítő vágytól vezérelve érkeztek a felsőoktatásba, még inkább megerősödtek, pályaképük, (melyhez hozzátartozik a szakemberkép is), karakteresebbé vált, tudásuk, készségeik fejlődésével motiválttá váltak a szakmai pályakezdésre. A képzésekbe kevésbé céltudatosan bekerülő hallgatók esetében a kutatás azt mutatta, hogy a diákok szakmájukkal való azonosulása nem volt elég sikeres, a diplomaszerezéshez közeledve bizonytalanok voltak önmagukban és felkészültségükben, pályaképükben és jövőképükben sok volt a kérdéses elem, valamint a képzés hiányosságait is megfogalmazták.

A vizsgálatban megkérdezett hallgatók akkor tartották magukat a pályára alkalmasnak, jól felkészültnek, ha az oktatás révén tudásuk, személyiségük, készségeik tekintetében olyanná váltak, mint amilyen kép kialakult bennük (különbféle tényezők hatására) a választott hivatásukat gyakorló szakemberrel kapcsolatos elvárásokról. Amellett, hogy ez nagyon hasznos és jelentős, arra is ki kell térni, hogy a társadalmi problémák súlyosabbá válása következtében, a szakemberekkel szemben támasztott követelmények fokozódása miatt már nem elegendő „csupán” az elméleti és módszertani szakmai tudás birtoklása, hanem szükséges a szakemberkép átformálása, a kompetenciahatárok kitágítása is, a professzió-elméletek önértékelés-orientációjú irányzatának szellemében. A sikeres szakemberré váláshoz a megváltozott társadalmi körülmények, az oktatási és szociális ágazatot jellemző feltételek között az is hozzátartozik, hogy azokat a körülményeket, melyek a pedagógiai és a szociális munkát meghatározzák, a szakemberek mennyire tudják megváltoztatni, optimalizálni, vagyis mennyire tudnak saját érdekeikért harcolni. A szakmai érdekvédelemhez alapvetően két dolog tartozik; egyrészt a két szakterületen dolgozók saját pozíciójának, munkakörülményeinek rendezése, többek között megfelelő bér kiharcolása, másrészt pedig

azoknak a rendelkezésre álló eszközöknek, feltételeknek a javításáért folytatott küzdelem, melyek pozitív hatásait azok a személyek élvezhetik, akikkel a szakemberek foglalkoznak. Nagy Mária 1993-ban a pedagógusok szakmai és munkavállalói érdekvédelmi tevékenységével kapcsolatban azt állapította meg, hogy ezek meglehetősen képlékenyek, és hogy a stabilitás hiánya gyengeséget is jelent. A szerző szerint a szakma nagyfokú tanulási képességét bizonyította, nyitottak voltak külföldi példákra. A kutatásban megkérdezett fiatalok (bő évtizeddel Nagy Mária tanulmányának publikálása után) erre a tevékenységre elég kevés motivációt éreztek.

A másik lehetséges teendő a gyakorlatban a humán területet képviselő szakmák egymás felé nyitása lehetne, nemcsak egy-egy eset kapcsán, hanem a társadalompolitikai alrendszerek megváltoztatásáért folytatott küzdelemben való összefogás érdekében is. Ebben a szemléletformálásban a képzések igen fontos szerepet tölthetnének be, pl. azáltal, hogy egy-egy szakterületre való felkészítésben mennyire engednek teret a hallgatók számára más hivatásokba való bepillantásra.

Kérdés, hogy mennyire lehet a szakemberkép átformálásának, s végső soron a szociális és pedagógus pályák presztízsének növelésének teljes felelősségét a képzésekre hárítani. A segítő szakmákkal kapcsolatos problémák, gyakorlati nehézségek összefoglalása során azonban az a kép rajzolódott ki, hogy nincs más beavatkozási pont. A képzések kulcsszerepének kihasználásával hosszú távon pozitív változások történhetnének; ha növekedne a felsőoktatásból a szakterületekre kikerülő kompetens szakemberek száma, ezáltal változhatna a szakmák összetétele. A szakemberek eredményesebb, hatékonyabb tevékenysége által a hivatások feltételrendszere, társadalmi környezete is változhatna, így e szakmák presztízse is növekedhetne, és minél vonzóbbá válnának ezek a foglalkozások, annál kedvezőbb tulajdonságokkal, nagyobb elhivatottsággal rendelkező hallgatók kerülhetnének be a képzésekbe, akikből az oktatás segítségével még nagyobb valószínűséggel válnának jól felkészült, kompetens szakemberek.

A képzések felelősségével kapcsolatosan a szakirodalom tárgyalja azt fontos szakmai dilemmát is, hogy a felsőoktatási intézmények nemcsak a hallgatók szakmai tudásának megszerzésében és szakmai személyiséggé válásának segítésében játszanak szerepet, hanem a diploma kiadásával felhatalmazást adnak a végzeteknek, (a pályára alkalmatlanoknak is), a szakmai tevékenység gyakorlására. Vannak olyan oktatáspolitikusok, akik azt az elvi álláspontot képviselik, hogy a képző helyeknek nem kell a pályaalakmasság kérdésével foglalkozni, az elméleti tudás, a vizsgák teljesítése elegendő a diploma kiadásához, és majd a munkaerő-piacon eldől, hogy az illetőt alkalmazzák-e. Más álláspontok szerint, emberekkel foglalkozó hivatások esetében, a nem megfelelően felkészültek számára nem szabad olyan

lehetőséget biztosítani, hogy szakmai pozícióba kerülhessenek, (nem szabad diplomát kapniuk), mert azt használva mások életében kárt okozhatnak. A képzések tehát abban is fontos szerepet játszhatnak, hogy (bár ismertek a pályaalakmasság mérésének nehézségei), vállalkoznak-e a segítő diploma szerzéséhez szükséges kimeneti követelmények ártértékelésére, azok meghatározására, mérésére, felvállalják-e az ezzel járó nehézségeket, következményeket.

A kutatás során a hallgatók pályaaorientációs magatartása alapján kialakult karakter típusok szakok szerint kirajzolódott különbségei azt mutatták, hogy bár a pedagógusképzés nagyobb pályaszocializációs hatást tud kifejteni, mindkét képzés területén vannak átgondolásra, megoldásra váró nehézségek. A képzések szerepével kapcsolatosan azonban nem szabad elfelejtkezni a jelenkor felsőoktatás-politikájában végbemenő változásokról sem; kérdést jelent, hogy a bolognai – folyamat következtében kialakuló képzési formákban hogyan lehet színvonalas képzést nyújtani, és a hallgatók pályaaorientációjának alakulását segíteni.

A segítő hivatások akkor tölthetik be társadalmi funkciójukat, ha társadalmi közmegegyezés van funkciójukat illetően, és ha ezekre a hivatásokra a valóban segíteni tudó és akaró személyek vállalkoznak. A professzionális szakemberré válásban pedig vitathatatlan a képzések jelentősége.

HIVATKOZOTT JOGSZABÁLYOK

2005. évi CXXXIX Törvény a felsőoktatásról

A felsőfokú alap- és mesterképzésről valamint a szakindítás eljárásrendjéről szóló 289/2005 (XII.22.) Korm. rendelet

A szociális munka alapképzési szak képzési és kimeneti követelményei meghatározó 15/2006 (IV.3) OM rendelet

A szociálpedagógusok képesítési követelménye 6/1996 (I.18).

158/1994 (XI.17) Korm. rendelet a tanító, a konduktor-tanító és az óvodapedagógus szakképzettségekkel kapcsolatos képesítési követelményekről

1/2000 (I.7.) SzCsM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó szociális intézmények szakmai feladatairól és működési feltételeiről

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról

1993. évi III. törvény a szociális igazgatásról és a szociális ellátásokról

1992. évi XXXIII. törvény a közalkalmazottak jogállásáról

FELHASZNÁLT IRODALOM

Ackermann, Friedhelm (1999): *Soziale Arbeit zwischen Studium und Beruf*. Frankfurt am Main, Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Albert József (2006): *Hogyan látják a képzést a Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskolán végzett szociális munkások?* In: Albert József szerk: *Esélyek a szociális képzések megújulására*. Veszprém-Budapest, VHF-Iskolaszövetség. 167-184. p.

Almásy Judit szerk. (1995): *Szöveggyűjtemény a szociálpolitika, szociális munka és szociális szakképzés 1945 előtti magyar irodalmából*. Budapest, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.

Andor Mihály – Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Budapest, Iskolakultúra (Iskolakultúra könyvek).

Andorka Rudolf (1997): *Bevezetés a szociológiába*. Budapest, Osiris Kiadó.

Az általános szociális munkás képzés tantervi irányelvei (1990). *Esély* 4. 62-75. p.

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

B. Aczél Anna – Darvas Ágnes – Mányai Judit (1992): *A szociális munkás képzés a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán*. *Esély* 5. 71-75. p.

Bagdy Emőke szerk. (1996): *A pedagógus hivatásemélyisége*. Debrecen, KLTE Pszichológiai Intézet.

- Bagdy Emőke (1996): *A hivatásra nevelés. A pályaszocializáció a pedagógusképzésben.* In: Bagdy Emőke szerk: *A pedagógus hivatásszemélyisége.* Debrecen, KLTE Pszichológiai Intézet. 41-52. p.
- Bagdy Emőke (1996): *Kommunikációfejlesztő tréningcsoportok dinamikai sajátosságai az egyetemi pályaszocializációs csoportmunkában.* In: Bagdy Emőke szerk. (1996): *A pedagógus hivatásszemélyisége.* Debrecen, KLTE Pszichológiai Intézet. 143-153. p.
- Bagdy Emőke – Bugán Antal (1996): *A pszichológiai csoportmunka, mint a személyiség fejlődésének, fejlesztésének színtere és eszköze.* In: Bagdy Emőke szerk. *A pedagógus hivatásszemélyisége.* Debrecen, KLTE Pszichológiai Intézet. 53-81. p.
- Bagdy Emőke (2007.10.31.): *A segítő kapcsolat pszichológiája*
art.pte.hu/muveszetterapia/download/bagdy/segito-kapcsolat-pszichologiaja.doc
- Bajomi Iván (1990): *A pedagógusok alkalmazása és bérezése Franciaországban.* In: Nagy Mária szerk. (1990): *Pedagógusok, bérek, érdekek.* Budapest, Edukáció Kiadó. 187-217.p.
- Baker, Robert L. – Almásy Judit (1996): *Mérföldkövek a szociális munkában.* Budapesti Szociális Forrásközpont.
- Balipap Ferenc (1989): A magyarországi settlement története I. *Esély* 2. 60-71. p.
- Balipap Ferenc (1990): A magyarországi settlement története II. *Esély* 1. 58-64. p.
- Balipap Ferenc (1990a): Fejezetek a szociális és szociálpolitikai képzés történetéből I. *Esély* 5. 32-43. p.
- Balipap Ferenc (1990b): Fejezetek a szociális és szociálpolitikai képzés történetéből II. *Esély* 6. 56-66. p.
- Ballér Endre (1993): Neveléstudomány és pedagógusképzés. *Educatio* 4. 620-629. p.
- Baron, Rüdiger – Brauns, Hans Jochen – Kramer, David (1986): *Education of Social Workers and Social Pedagogues in the Federal Republic of Germany.* In: Brauns, Hans Jochen – Kramer, David: *Social Work Education in Europe.* Frankfurt am Main, Einverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Buer, Jürgen van – Venter György (1996): *Tanárnak lenni.* Nyíregyháza, Stúdium Kiadó.
- Bánfalvy Csaba (1990): *Szelekció és kontraszelekció az értelmi fogyatékosok iskolai áthelyezésében.* In: Illyés Sándor szerk: *Nevelhetőség és általános iskola IV. Háttéranyagok, szelekció-problémák.* Budapest.
- Bárány Béla (2005. 08. 10.): *Kárpátalja alapvető jellemzése demográfiai és a fontosabb gazdasági mutatók szerint, különös tekintettel a Beregszászi járásra.*
www.kmf.uz.ua/publikaciok/tanulmany/burany/gazdasag.htm
- Báthory Zoltán – Falus Iván szerk. (1997): *Pedagógiai Lexikon III. kötet.* Budapest, Keraban.

- Billédi Katalin (1999): *Pályaszocializáció vizsgálat szociális munkásoknál*. In: Dienes Erzsébet – Kovács Zoltán – Takáts Ágnes Ildikó szerk: *XIV. Munkapszichológus szakmai napok, Tanulmányok és műhelybeszámolók*. Esztergom, SzCsM Munkaügyi Kutató Intézete. 37-56. p.
- Bock, Teresa (1980): *Professionalisierung*. In: *Fachlexikon der sozialen Arbeit* (Herausgegeben vom Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge), Eigenverlag des Deutschen Vereins. 591-592. p.
- Bognár Mária (1993): Gondolatok a tereptanár-képzésről. *Esély* 4. 109-117. p.
- Bognár Mária (1996): *A szociális képzés curriculumfejlesztési alternatívái*. In: Budai István – Somorjai Ildikó – Tordainé Vida Katalin szerk: *Szociális képzés európai szinten, hazai viszonyok között*. Esztergom. 54-61. p.
- Bolyán Anita (2001): Nők a felsőoktatásban. *Magyar Felsőoktatás* 1-2. 29-31. p.
- Borbély Sjoukje – Göncz Kinga – Ohly Éva – Pik Katalin – Szilvási Léna (1996): *Szociálismunkás-képzés az Eötvös Loránd Tudományegyetemen*. In: Tausz Katalin – Várnai Györgyi szerk: *Rejtőzködő jelen*. Budapest. 13-40. p.
- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat.
- Bönnisch, Lothar – Arnold, Helmut – Schröer, Wolfgang (1999): *Sozialpolitik. Eine wissenschaftliche Einführung*. Weinheim und München, Juventa Verlag.
- Buda Béla (2001): *A pedagóguspálya nőiesedésének pszichoszociális problémái*. In: Papp János szerk.: *A tanári pálya*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó. 123-133. p.
- Budai István (1989): Szociálpedagógusok képzése az Esztergomi Főiskolán. *Felsőoktatási Szemle* 11. 683-688. p.
- Budai István (1990): A tanító és szociálpedagógus képzés integrációja egy képzési modellben. *Magyar Pedagógia* 1-2. 45-56. p.
- Budai István (1993a): A szociális és a pedagógus szakma határán... *Esély* 3. 119-131. p.
- Budai István (1993b): A szociálpedagógus képzés kezdetei. *Iskolakultúra* 10. 54-56. p.
- Budai István (1994a): Gyermekvédelem az iskolában és/vagy iskolai szociális munka. *Család, gyermek, ifjúság* 5. 3-8. p.
- Budai István (1994b): Egy képzési program körvonalazása. *Család, gyermek, ifjúság* 5. 18-22.p.
- Budai István (1995a): Lépések az európai szellemiségű szociális képzés irányába. *Esély* 3. 74-88. p.
- Budai István (1995b): Részletek az esztergomi szociális képzés tantervéből. *Család, gyermek, ifjúság* 3-4. 9-13. p.
- Budai István (1995c): A másodfokú változásban bízva. *Család, gyermek, ifjúság* 3-4. 6-8. p.

- Budai István (1996): *A szociális képzés tanterve*. In: Budai István – Somorjai Ildikó – Tordainé Vida Katalin szerk.: *Szociális képzés európai szinten, hazai viszonyok között*. Esztergom. 62-99. p.
- Budai István (1999): No, hol is tartunk...? *Esély* 2-3. 94-103. p.
- Budai István (2001a): A szociálismunkás-képzés dilemmái a tanterv- és képzésfejlesztés tükrében I. *Esély* 2. 51-71. p.
- Budai István (2001b): A szociálismunkás-képzés dilemmái a tanterv- és képzésfejlesztés tükrében II. *Esély* 4. 69-104. p.
- Budai István (2001c): A szociálismunkás-képzés dilemmái a tanterv- és képzésfejlesztés tükrében III. *Esély* 5. 40-68. p.
- Budai István (2004): „...szakmai identitásában megerősödve lépjen ki a gyakorlatba...” *Esély* 1. 61-79. p.
- Budai István (2006a): Megközelítések a szociális munkás-képzés fejlesztéséhez I. *Esély* 6. 62-88. p.
- Budai István (2006b): *A szociális képzések fejlesztése a Bologna folyamat és a Global Standards-ek tükrében*. In: Albert József szerk. (2006): *Esélyek a szociális képzések megújulására*. Veszprém-Budapest, VHF-Iskolaszövetség. 13-34. p.
- Budai István (2007a): Megközelítések a szociális munkás - képzés fejlesztéséhez II. *Esély* 1. 84-109. p.
- Budai István (2007b): Megközelítések a szociális munkás - képzés fejlesztéséhez III. *Esély* 2. 94-112. p.
- Budai István – Csoba Judit – Goldmann Róbert (2006): A szociális képzések magyarországi fejlődésének főbb állomásai. *Esély* 2. 49-70. p.
- Bugán Antal (1996): *Pedagógia, pszichológia és társadalom*. In: Bagdy Emőke szerk.: *A pedagógus hivatásszemélyisége*. Debrecen, KLTE Pszichológiai Intézet. 11-31. p.
- Caplow, Theodore (1954): *The Sociology of Work*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Compton, Beluah Roberts – Galaway, Burt (1994): *A szociális munka természete*. In: Hegyesi Gábor - Talyigás Katalin szerk.: *A szociális munka elmélete és gyakorlata I. kötet*. Budapest, Semmelweis Kiadó. 70-83. p.
- Csapó Benő (2002): *Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték*. In: Csapó Benő szerk.: *Az iskolai műveltség*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Csata Zsombor – Magyarai Tivadar – Veres Valér (2008. 01. 08.): *MOZAIK 2001 Gyorsjelentés Belső-Erdély*.
<http://kutatasok.adatbank.transindex.ro/download/jelentes9.pdf>

- Cs. Czachesz Erzsébet – Radó Péter (2003): *Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények*. In: Halász Gábor – Lannert Judit szerk.: *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Cseh-Szombathy László – Ferge Zsuzsa szerk. (1975): *A szociológiai felmérés módszerei*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Cser János (1942): A szociális irányú szakképzés. *Nép- és Családvédelem* 8.
- Csernyicskó István – Soós Kálmán (2002): *Gyorsjelentés – Kárpátalja*. In: Szabó Andrea-Bauer Béla-Laki László-Nemeskéri István: *Mozaik 2001. Gyorsjelentés. Magyar fiatalok a Kárpát-medencében*. Budapest, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet.
- Czeizel Endre – Lányiné Engelmayer Ágnes – Rátay Csaba (1978): *Az értelmi fogyatékosok kóreredete a „Budapest vizsgálat” tükrében*. Budapest, Medicina Kiadó.
- D'Aniello, Susan (2008): *Beginning Teacher Follow-Up Studies: A Critical Component of Teacher Education Program Evaluation and Policy Decisions*. In: *Intervention in School and Clinic*, v43 n5 309-312. p.
- Darvas Ágnes - Hegyesi Gábor - Nagy Krisztina (1997): *Kutatási beszámoló a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán 1994-1996-ban végzett hallgatók körében végzett vizsgálatról*. Budapest, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Szociálismunkás-képző Tanszék. (kézirat).
- Darvas Ágnes - Hegyesi Gábor - Nagy Krisztina (1999): *Fulfilment and evaluation - The Results of the Research did among the First Graduated Social Worker Students in a Hungarian School of Social Work*. Helsinki, EASSW Conference.
- Darvas Péter (1993): Tanárok és politika. *Educatio* 4. 593-607. p.
- Deák Zsuzsa (1990): *A pedagógusok és a pedagóguspálya Magyarországon 1945-1985*. In: Nagy Mária szerk.: *Pedagógusok, bérek, érdekek*. Budapest, Edukáció. 53-94. p.
- Deák Zsuzsa – Nagy Mária (1998): *Társadalmi és szakmai mobilitás*. In: Nagy Mária szerk. *Tanári pálya és életkörülmények, 1996/97*. Budapest, Okker.
- Dudás Margit (2007): *Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása*. In: Falus Iván szerk.: *A tanárrá válás folyamata*. Budapest, Gondolat Kiadó. 46-120. p.
- Durkheim, Émile (1957): *Professional Ethics and Civil Morals*. London and New York, Routledge.
- Durkheim, Émile (2000): *Az öngyilkosság*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Durkheim, Émile (2001): *A társadalmi munkamegosztásról*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Etzioni, Amitai (1964): *Modern organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall Inc.

- Fachlexikon der sozialen Arbeit.* (1980). Herausgeben vom Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge, Eigenverlag des Deutschen Vereins.
- Falus Iván - Golnhofer Erzsébet - Kotschy Beáta - M. Nádaszi Mária - Szokolszky Ágnes (1989): *A pedagógia és a pedagógusok. Egy empirikus vizsgálat eredményei.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Falus Iván (2001a): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra* 2. 21-28. p.
- Falus Iván (2001b): *A gyakorlat pedagógiája.* In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István szerk.: *A pedagógusok pedagógiája.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 15-27. p.
- Falus Iván (2002): *A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban.* In: Bábosik István – Kárpáti Andrea szerk.: *Összehasonlító pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái.* Budapest, BIP.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio* 3. 359-374. p.
- Falus Iván (2005): Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. *Pedagógusképzés* 1. 5-16. p.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai.* Budapest, Gondolat.
- Falus Iván – Kotschy Beáta (2006): Kompetenciaalapú tanárképzés: divatos jelszó vagy a megújulás eszköze? *Pedagógusképzés* 3-4. 67-75. p.
- Fábián Gergely (2006): *Oktatói és hallgatói kutatások a Debreceni Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kar szociális képzéseiben.* In: Albert József szerk. (2006): *Esélyek a szociális képzések megújulására.* Veszprém-Budapest, VHF-Iskolaszövetség. 163-166. p.
- Fábri György (2001): A felsőoktatás munkaerőpiaci visszajelzései. A kutatások tükrében. *Magyar Felsőoktatás* 2001/3.
- Ferge Zsuzsa (1969): *Társadalmunk rétegződése.* Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Ferge Zsuzsa (1986): Vitaindító gondolatok a szociálpolitikai szakemberképzésről. *Szociálpolitikai Értesítő*, 1. 121-128. p.
- Ferge Zsuzsa (2004.10.01): *A társadalom, amelyben élünk.*
<http://origo.hu/mindentudasegyeteme/zrinyi/20040808ferge1.html?pldx=12>
- Ferge Zs. – Gázsó F. – Háber J. – Tánczos G. – Várhegyi Gy. (1972): *A pedagógusok helyzete és munkája.* Budapest, MTA Szociológiai Kutatóintézete és Fővárosi Pedagógiai Intézet.
- Ferge Zsuzsa szerk (1976): *Pedagógusok és tanulók a szakmunkásképzésben.* Budapest. MTA Szociológiai Kutatóintézet.
- Ferge Zsuzsa - Háber Judit (1978a): *Pedagógusok.* In: Papp János szerk. (2001): *A tanári pálya.* Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.

- Ferge Zsuzsa - Háber Judit (1978b): *Pedagógusok*. In: Háber Judit (1986): *Pedagógusok és iskola*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Fischer, Helga (1980): *Pädagogik*. In: Knapp, Wolfgang Hrsg.: *Die wissenschaftlichen Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer GmbH.
- Forrai Erzsébet – Ladányi Erika (2005): Kutatási összefoglaló a gyermekjóléti szolgáltatásokról. *Kapocs* 1. február. 16-45. p.
- Forray R. Katalin (1993): *Az iskolázás regionális különbségei és a fejlődés lehetőségei a kilencvenes években*. In: Enyedi György szerk.: *Társadalmi–területi egyenlőtlenségek Magyarországon*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 257-274. p.
- Forray R. Katalin (1994): Az oktatás feltételrendszere. *Educatio* 2. 51-63. p.
- Fónai Mihály (1998): *Szociális munkás szakos hallgatók pályaképe*. In: Fónai Mihály szerk.: *A DOTE Egészségügyi Főiskolai Kar Tudományos Közleményei I.* Nyíregyháza. 301-329. p.
- Fónai Mihály - Fábíán Gergely (1999): *Szociális munkás szakos hallgatók pályaképének nemzetközi összehasonlítása*. In: Lukácskó Zsolt – Fónai Mihály – Fábíán Gergely szerk.: *„Peremvidék”- Szociális kutatások Szabolcs – Szatmár - Bereg megyében*. Nyíregyháza – Salgótarján, DOTE EFK – NKK. 219-251. p.
- Fónai Mihály - Kerülő Judit - Takács Péter szerk. (2001): *Bevezetés az alkalmazott kutatómódszertanba*. Nyíregyháza, Pro Educatione Alapítvány.
- Fónai Mihály - Kiss János - Fábíán Gergely (1999): Szociális munkás szakos hallgatók pályaképének néhány eleme. *Esély* 1999/1. 114-133. p.
- Fónai Mihály - Kiss János - Fábíán Gergely (2001): *A szociális munkás szakos hallgatók pályaképe: a professzió sztenderdjei és a nemzeti-kulturális változó*. In: Kiss Gabriella szerk.: *Multikulturalizmus és oktatás*. MTA DAB – DE Szociológia Tanszék. 75-93. p.
- Fónai Mihály – Pattyán László – Szoboszlai Katalin (2001): Szociális munkások pályaképének néhány eleme. *Esély* 6. 89-109. p.
- Freidson, Eliot ed. (1973): *The Professions and their Prospects*. Beverly Hills/London, Sage Publications.
- Galasi Péter - Timár János - Varga Júlia (2001a): Pályakezdő diplomások a munkaerőpiacon I. *Magyar Felsőoktatás* 1-2.
- Galasi Péter - Timár János - Varga Júlia (2001b): Pályakezdő diplomások a munkaerőpiacon II. *Magyar Felsőoktatás* 3.
- Garber, Ralph (1997): *Social Work Education in an International Context, Current Trends and Future Directions*. In: M. C. Hokenstad - James Midgley: *Issues in International Social Work*. Washington, National Association of Social Workers.

- Gayer Gyuláné (1985): Családgondozás Magyarországon. *Szociálpolitikai Értesítő* 1. 29-53.p.
- Gayer Gyuláné (1986a): A szociális munkások tevékenységét igénylő munkaterületek és ezek főbb képzési vonzatai. *Szociálpolitikai Értesítő* 1. 105-120. p.
- Gayer Gyuláné (1986b): Szociális munkás pálya a szépirodalom tükrében. *Szociálpolitikai Értesítő* 1. 331-380. p
- Gazsó Ferenc (1971): *Mobilitás és iskola*. Budapest, Társadalomtudományi Intézet.
- Gáspár Pál (1999): A társadalmi változások hatása a curriculumra. *Esély* 2-3, 79-91. p.
- Goldberg, E. M. (1978): *Social Work Since Seebohm: All Things To All Men?* London, National Institute for Social Work.
- Goll, Dieter – Metzmacher, Ulrich – Sauer, Peter (1989): *Sozialarbeiter Zwischen Studium und Beruf*. Berlin, Sozialpädagogisches Institut.
- Golnhofner Erzsébet – Nahalka István szerk. (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gombócz Orsolya (2007): *Pályakezdő pedagógusok problémái az ezredfordulón*. In: Bábosik István szerk: *Pedagógia és személyiségfejlesztés*. Budapest, OKKER. 453-462. p.
- Gondos Anna - Hegyesi Gábor (1985): Preventív családgondozás. *Szociálpolitikai Értesítő* 1. 54-74. p.
- Gosztonyi Géza - Pik Katalin szerk (1998): *A szociális munka szótára*. Szociális Munkások Magyarországi Egyesülete.
- Göncz Kinga (1992): Az emberi kapcsolatok technikusai. *Esély* 2. 111-115. p.
- Gyermekszegénység elleni Nemzeti Program. (2006) *Esély* 2. 71-108. p.
- Győri Péter (1996): Egy szakma születése. *Esély* 6. 57-75. p.
- Hacker, Harmut – Venter György (1999): *A német tanítóképzés*. Nyíregyháza, Stúdium Kiadó.
- Halász Gábor – Lannert Judit szerk. (1996): *Jelentés a magyar közoktatásról 1995*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Halász Gábor – Lannert Judit szerk. (1998): *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Halász Gábor – Lannert Judit szerk. (2000): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Halász Gábor – Lannert Judit szerk. (2003): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Halász Gábor – Lannert Judit szerk. (2006): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Hardi Emília (1992): Mit tanuljon a szociális munkás? *Esély* 5. 95-97. p.

- Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2003): *Cigány gyermekek az általános iskolában*. Budapest, Oktatókutató Intézet, Új Mandátum Kiadó (Társadalom és oktatás sorozat).
- Háber Judit (1986): *Pedagógusok és iskola*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Hegyesi Gábor – Talyigás Katalin (1986): Javaslat a szociális munkások képzésének megindítására. *Szociálpolitikai Értesítő* 1. 173-185. p.
- Hegyesi Gábor – Talyigás Katalin (1988): A szociális munkásképzés rendszere. *Felsőoktatási Szemle* 7-8. 385-394. p.
- Hegyesi Gábor (1993): Szociálpedagógia és szociális munka. *Iskolakultúra* 10. 59-62. p.
- Hegyesi Gábor - Talyigás Katalin szerk. (1994): *A szociális munka elmélete és gyakorlata I. kötet*. Budapest, Semmelweis Kiadó.
- Hegyesi Gábor (1997): Az „általános szociális munka modelljei.” a magyar képzés születése és elméleti forrásai. *Hajszolt Hírlap* október. 3-10. p.
- Hegyesi Gábor (1998): *Az általános szociális munka szakmai koncepciója*. In: Kozma Judit szerk.: *Kézikönyv szociális munkásoknak*. Szociális Szakmai Szövetség.
- Hegyesi Gábor (1999): Az elmélet és gyakorlat integrációja a szociális munkában. *Szociális munka* 2-3. 84-99. p.
- Hegyesi Gábor - Nagy Krisztina (2001): A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán 1994 és 1998 között végzett szociális munkások szakmai felkészültsége és beválása vezetőik, klienseik és saját megítélésük alapján. *Szociális munka* 2001/1.
- Hellmann, Wilfried (2008. 06. 01): *Sozialarbeitswissenschaft und Professionalisierung Sozialer Arbeit*. <http://www.deutsche-gesellschaft-fuer-sozialarbeit.de/mit17.shtml>
- Helyzetelemzés a Szociális védelemről és társadalmi összetartozásról szóló Nemzeti Stratégiai Jelentés c. dokumentum 1. fejezetéhez.*
- <http://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=1375&articleID=30804&ctag=articlelist&iid=1> (2007.02.01.)
- Hervainé Szabó Gyöngyvér (2006): *A szociális munka oktatásának interakcionista modellje*. In: Albert József szerk.: *Esélyek a szociális képzések megújulására*. Veszprém-Budapest, VHF-Iskolaszövetség. 35-64. p.
- Hesse, Hans Albrecht (1968): *Berufe im Wandel. Ein Beitrag zum Problem Professionalisierung*. Stuttgart, Ferdinand Enke Verlag.
- Hires Kornélia – Márku Anita (2005. 08. 10.): *Kárpátaljai magyar munkavállalókkal és munkáltatókkal készített mélyinterjúk tartalomelemzése*. www.kmf.uz.ua/publikaciok/tanulmany/marku-hires/munkavallalok.htm

- Hires Kornélia – Márku Anita – Cserniczkó István (2005. 08. 10.): *Felmérés 36 kárpátaljai magyarlakta település lakosságának munkanélküliségéről.*
www.kmf.uz.ua/publikaciok/tanulmany/vegyes/felmeres36.htm
- Hordós László Tibor (1997): Dilemmák a szociális munka etikájának oktatásával kapcsolatban. *Esély* 3. 92-103. p.
- Horváth Ágota - Lévai Katalin (1996a): Szociális munkások I. *Esély* 4. 71-87. p.
- Horváth Ágota - Lévai Katalin (1996b): Szociális munkások II. *Esély* 6. 33-56. p.
- Horváth Árpád Viktor (1996): *Szociálpedagógus képzés a hallgatók szemszögéből.* In: Budai István – Somorjai Ildikó – Tordainé Vida Katalin szerk.: *Szociális képzés európai szinten, hazai viszonyok között.* Esztergom. 132-146. p.
- Horváth László (1998): *Fejlődési tendenciák a szociális képzésekben.* In: Fónai Mihály szerk.: *A DOTE Egészségügyi Főiskolai Kar Tudományos Közleményei I.* Nyíregyháza. 329-341.p.
- Hrubos Ildikó (1993): Munkahelyi karrier. *Educatio* 4. 651-665. p.
- Hrubos Ildikó (2002): *A „bolognai folyamat” Európai trendek. A Bolognai Nyilatkozatból adódó strukturális változtatások megvalósíthatósága a magyar felsőoktatásban.* Budapest, Oktatókutató Intézet.
- Illich, Ivan (1975): A társadalom iskolátlanítása. *Valóság* 11. 84-93. p.
- Illich, Ivan (1979): *Entmündigende Experten herrschaft* In: Ivan Illich u. a.: *Entündigung durch Experten Zur Kritik der Dienstleistungsberufe* Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH Reinbek bei Hamburg
- Imre Anna (1997a): *Pedagógus társadalom* In: Báthory Z. – Falus I. szerk.: *Pedagógiai Lexikon III. kötet.* Budapest, Keraban 170. p.
- Imre Anna (1997b): Iskolafenntartó társulások, *Educatio* 3. 490-500. p.
- Imre Anna (1998): *Szakok – pedagógusok,* In: Nagy Mária szerk.: *Tanári pálya és életkörülmények, 1996/97.* Budapest, Okker.
- Imre Nóra – Nagy Mária (2003): *Pedagógusok.* In: Halász Gábor – Lannert Judit szerk.: *Jelentés a magyar közoktatásról 2003.* Budapest, Országos Közoktatási Intézet. 273-307.p.
- Jelentés a felsőoktatás nappali tagozatán 1999-ben végzett fiatal diplomások munkaerő-piaci életpálya-vizsgálatának eredményeiről.* (2001) Budapest, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Emberi Erőforrások Tanszék, FIDÉV Kutatócsoport.
www.om.hu/main.php?folderID=557&articleID=371&ctag=articlelist&iid=1 (2005. 01.03.)

- Jones, Sandra – Joss, Richard (1995): *A professzionalizmus modelljei*. In: Kingsley, Jessica szerk.: *Learning and Teaching in Social Work*. 15-33. p. www.etszk.u-szeged.hu/hallgatoknak/agoston/praxiselmelet/Irodalmak/PROFESSI.rtf (2008. 06. 01)
- Juhász Károly (1999): *Nyíregyházán és Szekszárdon tanuló szociális munkás szakos hallgatók pályorientációjának és pályaképének összehasonlítása*. In: Lukácskó Zsolt – Fónai Mihály – Fábrián Gergely szerk.: *„Peremvidék”- Szociális kutatások Szabolcs – Szatmár - Bereg megyében*. Nyíregyháza – Salgótarján, DOTE EFK – NKK. 277-301. p.
- Junghaus Ibolya (1993): Tallózás pedagógus közvélemény-kutatásokban. *Educatio* 4. 731-746. p.
- Kairat, Hans (1969): *„Professions” oder „Freie Berufe”?* Berlin, Duncker & Humblot.
- Kapitány Balázs – Spéder Zsolt (2004): *Szegénység és depriváció, Életünk fordulópontjai*. Műhelytanulmányok 4. KSH NKI.
- Karsten, Maria-Eleonora (1998): *Etwicklung von sozialen Professionen: professionelle Organisationen in der Zukunft*. In: Seibel, Friedrich W. – Lorenz, Walter Hrsg: *Soziale Professionen für ein Soziales Europa*. Frankfurt/M. IKO-Verlag.
- Kádár Sári (1994): A jó szociális munkás ismérvei – szubjektív megközelítéssel. *Esély* 3. 116-123. p.
- Kelemen Elemér – Falus Iván szerk. (2006): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2005*. Budapest, Műszaki Kiadó
- Keller Magdolna (2004a): *Határon túli magyar hallgatók a Partiumban a határon innen és túl*. Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék. (kézirat).
- Keller Magdolna (2004b): Magyar nyelvű pedagógusképzés a határokon túl. *Educatio* 3. 441-462. p.
- Keller Magdolna (2007): *Otthon vagy itthon? Tanulmányi célú mobilitás Magyarország északkeleti határai mentén*. Debrecen: Neveléstudományok Intézete (kézirat).
- Kemény István – Jankó Béla (2008): *A 2003. évi cigány felmérésről*. http://www.mtaki.hu/docs/moi_cig_nep_kut_gyorsjel/kemeny_janky_2003_cig_felmeresrol_moi_cig_nep_kut_gyorsjel.pdf (2008.01.04.), <http://www.romapage.hu/tudomany/hircentrum/article/107278/2964/page/1/> (2008.01.04.)
- Kemény István – Jankó Béla – Lengyel Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság, 1971-2003*. Budapest, Gondolat Kiadó – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Kendall, Katherine A. (1987): *Szociális munkások képzése világszerte*. In: Hegyesi Gábor - Talyigás Katalin szerk. (1994): *A szociális munka elmélete és gyakorlata I. kötet*. Budapest, Semmelweis Kiadó. 17-31.p.

- Kern, H. – Schumann, M. (1973): *Zum politischen Verhaltenspotential der Arbeiterklasse*. In: Meschkat, K. – Negt, O. Hrsg.: *Gesellschaftsstrukturen*. Frankfurt/M.
- Kersting, Heinz (1996a): *A szociális és pedagógus szakma azonosságai és különbségei*. In: Budai István – Somorjai Ildikó – Tordainé Vida Katalin szerk.: *Szociális képzés európai szinten, hazai viszonyok között*. Esztergom. 24-29. p.
- Kersting, Heinz (1996b): *A Tempus SWEEL-projekt*. In: Budai István – Somorjai Ildikó – Tordainé Vida Katalin szerk.: *Szociális képzés európai szinten, hazai viszonyok között*. Esztergom. 30-53. p.
- Kersting, Heinz – Riege, Marlo (1995): *A szociális munka és a szociálpedagógia professzionalizálása Németországban*. *Esély* 1. 82-90. p.
- Kessl, Fabian – Otto, Hans-Uwe (2007): *Soziale Arbeit*. In: Günther Albrecht – Axel Groenemeyer Hg. (2007): *Handbuch Soziale Probleme*. Wiesbaden.
[http://www.uni-bielefeld.de/paedagogik/agn/ag8/soziale_arbeit_\(groenemeyer-albrecht_2007\).pdf](http://www.uni-bielefeld.de/paedagogik/agn/ag8/soziale_arbeit_(groenemeyer-albrecht_2007).pdf)
- Kériné Sós Júlia (1969): *Tanárok élete és munkája*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Kimmel Magdolna (2007): *A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben*. In: Falus Iván szerk.: *A tanárrá válás folyamata*. Budapest, Gondolat Kiadó. 11-45. p.
- Kiss János (1998): *Munkaértékpreferenciák összehasonlító vizsgálata szociális munkás hallgatóknál*. In: Fónai Mihály szerk.: *A DOTE Egészségügyi Főiskolai Kar Tudományos Közleményei I*. Nyíregyháza. 411-434. p.
- Kiss János (1999): *Szociális munkás szakos hallgatók munkaérték preferenciáinak nemzetközi összehasonlítása*. In: Lukácskó Zsolt – Fónai Mihály – Fábián Gergely szerk.: *„Peremvidék”- Szociális kutatások Szabolcs – Szatmár - Bereg megyében*. Nyíregyháza – Salgótarján, DOTE EFK – NKK. 251-275. p.
- Kiss János – Fónai Mihály – Fábián Gergely (2000): *Szociális és egészségügyi szakos hallgatók szakmával kapcsolatos tudattartalmának összehasonlító vizsgálata*. In: Dienes Erzsébet – Takáts Ágnes Ildikó szerk.: *XV. Munka- és Szervezetpszichológus szakmai napok, Tanulmányok és Műhelybeszámolók*. Esztergom, Foglalkoztatási Hivatal. 144-161.p.
- Kleisz Teréz (2000): *Professzionalizálódási folyamatok és stratégiák a szociális munka/közösségi munka social work/community work fejlődéstörténetében, angol és amerikai metszetben*. In: *Tudás menedzsment*. Pécsi Tudományegyetem TTK Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, I. évf./1.
feek.pte.hu/tudasmenedzsment/index.php?ulink=565 (2008. 06. 01.)

- Kleisz Teréz (2002): A professziódiskurzus. In: *Tudás menedzsment*. Pécsi Tudományegyetem TTK Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, III. évf./2, Nov. 28-50.p.
- Koch, H. R. (1977): *Diplompädagogen im Beruf*. In: *Ausbildungs- und Berufssituation von Diplompädagogen*. Sonderheft „Neue Praxis“
- Koch, Ursula – Ohlenburg, Harro (1982): *Berufsanfang in der Sozialen Arbeit*. Weinheim und Basel, Beltz Verlag.
- Kocsis Erzsébet (2006): *Közösségi munka – a jövő útja?* In: Albert József szerk.: *Esélyek a szociális képzések megújulására*. Veszprém-Budapest, VHF-Iskolaszövetség. 89-98. p.
- Kolosi Tamás (1987): *Tagolt társadalom*. Budapest, Gondolat.
- Koltayné Billédi Katalin (2000): Főiskolai hallgatók pályaszocializációs vizsgálata I. Szociális munkás és gyógypedagógus hallgatók emberkép jellemzői. *Esély* 6. 105-113. p.
- Koltayné Billédi Katalin (2001): Főiskolai hallgatók pályaszocializációs vizsgálata II. Szociális munkás és gyógypedagógus hallgatók szociális intelligenciájának jellemzői. *Esély* 6. 110-118. p.
- Koncz János (1980): *Pedagógushivatás*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
- Korthagen, Fred A. J. (2001): *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. <http://educ.queensu.ca/~ar/aera2001/Korthagen2001.pdf> (2008.06.01.)
- Kotschy Beáta (1997): *Pedagóguskutatás*. In: Báthory Z. – Falus I. szerk.: *Pedagógiai Lexikon III. kötet*. Budapest, Keraban. 168. p.
- Kotschy Beáta (2007): *A pedagógusok szakmai fejlődésének új perspektívái: a szakmai fejlesztő iskolák*. In: Falus Iván szerk.: *A tanárrá válás folyamata*. Budapest, Gondolat Kiadó. 156-176. p.
- Kovács Károly (1996): *Pályaszocializációs csoportok dinamikájának üzenete az ellenállások tükrében*. In: Bagdy Emőke szerk.: *A pedagógus hivatássonos személyisége*. Debrecen, KLTE Pszichológiai Intézet. 161-174. p.
- Kozma Judit (1994): Milyen a jó szociális munkás, avagy ki tud démont üzni? *Esély* 4. 63-70.p.
- Kozma Judit szerk. (1996): *Kézikönyv a szociális munka gyakorlatához*. Budapest, Szociális Szakmai Szövetség.
- Kozma Tamás (1985): *Pedagógustársadalmunk a nyolcvanas években*. In: Papp János szerk. (2001): *A tanári pálya*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Kozma Tamás (1997): Túlélés vagy felzárkózás? *Educatio* 3. 453-464. p.
- Kozma Tamás (2002): *Határokon innen, határokon túl*. Budapest, Oktatókutató Intézet, Új Mandátum Könyvkiadó.

- Kozma Tamás (2003): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Kutatás Közben 248. Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- Kozma Tamás (2005): *Felsőfokú képzés és regionális rendszerváltozás*. In: Pusztai Gabriella szerk.: *Régió és oktatás Európai Dimenzióban*. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete.
- Kozma Tamás (2006): *A pedagógus és az oktatáspolitikai*. In: Tölgyesi József szerk.: *Emlékkönyv Orosz Sándor professzor nyolcvanadik születésnapjára*. Veszprém-Pápa, VE. Pedagógiai Kutató Intézet.
- Kozma Tamás – Pusztai Gabriella (2006): *Hallgatók a határon. Észak-alföldi, kárpátaljai és partiumi főiskolások továbbtanulási igényei összehasonlító vizsgálata*. In: Kelemen Elemér – Falus Iván szerk.: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2005*. Budapest, Műszaki Kiadó. 423-452. p.
- Kozma Tamás – Tomasz Gábor szerk. (2000): *Szociálpedagógia Szövegyűjtemény*. Budapest, Osiris Tankönyvek, Osiris Kiadó, Educatio Kiadó.
- Köcséné Szabó Ildikó (2007): *Milyen tanár leszek? Hallgatók vallanak magukról, a tanári hivatásról*. In: Falus Iván szerk.: *A tanárrá válás folyamata*. Budapest, Gondolat Kiadó. 121-155. p.
- Kövér Sándorné (1996): *A Hajdúböszörményi Wargha István Pedagógiai Főiskola története*. In: Varga Gábor szerk.: *Tanító- és óvóképző főiskolák az új évezred küszöbén*. Debrecen, Tanító- és Óvóképző Főiskolák Kollégiuma. 105-114. p.
- Kuczi Tibor (1984): *A pedagógusszerep néhány szociológiai jellemzője*. In: Papp János szerk. (2001): *A tanári pálya*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó. 213-228. p.
- Kunstreich, Timm (1998): *Grundkurs Soziale Arbeit. Sieben Blicke auf Geschichte und Gegenwart Sozialer Arbeit, Band II*. Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses.
- Ladányi Erika – Forrai Erzsébet (2004): *Kutatási összefoglaló a családsegítő szolgáltatásokról*. *Kapocs* 6. december. 2-28. p.
- Ladányi János – Csanádi Gábor (1983): *Szelekció az általános iskolában*. Budapest, Magvető Kiadó.
- Larson, Magali Sarfatti (1977): *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. Berkeley, Los Angeles, London, University of California Press.
- Lechner, Frank J. (1991): *Parsons and Modernity: an Interpretation*. In: Robertson, Roland – Turner, Bryan S. ed.: *Talcott Parsons Theorist of Modernity*. London, Newbury Park, New Delhi, SAGE Publications. 166-186. p.

- „Legyen jobb a gyerekeknek!” Nemzeti Stratégia 2007-2032
www.miniszterelnok.hu/domain2/files/modules/module25/4859616B5E222E15.pdf
(2007. 10. 31.)
- Lénárd Sándor – Szivák Judit (2001): *Neveléssel kapcsolatos nézetek*. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István szerk.: *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 36-64. p.
- Lévai Katalin (2001): Szakmáról, képzésről, választásról. *Esély* 2. 3-7. p.
- Liskó Ilona (1997): Iskolaátszervezések, fenntartócserék. *Educatio* 3. 477-489. p.
- Lukácskó Zsolt – Fónai Mihály (1999): *A szociális munkások ismertsége Nyíregyházán*. In: Lukácskó Zsolt – Fónai Mihály – Fábián Gergely szerk.: „Peremvidék”- Szociális kutatások Szabolcs – Szatmár - Bereg megyében. Nyíregyháza – Salgótarján, DOTE EFK – NKK. 303-321. p.
- Magyari Beck István (1993): A pedagóguspálya jellege, pályakövetelményei. *Fejlesztő Pedagógia* 3. 3-9. p.
- Maier, Konrad (1995): *Berufziel Sozialarbeit/Sozialpaedagogik*. Forschungs- und Projektbericht 4/95. Evangelische Fachhochschule Freiburg
- Marshall, T. H. (1965): *Class, Citizenship and Social Development*. New York, Doubleday and Co.
- Marynowicz-Hetka, Ewa (1998): *Pédagogie sociale comme paradigme pour le changement social*. In: Seibel, Friedrich W. – Lorenz, Walter Hrsg.: *Soziale Professionen für ein Soziales Europa*. Frankfurt/M. IKO-Verlag.
- Mányai Judit – Bass László (2006): *Szociális diplomák – szociális diplomások*. In: Albert József szerk.: *Esélyek a szociális képzések megújulására*. Veszprém-Budapest, VHF-Iskolaszövetség. 137-149. p.
- Mányik Marianna (1999): *Milyen fán is teremhetnek? Diplomások véáleménye a szociális munkásokról*. In: Lukácskó Zsolt – Fónai Mihály – Fábián Gergely szerk.: „Peremvidék”- Szociális kutatások Szabolcs – Szatmár - Bereg megyében. Nyíregyháza – Salgótarján, DOTE EFK – NKK. 323-339. p.
- Márku Anita – Hires Kornélia (2005. 08. 10.): *A kárpátaljai magyarság szociális helyzetéről*, www.kmtf.uz.ua/publikaciok/tanulmany/marku-hires/szocialis.htm
- Mártonfi György (1998): *Közéiskolai tanárok. Szakképző intézmények tanárai, szakmai tanárok és a többiek*. In: Nagy Mária szerk.: *Tanári pálya és életkörülmények, 1996/97*. Budapest, Okker.

- Mátyás Krisztina (1996): *Iskola, az iskola. Na, de milyen iskola?! Összefoglaló egy diák tapasztalatairól.* In: Budai István – Somorjai Ildikó – Tordainé Vida Katalin szerk.: *Szociális képzés európai szinten, hazai viszonyok között.* Esztergom. 147-157. p.
- McKnight, John (1979): *Professionelle Dienstleistung und entmündigende Hilfe.* In: Illich, Ivan u. a.: *Entündigung durch Experten Zur Kritik der Dienstleistungsberufe.* Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Meiszterics Szabolcs (1995): *A végzős szociális munkás hallgatók jövőképe és annak egybevetése a mai társadalom elvárásaival, felkínált lehetőségeivel.* Nyíregyháza, DOTE Egészségügyi Főiskola. (szakdolgozat).
- Mezei István (1997): Területi különbségek a középfokú oktatásban, *Educatio* 3. 501-515. p.
- Minks, Karl-Heinz - Filaretow, Bastian (1994): *Absolventenreport Sozialwesen, Ergebnisse einer Laengsschnittuntersuchung zur Berufsübergang von Absolventinnen und Absolventen der Studiengaenge Sozialarbeit/Sozialpaedagogik/Sozialwesen.* Bonn, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.
- Molnár József – Molnár D. István (2005. 08. 10.): *A kárpátaljai magyarság népességföldrajzi viszonyai.*
www.kmtf.uz.ua/publikaciok/tanulmany/molnar-molnar/nepessegfoldrajz/nepessegfoldrajz.htm
- Morales, Armando – Sheafor, Bradford A. (1989): *A szociális munka ismeretalapja* In: Hegyesi Gábor - Talyigás Katalin szerk. (1994): *A szociális munka elmélete és gyakorlata I. kötet,* Budapest, Semmelweis Kiadó.
- Murvai László (2008): *The Place of Denominational Schools in The Hungarian Education of Romania.* In: Pusztai G. ed. *Education and Church in Central- and Eastern-Europe at First Glance.* Debrecen: CHERD
- Müller, C. Wolfgang (1992): *Hogyan vált a segítségnyújtás hivatássá?* Budapest, ELTE Szociológiai Intézet és Szociálpolitikai Tanszéke és a T-Twins Kiadói és Tipográfiai Kft. Kiadványa.
- Nagy Attila (1996): Napi robotos vagy organikus értelmiségi? *Új Pedagógiai Szemle* 12. 93-104.p.
- Nagy Attiláné (1997): *Pályaorientáció.* In: Báthory Z. – Falus I. szerk: *Pedagógiai Lexikon III. kötet.* Budapest, Keraban 124.p.
- Nagy Janka Teodóra – Tormási Anita (2006): *Jogi ismeretek oktatása a szociális képzésben,* In: Albert József szerk: *Esélyek a szociális képzések megújulására.* Veszprém-Budapest, VHF-Iskolaszövetség. 83-88.p.

- Nagy József (1995): Segítés és pedagógia. Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére. *Magyar Pedagógia* 95. évf. 3-4. szám 157-200.p.
- Nagy Krisztina (2003): Pályaorientációs vizsgálatok szociális munkások körében. *Szociális munka* 4. 27-47.p.
- Nagy Krisztina (2004): *Sozialarbeit- und Ausbildung in Ungarn*, In: Seelisch, Winfried (Hg): *Soziale Verantwortung in Europa*. Darmstadt, Bogen Verlag 273-285p.
- Nagy Mária (szerk.) 1990: *Pedagógusok, bérek, érdekek*, Budapest, Edukáció
- Nagy Mária (1990): *Politikai-szakmai elvárások és érdekvédelem a pedagóguspályán 1945 után*. In: Nagy Mária szerk.: *Pedagógusok, bérek, érdekek*. Edukáció, Budapest, 13-53.p.
- Nagy Mária (1993): Szakmai szerveződések, érdekérvényesítés. *Educatio* 4. 639 – 650.p.
- Nagy Mária (1994a) *Tanári szakma és professzionalizálódás*. Budapest, OKI.
- Nagy Mária (1994b): *Európai tanárok*. In: Papp János szerk. (2001): *A tanári pálya*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó 294 – 300.p.
- Nagy Mária (1997): Tanárok, települések, régiók. *Educatio*, 3. 516-530.p.
- Nagy Mária (szerk.) 1998a: *Tanári pálya és életkörülmények. 1996/97* Budapest, Okker.
- Nagy Mária (1998b): *A tanári pálya választása*. *Educatio* 3. 527-542.p.
- Nagy Mária (2000): *Pedagógusok*. In: Halász Gábor – Lannert Judit szerk: *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Nagy Mária (2004): Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio* 3. 375-390.p.
- Nagy Mária – Varga Júlia (2006): *Pedagógusok*. In: Halász Gábor – Lannert Judit szerk: *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*, Budapest, Országos Közoktatási Intézet. 313 – 340.p.
- Nemes Judit (1996): *Szociális képzés ma, Magyarországon*. In: Budai István – Somorjai Ildikó – Tordainé Vida Katalin szerk: *Szociális képzés európai szinten, hazai viszonyok között*. Esztergom, 11-23.p.
- Nemes Nagy József (1997): Régiók, regionalizmus. *Educatio* 3. 407-423.p.
- Nemzeti cselekvési terv a társadalmi összetartozásért 2004-2006*. (2005) Budapest, Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium.
- Nemzeti Stratégiai Jelentés. Részletes helyzetelemzés*. (2007.02.01.)
<http://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=1375&articleID=30804&ctag=articlelist&iid=1>
- Némedi Dénes (1996): *Durkheim Tudás és társadalom*. Budapest, Áron Kiadó.
- Németh András (2005): A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében. *Pedagógusképzés* 1. 17-32. p.

- Németh János István (1990): *A pedagógus-túlmunka „bruttósítása” 1987-88.* In: Nagy Mária szerk.: *Pedagógusok, bérek, érdekek.* Budapest, Edukáció. 171-184. p.
- Németh Marietta (1996): *A személyiség változása a fejlesztő tréning hatására az S-CPI teszt alapján* In: Bagdy Emőke szerk: *A pedagógus hivatásmélysége.* Debrecen, KLTE Pszichológiai Intézet. 83-102. p.
- Novák István (1993): A továbbképzés piaca. *Educatio* 4, 631-638. p.
- Obádovics Csilla – Kulcsár László (2003): *A vidéki népesség humánindexének alakulása Magyarországon.*
http://www.nogradpaktum.com/files/download/c..documents_and_settings.vgy_kht.documentumok.office.strat.gia.tanulm.nyok.szakk.pz.s.06.04.28.tanulm.ny3.pdf (2008. 01.08.)
- Ohly Éva (1992): Vezérfonal az ELTE szociális munkás képzés 1992 őszi terepgyakorlatához. *Esély* 5. 76-94. p.
- Orosz Ildikó (2005. 08.10.a): *A kárpátaljai magyar oktatás intézményei.*
www.kmf.uz.ua/publikaciok/tanulmany/beregszaszi-cserniesko-orosz/oktatas/oktatas.htm
- Orosz Ildikó (2005. 08. 10.b): *A magyar nyelvű oktatás Kárpátalján.*
www.kmf.uz.ua/publikaciok/tanulmany/beregszaszi-cserniesko-orosz/oktatas/oktatas.htm
- Orosz Ildikó – Csernieskó István (2005. 08. 10.): *A kárpátaljai magyar középiskolások továbbtanulási szándékai.*
www.kmf.uz.ua/publikaciok/tanulmany/orosz-cserniesko/tovabbtanul.htm
- Ónody Sarolta (2001): Kiegészítő tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, május 80-85. p.
- Papp János (2001): *A tanári pályaalakulási vizsgálatakról.* In: Papp János szerk: *A tanári pálya*, Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Papp János szerk. (2001): *A tanári pálya.* Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Parsons, Talcott (1951): *The Social System.* London, Routledge and Kegan Paul. (New Edition Bryan S. Turner 1991.)
- Parsons, Talcott (1975): *Die Entstehung der Theorie des sozialen Systems: Ein Bericht zur Person.* In: Parsons, Talcott – Shils, Edward – Lazarsfeld, Paul F.: *Soziologie – autobiographisch. Drei kritische Berichte zur Entwicklung einer Wissenschaft.* Stuttgart, Ferdinand Enke Verlag 1-68. p.
- Parton, Nigel – O’Byrne, Patrick (2006): Mi a konstruktív szociális munka? *Esély* 1. 47-66. p.
- Pataki Éva (1996): *A diákok szakmai támogatása a képzés folyamatában.* In: Budai István – Somorjai Ildikó – Tordainé Vida Katalin szerk: *Szociális képzés európai szinten, hazai viszonyok között.* Esztergom, 117-122. p.

- Pataki Éva (2002): Reflexiók a terepen folyó szociális esetmunkához, az esetmegbeszélések tapasztalatai alapján. *Esély* 5. 45-56. p.
- Pataki Éva (2006): *Kettős mandátum: a kontroll és segítő funkció problematikája a szociális képzésekben*, In: Albert József szerk: *Esélyek a szociális képzések megújulására*. Veszprém-Budapest, VHF-Iskolaszövetség. 99-110.p.
- Pattyán László – Szoboszlai Katalin (2006): *Hallgatói utánkövetéses vizsgálat, és ami mögötte van*. In: Albert József szerk: *Esélyek a szociális képzések megújulására*. Veszprém-Budapest, VHF-Iskolaszövetség. 151-166. p.
- Pásztor György (1990): *A tanárok bérezése és a béralku folyamata Angliában és Walesben*. In: Nagy Mária szerk: *Pedagógusok, bérek, érdekek*. Budapest, Edukáció Kiadó. 221-245.p.
- Petróczi Erzsébet – Fazekas Mária – Tombác Zsuzsanna – Zimányi Mária (2001): *A kiegészítés jelensége a pedagógusoknál*. In: Papp János szerk.: *A tanári pálya*, Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó 268-281.p.
- Pék István (2000): Merre tovább szociális munkások? (Diplomás szociális munkások a szakmában maradásról és a pályaelhagyásról), *Szociális munka* 2.
- Pierce, Dean (1989): *Definíciók és irányok*. In: Hegyesi Gábor - Talyigás Katalin (szerk.) 1994: *A szociális munka elmélete és gyakorlata I. kötet*. Budapest, Semmelweis Kiadó.
- Pierce, Dean (1989b): *Tudományos vizsgálat: a szakma felfedezése, helye a szociálpolitika rendszerében és tevékenységének szinterei*. In: Hegyesi Gábor - Talyigás Katalin szerk: (1994): *A szociális munka elmélete és gyakorlata I. kötet*. Budapest, Semmelweis Kiadó.
- Pik Katalin (1990): A szociális munkások képzéséről és lehetséges elhelyezkedésükről Nyugat-Berlinben. *Esély* 1.78-84.p.
- Pik Katalin (2001): *A szociális munka története Magyarországon (1817-1990)*. Szociális szakképzés könyvtára sorozat, Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület.
- Pokol Béla (1991): *A professzionális intézményrendszerek elmélete*. Budapest. Felsőoktatási Koordinációs Iroda.
- Pokol Béla (2004): *Szociológiaelmélet*. Budapest, Századvég Kiadó.
- Polónyi István (1990): *Néhány munkaerő-piaci jellemző egy város oktatási rendszerében*. In: Nagy Mária szerk: *Pedagógusok, bérek, érdekek*. Budapest, Edukáció. 135- 169.p.
- Polónyi István (2002): *Az oktatás gazdaságtana*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Polónyi István – Tímár János (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Polónyi István (2004): Pedagógusképzés – oktatásgazdaságtani megközelítésben. *Educatio* 3. 343-358. p.

- Pócze Gábor (1990a): Szociális asszisztens képzés: tények, dilemmák, perspektívák. *Esély* 2. 75-81. p.
- Pócze Gábor (1990b): Kell-e szociális munkás az iskolának? *Esély* 4. 83-87. p.
- Pócze Gábor (1993): A személyiségfejlesztés szerepe a szociális szakemberképzésben. *Esély* 4. 99-108. p.
- Pritchard, Colin – Taylor, Richard (1978): *Politikai irányvonalak a szociális munkában (angol társadalmi viszonyok között.)* In: Hegyesi Gábor - Talyigás Katalin (szerk.)1994: *A szociális munka elmélete és gyakorlata I. kötet.* Budapest, Semmelweis Kiadó. 163-180.p.
- Puli Edit – Galavits Noémi (1999): Szerepek és kapcsolatok a szociális munkában. *Esély* 4. 88-96.p.
- Pusztai Gabriella – Torkos Katalin (2004): *Roma gyermekkor a Partium területén.* Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszék. (Kézirat)
- Pusztai Gabriella (2008): *Mit tehet az iskola? Az iskolai társadalmi kapcsolatok hatása a tanulmányi pályafutásra.* In: Buda András – Kiss Endre eds.: *Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai.* Debrecen: Kiss Árpád Archivum Könyvtára, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete (m.a.)
- Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Soziale Arbeit (FH),* (2001). Bonn, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Rao, V. - Kendall, Katherine A. (1984): *World Guide to Social Work Education. Council on Social Work Education.* New York , IASSW.
- Réthy Endréné (2001): *Pedagógusok a tanításról.* In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István szerk: *A pedagógusok pedagógiája.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 65-83. p.
- Rövid tájékoztató a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskoláról.* (2004) Beregszász.
- Salamon Zoltán (1978): A pedagógusok életmódja. *Köznevelés* 1978, október 20.
- Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprém, Veszprémi Egyetem.
- Sallai Éva (1997): A pedagógus a személyközpontú pedagógiai munkában. *Új pedagógiai Szemle,* december 103-115. p.
- Salomon, Alice (1984): *Character ist Schicksal. Lebenserinnerungen.* Basel, Belz Verlag.
- Sántha Kálmán (2007): *Új megközelítések a pedagógus tevékenységének elemzéséhez,* In: Bábosik István szerk: *Pedagógia és személyiségfejlesztés.* Budapest, OKKER. 417-436. p.
- Schmidbauer, Wolfgang (1977): *Die hilflosen Helfer: über die seelische Problematik der helfenden Berufe.* Rohwolt, Reinbek.
- Schön, Donald A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action.* New York, Basis Books.

- Schön, Donald A. (1987): *Educating the reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, London, Jossey-Bass Publishers.
- Schwänke, Ulf (1988): *Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess*. Weinheim und München, Max-Traeger-Stiftung, Juventa Verlag.
- Setényi János (1997): Regionális önkormányzati stratégiák és az európai integráció. *Educatio* 3. 424-437. p.
- Sewapul, V. – Jones, D. (2006): Global Standards for Social Work Education and Training. *Social Work Education* Vol.23. N.5. October
- S. Faragó Magdolna (1992): A szociális képzésekről – oktatáspolitikai megközelítésben. *Esély* 5. 63-75.p.
- S. Faragó Magdolna (1993): A szociálpedagógiai tudás az oktatáspolitikai intézményrendszerében. *Iskolakultúra* 10. 49-54. p.
- Simon Katalin (2007): *Nappali tagozatos tanár szakos hallgatók tanulási motívumai és az ezt befolyásoló egyes –főiskolai tanulmányokkal kapcsolatos – sajátosságok*. In: Bábosik István szerk: *Pedagógia és személyiségfejlesztés*. Budapest, OKKER. 342-357. p.
- Simon Katalin - Kovács József (2001): Pedagógusjelöltek a diploma kapujában II. *Magyar Felsőoktatás* 3.
- Somogyi Ferenc (1942): Egyetemünk a szociális képzésről. *Nép- és Családvédelem* 7.
- Somorjai Ildikó (1996): *Az elmélet és gyakorlat integrációjának problémái a szociális képzésben*. In: Budai István – Somorjai Ildikó – Tordainé Vida Katalin szerk: *Szociális képzés európai szinten, hazai viszonyok között*. Esztergom, 102-116. p.
- Somorjai Ildikó szerk. (2006): *A szociális munkás képzés globális alapelvei*. Budapest, Magyarországi Szociális Szakembereket Képző Iskolák és Oktatók Egyesülete (Iskolaszövetség).
- Staub-Bernasconi, Silvia (1998): *Soziale Arbeit auf der Suche nach autonomen Paradigmen. Historische und aktuelle Betrachtungen*. In: Seibel, Friedrich W. – Lorenz, Walter Hrsg.: *Soziale Professionen für ein Soziales Europa*. Frankfurt/M. IKO-Verlag.
- Süli-Zakar István (1997): A Kárpátok Eurorégió a régiók Európájában. *Educatio* 3. 438-452.p.
- Szabó Andrea - Bauer Béla - Laki László - Nemeskéri István (2002): *Mozaik 2001. Gyorsjelentés. Összegzés*. In: Bauer Béla - Laki László - Szabó Andrea szerk: *Gyorsjelentés*. Budapest, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet.
- <http://kutasok.adatbank.transindex.ro/download/kapcsolodo74.pdf> (2008.01.08.)

- Szabó Ákosné (1998): *Szegénység és iskola. Kor és kórkép a tanulásban akadályozott népesség iskoláztatásáról*. Budapest, Trezor Kiadó.
- Szabó Balázs Gábor (2007.10.31.): *Az iskolai kudarc leküzdése: kihívás az európai építkezési folyamat számára* <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=1999-12-eu-Szabo-Iskolai>
- Szabó Ildikó (1998): *Tanárok szakma – és szerepfelfogása a kilencvenes években*. In: Nagy Mária szerk.: *Tanári pálya és életkörülmények 1996/97*. Budapest, Okker.
- Szabó Ildikó – Marián Béla (2007.12.18.): *Tanárok és igazgatók közoktatási elképzelései az empirikus kutatások tükrében*.
www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=pedagogusok-Tobbek-Tanarok
- Szabó Lajos (1993): *A szociális esetmunka. Elméleti alapvetés*. Budapest, Szociális Munka Alapítvány Kiadványai 3.
- Szabó Lajos (1999): *A szociális esetmunka kialakulása és elméleti hátterei*. Budapest, Szociális Munka Alapítvány Kiadványai 20.
- Szalai Júlia – Háber Judit (1976): *A pedagógusnők helyzete, egy pálya elnőiesedése*. In: Háber Judit (1986): *Pedagógusok és iskola*. Budapest, Akadémiai, 27-40. p.
- Szatmáriné Balogh Mária (1996): *A fejlesztő csoportfolyamatok dinamikai elemzése. (A követéses szociometria és a „sajátélmény-kérdőív” (S.B.)eredmény-összefüggései alapján)*. In: Bagdy Emőke szerk: *A pedagógus hivatásszemélyisége*. Debrecen, KLTE Pszichológiai Intézet. 103-141. p.
- Szám Katalin (1996): *Egy tanulmányút tapasztalatai*. In: Budai István – Somorjai Ildikó – Tordainé Vida Katalin szerk: *Szociális képzés európai szinten, hazai viszonyok között*. Esztergom, 158-179. p.
- Szávai Ilona (1995): *Az alapképzés és a speciális tudás Család, gyermek, ifjúság 3-4. 2-5. p.*
- Szilvási Léna (1986): *Szociális munkás képzés az európai országokban*. *Szociálpolitikai Értesítő* 1. 61-73. p.
- Szoboszlai Katalin (1999a): *A terepoktatás hazai tapasztalatai: a szociális munkás képzésekben oktató tereptanárokkal készített kutatás alapján*. In: Lukácskó Zsolt – Fónai Mihály – Fábán Gergely szerk: *„Peremvidék”- Szociális kutatások Szabolcs – Szatmár - Bereg megyében*. Nyíregyháza – Salgótarján, DOTE EFK – NKK. 341-362. p.
- Szoboszlai Katalin (1999b): *Helyzetkép a terepoktatásról a szociálismunkás-képzésben Magyarországon*. *Esély*, 2-3. 104-120. p.
- A Szociális Munka Etikai Kódexe*. (2005) Budapest, Szociális Szakmai Szövetség.
- Szociális statisztikai évkönyv 2003*. (2004) Budapest, KSH.

- Szombatfalvy György (1942): Milyen legyen a szociális tanfolyam? *Társadalomtudomány* 3. 395-398. p.
- Szöllősi Gábor (1990): Tükör a Szekszárdon induló szociális munkás képzésről. *Esély* 1. 65-77.p.
- Szövényi Zsolt (1993): Képzési modellek. *Educatio* 4. 608-619. p.
- Szűcs István (2002): A Partiumi Keresztény Egyetem megalakulása és helye a romániai magyar felsőoktatásban. *Partiumi Egyetemi Szemle* 1.
- Szűcs István (2004): *Magyar nyelvű felsőoktatás Nagyváradon: A Partiumi Keresztény Egyetem*. Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszék (Kézirat).
- Talyigás Katalin (1989): Új szakma alakul Magyarországon. *Esély* 1. 65-70. p.
- Talyigás Katalin (1993): A szociálpedagógia történetéhez. *Iskolakultúra* 10. 43-44. p.
- Talyigás Katalin (1992): Tereptanári képzés Amerikában. *Esély* 2. 115-119.p.
- Talyigás Katalin - Hegyesi Gábor (1990): Alapkő-letétel. *Esély* 4.
- Tar Zsuzsanna: Vesztesre áll a beregszászi főiskola? *Magyar Nemzet* 2004. július 16.
- Tolnay István (2002): A Sulyok István Református Főiskola elmúlt 10 éve. *Partiumi Egyetemi Szemle* 1.
- Tordainé Vida Katalin (1996): *Az esztergomi szociális képzés háttere* In: Budai István – Somorjai Ildikó – Tordainé Vida Katalin szerk: *Szociális képzés európai szinten, hazai viszonyok között*. Esztergom, 5-10. p.
- Tóbiás László (2006): *Hallgatói önkéntesség a Széchenyi István Egyetemen*, In: Albert József szerk: *Esélyek a szociális képzések megújulására*. Veszprém-Budapest, VHF-Iskolaszövetség. 123-135. p.
- Tóth Edit (2006a): *Hogyan fejleszt a képzés? Szakmai szocializáció, oktatásirányítás, metodika*. In: Albert József szerk: *Esélyek a szociális képzések megújulására*. Veszprém-Budapest, VHF-Iskolaszövetség. 65-82. p.
- Tóth Edit (2006b): A terepgyakorlatok hatása a szakmai identitás alakulására a szociálpedagógus képzésben. *Esély* 1. 30-46. p.
- T. Szabó Levente (2004): *Milyen nyelven beszél az irodalom tudománya? A tudományos professzionalizáció nyelvi ideálja és az irodalomtudomány nyelvének kimunkálása a XIX. század közepén*.
http://www.hhrf.org/kisebbssegkutatas/kk_2004_02/cikk.php?id=880#_ftn1 (2008. 06. 01)
- Túri Zoltán: (1996): *A pályaszocializáció helye a tanárképzésben*. In: Bagdy Emőke szerk: *A pedagógus hivatássonmelyisége*. Debrecen, KLTE Pszichológiai Intézet. 175-193. p.
- Vajda Zsuzsanna (1997): *Segítés*. In: Báthory Z. – Falus I. (szerk): *Pedagógiai Lexikon III*. Budapest, Keraban 295. p.

- Varsányi Erika (1996): Önreflexió, személyesség és racionalitás a segítség gyakorlatában. *Esély* 2. 117-128. p.
- Vágó Irén (1998): *Igazgatók*. In: Nagy Mária szerk: *Tanári pálya és életkörülmények 1996/97*. Budapest, Okker.
- Vágó Irén (2003): *Az oktatás tartalma*. In: Halász Gábor – Lannert Judit szerk: *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Veenman, Simon (1984): Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, Vol. 54, No. 2 (Summer, 1984), 143-178. p.
- Venter György (1997): *A tanári mesterségre való felkészítés. Példák Németországból és Ausztriából*. Nyíregyháza, Stúdium Kiadó.
- Venter György – Buer, Jürgen Van (1997): Negyven év a tanári pályán (Válogatás német empirikus pedagógiai kutatásokból). *Pedagógusképzés* 108-125. p.
- V. Gönczi Ibolya (2002): *A gyermekvédelem pedagógiája*. (Pallas Debrecina 12.). Debrecen, Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Wendt, Wolf Rainer (2008. 06. 01.a.): *Professionalisierung von Sozialarbeit - eine offene Entwicklung*. <http://www.dialyse-online.de/Home/Bibliothek/ASD/ft3/0001.php>
- Wendt, Wolf Rainer (2008. 06. 01.b.): *Transdisziplinarität und ihre Bedeutung für die Wissenschaft der Sozialen Arbeit*. <http://www.deutsche-gesellschaft-fuer-sozialarbeit.de/mit65.shtml>
- Wilensky, Harold L. – Lebeaux, Charles N. (1965): *Industrial society and social welfare*. London, New York, Russel Sage Foundation The Free Press, Collier-Macmillan Limited.
- Woods, Ronald (1990): A szociális munka gyakorlatának oktatása. *Esély*, 5. 44-52. p.
- Woods, Ronald (1992): *A szociális munkások tevékenységeinek egy lehetséges rendszerezése*. In: Hegyesi Gábor - Talyigás Katalin szerk (1994): *A szociális munka elmélete és gyakorlata I. kötet*. Budapest, Semmelweis Kiadó. 32-45. p.
- Zastrow, Charles (1995a): Mit tegyünk, hogy a szociális munka élvezetes hivatás legyen? I. *Esély* 1. 62-81. p.
- Zastrow, Charles (1995b): Mit tegyünk, hogy a szociális munka élvezetes hivatás legyen? II. *Esély* 5. 42-59. p.
- Zombori Gyula (1994): *A szociálpolitika alapfogalmai*. Budapest, Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület.
- Zrinszky László (1982): *Az iskola és a társadalom*. In: Báthory Zoltán – Gyarak F. Frigyes: *Pedagógiai Kézikönyv*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Zsolnai József – Zsolnai László (1989): *Mi a baj a pedagógiával?* Budapest, Tankönyvkiadó.
- Zsolnai József (2002): *Vesszőfutásom a pedagógiáért*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1.Oktatási intézmények tanerőinek száma	41.
2.A közoktatásban alkalmazott főállású pedagógusok száma	43.
3.Nők aránya a pedagógusok között	47.
4.A szociális felsőoktatás alapképzési szakjainak főbb tanulmányi területei és arányai	108.
5.Magyarország régióinak humánindex mutatói az összetevőkkel	152.
6.A Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskolán 2003-ig végzett pedagógusok elhelyezkedési adatai	170.
7.A vizsgálatban megkérdezettek	175.
8.A foglalkoztatottak száma nemzetgazdasági áganként Magyarországon, 2006	178.
9.A megkérdezettek születési éve	179.
10.A megkérdezettek apáinak foglalkozása	183.
11.A megkérdezettek anyáinak foglalkozása	184.
12.A megkérdezettek jövedelemforrásai	185.
13.A választott hivatás gyakorlásához szükséges készségek	214.
14.A hivatások társadalmi presztízse szakok szerint	218.
15. A hivatások társadalmi presztízse a képzés helyszíne szerint	221.
16.Ágazati megoszlás a FIDÉV vizsgálatban	225.
17.Átlagkereset szakcsoportonként a FIDÉV vizsgálatban	227.
18.A pályaorientációs magtartás alapján kialakult karakter típusok	240.
19.A pályaorientációs magtartás alapján kialakult karakter típusok szakok szerint	241.

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1.Partium	31.
2.A szakképzett pedagógusok korcsoportok szerinti megoszlása a közoktatásban (%)	53.
3.A pedagógus és szociális szakember tevékenységeinek összehasonlítása	136.
4.Modernista és posztmodern szociális felsőoktatás	143.
5. A szociális munka gyakorlati modelljei	144.
6.A népesség megoszlása régióként	147.
7.Átlagos havi nettó keresetek régióként	148.
8.Rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülők száma	148.
9.Rendkívüli gyermekvédelmi támogatásban részesülők	149.
10.A gyámhatóságoknál nyilvántartott veszélyeztetett kiskorúak	149.
11.A népesség megoszlása gazdasági aktivitás szerint (Foglalkoztatottak aránya)	150.
12.A népesség megoszlása gazdasági aktivitás szerint (Munkanélküliek aránya)	150.
13.A legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezők aránya régióként	151.
14.A felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők aránya régióként	151.
15.Az összkomfortos lakások aránya régióként	152.
16.A Hajdúböszörményi Főiskolára óvodapedagógus és szociálpedagógus szakra jelentkezettek/felvettek arányai	154.
17.A Hajdúböszörményi Főiskola helyzete a magyar felsőoktatási intézmények között a jelentkezési arányok alapján	155.
18.Felvételi ponthatárok a Hajdúböszörményi Főiskolán	156.
19.A Hajdúböszörményi Főiskolára óvodapedagógus szakra jelentkezők és felvettek száma	157.
20.A Hajdúböszörményi Főiskolára szociálpedagógus szakra jelentkezők és felvettek száma	157.
21.A Nyíregyházi Főiskola Bölcsészettudományi és Művészeti Főiskolai Karának helyzete a magyar felsőoktatási intézmények között a jelentkezési arányok alapján	159.
22.A Nyíregyházi Főiskolára tanító szakra jelentkezettek és felvettek arányai	159.
23.A Nyíregyházi Főiskola Bölcsészettudományi és Művészeti Főiskolai Karára szociálpedagógus szakra felvételiző összes jelentkező száma	160.
24.A Nyíregyházi Főiskola Bölcsészettudományi és Művészeti Főiskolai Karán meghirdetett szociálpedagógus szakokra 1. helyen jelentkezők száma	161.

25.A Nyíregyházi Főiskola Bölcsészettudományi és Művészeti Főiskolai Karán meghirdetett szociálpedagógus szakokra felvettek száma	161.
26.A Nyíregyházi Főiskola Bölcsészettudományi és Művészeti Főiskolai Karára tanító szakra jelentkezők és felvettek száma	162.
27.Magyar népesség Kárpátalján	165.
28.Magyar népesség Romániában	171.
29.A megkérdezettek felekezetekhez, egyházi közösségekhez való kötődése	181.
30.A szülők iskolai végzettsége	182.
31.Az aktív háztartásfők munkajelleg csoportok szerinti megoszlása	185.
32.Szubjektív szegénység megítélése	186.
33.A hallgatók lakáshelyzete	190.
34.A hallgatók megoszlása az érettségi és a jelenlegi képzés megkezdése között eltelt évek szerint	191.
35.Az érettségi és a felvételi között eltelt idő a FIDÉV vizsgálatban megkérdezettek között	192.
36.A szakválasztásban szerepet játszó tényezők	197.
37.A képzés során az egyes dimenziókban a szakmai tevékenység gyakorlására nagyjából felkészült hallgatók aránya	205.
38.Az egyes feladatokat hivatásukhoz tartozónak gondoló hallgatók aránya	210.
39.A pedagóguspályák presztízsének megítélése szakonként	219.
40.A szociális pályák presztízsének megítélése szakonként	220.
41.Munkaerő-piaci státusz a FIDÉV vizsgálat eredményei szerint	224.
42.Foglalkozási megoszlás a FIDÉV vizsgálatban	225.
43.A különböző fenntartók által működtetett intézményekben munkát keresni kívánó hallgatók aránya	229.
44.Az adott munkahelyi feladatot szívesen végző hallgatók aránya	230.
45.Az adott célcsoporttal nem szívesen foglalkozó hallgatók aránya	233.
46.Az adott célcsoportokkal foglalkozni kívánó hallgatók aránya	233.
47.A továbbtanulók aránya, a továbbtanulás okai a FIDÉV vizsgálatban	235.
48.A továbbtanulás költségeinek fedezése a FIDÉV vizsgálatban	236.
49.A segítő hivatásokkal kapcsolatos problémák, gyakorlati nehézségek	250.
50.A pályaaorientáció építkezése segítő hivatást választó hallgatóknál	254.

SUMMARY

Specialization of students choosing the helping profession in ‘Partium’.

This thesis is built on concepts of profession, and professionalization as the field of study is tightly built around the major question addressed by the research; career prospect of students specializing in pedagogy or social professions, and the question whether the profession itself or its practice is attractive to the students. The research is also aimed at identifying the role a particular training plays in forming the candidates’ knowledge, competence, and professional attitude.

The theoretical part of this thesis does not only summarize theories of professionalization but also the outcomes of Hungarian empirical studies conducted amongst teachers and social professionals.

This thesis demonstrates the results of an international comparative survey-type study carried out by the author herself. A total of 217 senior year students, comprising specializations as teachers, nursery teachers, social workers, social pedagogists were questioned at four colleges (from Hajduböszörmény, Nyiregyhaza, Beregszász, Nagyvarad). These colleges are located in adjoining border regions of the ‘Partium’ connecting Hungary, Romania and Ukraine.

The results showed that professional orientation develops differently for those involved in social, teachers’, or nursery teachers’ training. This is the particular process when aspirants taking on professional challenges deliberately, become competent professionals. Mutual elements in the two groups’ professional orientation were identified; their ideas about the helping profession are similar in many aspects and mirror those characteristics that had been previously described related to both professions by corresponding literature.

There are significant differences between the professional orientations of students applying for the two specializations as far as choosing a career or its prospect are concerned. Both aspirant nursery teachers and teachers are much more career conscious than those participating in social training. The training choice is rather defined by personal characteristics than by social status. The sociodemographic measures do not differ for the two student populations, as all students have higher living standards than those characterizing particular regions of origin. Those participating in teacher and nursery teacher training have well-defined career expectations while those in social training have less clear views on their own profession and opportunities.

A clearly determined career orientation is observed in case of students participating in Hungarian-based social and teacher training at Romanian and Ukrainian institutions. For Hungarian students in Romania and Ukraine not only the graduation in itself is important but also reserving their identities, and providing help for minority Hungarian communities.

Teacher-training students had better ideas about their future profession already at the commencement of their studies, with their college years mainly contributing to their professional socialization. They feel well prepared when approaching graduation, and many of them wishes to start a career in that given profession. However, those participating in social training are less motivated upon beginning their studies. Although a large proportion of these students are satisfied by the theoretical part of their education they feel a need for more field practice to help deeper insights into the true nature of their profession. When approaching graduation, fewer social trainees feel professionally as competent as those graduating as teachers. They are also less determined to enter the social service system.

Overall, these studies clearly unravel the significance of higher education, and the robust differences in various aspects of career socialization.

MELLÉKLETEK

1.sz. melléklet: a kutatásban alkalmazott kérdőív

2.sz. melléklet: SPSS táblázatok

14.Szüleinek, házastársának, élettársának jelenlegi foglalkozása:

Apa: _____

Anya: _____

Házastárs/élettárs: _____

15.Lakáshelyzete:

- 1.Szülei lakásában él, velük együtt
- 2.Szülei, rokonai, ismerősei tulajdonában lévő lakásában él, egyedül vagy párjával
- 3.Saját önkormányzati lakásában él
- 4.Saját öröklakásában él
- 5.Albérletben él
- 6.Lakást bérel
- 7.Szolgálati férőhelyen él
- 8.Kollégiumban él
- 9.Egyéb, éspedig:.....

16.Ön szerint lakáshelyzete változni fog jelenlegi tanulmányai befejezése után?

- 1.Nem
- 2.Nem tudom
- 3.Igen

Ha igen, hogyan?

17.Milyen jövedelmekből él, amíg tanulmányait végzi? (Többet is megjelölhet!)

- 1.Ösztöndíj
- 2.Szülői támogatás
- 3.Saját munkából származó jövedelem
- 4.Adomány, segély
- 5.Egyéb, éspedig...

18. Hogyan ítéli meg saját maga, családja anyagi helyzetét?

- 1.Nélkülözések között élnek
- 2.Hónapról hónapra élnek
- 3.Éppen hogy kijönnek
- 4.Beosztással jól kijönnek
- 5.Gondok nélkül élnek

19. Milyen vallású? _____

20.Milyen felekezethez, közösséghez tartozónak érzi magát?

- 1.Nem érzi magát egyik vallási közösséghez tartozónak sem
- 2.baptista
- 3.evangelikus, lutheránus
- 4.görög katolikus
- 5.görögkeleti, ortodox
- 6.református, kálvinista
- 7.római katolikus
- 8.unitárius
- 9.egyéb felekezet, más vallási közösség, éspedig: _____

21.Mennyire tartja magát vallásosnak?

- 1.Vallásos vagyok, az egyház tanítását követem
- 2.Vallásos vagyok a magam módján
- 3.Nem tudom megmondani, hogy vallásos vagyok-e vagy sem
- 4.Nem vagyok vallásos

22.Érettségi bizonyítvány eredménye:

- 1.Jeles
- 2.Jó
- 3.Közepes
- 4.Elégséges

23.Kedvenc tantárgya a középiskolában: _____

24.Hány év telt el az érettségi és a jelenlegi képzés megkezdése között? _____

25. Ha nem az érettségi évében kezdte meg jelenlegi tanulmányait, mi volt ennek az oka?

1. Nem felvételizett sehová, mert nem tudta eldönteni, hogy mit szeretne tanulni
2. Korábban nem vették fel ide, bár megpróbált felvételizni
3. Más felsőoktatási intézményben kezdte meg tanulmányait
4. Anyagi okai voltak
5. Egyéb ok, éspedig: _____

26.Jelenlegi tanulmányai megkezdése előtt mivel foglalkozott? (Többet is megjelölhet!)

1. Iskolába járt (iskola jellege: _____)
2. Sorkatonai szolgálatot teljesített
3. Külföldön élt/dolgozott/tanult
4. Munkát vállalt (munka jellege: _____)
5. Egyéb, éspedig:

27.Mielőtt erre a képzésre felvételt nyert, más felsőoktatási intézménybe is felvételizett?

1. Nem, csak ide jelentkeztem ⇒ ⇒ ⇒ tovább a 30. kérdésre
2. Igen, több helyre is jelentkeztem ⇒ ⇒ tovább a 28. kérdésre

28.Milyen más szakokra, milyen más felsőfokú intézményekbe felvételizett?

29.Miért éppen ebben a képzésben tanul?

1. Csak ide vettek fel
2. Több helyre is sikerült bejutnom, és azok közül ezt választottam
3. Más felsőfokú tanulmányokat kezdtem el, amelyet nem fejeztem be, és ide jöttem át

30.Amikor ide jelentkezett, mennyi információval rendelkezett a képzésről?

1. Semmit nem tudtam róla
2. Kevés információm volt
3. Sok mindennel tisztában voltam
4. Pontosán tudtam, hogy mire vállalkozom

31.Milyen jellegű információi voltak? (Több szempontot is meg lehet jelölni!)

1. Tudta, hogy a képzésben milyen tantárgyakat oktatnak
2. Tudta, hogy ebben az iskolában milyen jellegű ismeretekre tehet szert
3. Tudta, hogy a szakon szerzett diplomával milyen intézményekben lehet dolgozni
4. Tudta, hogy ezzel a diplomával milyen jellegű munkát lehet végezni
5. Egyéb, éspedig: _____

32.Miért pont ezt a szakot választotta? (Több szempontot is meg lehet jelölni!)

- 1.A képzésben oktatott tárgyak iránti érdeklődés
- 2.A képzés fiatalosága, újszerűsége a hazai felsőoktatásban
- 3.A szűkebb és tágabb környezetében észlelt problémák készítenek a segítségre
- 4.Család, ismerősök ajánlották
- 5.Egyéni képességei miatt erre a területre érzi alkalmasnak magát
- 6.Egy konkrét intézmény iránti érdeklődés
- 7.Egy konkrét társadalmi csoport iránti érdeklődés
- 8.Felvételi tárgyak jellege
- 9.Ismerőse ezen a szakon tanult
- 10.Könnyű diplomaszerezési lehetőség
- 11.Középiskolai tanárok ajánlották
- 12.Mindenképpen segítő hivatást akart választani
- 13.Olyan szakma választása, ahol emberekkel lehet foglalkozni
- 14.Saját gyakorlati tapasztalatai voltak a képzésének megfelelő területen
- 15.Saját problémák megoldása a képzés és a segítő hivatás választása által
- 16.Van olyan ismerőse, aki ilyen területen dolgozik
- 17.Vallásos indíttatás
- 18.Egyéb, éspedig: _____

33.Miért pont ezt az iskolát választotta? (Többet is meg lehet jelölni!)

- 1.A fenntartó jellege volt fontos
- 2.Az iskolában folyó képzésről, tantárgycsoportokról hallott információk vonzották
- 3.Ebben a városban szeretett volna tanulni
- 4.Itt volt a legnagyobb esélye felsőoktatási intézménybe való bejutásra
- 5.Környezetében volt olyan, aki ebben az iskolában tanult
- 6.Lakóhelyéhez közeli iskolát keresett
- 7.Egyéb, éspedig: _____

34. Választott szakjával, leendő hivatásával kapcsolatosan mennyire ért egyet a következő állításokkal? Saját magára nézve mennyire igazak?

(1-egyáltalán nem, 2-inkább nem, 3-részben, 4-inkább igen, 5-teljes mértékben)

Kérjük, írja be a táblázat rubrikáiba a legmegfelelőbbnek tartott számot!

Állítások	Mennyire ért egyet ezzel az állítással?	Saját magára nézve mennyire tartja igaznak?
Azok választják ezt a hivatást, akik gyerekkoruk óta családjukban, szűkebb környezetükben is gyakran vállalták a segítő, békítő szerepet.		
Ez a hivatás épp olyan, mint az orvos, lelkész, pszichológus, stb. Hogy ezeken belül melyiket választja az ember, azt a körülmények, a felvételi lehetőségek döntenek el.		
A társadalmi ranglétrán lejjebb csúszott családok gyermekei fokozottabban érzékenyek a társadalmi problémák iránt, ezért előszeretettel választják ezt a hivatást.		
Ezt a hivatást főleg a vallásos meggyőződésű, vallási értékeket valló emberek választják.		
A forradalmár meggyőződésű, a társadalmi egyenlőtlenségeket radikális módon megoldani kívánó fiatalok választják ezt a hivatást.		
A békés, lépésről-lépésre haladó reformerek választják ezt a hivatást.		

35. Jelenleg hogy érzi, jól döntött-e?

1. Megbántam, hogy ezt a szakot választottam
2. Megbántam, hogy ezt az iskolát választottam, és nem máshol végeztem el ezt a szakot
3. Vegyes érzéseim vannak a kérdéssel kapcsolatban
4. Jó döntés volt
5. Egyéb, éspedig: _____

36. Milyenek tartja a képzésben az elméleti és gyakorlati képzés óraszámát?

(1-kevés, 2-megfelelő, 3.-túl sok)

- | | | | |
|--------------|---|---|---|
| 1. Elmélet | 1 | 2 | 3 |
| 2. Gyakorlat | 1 | 2 | 3 |

37. Milyen az egyes tanegységek aránya a képzésben?

(1-nincs ilyen tanegység, és nincs is rá szükség, 2-nincs ilyen tanegység, de szükség lenne rá 3.-van ilyen tanegység, de túl alacsony óraszámában, 4-van ilyen tanegység és megfelelő arányban szerepel, 5-van ilyen tanegység, de kisebb arányban kellene szerepelnie)

Egészségügyi ismeretek	1	2	3	4	5
Idegen nyelv	1	2	3	4	5
Jogi ismeretek	1	2	3	4	5
Közgazdaságtudomány	1	2	3	4	5
Pedagógia elmélet	1	2	3	4	5
Pedagógia gyakorlat	1	2	3	4	5
Politikatudományok	1	2	3	4	5
Pszichológia elmélet	1	2	3	4	5
Pszichológia gyakorlat	1	2	3	4	5
Speciális szaktárgyak (Modul megnevezése:)	1	2	3	4	5
Statisztika, kutatásmódszertan	1	2	3	4	5
Szociális munka elmélete	1	2	3	4	5
Szociális munka gyakorlata	1	2	3	4	5
Szociálpolitika	1	2	3	4	5
Társadalomismeret, szociológia	1	2	3	4	5

38. Melyek azok az ismeretkörök, modulok, melyeket a leghasznosabbnak tart a képzésben?

1. _____
2. _____
3. _____

39. Mennyire valósulnak meg a képzésben a következők?

(1-egyáltalán nem, 2-kevésbé, 3-részben, 4-nagyjából, 5-teljes mértékben)

1. Az elméleti és gyakorlati képzés közti összhang	1	2	3	4	5
2. Az egyes tantárgyak közti összhang	1	2	3	4	5
3. Az elméleti képzés felkészít a szakmai tevékenységre	1	2	3	4	5
4. A gyakorlati képzés felkészít a szakmai tevékenységre	1	2	3	4	5
5. A képzés keretében folyó személyiség és készségfejlesztés felkészít a szakmai tevékenységre	1	2	3	4	5

40. Milyen tervei vannak azt követően, hogy ezen a szakon megszerzi diplomáját?

1. Nem kívánja ezt a képzést befejezni, nem fog itt diplomát szerezni
2. Mindenképpen a diplomájának megfelelő területen szeretne munkát vállalni
3. Valószínűleg a diplomájának megfelelő területen szeretne elhelyezkedni
4. Nem valószínű, hogy a diplomájának megfelelő területen fog elhelyezkedni
5. Semmiképpen sem szeretne a diplomájának megfelelő területen munkát vállalni
6. Még nem döntötte el, mihez kezd
7. Egyéb, éspedig: _____

41. Milyen tervei vannak még az elkövetkezendő 5 évre? (Többet is meg lehet jelölni!)

1. Autó, új autó
2. Gyermekvállalás
3. Házasságkötés, együttélés, családalapítás
4. Külföldön tartózkodás
5. Lakásfelújítás, bővítés, modernizálás
6. Munkavállalás
7. Önálló vállalkozás beindítása
8. Önálló életvitel megteremtése
9. Saját lakás (építés, vásárlás, csere)
10. Szakmai sikerek
11. Továbbtanulás (szak, képzés megnevezése: _____)
12. Utazás
13. Egyéb, éspedig

42. Van-e konkrét állásajánlata? Igen nem

43. Van-e határozott, konkrét elképzelése arról, hogy milyen területen, milyen intézményben szeretne elhelyezkedni?

1. Még nincs
2. Igen, éspedig: _____

44. Milyen fenntartó által működtetett intézményben szeretne dolgozni a jövőben?

(1- semmiképpen, 2- valószínűleg nem, 3- talán, 4- valószínűleg, 5- biztos)

1. Állami intézmény	1	2	3	4	5
2. Egyházi intézmény	1	2	3	4	5
3. Non-profit intézmény	1	2	3	4	5
4. Profitorientált vállalat	1	2	3	4	5

45. Milyen tényezők játszanak szerepet munkahelyválasztásában? (Többet is meg lehet jelölni!)

1. Egyéni érdeklődés
2. Fizetés
3. Hivatásának elismertsége, társadalmi presztízse
4. Képzés hatása
5. Lehetőségek
6. Munkahely távolsága a lakóhelytől
7. Szakmai tevékenység jellege
8. Egyéb szempont, éspedig: _____

46. Milyen jellegű munkahelyi feladatokat látna el szívesen?

(1- egyáltalán nem, 2- kevéssé, 3- közepes mértékben, 4- többnyire, 5- teljes mértékben)

Csoportmunka	1	2	3	4	5
Döntés és törvényelőkészítő munka	1	2	3	4	5
Egyéni esetkezelés	1	2	3	4	5
Érdekvédelmi tevékenység	1	2	3	4	5
Gazdasági, pénzügyi feladatok	1	2	3	4	5
Közösségi munka	1	2	3	4	5
Kutatás	1	2	3	4	5
Oktatás	1	2	3	4	5
Politikai tevékenység	1	2	3	4	5
Tanácsadás	1	2	3	4	5
Vezetői tevékenység	1	2	3	4	5
Egyéb, éspedig	1	2	3	4	5

47. Mit gondol, a jövőben milyen társadalmi csoportokkal foglalkozna szívesen munkája során?

(1-egyáltalán nem, 2-kevésbé, 3-közepes mértékben, 4-többnyire, 5-teljes mértékben)

Gyerekekkel, fiatalokkal	1	2	3	4	5
Családokkal	1	2	3	4	5
Idősekkel	1	2	3	4	5
Krónikus betegekkel	1	2	3	4	5
AIDS betegekkel	1	2	3	4	5
Mentális betegekkel	1	2	3	4	5
Értelmi fogyatékosokkal	1	2	3	4	5
Mozgáskorlátozottakkal	1	2	3	4	5
Érzékszervi fogyatékosokkal	1	2	3	4	5
Menekültekkel	1	2	3	4	5
Hajléktalanokkal	1	2	3	4	5
Munkanélküliekkel	1	2	3	4	5
Alkoholbetegekkel	1	2	3	4	5
Drogosokkal	1	2	3	4	5
Bűnözőkkel	1	2	3	4	5
Díjhátralékosokkal	1	2	3	4	5
Kisebbségi csoporthoz tartozókkal	1	2	3	4	5
Általában szegényekkel	1	2	3	4	5

48. Mennyire érzi Ön közelállónak választott szakját, hivatását a következő foglalkozásokhoz?

(1-nagyon távol áll, 2-távol áll, 3-van némi hasonlóság, 4-sok a hasonlóság, 5-nagyon közel áll)

Ápolónő	1	2	3	4	5
Gyógy pedagógus	1	2	3	4	5
Lelkész	1	2	3	4	5
Manager	1	2	3	4	5
Orvos	1	2	3	4	5
Politikus	1	2	3	4	5
Pszichológus	1	2	3	4	5
Szociológus	1	2	3	4	5
Szociálpolitikus	1	2	3	4	5
Tanár	1	2	3	4	5
Ügyvéd	1	2	3	4	5
Védőnő	1	2	3	4	5

49. Melyik szerep áll Ön szerint a választott hivatáshoz legközelebb?

(1-nagyon távol áll, 2-távol áll, 3-van némi hasonlóság, 4-sok a hasonlóság, 5-nagyon közel áll)

Oktatói szerep	1	2	3	4	5
Ellenőri szerep	1	2	3	4	5
Tanácsadói szerep	1	2	3	4	5
Érdekérvényesítői szerep	1	2	3	4	5
Csoportvezetői szerep	1	2	3	4	5
Terapeuta szerep	1	2	3	4	5
Kutatói szerep	1	2	3	4	5

50. Ha Ön választott hivatásának megfelelő munkát végezne, és azok a személyek, akikkel foglalkozik, jelentenék a „klienseket”, melyik feladatokat érezné hivatásához tartozóknak és melyeket nem? (1-Soha 2-ritkán 3-az esetek többségében 4-mindig)

A társadalom működési rendjének megváltoztatása	1	2	3	4
Egy adott társadalmpolitikai alrendszer megreformálása	1	2	3	4
Kliens és környezete közti kapcsolatrendszer megváltoztatása	1	2	3	4
Kliens személyiségvonásainak megváltoztatása	1	2	3	4
Kliens életvezetésének megváltoztatása	1	2	3	4
Kliens értékrendjének megváltoztatása	1	2	3	4
Kliens készségeinek, képességeinek fejlesztése	1	2	3	4

51. Milyen tulajdonságokat, személyiségvonásokat tart legfontosabbnak a választott hivatásához? (1-egyáltalán nem fontos, 2-kevésbé fontos, 3-fontos 4-nagyon fontos, nélkülözhetetlen)

Altruizmus	1	2	3	4
Csapatmunkára való készség	1	2	3	4
Elfogadás, tolerancia	1	2	3	4
Empátia	1	2	3	4
Gyermekközpontúság	1	2	3	4
Kommunikációs készség	1	2	3	4
Konfliktus-kezelő készség	1	2	3	4
Kreativitás	1	2	3	4
Nyitott személyiség	1	2	3	4
Önálló munkavégzésre való készség	1	2	3	4
Önérvényesítés	1	2	3	4
Pedagógiai érzék	1	2	3	4
Problémamegoldó készség	1	2	3	4
Szociális érzékenység	1	2	3	4
Egyéb, éspedig: _____	1	2	3	4

52. Kérjük, értékelje a következő foglalkozásokat társadalmi presztízsiük alapján!

(nagyon alacsony presztízsi 10-nagyon magas presztízsi)

Szociális munkás	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Orvos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Diplomás ápoló	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sofőr	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pszichológus	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Villanyszerelő	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bíró	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Újságíró	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Szociológus	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vállalkozó	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Közigazgatási tisztviselő	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Általános iskolai tanár	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Kutató	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fodrász	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Szociálpedagógus	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Országos politikus	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rendőrtiszt	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gyógypedagógus	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ügyvéd	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Népművelő	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nagyváros polgármestere	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tanító	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Közgazdász	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Banki manager	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mérnök	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Középiskolai tanár	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Művész	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Lelkész	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Banktisztviselő	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Szociálpolitikus	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Agrármérnök	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Óvónő	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2.sz. melléklet SPSS táblázatok

A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik.

* szinten szignifikáns az összefüggés, ha szignifikanciaszintje a χ^2 próba alapján $p=0,050-0,010$.

** szinten szignifikáns az összefüggés, ha szignifikanciaszintje a χ^2 próba alapján $p=0,010-0,001$.

*** szinten szignifikáns az összefüggés, ha szignifikanciaszintje a χ^2 próba alapján $p < 0,001$.

A megkérdezettek neme a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Férfi	10,4	(1,1)	6,5
Nő	89,6	98,9	93,5
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,006$ χ^2 próba ** szinten szignifikáns

A megkérdezettek családi állapota a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Hajadon/nőtlen	88	94,6	90,8
Házass	(1,6)	(4,3)	2,8
Élettársal él	10,4	(1,1)	6,5
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,012$. χ^2 próba * szinten szignifikáns

A megkérdezettek vallásossága ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Vallásos, az egyház tanítását követi	10,6	36,8	15,2
Vallásos a maga módján	58,7	63,2	59,4
Nem tudja megmondani, hogy vallásos-e vagy sem	7,3	(0)	6,0
Nem vallásos	23,5	(0)	19,4
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000$ χ^2 próba *** szinten szignifikáns

A megkérdezettek vallási felekezethez kötődése szakok szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Nem tartozik egyik vallási közösséghez sem	36,8	16,3	28,1
Baptista	(2,4)	(2,2)	2,3
Evangelikus	(2,4)	(1,1)	(1,8)
Görög katolikus	10,4	10,9	10,6
Református	25,6	50,0	35,9
Római katolikus	21,6	19,6	20,7
Unitárius	(0,8)	(0)	(0,5)
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,006$. χ^2 próba ** szinten szignifikáns

A megkérdezettek ösztöndíjból származó jövedelme ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Nem kap ösztöndíjat	15,6	76,3	26,3
Kap ösztöndíjat	84,4	23,7	73,7
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000$. χ^2 próba *** szinten szignifikáns

A megkérdezettek apáinak iskolai végzettsége ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Általános iskola	3,4	13,2	5,2
Szakt munkásképző	48,0	28,9	44,6
Érettségi	37,1	47,4	39,0
Diplomás	11,4	(10,5)	11,3
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,028$. χ^2 próba * szinten szignifikáns

A megkérdezettek diákhitelből származó jövedelme ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Nem kap diákhitelt	89,3	100,0	91,2
Kap diákhitelt	10,7	(0)	8,8
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,035$. χ^2 próba * szinten szignifikáns

A megkérdezettek segélyből, adományból származó jövedelme szakok szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Nem kap segélyt	95,2	81,5	89,4%
Kap segélyt	4,8	18,5	10,6%
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,001$. χ^2 próba ** szinten szignifikáns

A megkérdezettek ösztöndíjből származó jövedelme szakok szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Nem kap ösztöndíjat	20,8	33,7	26,3
Kap ösztöndíjat	79,2	66,3	73,7
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,033$. χ^2 próba * szinten szignifikáns

A megkérdezettek szubjektív szegénységének megítélése ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Nélkülözések között élnek	(0,6)	(7,9)	(1,9)
Hónapról hónapra élnek	9,6	(7,9)	9,3
Éppen hogy kijönnek	29,8	18,4	27,8
Beosztással jól kijönnek	54,5	65,8	56,5
Gondok nélkül élnek	5,6	(0)	4,6
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,009$. χ^2 próba ** szinten szignifikáns

A megkérdezettek lakhelye szakok szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Város	64,8	43,5	55,8
Község	35,2	56,5	44,2
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,002$. χ^2 próba ** szinten szignifikáns

A megkérdezettek vallásossága lakhely szerint %

	Város (N=121)	Község (N=96)	Összesen (N=217)
Vallásos, az egyház tanítását követi	9,9	21,9	15,2
Vallásos a maga módján	55,4	64,6	59,4
Nem tudja megmondani, hogy vallásos-e vagy sem	8,3	(3,1)	6,0
Nem vallásos	26,4	10,4	19,4
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,002$. χ^2 próba ** szinten szignifikáns

A megkérdezettek lakóhelye szakok szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Szülei lakásában él, velük együtt	45,6	47,8	46,5
Szülei lakásában él, egyedül vagy párjával	9,6	(4,3)	7,4
Saját öröklakásában él	(0,8)	(1,1)	(0,9)
Albérletben él	20,8	7,6	15,2
Lakást bérel	(0,8)	(2,2)	(1,4)
Szolgálati lakásban lakik	(0,8)	(0)	(0,5)
Kollégiumban él	21,6	37,0	28,1
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,029$ χ^2 próba * szinten szignifikáns

A megkérdezettek lakóhelyének változása a diplomaszerezést követően szakok szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Lakóhelye nem fog változni	23,4	16,5	20,5
Még nem tudja	29,8	50,5	38,6
Lakóhelye változni fog	46,8	33,0	40,9
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,009$. χ^2 próba ** szinten szignifikáns

A megkérdezettek lakóhelyének változása a diplomaszerezést követően ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Lakóhelye nem fog változni	20,3	21,1	20,5
Még nem tudja	34,5	57,9	38,6
Lakóhely változni fog	45,2	21,1	40,9
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,012$. χ^2 próba * szinten szignifikáns

A tanulmányok elkezdése és az érettségi között eltelt évek száma ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
0 év	63,7	81,6	66,8
1 év	16,8	(7,9)	15,2
2 év	12,8	(0)	10,6
3 vagy több év	6,7	(10,5)	7,4
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,035$ χ^2 próba * szinten szignifikáns

A képzés fiatalsága mint pályaválasztási motívum a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Nem játszott szerepet	85,6	97,8	90,8
Szerepet játszott	14,4	(2,2)	9,2
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,002$. χ^2 próba ** szinten szignifikáns

Az észlelt szociális problémák mint pályaválasztási motívum a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Nem játszott szerepet	77,6	94,6	84,8
Szerepet játszott	22,4	5,4	15,2
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,001$ χ^2 próba *** szinten szignifikáns

Az egyéni képességek miatt érzett alkalmasság mint pályaválasztási motívum a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Nem játszott szerepet	68,8	41,3	57,1
Szerepet játszott	31,2	58,7	42,9
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000$ χ^2 próba *** szinten szignifikáns

Egy konkrét társadalmi csoport iránti érdeklődés mint pályaválasztási motívum a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Nem játszott szerepet	96,0	78,3	88,5
Szerepet játszott	4,0	21,7	11,5
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000$ χ^2 próba *** szinten szignifikáns

Az adott szakon tanuló ismerős mint pályaválasztási motívum a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Nem játszott szerepet	76,0	92,4	82,9
Szerepet játszott	24,0	7,6	17,1
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,002$ χ^2 próba ** szinten szignifikáns

Könnyű diplomaszerezési lehetőség mint pályaválasztási motívum a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Nem játszott szerepet	85,6	95,7	89,9
Szerepet játszott	14,4	4,3	10,1
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,015$ χ^2 próba * szinten szignifikáns

Saját gyakorlati tapasztalatok mint pályaválasztási motívum a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Nem játszott szerepet	95,2	83,7	90,3
Szerepet játszott	4,8	16,3	9,7
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,005 \chi^2$ próba ** szinten szignifikáns

Saját problémák megoldása a képzés és a segítő hivatás által mint pályaválasztási motívum a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Nem játszott szerepet	92,0	98,9	94,9
Szerepet játszott	8,0	(1,1)	5,1
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,022 \chi^2$ próba * szinten szignifikáns

Az adott területen dolgozó ismerős mint pályaválasztási motívum a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Nem játszott szerepet	82,4	66,3	75,6
Szerepet játszott	17,6	33,7	24,4
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,006 \chi^2$ próba ** szinten szignifikáns

A képzésben oktató tárgyakra iránti érdeklődés mint pályaválasztási motívum ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Nem játszott szerepet	79,9	57,9	76,0
Szerepet játszott	20,1	42,1	24,0
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,004 \chi^2$ próba ** szinten szignifikáns

Az egyéni képességek miatt érzett alkalmasság mint pályaválasztási motívum ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Nem játszott szerepet	61,5	36,8	57,1
Szerepet játszott	38,5	63,2	42,9
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,005 \chi^2$ próba ** szinten szignifikáns

Mindenképpen segítő hivatás választása mint pályaválasztási motívum ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Nem játszott szerepet	71,5	44,7	66,8
Szerepet játszott	28,5	55,3	33,2
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,001 \chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

Olyan szakma választása, ahol emberekkel lehet foglalkozni mint pályaválasztási motívum ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Nem játszott szerepet	53,1	26,3	48,4
Szerepet játszott	46,9	73,7	51,6
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,003 \chi^2$ próba ** szinten szignifikáns

Saját gyakorlati tapasztalatok a képzésnek megfelelő területen mint pályaválasztási motívum ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Nem játszott szerepet	92,7	78,9	90,3
Szerepet játszott	7,3	21,1	9,7
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,009 \chi^2$ próba ** szinten szignifikáns

Saját problémák megoldása a képzés és a segítő hivatás által mint pályaválasztási motívum ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Nem játszott szerepet	97,2	84,2	94,9
Szerepet játszott	2,8	15,8	5,1
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,001 \chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

Vallásos indíttatás mint pályaválasztási motívum ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Nem játszott szerepet	98,3	84,2	95,9
Szerepet játszott	(1,7)	15,8	4,1
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000 \chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

Az adott képzésről szerzett információ a jelentkezéskor választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Semmit nem tudott	8,8	(2,2)	6,0
Kevés információja volt	64,8	48,9	58,1
Sok mindennel tisztában volt	21,6	42,4	30,4
Pontosan tudta, hogy mire vállalkozik	4,8	6,5	5,5
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,003 \chi^2$ próba ** szinten szignifikáns

A jelentkezéskor tudta, hogy a szakon szerzett diplomával milyen intézményekben lehet dolgozni választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Nem tudta	65,6	38,0	53,9
Tudta	34,4	62,0	46,1
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000 \chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

Az adott képzésben tanulás oka választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Csak ide vették fel	38,7	22,0	31,6
Több helyre is sikerült bejutnia és azok közül ezt választotta	24,2	27,5	25,6
Más felsőfokú tanulmányokat kezdett, amit nem fejezett be és erre a képzésre jött át	8,9	(3,3)	6,5
Csak ide jelentkezett	28,2	47,3	36,3
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,006\chi^2$ próba ** szinten szignifikáns

A jelentkezéskor tudta, hogy a szakon szerzett diplomával milyen jellegű munkát lehet végezni választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Nem tudta	53,6	28,3	42,9
Tudta	46,4	71,7	57,1
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000\chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

Felvételi jelentkezések száma ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Csak az adott képzésre felvételizett	25,8	89,2	36,7
Több helyre is jelentkezett	74,2	(10,8)	63,3
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000\chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

Az adott képzésben tanulás oka ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Csak ide vették fel	38,2	(0)	31,6
Több helyre is sikerült bejutnia és azok közül ezt választotta	29,2	(8,1)	25,6
Más felsőfokú tanulmányokat kezdett, amit nem fejezett be és erre a képzésre jött át	7,3	(2,7)	6,5
Csak ide jelentkezett	25,3	89,2	36,3
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,006\chi^2$ próba ** szinten szignifikáns

Az adott városban tanulás vágya mint iskolaválasztási motívum a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Nem játszott szerepet	82,4	66,3	75,6
Szerepet játszott	17,6	33,7	24,4
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,006\chi^2$ próba ** szinten szignifikáns

Az adott városban tanulás vágya mint iskolaválasztási motívum ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Nem játszott szerepet	81,6	47,4	75,6
Szerepet játszott	18,4	52,6	24,4
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000\chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

A felvételi tárgyak jellege mint szakválasztási motívum a pályaválasztási döntés pozitív értékelése szerint % (N=217)

	Nem játszott szerepet	Szerepet játszott	Összesen
Bizonytalan vagy megbánta a döntését	59,4	85,7	63,7
Egyértelműen jó döntés volt a szak és iskolaválasztás	40,6	14,3	36,3
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,003\chi^2$ próba ** szinten szignifikáns

Könnyű diplomaszerezési lehetőség mint szakválasztási motívum a pályaválasztási döntés pozitív értékelése szerint % (N=217)

	Nem játszott szerepet	Szerepet játszott	Összesen
Bizonytalan vagy megbánta a döntését	61,1	86,4	63,7
Egyértelműen jó döntés volt a szak és iskolaválasztás	38,9	(13,6)	36,3
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,020\chi^2$ próba * szinten szignifikáns

Az egyéni képességek miatt érzett alkalmasság mint szakválasztási motívum a pályaválasztási döntés pozitív értékelése szerint % (N=217)

	Nem játszott szerepet	Szerepet játszott	Összesen
Bizonytalan vagy megbánta a döntését	71,3	53,8	63,7
Egyértelműen jó döntés volt a szak és iskolaválasztás	28,7	46,2	36,3
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,008\chi^2$ próba ** szinten szignifikáns

Mindenképpen segítő hivatást akart választani mint szakválasztási motívum a pályaválasztási döntés pozitív értékelése szerint % (N=217)

	Nem játszott szerepet	Szerepet játszott	Összesen
Bizonytalan vagy megbánta a döntését	72,0	47,2	63,7
Egyértelműen jó döntés volt a szak és iskolaválasztás	28,0	52,8	36,3
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000\chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

Az elméleti képzés óraszámainak megítélése a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Kevés	(1,6)	6,6	3,7
Megfelelő	68,0	46,2	58,8
Túl sok	30,4	47,3	37,5
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,003\chi^2$ próba ** szinten szignifikáns

A gyakorlati képzés óraszámainak megítélése a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Kevés	53,6	34,8	45,6
Megfelelő	44,8	56,5	49,8
Túl sok	(1,6)	8,7	4,6
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,003 \chi^2$ próba ** szinten szignifikáns

A gyakorlati képzés óraszámainak megítélése ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Kevés	41,3	65,8	45,6
Megfelelő	53,6	31,6	49,8
Túl sok	5,0	(2,6)	4,6
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,023 \chi^2$ próba * szinten szignifikáns

Az elméleti és gyakorlati képzés közti összhang megítélése a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Nem, vagy kevésé valósul meg	41,1	24,2	34,0
Részben megvalósul	37,9	35,2	36,7
Nagyjából vagy teljesen megvalósul	21,0	40,7	29,3
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,003 \chi^2$ próba ** szinten szignifikáns

Az elméleti képzés szakmai tevékenységre való felkészítésének megítélése a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Nem, vagy kevésé valósul meg	37,1	17,6	28,8
Részben megvalósul	43,5	29,7	37,7
Nagyjából vagy teljesen megvalósul	19,4	52,7	33,5
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000 \chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

A gyakorlati képzés szakmai tevékenységre való felkészítésének megítélése a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Nem, vagy kevésé valósul meg	38,5	(3,3)	23,6
Részben megvalósul	30,3	16,7	24,5
Nagyjából vagy teljesen megvalósul	31,1	80,0	51,9
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000 \chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

A választott hivatás és a lelkész foglalkozása közti hasonlóság megítélése a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Távol áll	38,4	58,2	46,8
Van némi hasonlóság	32,0	28,6	30,6
Közel áll	29,6	13,2	22,7
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,004\chi^2$ próba ** szinten szignifikáns

A választott hivatás és a manager foglalkozása közti hasonlóság megítélése a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Távol áll	64,5	94,5	77,2
Van némi hasonlóság	21,0	(3,3)	13,5
Közel áll	14,5	(2,2)	9,3
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000\chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

A választott hivatás és az orvos foglalkozása közti hasonlóság megítélése a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Távol áll	57,3	75,8	65,1
Van némi hasonlóság	35,5	23,1	30,2
Közel áll	7,3	(1,1)	4,7
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,008\chi^2$ próba ** szinten szignifikáns

A választott hivatás és a politikus foglalkozása közti hasonlóság megítélése a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Távol áll	81,3	97,8	88,3
Van némi hasonlóság	18,7	(2,2)	11,7
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000\chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

A választott hivatás és a pszichológus foglalkozása közti hasonlóság megítélése a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Távol áll	(1,6)	5,5	3,2
Van némi hasonlóság	22,4	47,3	32,9
Közel áll	76,0	47,3	63,9
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000\chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

A választott hivatás és a szociológus foglalkozása közti hasonlóság megítélése a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Távol áll	13,6	42,2	25,6
Van némi hasonlóság	37,6	35,6	36,7
Közel áll	48,8	22,2	37,7
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000\chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

A választott hivatás és a szociálpolitikus foglalkozása közti hasonlóság megítélése a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Távol áll	25,0	85,7	50,7
Van némi hasonlóság	32,3	11,0	23,3
Közel áll	42,7	(3,3)	26,0
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000\chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

A választott hivatás és a tanár foglalkozása közti hasonlóság megítélése a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Távol áll	17,6	5,4	12,4
Van némi hasonlóság	28,8	10,9	21,2
Közel áll	53,6	83,7	66,4
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000\chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

A választott hivatás és az ügyvéd foglalkozása közti hasonlóság megítélése a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Távol áll	65,3	94,5	77,7
Van némi hasonlóság	27,4	(4,4)	17,7
Közel áll	7,3	(1,1)	4,7
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000\chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

A választott hivatás és az oktatói szerep közti hasonlóság megítélése a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Távol áll	23,2	(3,3)	14,7
Van némi hasonlóság	32,0	9,8	22,6
Közel áll	44,8	87,0	62,7
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000\chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

A választott hivatás és az ellenőri szerep közti hasonlóság megítélése a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Távol áll	66,1	57,1	62,3
Van némi hasonlóság	27,4	23,1	25,6
Közel áll	6,5	19,8	12,1
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,012\chi^2$ próba * szinten szignifikáns

A választott hivatás és a tanácsadói szerep közti hasonlóság megítélése a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Távol áll	(0,8)	15,4	6,9
Van némi hasonlóság	16,8	36,3	25,0
Közel áll	82,4	48,4	68,1
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000\chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

A választott hivatás és az érdekérvényesítő szerep közti hasonlóság megítélése a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Távol áll	18,7	50,5	32,2
Van némi hasonlóság	27,6	26,4	27,1
Közel áll	53,7	23,1	40,7
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000\chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

A választott hivatás és a terapeuta szerep közti hasonlóság megítélése a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Távol áll	5,6	39,6	19,9
Van némi hasonlóság	16,8	34,1	24,1
Közel áll	77,6	26,4	56,0
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000\chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

A választott hivatás és a kutatói szerep közti hasonlóság megítélése a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Távol áll	36,0	62,6	47,2
Van némi hasonlóság	41,6	33,0	38,0
Közel áll	22,4	(4,4)	14,8
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000\chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

Egy adott társadalmpolitikai alrendszer megreformálása mint a hivatásához tartozó feladat a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Soha nem érzi a hivatásához tartozó feladatnak	20,2	48,9	32,2
Ritkán érzi a hivatásához tartozó feladatnak	38,7	40,0	39,3
Az esetek többségében a hivatásához tartozó feladatnak érzi	35,5	10,0	24,8
Mindig a hivatásához tartozó feladatnak érzi	5,6	1,1	3,7
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000\chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

A kliens és környezete közti kapcsolatrendszer megváltoztatása mint a hivatásához tartozó feladat a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Soha nem érzi a hivatásához tartozó feladatnak	(0)	(4,5)	(1,9)
Ritkán érzi a hivatásához tartozó feladatnak	(2,4)	30,3	14,0
Az esetek többségében a hivatásához tartozó feladatnak érzi	46,4	49,4	47,7
Mindig a hivatásához tartozó feladatnak érzi	51,2	15,7	36,4
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000\chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

A kliens életvezetésének megváltoztatása mint a hivatásához tartozó feladat a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Soha nem érzi a hivatásához tartozó feladatnak	(0)	(4,4)	1,9%
Ritkán érzi a hivatásához tartozó feladatnak	(2,4)	40,0	18,1%
Az esetek többségében a hivatásához tartozó feladatnak érzi	41,6	44,4	42,8%
Mindig a hivatásához tartozó feladatnak érzi	56,0	11,1	37,2%
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000\chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

A kliens értékrendjének megváltoztatása mint a hivatásához tartozó feladat a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Soha nem érzi a hivatásához tartozó feladatnak	(1,6)	(3,3)	2,3
Ritkán érzi a hivatásához tartozó feladatnak	9,6	31,9	19,0
Az esetek többségében a hivatásához tartozó feladatnak érzi	48,0	46,2	47,2
Mindig a hivatásához tartozó feladatnak érzi	40,8	18,7	31,5
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000\chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

A kliens készségeinek, képességeinek fejlesztése mint a hivatásához tartozó feladat a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Ritkán érzi a hivatásához tartozó feladatnak	(3,2)	(2,2)	2,8
Az esetek többségében a hivatásához tartozó feladatnak érzi	25,6	9,9	19,0
Mindig a hivatásához tartozó feladatnak érzi	71,2	87,9	78,2
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,012\chi^2$ próba * szinten szignifikáns

A társadalom működési rendjének megváltoztatása mint a hivatásához tartozó feladat ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Soha nem érzi a hivatásához tartozó feladatnak	31,1	21,1	29,3
Ritkán érzi a hivatásához tartozó feladatnak	40,1	26,3	37,7
Az esetek többségében a hivatásához tartozó feladatnak érzi	23,2	44,7	27,0
Mindig a hivatásához tartozó feladatnak érzi	5,6	(7,9)	6,0
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,040\chi^2$ próba * szinten szignifikáns

A gyermekközpontúság mint a választott hivatáshoz szükséges tulajdonság, személyiségvonás a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Kevésbé fontos	4,8	(0)	2,8
Fontos	28,0	10,9	20,7
Nagyon fontos, nélkülözhetetlen	67,2	89,1	76,5
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000\chi^2$ próba ***szinten szignifikáns

A kreativitás mint a választott hivatáshoz szükséges tulajdonság, személyiségvonás a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Kevésbé fontos	(0)	(1,1)	(0,5)
Fontos	54,4	15,2	37,8
Nagyon fontos, nélkülözhetetlen	45,6	83,7	61,8
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000\chi^2$ próba ***szinten szignifikáns

A problémamegoldó készség mint a választott hivatáshoz szükséges tulajdonság, személyiségvonás a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Fontos	8,0	17,4	12,0
Nagyon fontos, nélkülözhetetlen	92,0	82,6	88,0
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,035\chi^2$ próba *szinten szignifikáns

A pedagógiai érzék mint a választott hivatáshoz szükséges tulajdonság, személyiségvonás a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Egyáltalán nem fontos	(0,8)	(0)	(0,5)
Kevésbé fontos	6,4	(0)	3,7
Fontos	56,8	16,3	39,6
Nagyon fontos, nélkülözhetetlen	36,0	83,7	56,2
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000\chi^2$ próba ***szinten szignifikáns

A szociális érzékenység mint a választott hivatáshoz szükséges tulajdonság, személyiségvonás a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Kevésbé fontos	4,0	6,5	5,1
Fontos	16,0	38,0	25,3
Nagyon fontos, nélkülözhetetlen	80,0	55,4	69,6
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000\chi^2$ próba ***szinten szignifikáns

A gyermekközpontúság mint a választott hivatáshoz szükséges tulajdonság, személyiségvonás ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Kevésbé fontos	3,4	(0)	2,8
Fontos	16,2	42,1	20,7
Nagyon fontos, nélkülözhetetlen	80,4	57,9	76,5
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,001\chi^2$ próba ***szinten szignifikáns

A kreativitás mint a választott hivatáshoz szükséges tulajdonság, személyiségvonás ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Kevésbé fontos	(0)	(2,6)	(0,5)
Fontos	40,8	23,7	37,8
Nagyon fontos, nélkülözhetetlen	59,2	73,7	61,8
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,017\chi^2$ próba *szinten szignifikáns

A szociális érzékenység mint a választott hivatáshoz szükséges tulajdonság, személyiségvonás ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Kevésbé fontos	2,8	15,8	5,1
Fontos	22,3	39,5	25,3
Nagyon fontos, nélkülözhetetlen	74,9	44,7	69,6
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000\chi^2$ próba ***szinten szignifikáns

Egyéni képességek miatt érzett alkalmasság mint szakválasztási motívum az elhelyezkedési tervek szerint % (N=217)

	Nem játszott szerepet	Szerepet játszott	Összesen
Mindenképpen a szakmájában akar dolgozni	23,4	50,5	35,0%
Valószínűleg a szakmájában akar dolgozni	34,7	36,6	35,5%
Nem valószínű, hogy a szakmájában fog dolgozni	25,8	8,6	18,4%
Még nem döntötte el	8,1	(4,3)	6,5%
Egyéb terv	8,1	(0)	4,6%
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000 \chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

Mindenképpen segítő hivatás választása mint szakválasztási motívum az elhelyezkedési tervek szerint % (N=217)

	Nem játszott szerepet	Szerepet játszott	Összesen
Mindenképpen a szakmájában akar dolgozni	23,4	58,3	35,0
Valószínűleg a szakmájában akar dolgozni	37,2	31,9	35,5
Nem valószínű, hogy a szakmájában fog dolgozni	24,8	(5,6)	18,4
Még nem döntötte el	9,0	(1,4)	6,5
Egyéb terv	5,5	(2,8)	4,6
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000 \chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

Egyéni érdeklődés szerepe a munkahelyválasztásban a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Nem játszik szerepet	26,4	56,5	39,2
Szerepet játszik	73,6	43,5	60,8
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000 \chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

Könnyű diplomaszerezési lehetőség mint szakválasztási motívum az elhelyezkedési tervek szerint % (N=217)

	Nem játszott szerepet	Szerepet játszott	Összesen
Mindenképpen a szakmájában akar dolgozni	38,5	(4,5)	35,0
Valószínűleg a szakmájában akar dolgozni	34,4	45,5	35,5
Nem valószínű, hogy a szakmájában fog dolgozni	15,4	45,5	18,4
Még nem döntötte el	6,7	(4,5)	6,5
Egyéb terv	5,1	(0)	4,6
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,001 \chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

Munkahely távolsága a lakóhelytől mint a munkahelyválasztásban szerepet játszó tényező a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Nem játszik szerepet	60,8	42,4	53,0
Szerepet játszik	39,2	57,6	47,0
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,007 \chi^2$ próba ** szinten szignifikáns

Szakmai tevékenység jellege mint a munkahelyválasztásban szerepet játszó tényező a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Nem játszik szerepet	44,0	57,6	49,8
Szerepet játszik	56,0	42,4	50,2
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,048 \chi^2$ próba * szinten szignifikáns

A képzés hatása mint a munkahelyválasztásban szerepet játszó tényező ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Nem játszik szerepet	92,7	81,6	90,8
Szerepet játszik	7,3	18,4	9,2
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,031 \chi^2$ próba * szinten szignifikáns

A hivatás társadalmi presztízse mint a munkahelyválasztásban szerepet játszó tényező ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Nem játszik szerepet	69,3	42,1	64,5
Szerepet játszik	30,7	57,9	35,5
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,001 \chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

Az állami fenntartású intézmény mint a munkahelyválasztásban szerepet játszó tényező a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Nem szívesen dolgozna ilyen fenntartású intézményben	4,9	(1,1)	3,3
Talán dolgozna ilyen fenntartású intézményben	31,1	15,7	24,6
Szívesen dolgozna ilyen fenntartású intézményben	63,9	83,1	72,0
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,007 \chi^2$ próba ** szinten szignifikáns

A non-profit fenntartású intézmény mint a munkahelyválasztásban szerepet játszó tényező a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Nem szívesen dolgozna ilyen fenntartású intézményben	21,2	35,3	27,1
Talán dolgozna ilyen fenntartású intézményben	52,5	55,3	53,7
Szívesen dolgozna ilyen fenntartású intézményben	26,3	9,4	19,2
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,004 \chi^2$ próba ** szinten szignifikáns

A profitorientált vállalat mint a munkahelyválasztásban szerepet játszó tényező a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Nem szívesen dolgozna ilyen fenntartású intézményben	27,4	43,5	34,2
Talán dolgozna ilyen fenntartású intézményben	42,7	44,7	43,6
Szívesen dolgozna ilyen fenntartású intézményben	29,9	11,8	22,3
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,004 \chi^2$ próba ** szinten szignifikáns

Az állami fenntartású intézmény mint a munkahelyválasztásban szerepet játszó tényező ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Nem szívesen dolgozna ilyen fenntartású intézményben	(1,7)	(11,1)	3,3
Talán dolgozna ilyen fenntartású intézményben	21,7	38,9	24,6
Szívesen dolgozna ilyen fenntartású intézményben	76,6	50,0	72,0
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,001 \chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

Az egyházi fenntartású intézmény mint a munkahelyválasztásban szerepet játszó tényező ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Nem szívesen dolgozna ilyen fenntartású intézményben	53,5	(11,8)	46,6
Talán dolgozna ilyen fenntartású intézményben	33,7	29,4	33,0
Szívesen dolgozna ilyen fenntartású intézményben	12,8	58,8	20,4
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000 \chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

Egyéni esetkezelés mint munkahelyi feladat a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Egyáltalán nem szívesen végezne ilyen munkahelyi feladatot	4,9	8,0	6,2
Kevésbé szívesen végezne ilyen munkahelyi feladatot	9,8	22,7	15,2
Talán elvégezne ilyen munkahelyi feladatot	35,8	37,5	36,5
Többnyire szívesen végezne ilyen munkahelyi feladatot	31,7	23,9	28,4
Teljes mértékben szívesen végezne ilyen munkahelyi feladatot	17,9	8,0	13,7
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,023 \chi^2$ próba * szinten szignifikáns

Közösségi munka mint munkahelyi feladat a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Egyáltalán nem szívesen végezne ilyen munkahelyi feladatot	(2,4)	(3,4)	2,8
Kevésbé szívesen végezne ilyen munkahelyi feladatot	9,7	5,7	8,0
Talán elvégezne ilyen munkahelyi feladatot	32,3	19,3	26,9
Többnyire szívesen végezne ilyen munkahelyi feladatot	39,5	39,8	39,6
Teljes mértékben szívesen végezne ilyen munkahelyi feladatot	16,1	31,8	22,6
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,040\chi^2$ próba * szinten szignifikáns

Oktatás mint munkahelyi feladat a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Egyáltalán nem szívesen végezne ilyen munkahelyi feladatot	11,3	(1,1)	7,0
Kevésbé szívesen végezne ilyen munkahelyi feladatot	17,7	8,8	14,0
Talán elvégezne ilyen munkahelyi feladatot	21,0	15,4	18,6
Többnyire szívesen végezne ilyen munkahelyi feladatot	27,4	34,1	30,2
Teljes mértékben szívesen végezne ilyen munkahelyi feladatot	22,6	40,7	30,2
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,001\chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

Tanácsadás mint munkahelyi feladat a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Egyáltalán nem szívesen végezne ilyen munkahelyi feladatot	(2,4)	6,8	4,2
Kevésbé szívesen végezne ilyen munkahelyi feladatot	(2,4)	20,5	9,9
Talán elvégezne ilyen munkahelyi feladatot	25,0	27,3	25,9
Többnyire szívesen végezne ilyen munkahelyi feladatot	46,8	37,5	42,9
Teljes mértékben szívesen végezne ilyen munkahelyi feladatot	23,4	8,0	17,0
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000\chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

Egyéni esetkezelés mint munkahelyi feladat ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Egyáltalán nem szívesen végezne ilyen munkahelyi feladatot	6,9	(2,8)	6,2
Kevésbé szívesen végezne ilyen munkahelyi feladatot	12,6	27,8	15,2
Talán elvégezne ilyen munkahelyi feladatot	34,9	44,4	36,5
Többnyire szívesen végezne ilyen munkahelyi feladatot	32,0	(11,1)	28,4
Teljes mértékben szívesen végezne ilyen munkahelyi feladatot	13,7	13,9	13,7
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,030\chi^2$ próba * szinten szignifikáns

Politikai tevékenység mint munkahelyi feladat ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Egyáltalán nem szívesen végezne ilyen munkahelyi feladatot	65,5	56,8	64,0
Kevésbé szívesen végezne ilyen munkahelyi feladatot	21,3	16,2	20,4
Talán elvégezne ilyen munkahelyi feladatot	8,0	18,9	10,0
Többnyire szívesen végezne ilyen munkahelyi feladatot	4,6	(2,7)	4,3
Teljes mértékben szívesen végezne ilyen munkahelyi feladatot	(0,6)	(5,4)	(1,4)
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,047 \chi^2$ próba * szinten szignifikáns

Tanácsadás mint munkahelyi feladat ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Egyáltalán nem szívesen végezne ilyen munkahelyi feladatot	2,9	(10,8)	4,2
Kevésbé szívesen végezne ilyen munkahelyi feladatot	8,6	16,2	9,9
Talán elvégezne ilyen munkahelyi feladatot	24,6	32,4	25,9
Többnyire szívesen végezne ilyen munkahelyi feladatot	46,3	27,0	42,9
Teljes mértékben szívesen végezne ilyen munkahelyi feladatot	17,7	13,5	17,0
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,040 \chi^2$ próba * szinten szignifikáns

Gyermekek, fiatalok mint munkahelyi célcsoport a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Kevésbé szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	(2,4)	(0)	(1,4)
Talán dolgozna ezzel a célcsoporttal	4,0	(1,1)	2,8
Többnyire szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	24,0	12,0	18,9
Teljes mértékben szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	69,6	87,0	77,0
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,019 \chi^2$ próba * szinten szignifikáns

AIDS betegek mint munkahelyi célcsoport a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Egyáltalán nem szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	28,2	60,2	41,5
Kevésbé szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	37,1	26,1	32,5
Talán dolgozna ezzel a célcsoporttal	25,8	9,1	18,9
Többnyire szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	6,5	(3,4)	5,2
Teljes mértékben szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	(2,4)	(1,1)	(1,9)
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000 \chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

Mentális betegek mint munkahelyi célcsoport a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Egyáltalán nem szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	17,9	37,2	25,8
Kevésbé szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	14,6	32,6	22,0
Talán dolgozna ezzel a célcsoporttal	36,6	16,3	28,2
Többnyire szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	26,0	9,3	19,1
Teljes mértékben szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	4,9	(4,7)	4,8
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000 \chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

Menekültek mint munkahelyi célcsoport a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Egyáltalán nem szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	16,9	39,3	26,3
Kevésbé szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	36,3	32,6	34,7
Talán dolgozna ezzel a célcsoporttal	29,0	21,3	25,8
Többnyire szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	14,5	(3,4)	9,9
Teljes mértékben szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	(3,2)	(3,4)	3,3
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,001 \chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

Hajléktalanok mint munkahelyi célcsoport a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Egyáltalán nem szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	35,5	48,9	41,0
Kevésbé szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	31,5	31,8	31,6
Talán dolgozna ezzel a célcsoporttal	20,2	6,8	14,6
Többnyire szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	10,5	8,0	9,4
Teljes mértékben szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	(2,4)	(4,5)	3,3
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,048 \chi^2$ próba * szinten szignifikáns

Munkanélküliek mint munkahelyi célcsoport a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Egyáltalán nem szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	5,6	29,2	15,5
Kevésbé szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	9,7	25,8	16,4
Talán dolgozna ezzel a célcsoporttal	31,5	28,1	30,0
Többnyire szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	37,9	11,2	26,8
Teljes mértékben szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	15,3	5,6	11,3
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000 \chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

Alkoholbetegek mint munkahelyi célcsoport a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Egyáltalán nem szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	16,9	54,5	32,5
Kevésbé szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	25,8	21,6	24,1
Talán dolgozna ezzel a célcsoporttal	28,2	11,4	21,2
Többnyire szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	20,2	9,1	15,6
Teljes mértékben szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	8,9	(3,4)	6,6
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000\chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

Drogosok mint munkahelyi célcsoport a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Egyáltalán nem szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	22,6	62,5	39,2
Kevésbé szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	28,2	26,1	27,4
Talán dolgozna ezzel a célcsoporttal	26,6	8,0	18,9
Többnyire szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	14,5	(2,3)	9,4
Teljes mértékben szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	8,1	(1,1)	5,2
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000\chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

Bűnözők mint munkahelyi célcsoport a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Egyáltalán nem szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	22,6	62,5	39,2
Kevésbé szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	28,2	26,1	27,4
Talán dolgozna ezzel a célcsoporttal	26,6	8,0	18,9
Többnyire szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	14,5	(2,3)	9,4
Teljes mértékben szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	8,1	(1,1)	5,2
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000\chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

Díjhátralékosok mint munkahelyi célcsoport a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Egyáltalán nem szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	15,3	40,4	25,8
Kevésbé szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	18,5	31,5	23,9
Talán dolgozna ezzel a célcsoporttal	33,1	27,0	30,5
Többnyire szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	25,8	(0)	15,0
Teljes mértékben szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	7,3	(1,1)	4,7
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000\chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

Kisebbségi csoporthoz tartozók mint munkahelyi célcsoport a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Egyáltalán nem szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	13,6	23,9	17,8
Kevésbé szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	16,8	31,8	23,0
Talán dolgozna ezzel a célcsoporttal	32,0	31,8	31,9
Többnyire szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	24,0	8,0	17,4
Teljes mértékben szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	13,6	(4,5)	9,9
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000 \chi^2$ próba *** szinten szignifikáns

Szegények mint munkahelyi célcsoport a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Egyáltalán nem szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	(2,4)	6,7	4,2
Kevésbé szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	9,6	13,5	11,2
Talán dolgozna ezzel a célcsoporttal	29,6	41,6	34,6
Többnyire szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	29,6	23,6	27,1
Teljes mértékben szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	28,8	14,6	22,9
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,034 \chi^2$ próba * szinten szignifikáns

Idősek mint munkahelyi célcsoport ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Egyáltalán nem szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	17,5	16,2	17,3
Kevésbé szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	32,2	18,9	29,9
Talán dolgozna ezzel a célcsoporttal	32,2	27,0	31,3
Többnyire szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	14,1	16,2	14,5
Teljes mértékben szívesen dolgozna ezzel a célcsoporttal	4,0	21,6	7,0
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,003 \chi^2$ próba ** szinten szignifikáns

Önálló életvitel megteremtése mint jövőre vonatkozó terv a választott szak szerint %

	Szociális szakos hallgatók (N=125)	Pedagógus hallgatók (N=92)	Összesen (N=217)
Nem szerepel az elképzeléseiben	41,6	63,0	50,7
Szerepel az elképzeléseiben	58,4	37,0	49,3
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,002 \chi^2$ próba ** szinten szignifikáns

Gyermekvállalás mint jövőre vonatkozó terv ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Nem szerepel az elképzeléseiben	63,1	44,7	59,9
Szerepel az elképzeléseiben	36,9	55,3	40,1
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,036 \chi^2$ próba * szinten szignifikáns

Lakásfelújítás, bővítés, modernizálás mint jövőre vonatkozó terv ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Nem szerepel az elképzeléseiben	90,5	78,9	88,5
Szerepel az elképzeléseiben	9,5	21,1	11,5
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,043 \chi^2$ próba * szinten szignifikáns

Munkavállalás mint jövőre vonatkozó terv ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Nem szerepel az elképzeléseiben	7,3	18,4	9,2
Szerepel az elképzeléseiben	92,7	81,6	90,8
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,031 \chi^2$ próba * szinten szignifikáns

Önálló életvitel megteremtése mint jövőre vonatkozó terv ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Nem szerepel az elképzeléseiben	46,4	71,1	50,7
Szerepel az elképzeléseiben	53,6	28,9	49,3
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,006 \chi^2$ próba ** szinten szignifikáns

Szakmai sikerek mint jövőre vonatkozó terv ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Nem szerepel az elképzeléseiben	71,5	55,3	68,7
Szerepel az elképzeléseiben	28,5	44,7	31,3
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,050 \chi^2$ próba * szinten szignifikáns

Továbbtanulás mint jövőre vonatkozó terv ország szerint %

	Magyarország (N=179)	Románia és Ukrajna (N=38)	Összesen (N=217)
Nem szerepel az elképzeléseiben	34,8	68,4	40,7
Szerepel az elképzeléseiben	65,2	31,6	59,3
Összesen	100	100	100

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=0,000 \chi^2$ próba *** szinten szignifikáns