

Jancsák Csaba

## A TANÁRKÉPZÉSBEN RÉSZTVEVŐ HALLGATÓK ÉRTÉKSZERKEZETE KÉT REGIONÁLIS EGYETEMEN<sup>1</sup>

Az ezredfordulót követő években a magyar felsőoktatásban számos rendszerszintű változási folyamat erősödött fel: lezajlott az egyetemi integráció, bevezetésre került a kreditrendszer, megszűnt a felsőoktatási preszelektív felvételi rendszer, a tanárképzés kétciklusúvá vált. Ám ez a folyamat a megelőző évtizedben indult el, a kilencvenes évek kezdetétől jól megfigyelhető volt a magyarországi felsőoktatás jelentős mértékű átalakulása: új képzési helyek, a korábbiaktól eltérő képzési formák jelentek meg, és jelentősen bővült a felsőoktatási intézményekbe felvett hallgatók száma (Kozma 2004; Hrubos 2006; Szemerszki 2010). A hallgatói létszám adatok tükrében meg kell állapítanunk, hogy míg 1990-ben a felsőoktatásba jelentkezők alig 36 százaléka nyert felvételt, a kutatás alanyainak (a 2009-ben végzős tanárjelölteknek a felsőoktatásba való belépése után) 2006-ban ez a mutató már meghaladta a 60 százalékot (KSH 2006). A hivatkozott munkák leírják, hogy a pedagógusképzésben részt vevők száma 1990 után, a felsőoktatás egészéhez hasonlóan, növekedésnek indult, a bővülés üteme viszont jóval lassabb volt, mint a teljes felsőoktatás hallgatói létszámaé. A pedagógusképzésben részt vevők száma 1998 után csökkenni kezdett, ám ez együtt járt a képzési szint növekedésével: a tanár- és tanítóképző főiskolákon 2000-től már kevesebben tanulnak, mint 1990-ben, az egyetemi szintű pedagógusképzést folytató szakokon viszont jóval jelentősebb volt a hallgatói létszám növekedése. A tanítóképzésben, illetve a főiskola és egyetemi szintű természettudományos képzésben a pedagógus oklevelet szerettek száma és aránya csökkent, a bölcsész képzésben végzeteké nagyjából szinten maradt. A pedagógusképzésre jelentkezők számának alakulása azt mutatja, hogy az érettségizettek egyre kisebb hányada találja vonzósnak a tanári pályát. Az óvó-, tanító- és tanárképző intézményekbe az első helyen történő jelentkezések száma csökkent (Nagy és Varga 2006).

Mindeközben a magyarországi tanárképzés korábbi rendszere is jelentősen átalakult, hiszen önállóságukban megszűntek vagy egy nagyobb egység

részeként működnek tovább a korábbi, négy éves képzést nyújtó tanárképző főiskolák (Nyíregyháza, Eger, Szeged, Szombathely, Budapest), és az új integrált intézmények tanárképzéssel foglalkozó karai is átalakultak, a kétciklusú tanárképzésre való áttérésnek köszönhetően.<sup>2</sup> E növekedés mozgatórugói a gazdaság és az oktatáspolitikai modern tendenciái, illetve maguk a fiatalok és szüleik voltak. A tanárképzés – mivel célja szerint az oktatás rendszerének képez szakember-utánpótlást – nem független e mélyreható változásoktól. Egy 1997-ben készült előrejelzés szerint 1995-től 2010-ig a pedagógusképzés esetében prognosztizált igény (82,1 ezer fő) és kibocsátás (204,6 ezer fő) egyenlegét -122 ezer főben határozta meg (Timár 1997:11). Ezt a drámai „jóslatot” napjaink oktatási statisztikái még „drámaibbá” teszik (bár ellenkező előjellel), hiszen a bolognai rendszerű tanárképzés esetében jelentős népszerűségvesztést, a tanári mesterszakokon való továbbtanulás esetében alulmotiváltságot konstata-  
lhatunk.

A tanárképzés és környezetének rendkívül komplex viszonyrendszere összefügg a felnőtt társadalomban és az ifjúsági szcenárióban történt változásokkal is (a fogyasztói társadalom, információs társadalom, élménytársadalom, kockázati társadalom hatásai a társadalmi szolidaritásra, az értékekre, a normákra, a kultúrára, a műveltségre, a „tudás”-ra, a tanári pályára), amelynek következtében az iskolák belső világa megváltozott, de nemcsak az iskola hagyományos funkciói terebélyesedtek ki közösségi és szolgáltató funkciókkal, hanem részben újfajta tanárszerepek és szerepelvárások is megjelentek. A változások sok szállal kapcsolódnak az egyetemi ifjúság világához (diplomás munkanélküliség, szakmák presztízsének átalakulása, társadalmi egyenlőtlenségek meggyökerezése, értékválság-értékváltások, az ifjúság fogyasztóként való megjelenése, többes identitások felszínre kerülése, a felsőoktatási életszakasz kitolódása, stb.). A felsőoktatási hallgatók életkeretei, iskolai életútja, életstílusa, életvitele megváltozott. Mindez párhuzamosan zajlott a magyarországi társadalmi és gazdasági változásokkal.

<sup>1</sup> A tanulmány a Debreceni Egyetem Nevelés- és művelődéstudományok doktori program Humán Tudományok Doktori Iskolájában készült. Témavezető Dr. Kozma Tamás.

<sup>2</sup> E témában ld. még az *Educatio* 2009 őszi számát, mely a „Bolognai” tanárképzés címet viseli.

A kutatás indikátorai tehát részben a Bologna-folyamat (amely manifeszt funkciója szerint megpróbál politikai válaszokat adni a folyamat aktorai által felvetett kérdésekre, illetve a hazai törvényi szabályozáson és hivatalokon keresztül a rá való hivatkozással szabályozzák a tanárképzés területét is – ezért keretül is szolgál a kutatáshoz), részben pedig az ifjúsági szcenárióban történt változások, melyek kétszeresen is meghatározzák a tanárképzést, egyrészt mert a megújuló tanárképzés az „új” iskola „új” ifjúságának oktatására és nevelésére készítene fel, másrészt, mert magában a képzésben is ezen „új ifjúság” tagjai vesznek részt. Mindezek által számunkra indokoltnak tűnik a tanárképzés hallgatóinak vizsgálata ezen tematika alapján, melyből e helyütt a „hagyományos” képzésben résztvevő szegedi és debreceni hallgatók értékorientációt vetjük vizsgálatunk alá.

Magyarországon „a tanárképzés és a tanári professzió felértékelődésének jeleként a fokozott állami és társadalmi érdeklődés ellentmondásos folyamatokat indított el. Egyfelől egyértelmű tanári mesterség professzionalizálódását munkálta, amelynek jelei: a képzési szint emelkedése; az elméletigényes stúdiók hangsúlyossá válása; törekvés a magasán kvalifikált diplomások megnyerésére e pálya számára; a pályakezdés, a beilleszkedés nehézségeinek oldását célzó eljárások intézményesülése; a tanári pálya mint szakmai karrier előmeneteli lehetőségeinek, belső differenciáltságának gazdagítása. Azt mondhatjuk tehát, hogy a tanári professzió a »korlátozott szerepelvárás« felől a »kiterjesztett tanári szerep« irányába fejlődik» (Szabó 1998:84). Ezen új szerepelvárások megjelenésének okát Husen abban jelöli meg, hogy „A közelmúltig az iskola kötelességei a gondoskodás terén korlátozottak voltak – mind a lényegét, mind idejét tekintve. A fiatalok szocializációjának nagy feladata az iskolán kívülre esett. A személyes felelősségtudat és az önállóság megtanulása a családban és/vagy kis közösségekben történt. A fiatalok a felnőtt szerepeket a szüleikkel, rokonaikkal, szomszédaikkal és a munkatársaikkal való interperszonális kapcsolatok során sajátították el. Ma a tízes éveik elején járó fiatalokra nem jellemző az a többé-kevésbé közvetlen átmenet az iskolából a felnőtt feladatok felé, amire korábban a felnőttekkel való együttműködés készítette fel. Továbbra is az iskolában maradnak, amit legalábbis papíron a tudás átadásánál szélesebb küldetéssel ruháztak fel” (Husen 2004:233).

Szabó László Tamás 1996-ban az európai oktatási térségről (a képzési programok, a képzési időar-

nyok és a minősítési követelmények harmonizálásáról) szólva fogalmazta meg, hogy „Az Európai Unió léte tény. Az ebből származó »euroharmonizációs« készletések régióinkban modernizációs stratégiaiaként (kényszerként?) értelmeződnek” (Szabó 1998a:83). Erre példaként szintén Szabó az, aki 1996-ban majd 2009-ben az egységesülő európai dimenzió kapcsán ismét kiemeli, hogy „a nemzetközi normákra modellált tanárképzés új követelményeket támaszt a létező képzési programokkal szemben” [...] és ez „magát a képzés tartalmát, illetve a négy képzési terület (szaktudomány, tanári mesterség elméleti stúdiumai, szakmódszertan, iskolai/intézményi gyakorlat) időarányát is érinti” (Szabó 2009:142).

Az oktatási tér európai dimenzióját kutatva Kozma Tamás arra jut, hogy Magyarországon „a hagyományos iskolarendszer átalakulásának vagyunk [...] tanúi és részesei, és ez az átalakulás, bár számítani lehetett volna rá, tulajdonképpen mégis váratlanul indult meg, illetve gyorsult fel (hasonlóan a kelet-közép-európai régió más országaihoz) (Kozma 2002a:94). Kozma ugyanitt jegyzi meg azt is, hogy az a feltételezés, mely a változások indítószikrájaként kizárólag a demokratikus fordulatot határozza meg, túlságosan leegyszerűsítő (nem veszi például figyelembe az oktatási rendszerek változásainak, fejlődésének a demográfiai tendenciákkal és az iskolázottsági mutatókkal való kapcsolatát), ugyanakkor pedig a mélyebb okokat keresve az oktatáspolitikai színpad aktorainak és az állam engedő hozzáállását emeli ki: „a rendszerváltozások csupán felszabadították a térség oktatáspolitikáját és oktatáspolitikusait arra, hogy cselekedjenek, vagy hogy másokat (»a piacot«) hatni, működni hagyjanak. Az előrejelzések már évtizedekkel ezelőtt mutatták, hogy az oktatás várhatóan Kelet-Közép-Európában is bővülni fog, feltéve, ha a térség országai követik az európai utat. Azt azonban nem mutathatták meg, hogy ilyen robbanásszerűen fog bekövetkezni a változás” (Kozma 2002a:95).

A bolognai folyamat magyarországi történetiségéhez hozzátartozik az is, hogy nálunk a reform valójában több szálon fut, Brezsnyszky László szavaival „a mi bolognai utunk többszörös, hiszen a struktúra, a tartalom, az irányítás és a finanszírozási rendszer egyidejűleg van mozgásban”, azonban „a változtatás fölérendelt, magas és egyben nagytérségi céljai világosabban definiáltak, mint a változásban érintettek motivációi, érdekeltsége” (Brezsnyszky 2006:178). Ezen támogató szerep az úgynevezett „kockázatvállalók” (Reichert – Tauch 2003), a tanácsékek és a hallgatók szcenáriójában motiválatlan,

így kevés alulról jövő fejlesztési elképzelést ösztönöz, és kevés hozzáadott értéket termel.

Kozma Tamás szerint „a pedagógusképző intézmények szervezeti klímája sajátosan eltér más felsőoktatási intézmény klímájától” (Kozma 2004b:135). Ezzel mi magunk is messzemenően egyetértünk, azonban ezen felül azt is nagyon fontos tudnunk, hogy ez a klíma a képzés átalakulása közben változik-e, más lesz-e, és ha igen, mennyiben más, mint korábbi diákévfolyamok esetében volt. Tehát az egyik legfőbb kérdéssé itt az válik, hogy milyen jellemzőkkel lehet leírni a bolognai folyamat pedagógusszakos fiatalosságát, hiszen az a világ, ahová készülnek, az a pálya, amire fel szeretnének készíteni őket – a taneszközöktől a képzési tartalmakig – jelentős átalakuláson esik át. Jelzi ezt az az egyszerű tény is, hogy ha napjainkban megkérdezzük a tanárokat, hogy miknek tartják magukat, akkor azon válaszokat kapjuk, hogy hivatalnoknak, adminisztrátornak (Kozma 2004b), továbbá kereskedőnek, bábművésznek, bírónak, állatorvosnak, showman-nek, karmesternek, állatidomárnak (Szivák 2002), továbbá – a legújabb módszertanok alapján – trénernek, coach-nak, mentornak, mediátornak, animátornak, facilitátornak (is). Mindegyik kép szimbolikusan egy fejlesztő/szolgáltató szerepet ábrázol. Napjaik magyar iskolája tehát már nemcsak a tudás átadásának tere, hanem egyfajta szolgáltatóház is, ahol a formális oktatási események mellett megjelennek és egyre fontosabbá válnak a nem-formális oktatási és nevelési, szabadidő-eltöltési, rekreációs események is. Az iskola egyfajta közösségi tér is, ahol generációk találkoznak és tartanak kapcsolatot egymással (Pusztai 2009). Mindezen hullám az alapfokú oktatástól a felsőoktatásig terjed. Ugyanakkor Brezsnjanszky hívja fel arra a figyelmet, hogy a tanári mesterség „továbbra sem terapeutát, animátort vagy egyebet jelent kizárólag, hanem többszörös szakmai kompetenciával rendelkező diplomást, aki transzformálni tudja a tudást és bánni tud azokkal a diákokkal, akiknek a fejlesztését rábízta” (Educatio 2004:479).

Nagy Mária 1994-ben megállapította, hogy a tanárok felelősségi rendszere hatalmas átalakuláson esik át (Nagy 1994): a korábbi merev kötöttségek, a pedagógusok utasításokkal és szabályokkal körbezárt világa feloldódott, de meg kell jegyezzük, hogy ezzel együtt a konfliktusok is megszorodtak, melyekre és melyek kezelésére a képzés nem készíti fel a jelölteket.

A demokrácia kiépülésével a tanárok szakmai autonómiája kiterelvényesedett, ezzel együtt pedig

a szabadságok (az egyéni és csoportérdekek, illetve egyéni és csoportos értékvilágok) és szerepek konfrontálódása is megjelent. Ez egyfajta dinamizmusra is késztet (Lukács 2002), ugyanakkor sok esetben a feldolgozatlan problémákat ballasztként cipeli a pedagógus. „Szervezeti szempontból a tanároktól elvárják, hogy vállalják az új szerepeket, amelyek képessé teszik őket arra, hogy alkalmazkodjanak az új helyzetekhez. Mindazonáltal sokuk nem képes megfelelni ezeknek a követelményeknek” (Thibadeau 1994, idézi Anderson 1998:214).

A globalizáció következtében olyan, az oktatási rendszer reagálását kikényszerítő fejleményekkel is számolnia kell a tanárképzésnek, mint például:

#### *A diákság világának átalakulása*

- az életszakaszok egymásba csúsztatása és elkeveredése
- a diákság a fogyasztói társadalom célközönségévé vált
- az etnikai sokféleség és a kulturális diverzitás megjelenése az iskolában
- az egyenlőtlenségek megjelenése
- az értékek válsága, a normarendszeren belüli konfliktusok.

#### *A tanári szerep(ek) átalakulása*

- családszerkezet és szülői munkavállalás változásai, amelynek következtében felértékelődik a tanári nevelés
- családszerkezet változásainak következtében felértékelődtek a tanári szerep új (segítő) elemei, mint pl. tanácsadás, mentorálás, stb.
- családszerkezet változásainak következtében felértékelődtek a tanári szerep új (szervező) elemei, mint pl. szabadidőszervezés
- további kiterjesztett szerepelvárások: tájékozottság az ifjúsági szubkultúrák világában, a deviancia jelenségvilágában, a konfliktuskezelésben, a gyermek és ifjúsági jogban

#### *Az iskola világának átalakulása*

- új oktatási tartalmak: gazdasági-pénzügyi ismeretek, médiaismeret, egészségtan, multikulturalizmus, IKT-technológiák
- a képzés növekvő internacionalizálódása, az úgynevezett európai dimenzió
- a tanítás/tanulás eszközkészletének gazdagodása, új oktatástechnológiai eszközök megjelenése
- kiterjesztett szerepelvárás az iskola felé (nem formális képzések tere): szakkörök, művészeti iskola, „napközi” estig

- kiterjesztett szerepelvárás az iskola felé (megfelelés a globalizációs kihívásoknak): informatikai oktatás, nyelvi oktatás
- kiterjesztett szerepelvárás az iskola felé (informális tanulás, közösségépítés tere): az iskola, mint közösségi tér, az iskola, mint „általános művelődési központ”
- kiterjesztett szerepelvárás az iskola felé (gyermek és ifjúságvédelem): drogpreevenció, bűnmegelőzés.

Mindezen átalakulásokon kívül jelentős mértékben befolyásolják a tanár-diák-szülő nevelési háromszög hatékonyságát meghatározó elemek működését a munka világában történt változások, melyek egyrészt a szülők oldaláról a család világát (és a tanári szerepeket) alakították át, másrészt pedig kihívást jelentenek a képzés tartalma szempontjából is, azaz a munka világára való felkészítés tekintetében. (És természetesen ez fokozott hatással van a tanárképzésben résztvevő hallgatók világára, hiszen a felkészülés tárgyát/tartalmát és a saját életvilágát is befolyásoló tényezőkről van szó).

#### *A munka világának átalakulása, ahol is*

- a krédóba a profit kerül és az meghatároz mindent (homo oeconomicus)
  - a súlypont a magasan képzett szakemberre helyeződött át
  - a súlypont az olcsó munkaerőre helyeződött át
  - a súlypont a lojális, bármikor mozgósítható és a világon bárhol bevethető munkaerőre helyeződött át
  - új szolidáris vs. tudatos fogyasztói csoportok jelennek meg (homo sociologicus)
  - a horizontális szolidaritás nem szűnt meg (hacsak a kisközösségekben is), sőt egyre inkább újraépülőben van
  - a méltányos haszon elve mérsékli a profitért folyó harcot
- ahol tehát ezek a rendkívül bonyolult tényezők együttesen egymás mellett léteznek.

„Az iskola meglévő pedagógiai és szocializációs funkciója mellett megjelentek, majd egyre bővültek az intézmény társadalompolitikai funkciói, mint például a napközotthonok, az iskolai étkeztetés, szabadidős programok, pályaorientáció, gyermek- és ifjúságvédelem stb. Tegyük hozzá: mindez a társadalmi átalakulásból következő kényszerű funkcióbővülésként terhelődött az iskolára” – jegyzi meg

Szabó (2009:147), majd arra a következtetésre jut, hogy ez, azzal együtt, hogy az iskolák légkörét és stílusát átalakíthatta, azt is okozta, hogy a tanártársadalom már nem tekinthető „homogén” foglalkozási csoportnak.

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

A pedagógusképzés átalakulásában a „magyar Bologna” számos vitát gerjesztett, ám számos kérdést figyelmen kívül hagyott (vö.: Kozma Tamás – Rébay Madolna 2008). Az egyik legfontosabb ilyen kérdés, hogy nem összhangban történt a BA/BSc szakok kidolgozása a MA/MSc szakokkal. Tulajdonképpen azt mondhatjuk, hogy a helyzet bonyolultságát nehéz szavakba önteni, ezért tapasztalhatóak azok a leggyakrabban az információhiányból eredő vélekedések, melyek a jelenlegi felsőoktatási polgárokat jellemzik. A hazai felsőoktatás aktorai között tulajdonképpen már a változások elindulása után rövidebbdel megjelent és gyors ütemben felerősödött egyfajta Bologna-szkepticizmus, mely feltételezhetően az erőltetett tempójú törvényalkotás, az oktatáspolitikai és a szakmai közélet vitáinak feszült légköre, a modell-kísérletek hiánya miatt alakult ki. Ezt a jelenséget mutatják be a bolognai folyamat hazai recepciójáról szóló tanulmányukban Pusztai Gabriella és Szabó Péter Csaba (2008): „A megkérdőjelezett látélete a felsőoktatásról alapvetően lehangolt (és lehangoló), szinte alig találunk a változások valamely aspektusát is pozitívan értékelő megnyilatkozást (Pusztai-Szabó 2008:75).

Ugyanakkor e folyamat során dinamizáló tényezőként lehet értelmezni a közoktatási képzési tartal-

mak körüli diskurzusokat, vitákat (mint például a nemzeti alaptanterv, az esélyegyenlőség kérdésköre, a kompetencia-alapú oktatás), valamint az oktatásban, és ezért a tanárképzésben közvetítendő ismerettartalmak, kompetenciák, értékelési eljárások, illetve módszertanok, azaz a pedagógus mesterség tartalmi jellemzőit (Lukácsi 2002; Brezsnaynszky 2006).

Kétségtelen, hogy a Bologna-folyamat nagy lehetőség a pedagógusképzés fejlesztésére és modernizálására: Brezsnaynszky László szerint „hatalmas esélyek vannak arra, hogy ezt az emberismereti, pedagógiai értelemben bizony nem igazán jól képzett pedagógustársadalmat egy új program szerint a tanári cselekvőképességében valóban jobban ki tudja képezni” (Educatio 2004:479). Ugyanakkor pedig a változó pedagógusképzés tartalmát vizsgálva azt láthatjuk, hogy „a célmeghatározásokban összességében egy erősen kiterjesztett szerepű és kompetenciájú pedagógus/tanár képet vázolnak fel a dokumentumok. [...] A felsorolás bőséges. Egyenként minden elemében indokolt, indokolható, tükrözi azonban a pedagógus munkát végző személyekkel szembeni elvárások túláradását, az igények tisztázatlanságát” (Brezsnaynszky 2006:125). Mint korábban láttuk ez, mint egyfajta társadalmi elvárás jelenik meg, és lecsapódik az oktatáspolitikai aktorok döntéseiben is, Báthory Zoltán úgy látja ezt a reform-türelmetlenséget kitermelő évtizedeken átívelő korszakot, mint egy reform-hullámvasút időszakát (Báthory 2001), amikor is nincs idő a jegecesedésre, tehát arra, hogy „valóban igazolódjanak vagy hitelt érdemlően cáfolhatók legyenek a szakmapolitikai elképzelések. A követelmények és a feltételek ütközésében vált, válik nyilvánvalóvá, hogy nem elegendő szakmailag indokolt, jóindulatú, ám a rendszerkörnyezettel alig számoló és önmagában erőtlén normákat felállítani. A tömegesedés és a vele arányos fejlesztés elmaradása gyengíti a követelmények hitelét” (Brezsnaynszky 2006:125).

### A kutatás módszertani háttere

A kutatás adatfelvétele 2009. áprilisában történt a Debreceni Egyetemen (DE, N=141) és a Szegedi Tudományegyetemen (SZTE, N=385) tanárképzésben résztvevő nappali tagozatos hallgatók körében. A kutatás eszközeként 79 kérdéscsoportból álló önkítöltős kérdőívet alkalmaztunk. A Debreceni Egyetem mintája esetében a kérdés a Neveléstudományok Intézete tanárjelöltjeinek meghirdetett

kurzusain történt.<sup>3</sup> A debreceni mintában 75% a BTK hallgatója, 16,7% a TTK, 3,3% az MTK, 2% az Informatikai Kar, és 0,6% a Hittudományi Kar hallgatója. A válaszadók 76%-a nő és 24%-a férfi. A Szegedi Tudományegyetemen az egyszerű elérés elvét alkalmaztuk. A mintában a BTK hallgatói 53%-ban, a JGYPK hallgatói 39%-ban és a TTIK hallgatói 8%-ban szerepelnek. A válaszadók 67%-a nő és 33%-a férfi.

A kérdőív a hallgatók szociodemográfiai jellemzőinek, az életemények sorának, a fiatalok önállósodásának, családi kapcsolatainak, iskolai életútjának, fogyasztási szokásainak, értékvilágának és jövőorientációinak vizsgálatát szolgálta.

### A tanárképzős hallgatók világa

A pedagógushallgatók világa kettős ok miatt is önálló figyelmet érdemlő, így a hazai felsőoktatás kutatásokban külön fejezetekben elemzett dolog: egyrészt a hallgatók igen nagy létszáma okán, másrészt, mert egy részük az oktatási rendszerben maradvá a rendszer számára egyfajta utánpótlást is jelent (Kozma 2004b). A pedagógushallgatók a többkarú egyetemek számára az élethosszig tartó tanulás kívánalma miatt a jövőben is jelentenek szakmai kihívást és oktatási-képzési feladatot, hiszen megfelelő marketing mellett a szakmai tudást jelentő tanfolyamok, az egyetemi kiegészítő és master (MSc) képzések, a tanártovábbképzések, a szakvizsgára felkészítő képzések és más szakirányú továbbképzések tekintetében is számíthatnak a jelenleg rendszerben még nem lévő hallgatókra (Nagy 2001; Brezsnaynszky 2006).

*„A csökkenő lélekszámú társadalmakban, ahol a fiatalok ráadásul mind hosszabb időt töltenek tanulással (különbféle szervezeti formákban), a campus egyre hosszabb életrészek lakóhelyévé és szocializációs terepévé válik. Nemcsak világtól elzártságot és a tanulásra koncentráltást jelent persze ez, mint az egykori kolostori iskolákban. Sokkal inkább olyan alternatív életformát, amelybe bele kell szokni, illeszkedni (nevelődni, szocializálódni); és amely a maga viszonylagos elzártságával és önellátásával egy alternatív társadalmi élet lehetőségét sugallja” (Kozma 2004b:119).*

<sup>3</sup> A szerző ezúton is köszöni Bordás Andrea, Gáll Attila, Herczeg Judit Katalin, Németh Nóra, Szabó Péter Csaba kollegiális segítségét.

A felsőoktatás expanziója, a rendszerben való elnyújtott részvétel a hallgatók körében olyan életmódtípust alakított ki, amely túlmutat az egyetem hagyományos, oktató-hallgató közösségi tudástőkét átörökítő lényegén. A meghosszabbodott ifjúsági életszakasz többként jelenik meg, mint egy, az oktatási intézményhez kötődést szimbolizáló tény, hiszen a feltérképezett életpályák sajátos jellemzői azonosként hatnak ezen életszakaszra az intézményen kívüli, szabadidős életmódjával.

Az iskolai közösségi téren kívüli karrierrek rendkívüli sokfélesége jön létre a kisebb-nagyobb baráti körök, az öntevékeny jellegű csoportok területén (művészeti, alkotókori, zenekari, irodalmi, kézműves, közéleti, mozgalmi), de a 21. századi egyetemista életforma leginkább a kortárs csoportoktól elválaszthatatlan. A kortárs csoportok erősödő kontrolltényezői szerepe egyrészt referenciacsoportként/mintaadóként való felértékelődésben, másrészt az egyetemista lét értelmezési kereteinek, a „kéznél lévő ismeretkészletek” (Shütz 1984) kialakítása kapcsán figyelhető meg, és a nevelésszociológia számára a kortárs-szocializáció és a tanári pálya szempontjából „sikeres internalizáció” (Berger – Luckman 1966) miatt fontos tényezővé válik. Pusztai (2010) elemzi azt a jelenséget, hogy a hallgatóknak az oktatói világlátással kapcsolatos harmóniája jelentősen meghatározza a mintaadás és az oktatás hatékonyságát (az átlagból való kiemelkedést és a kiváló hallgatók közé kerülést), kérdésként merül fel, hogy „a hallgatói közösségbe való minél teljesebb beágyazódás, a végső soron a hallgatók körében domináns értékrendszer mennyire támogatja a felsőoktatási intézmény manifeszt céljainak elérését” (Pusztai 2010:89).

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

A fiatalok világában az iskola mellett egyre nagyobb szerepet kap a szabadidő eltöltése, és ez tulajdonképpen az önmegvalósítás jellegű élménytársadalom megjelenéséhez vezet (Shultze 2000). A bőség társadalmában az ifjúság különleges kulturális kreativitása pedig egyre megbecsültebbé válik (Chisholm 2006).

Kabai Imre, mialatt kísérletet tesz a magyar 25-29 éves fiatalok életmódjának vizsgálatába bevonható – az individualizálódó társadalmi folyamatok empirikus vizsgálatát megalapozó – modell kialakítására, arra az eredményre jut, hogy a releváns események magyarázóereje megközelíti a hagyományos rétegtípusok változóját. Kabai szerint a társadalom rétegződésében megnő az olyan – elsősorban az ifjúság és fiatal felnőttek világára jellemző – életesemények szerepe, mint az iskolák befejezése, a tartós párkapcsolat kialakítása, a családalapítás és a gyermekvállalás, amelynek következményeként egyre tömegesebben jelen a magyar társadalomban a „válaszható pályák” és a „szabadon lebegő életstílusok” (Kabai 2006). Ezt a biográfiai változást az ifjúságkutatók a normalizált életrajzból (ahol az életesemények az iskoláktól a munka világába lineárisan vezetnek) a választásos életrajzba való átmenetként tarták fel (ahol a szinte napi gyakorisággal meghozott döntések teszik bonyolulttá az életutat, annak sarokköveit pedig kusza egymásutániságban következővé), melynek legerősebb hajtóerejét a jóléti társadalom kiterjedésével és ennek egyik következményeként az iskolai ifjúsági korszak kitolódásával jellemezték. Ezt a flexibilis hozzáállást elváró gazdasági és társadalmi környezetet tovább bonyolítja a jóléti társadalomból, a bőség társadalmából a kockázati társadalomba, sőt a szűkösség társadalmába, a világgkockázati társadalomba való átmenet (Furlong – Cartmel 1997; Beck 2008). Rudd és Evans (1998:40) szerint „a fiatalok bizonytalan és fragmentált átmeneteket élnek meg”. „Tudomásul kell vennünk továbbá azt is, hogy a fiatalok (szándékosan vagy akaratuktól függetlenül) aktív szerepet vállalnak az egyéni identitások kialakításában” (Win – Dwyer 2006:263).

A kutatások igazolják, hogy az iskolai ifjúsági korszak fontos jellemzője – amellet hogy felerősödik a fogyasztói ipar és a média szerepe – az, hogy csökken a családi és hagyományos kapcsolati viszonyoknak ellenőrző szerepe, a fiatalok korábbi életévekben mutatnak önállósodási tényezőket. Sőt, életkorban egyre korábbra helyeződik a szexuális tapasztalatszerzés, az önálló szórakozás, utazás, így tehát korábban válnak fogyasztóvá is. (Gábor 2000)

Ez az önállósodás, önállóság igen komolyan meghatározza a fiatalok norma- és értékrendszerét.

A fiatalok az iskolai ifjúsági korszakban a felnőtt lét kötöttségeitől mentesülnek. A kulturális tőke begyűjtése azzal, hogy az oktatási időszak kitolhatóvá válik, lassabban és ugyanakkor mélyebbre beágyazottan (tudatosabban) történik: azt állíthatjuk tehát, hogy az ifjúsági életszakasz és ezen belül különösen a mai egyetemista-főiskolás fiatalok jellemzője, hogy megpróbálnak minél több papírt begyűjteni (erre példa az alapszakos tanulmányokkal párhuzamos részvétel valamely szakképzésben), majd „próbálják megvetni a lábukat a munkaerőpiacon, fejleszteni felnőtt identitásukat, új életstílusokat kialakítani, új barátokat szerezni, szexuális és munkatársi kapcsolatokat létesíteni, eljutni bizonyos szintű pénzügyi függetlenségig, s esetleg elhagyni a családi otthont” (Azzopardi et. al. 2003:14).

A tanárképzésben résztvevő hallgatókról általában gyakran azt gondolják, hogy bőségesen rendelkeznek szabadidővel, ugyanakkor azt kell mondjuk, hogy annak mértéke valójában folyamatosan csökken, mivel a fiatalok egyrészt az „iskolai tudás” kiegészítését is a szabadidő rovására teszik (újabb szak, szakképzés, különórák, nyelvtanulás), másrészt – főként az oktatási életszakasz későbbi részében – részmunkaidőben munkát is végeznek. A fiatalok szabadidejüket gyakran és szívesen töltik olyan készségek fejlesztésével, amelyeket életük sikerességéhez fontosnak tartanak (ezek nagy része olyan készség, amelyek alapja a kötetlen csoportos oktatás). Mindez arra enged következtetni, hogy fokozott igény áll elő az úgynevezett iskolán kívüli oktatási-nevelési intézményekkel és a nem formális neveléssel kapcsolatban.

A felsőoktatási életutak (életkarrier-tervek) hihetetlen diverzifikálódása jön létre: a kreditrendszer sajátossága, hogy lebontja a hallgatók korábbi biztonságos tanulmányi és életkereteit jelentő évfolyamokat, tanköröket, tanulmányi csoportokat és az individuumot helyezi az oktatási rendszer credójába.

A pedagógushallgatók pályaválasztási motivációról a kutatók azt konstatálták, hogy van, aki tudatosan választja ezt a pályát, és a másik végletként van, aki startpontként (ugródeszkeként) kezeli a többkarú intézmény pedagógusképző szakát, de természetesen a két nézet között számos terv létezik, például van, aki – Kozma Tamás kifejezésével – „belesodródott”, ám az egyéni választási háttérben túl némi szabályszerűség is kimutatható (például a gondoskodás iránti vonzódás vagy például

a tudományterület iránti elkötelezettség), ugyanakkor meghatározó lehet az intézmény regionális „elérhetősége”, marketingstratégiájának „hívóereje” és a kortárs csoport, valamint a család hatása is (pl. tanárdinasztiák) (Kozma 2004b). Varga Júlia kutatásának eredményei szerint a tanárok kiválasztódási folyamatának kezdetén, tehát a pedagógusképzésre jelentkezéskor már megfigyelhető egy negatív önszelekciós hatás, azaz azok jelentkeznek főiskolai szintű pedagógusképzésre, akiknek rosszabbak a képességei (Varga 2007). Kárpáti Andrea 2007-ben úgy vélekedett, hogy az elhelyezkedési tervekből kiindulva elmondható, hogy a képzés jó részben a biztosítási ügynökök, recepciósök vagy „médiaszemélyiségek” szakmai színvonalának emeléséhez járul hozzá (Kárpáti 2007). Brezsnaynszky kiemeli, hogy a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók „bizonyos előrelátással, biztonságos módon kívánják a tanulmányaikat megválasztani”, melynek az a következménye, hogy „a »hivatástudat« fénye egy kicsit megkopott”, mert „szikárabb megfontolások játszanak szerepet” (Brezsnaynszky 2006: 180).

A tanárjelölt hallgatók értékorientációjának vizsgálata az eddig elmondottak miatt igen fontos kutatási témaként jelenik meg előttünk. A leendő tanárok értékvilágának szerkezete ugyanis jelentősen meghatározza a következő fiatal generációk értékvilágát. Kozma Tamás meghatározásában az együttes tevékenységek, közösségi célok állandósulása következtében kialakuló értékrend egyik legfontosabb jellemzője, hogy azokban a közösség valamennyi tagja osztozik (Kozma 2004). Ugyanakkor az értékrend változásai a társadalmi valóság és annak mentális képe összefüggéseiben értelmezhetőek, azaz a hazai tanárképzés rendszerében a tanári pályáról a jelöltekben élő kép és a tanári mintaközvetítő szerepek, az iskola és a társadalom viszonyrendszerében értelmezhető módon formálódnak. Valamennyi helyi közösség (mint például egy regionális hatókörű egyetem polgársága) racionális működésű, ugyanakkor „jól megragadható, az adott térségre, életformára jellemző, koherens értékrendszerrel rendelkezik” (Murinkó 2007:72). Az tanárképzésben résztvevők kortársi csoportjainak kontrolltényezői szerepe egyrészt referenciacsoportként/mintaadóként való felértékelődésben, másrészt az egyetemista lét értelmezési kereteinek kialakítása kapcsán figyelhető meg, és a nevelésszociológia számára a kortárs-szocializáció és a későbbi tanári pálya szempontjából fontos tényezővé válik.

## A tanárjelölt hallgatók értékorientációi

Az értékek vizsgálatának szakirodalmi vonatkozásait keresve Rokeach (1968), Kohn (1969) és Inglehart (1977) elméleti munkáit dolgoztuk fel először. Rokeach értékrendszerében 18 célértéket (pl. béke, egyenlőség, érdekes élet) és 18 eszközértéket (önfegyelem, türelem) határozott meg, melynek fontossági sorrendjét állapította meg az alany. Kohn a gyermekek nevelésénél szereplő értékekre volt kíváncsi, azaz, hogy milyen tulajdonságok kifejlesztését tartják fontosnak a gyermekben, illetve, hogy a gyermek milyen tulajdonságait értékeli. A kérdéssorban felsorolt tulajdonságok (például: becsületes, engedelmeskedik a szüleinek, tekintettel van másokra) értékelése során adott válaszokból következtetett a nevelők esetében autoriter konzervativizmusra, avagy önálló életvezetési és ítéletalkotási gondolkodásra. Inglehart egy négy tételből és egy tizenkét tételből álló értékvizsgálati kérdés-sort alakított ki, melyek során az alany a számára tételként a két-két legfontosabb értéket kell kiválasztania. A tételek között materiális értékeket és posztmateriális értékeket egyaránt szerepeltetett. A kérdőívünkben használt kérdéssort a Schwartz (2007) által osztályozásos Likert-skálává átalakított Rokeach-kérdéssora alapján alkalmaztuk. A kutatás előkészítése során E kérdésblokk, melyet már az Ifjúság2000 vizsgálatban is alkalmaztak, a Rokeach kérdéssor eszközértékeit elhagyta (a kreativitás kivételével). A hazai ifjúságkutatásban standard kérdéssor<sup>4</sup> alapján alakítottuk ki kérdéscsoportunkat, mely tizenkilenc értéket<sup>5</sup> vizsgált, melyből átlagszámítás<sup>6</sup> alakítottuk ki a tanárképzésben részt vevő hallgatók értékpreferencia-sorrendjét. Munkánk elméleti megalapozása során Hankiss Elemér (2004,

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

5 A kérdéssor alkalmazásra került az *Ifjúság 2000*, *Ifjúság 2004* kutatásban és a Gábor Kálmán vezette kutatásokban

6 A kérdéscsoport során arra kértük a válaszadót, hogy osztályozzon 1-től 7-ig, mennyire fontosak az életében a felsorolt értékek, úgy, hogy az 1-es azt jelenti, egyáltalán nem fontos számára az adott dolog, a 7-es pedig azt jelenti, hogy rendkívül fontos. Felhívtuk arra is a válaszadó figyelmét, hogy a közbülső számokkal az 1 és 7 közötti átmenetet jelölheti.

2008), Füstös László és Szokolczai Árpád (1994), továbbá Kopp Mária és Skrabski Árpád (2008), Utasi Ágnes (2002, 2008, 2009) és Pusztai Gabriella (2009, 2010) publikációi, a pedagógiai értékek viszonyában pedig Füstös László és Szabados Tamás (1998), illetve Kozma Tamás (2004a) eredményei voltak számunkra irányadók.

Az értékek olyan kulturális alapelvek, melyek kifejezik, hogy az adott társadalomban mit tartanak fontosnak, jónak vagy rossznak. Az *értékek* absztrakt eszmények, míg a *normák* konkrét viselkedési szabályok, melyeknek követését elvárja a társadalom, ezért a normák megszegése szankciókat vonhat maga után. Az értékek és a normák a történelem folyamán változ(hat)nak, sőt ellentmondásba is kerülhetnek egymással. A szubkulturák értékei viselkedhetnek a lázadás hajtóerejeként, antiértékeként is. A gyermek a társadalomba való bevonódása során tanulja meg a körülölelő társadalom normáit és értékeit, kultúráját, és elsajátítja a társadalmi struktúrában betöltött pozícióihoz tartozó szerepeket. Az értékek értelmezésünk szerint tehát különösen fontosak, mert a társadalmi viszonyok sorának első lépcsőfokát jelentik. Az érintkezések során értékek cseréje zajlik. A társadalmi érintkezések középpontjában tehát az érték áll. A kölcsönhatás során a személyek egymásból reakciókat váltanak ki, a reakciók visszahatnak a kiváltókra is (itt középpontban: a viselkedések láncolata áll). A szociális cselekvés olyan kölcsönhatásokat jelent, melyek határozott, szándékolt célra irányulnak. A szociális cselekvés rendszerbe foglalja össze a cselekvés célját, eszközt, alanyát és a kiváltott reakciókat. A társadalmi cselekvések a társadalom alapvető szerkezetét adják (Znaniecki – Thomas 2002; ld. még Znaniecki 1934).

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

A szocializációs folyamat a pedagógusképzésben rendkívül fontos, hiszen az értékek és normák – redundáns információk alapján – létrejövő rendszerre épül az értékkelő rendszer, amely befogadási keretet ad a képzésben elsajátított ismerteknek (Kozma 2004a; Falus 2004), ezért a tanárképzésben a „pe-



dagógussá válásnak az a célszerű, szervezett segítése, amely a képző intézmények keretein belül valósul meg, nem hagyhatja figyelmen kívül a személyiség aktuális állapotát, a »hozott« értékek, nézetek, képességek színvonalát” (Falus 2004:360).

Kozma (2002) az értékek közösségi megszületéséről szólva ezt azzal egészíti ki, hogy

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

Az értékek világának elemzésekor további fontos tényekre kell felhívni a figyelmet. A pedagógushallgatók vélekedéseinek vizsgálatakor két tényezőt fokozottan figyelembe kell venni: az egyik amikor a hallgatók elkezdik főiskolai-egyetemi tanulmányaikat, a képzésbe belépők kialakult nézetekkel rendelkeznek leendő szakmájukkal és önmagukkal kapcsolatos kérdésekről (Falus 2004; Kozma 2004b), másik a „nézetek a tanárrá válás folyamatában meghatározó jelentőségűek, filterként funkcionálnak, befolyásolják a szakma tanulását, a képzés eredményességét és a későbbi tanári gyakorlatot” (Dudás 2005:25).

*„Az értékelő rendszer alapvetően a korábbi tapasztalatok alapján, a tanuló állandóan formálódó személyiségének szűrőjén keresztül, a szerepelvárások figyelembevételével alakul ki. Az így kialakult értékelő rendszer lényeges hatást gyakorol arra, hogy a tanárjelölt a képzés során rendelkezésére bocsátott elméleti ismeretekből és gyakorlati tapasztalatokból mit épít be saját tudásába, s hogyan fogja a gyakorlati tevékenységet végrehajtani. [...] Az értékelő rendszer folytonosan változik az azt érő tapasztalatok és újonnan szerzett elméleti ismeretek hatására. Ez a változás nem minden esetben következik be, jóllehet e változások előmozdítása a pedagógusképzés lényegét alkotja. A változtatás nehézsége legfőképpen abból fakad, hogy a belépő hallgató nézetrendszere hosszú évek tapasztalatai nyomán épült ki és szilárdult meg” (Falus 2004:361).*

A pedagógusképzést napjainkban új (pl. szociálpedagógiai, szociálpolitikai, ifjúsági) szemléletmóddal gazdagító megközelítések ezt a vélekedést erősítik meg azzal, hogy előtérbe állítják a fiatalok „túlélésének” és egészséges fejlődésének alapvető szükségleteit: a biztonságérzetet, a valahova tartozás érzését, az önértékelést (önismeret és önfejlesztés), az együttműködés készségét, a függetlenséget és saját életük irányításának képességét, illetve a megküzdési képességet, de továbbra is hangsúlyozzák a jó kapcsolatok (társadalmi tőke), illetve a szakértelem és a műveltség (kulturális tőke) fontosságát (Woods – Conderman 2006).

Ugyanakkor a Bourdieu-i elméletben kulturális és a gazdasági frakció érték-rendszerének polaritása a materializmus-posztmaterializmus-kettősségében is kifejezhető, hiszen az új hedonizmussal és anyagiassággal (pontosabban az „új materiális értékekkel” Puszta 2009) szembeállítják a posztmateriális értékeket, „a józan, törekvő, családközpontú, a közösségtől a privátszférába visszahúzódozó »burzoá« életvitellel pedig a művészi excentricitást, az aktív, alter-natív közösségeket” (Gábor 1992b:76). A posztmateriális értékrend értelmezését Ing-lehart (1977) a fejlett ipari társadalmak nemzedéki értékrendjének vizsgálata során dolgozta ki. Az ő meghatározásában a társadalmi és gazdasági jólét következtében a fiatalok egyre kevésbé értékelik az anyagi javakat és a nagyobb jövedelem megszerzését, ugyanakkor pedig egyre magasabbra értékelik a tartalmas emberi kapcsolatok, a kulturális értékek és a szabadságot, a kötöttségektől való függetlenséget.

Abramson és Inglehart 1995-ben megjelent munkája szerint a fiatalok körében a posztmateriális értékrendet képviselők aránya a hetvenes évektől kezdődően növekedett szerte Európában, ám ezt árnyalják azzal, hogy a gazdagabb országokban magasabb az arány, mint a szegényebekben. Úgy találták, hogy Magyarországon a posztmateriális értékrendet vallók aránya kisebb mint másutt, a materiális értékeket előtérbe helyezők aránya pedig nagyobb. Füstös és Szokolczai a kilencvenes évek első harmadában a rendszerváltás előtti adatokkal viszonyítva változásokat mutattak ki, annyiban, hogy erősödött a magyarországi értékrendszer individuális jellege és a korábban alig értékelt közösségi értékek fontossága tovább csökkent, ahogy a munka hasznosságának fontossága is (Hankiss – Manchin – Füstös 1978; Hankiss – Manchin – Füstös – Szokolczai 1982; Füstös és Szokolczai 1994).

Du Bois-Reymond (2006) mutatott rá, hogy a posztindusztriális társadalomban fiatalok olyan új

értékeket hangsúlyoznak, mint az individualizmus, a kommunikáció és a kulturális érdeklődés. Esetükben a munka célja, hogy fejlessze az egyéniséget és segítsen válaszokat találni. A munkával kapcsolatos vélekedéseiknél is e tényezők dominálnak. A pénz fontos, de a fejlődés sokkal fontosabb. Olyan életértékek kerülnek előtérbe, mint az önmegvalósítás, a kommunikáció, kreativitás, harmónia, döntési alternatívák. Az életfelfogások, melyeket korábban a társadalmi intézmények (egyház, család, stb.) domináns értéknormái határoztak meg, mára individualizált életfelfogásokká váltak. A magunk lokális kutatásai, és hasonlóan a nagymintás ifjúságkutatások (Ifjúság 2000, 2004, 2008) eredményei azt erősítik meg, hogy a fiatalok értékpreferencia sorrendjében történő átrendeződések ebbe az irányba mutatnak.

Beck (2005) vélekedése szerint ezen értékátrendeződés hátterében, mint hajtórugó az individualizáció áll. Kozma már idézett tanulmányában (2002) az individualizáció kapcsán azt emeli ki – utalva az összefüggés oda-vissza ható jellegére –, hogy „Az ember a szociális tanulás révén válik individuummá. Ebben a folyamatban meghatározó szerepe van az értékeknek. Az ember olyanná lesz, amilyen fontossági sorrendeket önmagának kialakít. A közösségi kultúra értékei így válnak az individuális személyiséget alakító feltétlen meghatározottságokká – azzá a bizonyos »végső érintettségé«. A közösségi kultúra értékei a szociális tanulás folyamatában transzponálódnak személyes célokká, törekvésekké, eszményekké, a motívumok egész »rendszerévé« (Kozma 2002a:205). Giddens (2002) úgy látja, az értékváltások oka az, hogy az egyének nem húzódnak vissza a külső társadalmi tétől, hanem merészen beilleszkednek és flexibilisen kezelik a viszonyokat, mert – értelmezésében – az egyén élete reflexív projektum, melynek alakulását a változó társadalmi és személyes viszonyok reflexív összekapcsolásában kell értelmeznünk.

Az ifjúság világában történő változások, melyet a kilencvenes évek közepétől néhányan (Karikó 2004; Tamás 2005) értékválság-értékvtáltás fogalomkörrel írnak le, jelentősen összefüggenek a hallgatók előzetes ismereteinek beágyazottságával, hiszen az „értékelő rendszer módosítását az a tény is nehezíti, hogy az eleve szűrőként szolgál, vagyis a tanárjelölt a gyakorlati tapasztalatokat is ezen a szűrőn keresztül értékeli, értelmezi: azt látja meg bennük, ami illeszkedik nézetrendszeréhez” (Zeichner és Liston 1996, idézi Falus 2006:119).

A szakirodalmak alapján azt állítjuk, hogy a hallgatók értékorientációinak meghatározó ténye-

zője a társadalmi kohézió állapota, a globalizáció behatolásának szintje, valamint a társadalom reakcióideje a társadalmi változásokra.

Másodsorban azt állítjuk, hogy a hallgatókat a posztmaterális értékek felé való orientálódás jellemzi.

Harmadrészt azt állítjuk, hogy a hagyományos kontrolltényezők (állam, család) orientáló szerepe háttérbe szorul és új kontrolltényezők jelennek meg (kortárs csoport, tömegmédia).

## A kutatás eredményei

A tanárképzős hallgatók körében végzett kutatásunk adatai azt mutatják, hogy azok az életfelfogások, melyeket korábban a társadalmi intézmények (pl. egyház, család) értéknormái határoztak meg, mára háttérbe szorultak. A magunk lokális kutatásai, és hasonlóan a nagymintás Ifjúság (2000, 2004, 2008) kutatások eredményei azt erősítik meg, hogy a fiatalok értékpreferencia sorrendjében történő átrendeződések ebbe az irányba mutatnak. A hagyományos kontrolltényezők háttérbe kerülését és újfajta befolyásoló tényezők hatását is megfigyelhetjük. Megállapíthatjuk a posztmaterális értékek jelenlétét, ezen belül is értékorientációban a szűk közösséghez kapcsolódó értékek (barátság, család, szerelem) az értékpreferenciák első harmadában való elhelyezkedését. A hatalomhoz, társadalmi rendhez kapcsolódó értékeket az utolsó harmadban konstatálhatjuk.

### Érték-preferenciasorrend (7 fókuszintézmény, alminták, átlagok)

SZTE almintá		DE almintá			
igaz barátság	6,46	szerelem/boldogság	6,3	Materális értékek	
belső harmónia	6,24	családi boldogság	6,26		
családi boldogság	6,7	igaz barátság	6,19		
szerelem/boldogság	6,3	belső harmónia	6,07		
szabadság	6,07	szabadság	6,04		
békes világ	5,86	békes világ	5,76		
éretlen élet	5,82	kreativitás	5,68		
kreativitás	5,79	éretlen élet	5,62		
udvariaság	5,57	változatos élet	5,46		
változatos élet	5,47	vezetése és döntése való jog	5,4		Postmaterális értékek
tradíciók tisztelése	5,05	szépség világa	5,32		
nyugalom a természetben	4,99	udvariaság	5,21		Tradicionális értékek (Rokeach/Schwartz)
a világosság világa	4,92	nyugalom a természetben	5,16		
vezetése és döntése való jog	4,75	nemzet szerepe, hazaszeretet	4,87		
nemzet szerepe, hazaszeretet	4,57	társadalmi rend	4,73		
társadalmi rend	4,52	tradíciók tisztelése	4,71		
gazdagság	4,35	vallásos hit	4,35		
vallásos hit	3,49	gazdagság	4,05		
hatalom	3,39	hatalom	3,26		

A két almintá adatait összevetve elmondható, hogy a debreceni tanárjelöltek a tradicionális értékeket némiképpen felülértékelik a szegediekhez képest, ez alól a „tradíciók tisztelése” és az „udvariaság” érték kivétel, amelyet a szegedi hallgatók értékeltek felül. A debreceni tanárjelöltek a „nemzet szerepe”, a „társadalmi rend” és a „vallásos hit” értékei esetében a válaszok magasabb átlagértéket

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

A hallgatók egyes társadalmi-gazdasági problémákról való vélekedéseinek mintázata megerősíti ezt a reflektivitást a környezetről kialakított valóság-képre.

**Egyes problémákról alkotott vélekedések (4 fokú skálán, átlagértékek)**  
SZTE almintá DE almintá

SZTE almintá		DE almintá	
mutató	3,64	mutató	3,63
a gazdaság teljesítőképessége	3,54	a gazdaság teljesítőképessége	3,70
politikai szereplők marakodása	3,48	politikai szereplők marakodása	3,46
a lakossági hiteltárolomány mértéke	3,47	pedagógus pálya presztízisének esése	3,47
bűnözés	3,39	bűnözés	3,4
etikai konfliktusok	3,36	a tudás és a műveltség értéktelenedése	3,4
iskolai agresszió	3,35	a lakossági hiteltárolomány mértéke	3,36
a tudás és a műveltség értéktelenedése	3,33	iskolai agresszió	3,36
pedagógus pálya presztízisének esése	3,31	etikai konfliktusok	3,32
erkölcsi szabályok eltűnése	3,27	erkölcsi szabályok eltűnése	3,29
a kultúra buvárosodása, minőségi kultúra eltűnése	3,21	a szolidaritás hiánya	3,11
a szolidaritás hiánya	3,14	hagyományok eltűnése	3,1
alkoholfogyasztás	3,08	a kultúra buvárosodása, minőségi kultúra eltűnése	3,06
drogfogyasztás	3,06	magányosság társas kapcsolatok hiánya	2,89
hagyományok eltűnése	3,02	a fiataloknak kevés a pénzük	2,82
közösségi helyek, terek, intézmények hiánya	2,92	közösségi helyek, terek, intézmények hiánya	2,81
a fiataloknak kevés a pénzük	2,84	alkoholfogyasztás	2,8
magányosság társas kapcsolatok hiánya	2,8	drogfogyasztás	2,63
nincsenek példák	2,76	nincsenek példák	2,59
unalom, sokan nem tudják, mint kezdenek magukkal	2,69	unalom, sokan nem tudják, mint kezdenek magukkal	2,51
túl sokan nagy iskolai munkahelyi elvárások	2,49	a fiatalok nem veszik komolyan	2,45
a fiatalokat nem veszik komolyan	2,47	túl sokan nagy iskolai munkahelyi elvárások	2,3
fiatalok és felnőttek ellentétei	2,32	túl sok információ éri az embert	2,28
túl sok információ éri az embert	2,29	fiatalok és felnőttek ellentétei	2,21

A problémák értékelésének sorrendjét összegezve azt is láthatjuk, hogy a fiatalok a biztonság elvesztését félik. A problémákról való vélekedések által kirajzolódó kép azt is jelezheti, hogy a fiatalok a fogyasztói társadalom válságát, a „bőség társadalma” utáni „szűkösség társadalmának” megjelenését vetítik maguk elé. Ám azt is látatja, hogy a feltételezettekkel szemben a tömegmédiá tematizáló/véleményformáló hatása gyengülni látszik, sőt egy újfajta médiafogyasztói attitűd alapvélekedését jelezheti az is, hogy a „túl sok információ éri az embert” jelenséget tartják a legkevésbé problematikusnak a felsoroltak közül, ami azt is jelezheti, hogy a válaszadók az információs társadalom bennszülöttei, akik napi praxis szintjén mozognak az információözönben. Megjegyezzük, hogy a két almintá vélekedéseinek meglehetősen hasonlósága mindössze két irányban válik el élesen: a „pedagógus pálya presztízisének esése” állítása kapcsán azt a debreceni hallgatók komolyabb problémaként értékelik, mint a szegediek tanárképzősök és ugyanakkor az alkohol illetve a drogfogyasztást a szegedi diákok értékelik nagyobb problémának.

E vélekedések tükröződnek a jövőorientációkban is: míg a társadalom jövőjét illetően a válaszadók ötöde viseltetik optimizmussal (38%-uk pesszimista és 41%-uk az „is-is” választ adta), a saját jövő megítélése tekintetében fordított képet látunk, a válaszadók több mint fele optimista a saját jövőjével kapcsolatosan (15% pesszimista és 32% „is-is” választ adta).

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

Arra is kértük a válaszadókat, hogy mint tanárképzésben résztvevő hallgatók 1-től 5-ig értékekkel határozzák meg, mennyire tartják fontosnak egyes tulajdonságok kialakítását az iskolás diákokban. A következő táblázatból (a fentebb leírtakkal párhuzamosan, azokat megerősítve) láthatjuk, hogy a hagyományos kontrolltényezők hatékonyságát, ha-

tőrejét erősítő tulajdonságok kialakítását kevésbé tartják fontosnak a tanárjelöltek, ugyanakkor pedig az önismeret-önfejlesztés alapú, a szociális cselekvések társadalmi terét, a kooperációt, az elfogadást, a horizontális szolidaritást megalapozó tulajdonságok pedig a preferenciasorrend elejére csoportosulnak. A felsorolt nevelési értékeknek a válaszok átlagértékei alapján megjelenő sorrendje azt láttatja, hogy elsődlegesen fontosnak altruista értékeket tartanak (a felelősségérzetet, a másik ember tiszteletét, a megbízhatóságot és az őszinteséget).<sup>7</sup> Ki kell emelnünk azt, hogy a „szabadság” és az „érdekérvényesítés”, illetve a „szófogadás” és az „engedelmesség” tulajdonságainak iskolai közegben történő kialakítását egyformán alulértékelik a válaszadók. Azt is meg-

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

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

Értékek	Teljes minta	Szegedi Egyetem	Debreceni Egyetem
felelősségérzet	4,42	4,42	4,43
mások tisztelete, tolerancia	4,39	4,43	4,28
megbízhatóság	4,38	4,41	4,3
őszinteség	4,34	4,32	4,39
önállóság	4,26	4,28	4,19
önfegyelem	4,25	4,25	4,25
önuralom	4,24	4,21	4,3
szorgalom	4,17	4,18	4,13
türelem	4,14	4,13	4,16
udvariasság	4,12	4,11	4,16
belső harmónia	4,11	4,08	4,2
képzelőerő, fantázia	4,11	4,12	4,06
határozottság	4,09	4,08	4,12
rendezett és tiszta külső	4,04	4,03	4,08
eredetiség	4,02	4,03	3,99
munkaszeretet	4,01	4,02	3,94
kritikai érzék	3,98	3,97	4
jó magaviselet	3,95	3,95	3,94
szófogadás	3,91	3,88	3,97
önzetlenség	3,9	3,88	3,93
engedelmesség	3,88	3,86	3,93
szabadság	3,88	3,89	3,86
tiszteletre méltó szokások megtartása	3,87	3,89	3,81
jó érdekérvényesítés	3,79	3,81	3,72
hűség, lojalitás	3,69	3,7	3,65
hazaszeretet	3,62	3,59	3,71
takarékosság	3,62	3,64	3,54
vezetőkészség	3,33	3,37	3,23
vallásos hit	2,71	2,66	2,85

7 Vö. Füstös – Szabados 1998, Pusztai, 2009, 2010 és Bacskai, 2008a, 2008b.

## Összegzés

Milyen értékorientációk és attitűdök jellemzik a hallgatókat? Előzetes állításunk szerint a hallgatók értékorientációinak meghatározó tényezője a társadalmi kohézió állapota, a globalizáció behatolásának szintje, valamint a társadalom reakcióideje a társadalmi változásokra. További állításunk az volt, hogy a hallgatókat a posztmaterialis értékek felé való orientálódás jellemzi. A szakirodalom alapján azt is feltételeztük, hogy a tanárjelöltek körében a hagyományos kontroll-tényezők (állam, család) orientáló szerepe háttérbe szorult és új kontroll-tényezők jelennek meg (kortárs csoport, tömegmédiák).

Kutatásunk e kérdésben kettős eredményt hozott, az állítás első részét megerősítő, a másik kettőt pedig elvető eredményekről számolhatunk be.

A tanárképzősök esetében meg kell cáfoljuk a családot, mint hagyományos kontroll-tényező háttérbe szorítását és a tömegmédiák további felértékelődését. A hallgatók a primer csoportokba (család, barátság) való visszahúzódnak a tömegmédiák véleményformáló hatásának csökkenése kíséri.

A közösségi értékek megerősödését (és ezzel együtt vélhetően a horizontális szolidaritás újjáépülésének kezdetét) figyelhetjük meg, ám kiemeljük, hogy véleményünk szerint mindez a legszűkebb körbe való visszahúzódnással együtt jellemezhető. A biztonság és a békés világ felértékelődésének jelensége a (világ)kockázati társadalom sajátossága.

A tanárjelöltek értékpreferenciáiban az altruizmus, a posztmaterialista értékrend és egy új materialista értékrend bonyolult egymásmellettségben van jelen. A vizsgált két regionális egyetem tanárjelöltjei esetében tehát egyfajta érték-koegzisztenciát konstatálhatunk.

## Irodalom

- Abramson, P. R. – Inglehart, R. 1995 *Value Change in Global Perspective*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Azzopardi, A. – Furlong, A. – Stalder, B. 2003 *Sebezhető ifjúság. Sebezhetőség az oktatásban, a munkavállalásban és a szabadidőben Európában*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Bacskai Katinka 2008a Értékek és normák megjelenés debreceni gimnáziumokban. In S. Nagy Katalin és Orbán Annamária szerk. *Értékek és normák interdiszciplináris megközelítésben*. Gondolat Kiadó, Budapest. 125-132.
- Bacskai Katinka 2008b Református iskolák tanárai. *Magyar Pedagógia*, 4:359-378.
- Bauer Béla – Szabó Andrea 2005 *Ifjúság 2004. Gyorsjelentés*. Budapest: SZMM Mobilitás. On-line: [http://www.sportolonemzet.hu/Repository/Uploads\\_RT/bardoczy.gabor/Documents/Ifjusag%202004-gyorsjelent%C3%A9s.pdf](http://www.sportolonemzet.hu/Repository/Uploads_RT/bardoczy.gabor/Documents/Ifjusag%202004-gyorsjelent%C3%A9s.pdf) Utolsó letöltés: 2009.05.12. 20:32
- Báthory Zoltán 2001 *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000*. Budapest: Ökonet.
- Beck, U. 2005 *Mi a globalizáció? A globalizmus tévedései – Válaszok a globalizációra*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Beck, U. 2008 *Világkockázat-társadalom*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Berger, P. – Luckmann, T. 1966 *The Social Construction of Reality*. New York, Doubleday. Magyarul Berger, P. – Luckmann, T. 1998 *A valóság társadalmi felépítése*. Budapest: Jószyöveg Kiadó.
- Breznysnászky László 2006 *A maga vájta meder. Gondolatok a formálódó tanárképzésről*. Budapest: Gondolat.
- Chisholm, L. 2006 Élesebb lencse vagy új kamera. In Gábor Kálmán – Jancsák Csaba szerk. *Ifjúságszociológia*. Szeged: Belvedere, 117-155.
- du Bois-Reymond, M. 2006 Nem akarom még elkötelezni magam. A fiatalok életfelfogása. In Gábor Kálmán – Jancsák Csaba szerk. *Ifjúságszociológia*. Szeged: Belvedere, 279-300.
- Dudás Margit 2005 A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 3:23-43.
- Educatio* 2004 (Mihály Ottóval, Breznysnászky Lászlóval és Hunyadi Györggyel készült interjú) 2004 ősz, 463-494.
- Educatio* 2009 ősz („Bolognai” tanárképzés).
- Falus Iván 2004 A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, ősz, 359-375.
- Falus Iván 2006 *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest: Gondolat.
- Furlong, A. – Cartmel, F. 1997 *Young people and social change: Individualisation and risk in late modernity*. Buckingham: Open University Press.
- Füstös László – Szabados Tamás 1998 Nevelési értékek. In Hanák Katalin szerk. *Szociológia – Emberközelségben*. Losonci Ágnes köszöntése. Budapest: Új Mandátum, 247-276.

- Füstös László – Szakolczai Árpád 1994 Értékek változásai Magyarországon 1978–1993. Kontinuitás és diszkontinuitás a kelet-közép-európai átmenetben. *Szociológiai Szemle*, 1:57-90.
- Gábor Kálmán 1992a Az ifjúsági kultúra korszakváltása. In Gázó Ferenc – Stumpf István szerk. *Rendszerváltozás és ifjúság*. Budapest: MTA Politikai Tudományok Intézete, 67-97.
- Gábor Kálmán 1992b *Civilizációs korszakváltás és ifjúság. A magyar és német fiatalok a nyolcvanas években*. Kézirat. Szeged: JATE Szociológia Tanszék.
- Gábor Kálmán 2000 Társadalmi átalakulás és ifjúság. In *Társadalmi átalakulás és ifjúság*. Szeged: Belvedere Meridionale, 13-37.
- Gábor Kálmán 2002 A magyar fiatalok és az iskolai ifjúsági korszak. Túl renden és osztályon? In Szabó Andrea – Bauer Béla – Laki László szerk. *Ifjúság 2000*. Budapest: Nemzeti Ifjúságkutató Intézet.
- Gábor Kálmán 2004 Globalizáció és ifjúsági korszakváltás. In Gábor Kálmán – Jancsák Csaba szerk. *Ifjúsági korszakváltás – ifjúság az új évezredben*. Szeged: Belvedere Meridionale, 28-73.
- Giddens, A. 2002 *Kizökkenett világ?* Budapest: DEMOS.
- Hankiss Elemér 2004 A büntudatról. In *Társadalmi csapdák és diagnózisok*. Budapest: Osiris, 271-301.
- Hankiss Elemér 2008 Egy instabil társadalom. In Karikó Sándor szerk. *Közösség és instabilitás*. Budapest: Gondolat, 89-97.
- Hankiss Elemér – Manchin Róbert – Füstös László 1978 *Életmód, életminőség, értékrendszer. Alapadatok*. Budapest: Népművelési Intézet.
- Hankiss Elemér – Manchin Róbert – Füstös László – Szakolczai Árpád 1982 *Kényszerpályán? A magyar társadalom értékrendszerének alakulása 1930–1980*. 1-2. kötet. Budapest: MTA Érték-szociológiai Műhely.
- Husén, Th. 2004 Teaching and/or Learning: Reform of Educational Structure and Modalities. In Cummings, W. K. – McGinn, N. F. eds. *International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students, Nations for Twenty-First Century*. Oxford: Pergamon, 173-183. Magyarul Husén, Th. Tanítás és/vagy tanulás. In Kozma Tamás szerk. *Oktatás és társadalom*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 229-256.
- Hrubos Ildikó 2006 *A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása*. Budapest: Aula.
- Inglehart, R. 1977 *The Silent Revolution*. Princeton: University Press.
- Kabai Imre 2006 *Társadalmi rétegződés és életese-mények. A magyar fiatalok a posztindusztriális korszakban*. Budapest: Új Mandátum.
- Karikó Sándor szerk. 2004 *Értékválság – értékváltás*. Budapest: Áron.
- Kárpáti Andrea 2007 *Tanárképzés, továbbképzés. Vitairat a Nemzeti Oktatási Kerekasztal számára*, 2007. július 8., 1. változat, Budapest, OKI.
- Kohn, M. 1969 *Class and Conformity, a Study in Values*. Homewood: Dorsey Press.
- Kopp Mária – Skrabski Árpád 2008 Kik boldogok a mai magyar társadalomban? Kopp Mária szerk. *Magyar lelkiállapot 2008: Esélyerősítés és életminőség a mai magyar társadalomban*. Budapest: Semmelweis Kiadó, 25-42.
- Kozma Tamás 2002a *Határokon innen, határokon túl*. Budapest: Új Mandátum.
- Kozma Tamás 2002b *Regionális egyetem*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Kozma Tamás 2004a *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kozma Tamás 2004b *Kié az egyetem?* Budapest: Új Mandátum.
- Kozma Tamás 2006 *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest: Új Mandátum.
- Kozma Tamás 2008a A Bolognai Folyamat mint kutatási probléma. In Kozma Tamás – Rébay Magdolna szerk. *A Bolognai Folyamat Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum, 10-24.
- Kozma Tamás 2008b Politikai rendszerváltozás és felsőoktatási reform. In Kozma Tamás – Rébay Magdolna szerk. *A Bolognai Folyamat Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum, 287-314.
- Laki László – Szabó Andrea – Bauer Béla 2001 *Ifjúság 2000. Gyorsjelentés*. Budapest: NIKI.
- Lukács Péter 2004 A felsőoktatás expanziója. In Gábor Kálmán – Jancsák Csaba szerk. *Ifjúsági korszakváltás – ifjúság az új évezredben*. Szeged: Belvedere Meridionale, 19-25.
- Murinkó Livia 2007 Életkor és szubjektív életminőség. In Utasi Ágnes szerk. *Az életminőség feltételei*. KIADÓ, hely??47-71.
- Nagy Mária 1994 *Tanári szakma és professzionalizálódás*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.

- Nagy Mária 2001 A tanári pálya választása. In Papp János szerk. *A tanári pálya*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 103-122.
- Nagy Mária – Varga Júlia 2006 Tanárok. In Halász Gábor – Lannert Judit szerk. *Jelentés a magyar közoktatásról*. (7. fejezet). KIADÓ, hely???
- Papp János szerk. 2001 *A tanári pálya. Szöveggyűjtemény*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Pusztai Gabriella 2009 *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai Gabriella 2010 Az intézményi hatás arcvonásai a regionális intézményi kutatások tükrében. In Kozma Tamás – Ceglédi Tímea szerk. *Régió és oktatás: A Partium esete*. Debrecen: CHERD, 71-92.
- Pusztai Gabriella – Szabó Péter Csaba 2008 In Kozma Tamás – Rébay Magdolna szerk. *A Bolognai Folyamat Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum, 68-86.
- Reichert, S. – Tauch, Ch. 2003 Trends 2003 – *Progress towards the the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe*. Brüsszel: European University Association [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Trends\\_III\\_neu.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Trends_III_neu.pdf) Utolsó letöltés: 2007.06.30. 11:20.
- Rokeach, M. 1968 *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rudd, P. – Evans, K. 1998 Structure and agency in youth transitions: Student experiences of vocational further education. *Journal of Youth Studies*, 1 (1):39-63.
- Schütz, A. 1984 A cselekvések köznapi és tudományos értelmezése. In Hernádi Miklós szerk. *A fenomenológia a társadalomtudományban*. Budapest: Gondolat Kiadó, 178-228.
- Schwartz, Shalom H. 2007 *Basic Human Values: An Overview*. Basic Human Values. Theory, Methods and Applications. [www.fmag.uncit.it/Allegati/convegno%207-8-10-05/Schwartzpaper.pdf](http://www.fmag.uncit.it/Allegati/convegno%207-8-10-05/Schwartzpaper.pdf)
- Shultze, G. 2000 Élménytársadalom. A jelenkor kultúrszociológiája. *Szociológiai Figyelő*, 1-2:135-157.
- Szabó László Tamás 1998a Európai dimenziók a tanárképzésben. In Kozma Tamás szerk. *Euroharmonizáció*. Budapest: Educatio Kiadó, 79-86.
- Szabó László Tamás 1998b *Tanárképzés Európában*. Budapest: Educatio Kiadó.
- Szabó László Tamás 2009 *A tanár visszanéz. Neveléstudomány – iskola – pedagógia*. Budapest: Új Mandátum.
- Szemerszki Marianna 2010 Hallgatók az átalakuló felsőoktatásban. In Jancsák Csaba szerk. *Pillanatfelvételek a Kárpát-medencei ifjúságról*. Szeged: Belvedere Meridionale, 13-28.
- Szivák Judit 2002 *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Tímár János 1997 A munkaerő-kínálat és -kereslet 1995–2010. *Magyar Felsőoktatás* 1997/4.
- Utasi Ágnes 2002 *A bizalom hálójája. Mikrotársadalmi kapcsolatok, szolidaritás*. Budapest: Új Mandátum.
- Utasi Ágnes 2008 *Élhető kapcsolatok. A kapcsolatok hatása a szubjektív életminőségre*. Budapest: Új Mandátum.
- Utasi Ágnes 2009 A közösségi kapcsolatok és a közélet. In Feleky Gábor szerk. *Közösségi relációk: elméletek, narratívák, hipotézisek*. Szeged: Belvedere Meridionale, 11-34.
- Vámos Dóra 2000 A munkaerőpiacon diplomával. *Educatio*, tavasz, 62-79.
- Veblen, Th. 1975 *A dologtalan osztály elmélete*. Budapest: KJK.
- Varga Júlia 2007 *A tanárok kiválasztódása*. Kézirat. Budapest, OKI.
- Win, J. – Dwyer, P. 2006 Új irányok az ifjúsági életszakaszok átmeneteinek kutatásában. In Gábor Kálmán – Jancsák Csaba szerk. *Ifjúságszociológia*. Szeged: Belvedere Meridionale, 249-268.
- Woods, C. S. – Conderman, G. 2006 Teacher Education and Positive Youth Development. *International Journal of Learning*, vol. 13, nr. 3.
- Zeichner, K. M. – Liston, D. P. 1996 *Reflective Teaching. An Introduction*. New Jersey: Mahwah.
- Zinnecker, J. 1986, 2006 A fiatalok a társadalmi osztályok terében. Új gondolatok egy régi témához. In Gábor Kálmán – Jancsák Csaba szerk. 2006 *Ifjúságszociológia*. Szeged: Belvedere Meridionale, 69-95.
- Znaniecki, F. – Thomas, W. I. 2002 *A lengyel paraszt Európában és Amerikában*, 1-6. Budapest: Új Mandátum.
- Znaniecki, F. 1934 *The Method of Sociology*. New York: Farrar-Rinehart.

