

JANCSÁK CSABA

Az átalakuló magyar tanárképzés és a felsőoktatási hallgatók világának változásai*

TRENDEK AZ EURÓPAI FELSOROKTATÁSBAN ÉS PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

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

A szakemberek számára az is világossá vált, hogy komoly vita csak akkor bontakozhat ki, ha új információk állnak rendelkezésre a társadalmi dimenzió kérdésköréről, mely információs bázist az 1997-ben induló Eurostudent¹ program, mint a változó társadalmi dimenzió folyamatos megfigyelésének egyik alapvető eszköze látja el. A program célja lényegi információk továbbítása az európai diáklét szociális-gazdasági állapotáról, illetve az információhalmaz összevethető indikátorokká sűrítése. A kutatók kiemelik, hogy a fölismerések relevanciája azon múlik, mennyire hasznosítják az indikátorokat a politikai irányvonalak kijelölésekor. A jelentéseket olvasva azt látjuk azonban, hogy a kutatásba bevont országok közül csak néhányban sikerült cselekedni valamit a társadalmi csoportok közötti hasadékok betöméséért, és a társadalmon belüli egyenlőtlenségek továbbra is korlátozzák a diákokat szabad mozgásukban. (Eurostudent 2005) Ugyanakkor az európai hallgatófinanszírozási rendszerek országról országra egyértelmű strukturális különbségeket mutatnak. Még ha csak a tizenegy érintett országot látjuk is, ha csak annyit veszünk alapul, hogy mekkora összeg fölött rendelkezhet egy diák tanulmányai ideje alatt – számottevő minőségi különbségek mutatkoznak. Ha viszont a hallgatófinanszírozás strukturális elemeit vetjük össze, az egyik oldalon a teljes eltartottság (szülői anyagi háttér, együtt lakás, stb.), míg a másik oldalon a szinte teljes önellátás (diákmunka) jellemzi a mérleg két oldalát, miközben a hagyományos függés – mint a szülőktől függés vagy a teljes körű állami támogatás – számos uniós országban mutat csökkenő tendenciát. A hallgatók támogatási rendszereiben egyaránt megfigyelhetjük a közvetett (pl. adókedvezmény) és a közvetlen támogatás (ösztöndíj, diákhitel) jelenlétét, ez utóbbi elsősorban a felsőoktatásba kerülés nem hagyományos útjait nyitja meg a nem

¹ A kutatás vezetői Klaus Schnitzer, Eva Küster és Elke Middendorff (HIS Hochschule-Information-System, Hannover, Németország). Az EUROSTUDENT projekt az oktatás-politikai mezőben releváns információk „kitermelését” tűzi ki célul a diákélettel kapcsolatos nemzetközi (társadalmi és gazdasági) adatok összevetése során. A 2000-es vizsgálatban kilenc uniós tagállam (Ausztria, Belgium, Finnország, Franciaország, Hollandia, Írország, Németország, Olaszország, Portugália) vett részt. A második vizsgálatba már több ország kapcsolódott be: Ausztria, Egyesült Királyság (Anglia és Wales) Finnország, Franciaország, Hollandia, Írország, Lettország, Németország, Olaszország, Portugália és Spanyolország. További 14 ország vállalt megfigyelői szerepet. Az eredmények 2005 júniusában láttak napvilágot.

hagyományos értelemben vett hallgatók számára, mivel azonnal jelentkezik a hallgató költségvetésében, de problémát itt meg az okozhat, hogy a diploma megszerzése után vissza kell fizetni ezeket az összegeket, miközben a pályakezdő munkaerő-piaci biztonsága nem erős.

„Annak ellenére, hogy Magyarországon a felsőfokú képesítést szerzők aránya viszonylag magas, és emelkedő tendenciát mutat (az adott korosztályban a felsőfokú képesítést szerzők aránya 32 százalék, ami öt százalékponttal magasabb, mint az 1996-ban mért szint), a 25-34 éves korosztályban mégis alig nőtt a diplomások aránya. 2002-ben is csupán 15 százalék.” (Tót 2004: 516)

Európában az 1970-es évektől kezdődően feltérképezett, tanárképzést érintő szerkezeti reformok általában a képzési időt, a megszerezhető képesítést és a képzési modellt célozták meg. A reformok célja az alapképzés minőségének javítása volt. (Szabó 1998, 2001; *The Teaching profession in Europe* 2002) A neveléstudomány elméleti és oktatástudományi új tudományos megközelítések, valamint az oktatás-szociológiai kutatások és az „ifjúság helyzetének mind jobb megértését” (mint az Európai Unió Ifjúsági Fehér Könyvében meghatározott prioritást) célzó ifjúságkutatások alapján azt mondhatjuk, hogy tanári pálya ma már nem tekinthető csupán a tudásátadó szerepek összességének. Ma már „új kihívásoknak kell megfelelni, amelyek egyben új készségek elsajátítását is jelentik.” (Orbán 2004: 519)

Magyarországon „a tanárképzés és a tanári professzió felértékelődésének jeleként a fokozott állami és társadalmi érdeklődés ellentmondásos folyamatokat indított el. Egyfelől a tanári mesterség professzionalizálódását munkálta, amelynek jelei: a képzési szint emelkedése; az elméletigényes stúdiumok hangsúlyossá válása; törekvés a magasan 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)

Napjainkban a képzési modellek közül kettő tekinthető általánosnak: a párhuzamos (concurrent) modell, mely során a szaktárgyi valamint a pedagógiai-pszichológiai elméleti és gyakorlati képzés párhuzamosan folyik, valamint a követő (consecutive) modell, aminél a fentebbi pedagógiai képzésre a szaktárgyi tanulmányokat követő időszakban kerül sor. Függetlenül a köve-

tett modelltől a képzések egy általános értelmiségi és egy tanári-szakmai képesítő szakaszból állnak. A legtöbb ország központilag szabályozza az alsó középfokú (ez a tanulóknál 10-12 és 15-16 életév közötti oktatási ciklust jelent) tanárképzésbe belépők számát, hogy befolyásolja a „munkaerő-piaci fölösleg termelését”. (The Teaching profession in Europe, 2002)

„Tanári-tanítói pálya mindenütt általában a társadalmi felemelkedés legfrekvenciáltabb útját jelenti: a pálya tömegessége és más értelmiségi pályáknál kevésbé szakképző jellege lehetőséget ad a nem hagyományosan értelmiségi családok gyermekeinek az értelmiségivé válásra.” (Nagy 2001: 106) Ezt a „trambulin-pálya” jelleget mutatja az is, hogy „sok az elsőgenerációs értelmiségi, bár az utóbbi időkben csökkent a fizikai származásúak aránya, nőtt a középhelyzetű alkalmazotti rétegek leányainak aspirációja és pályára kerülése.” (Papp 2001: 301)

A tanárképzésbe bekerülők általában a következő kiválasztási szempontoknak kell, hogy megfeleljenek: a párhuzamos modellen alapuló képzések esetében az emelt szintű középfokú eredmény, a felvételi vizsgán nyújtott teljesítmény és egy személyes elbeszélgetés alapján nyer felvételt a jelölt, míg a követő modell alapján szerveződő képzéseknél két időszakban van „felvételi”, az általános képzés előtt a középszintű képzésben elért eredményt, majd a tanárképzési szakaszba való bekapcsolódás előtt az általános szakaszban elért eredményt vizsgálják. (The Teaching profession in Europe 2002)

„Európa számos országában viták tárgya, hogy milyen készségeket kell elsajátítania egy végzett, diplomás tanárnak. Ez két szempontból is fontos. Először azért, mert a tanári hivatás társadalmi megbecsültsége nagymértékben összefügg a végzettség minőségével, másodsor pedig azért, mert a társadalmaknak biztosítaniuk kell, hogy a képzőintézményeket olyan pedagógusok hagyják el, akik már pályafutásuk elején is képesek megfelelő szakmai teljesítményt nyújtani a diákok oktatásában”. (Orbán 2004: 520)

Szabó László Tamás 1998-ban az európai oktatási térségről (a képzési programok, a képzési időarányok és a minősítési követelmények harmonizálásáról) szólva fogalmazta meg, hogy „Az Európai Unió léte tény. Az ebből származó »euroharmonizációs« készletések régióinkban modernizációs stratégiaként (kényszerként?) értelmeződnek.” (Szabó 1998: 83)

AZ ÁTALAKULÓ MAGYAR FELSŐOKTATÁS ÉS TANÁRKÉPZÉS

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

A kilencvenes évek kezdetétől jól megfigyelhető a magyarországi felsőoktatás jelentős mértékű átalakulása. Új képzési helyek, a korábbiaktól eltérő képzési formák jelentek meg, jelentősen bővült a felsőoktatási intézményekbe felvett hallgatók száma. Európában az oktatásban és különösen a felsőoktatásban résztvevők száma rendkívüli módon növekedett az utóbbi évtizedekben. E növekedés mozgatórugói a gazdaság és az oktatáspolitikai modern tendenciái, illetve maguk a fiatalok és szüleik voltak. (Polónyi 2000, Gábor 2000, Kozma 2004) „A tömegessé válás kapcsán átalakult felsőoktatás alapvető sajátossága a rendkívüli komplexitás.” (Hrubos 2000: 23)

A XXI. század embere számára már nem kérdés, hogy a technikai fejlődés és a gazdasági növekedés fenntartása miatt egyre több magasan (főiskolai, egyetemi) kvalifikált szakemberre van szükség. Sőt azt figyelhetjük meg, hogy a bizonytalan munkaerőpiac növekvő követelményei ismeretében megnő a fiatalok oktatási, illetve tudásigénye (minőségi és mennyiségi értelemben egyaránt), ezzel kívánva erősíteni munkavállalói kilátásaikat. „A felsőoktatás (s benne a tanárképzés) mennyiségi expanziója, tömegessé válása következtében erőteljes jelei vannak annak, hogy a képzési ágazat az ipari termelés technológiai folyamataira modellálódik. Ez főként egy olyan nyelvhasználatot, fogalmi apparátust jelent, amelyben az oktatáspolitikai az input-output fogalmaiban gondolkodik, a képzésről mint az „emberi erőforrás fejlesztéséről” beszél alapvetően olyan fogalmak használatával, mint minőségi kontroll, a hatékonyság emelése, standardítás. A globalizáció jelensége egyúttal a versengés fokozódását is eredményezi, ami közvetlenül az iskolai teljesítmény, közvetve a tanárképzés felértékelése irányába hat.” (Szabó 2001: 291)

A magyarországi felsőoktatási intézmények előtt is „új elvárások jelennek meg, nem elitképzés, egyidejűleg oktatás, kutatás, szakképzés, regionális innováció, tanácsadás, szakértés, kisebbségek és a nők támogatása, a kisvállalkozók, az innováció, a diákéletmód szolgáltatásként való nyújtása, vagyis a felsőoktatás hagyományos céljai, elitképző céljai eltűnésével új meg új igények jelennek meg.” (Lukács 2004) Mindez a felsőoktatási intézményt szolgáltatói tevékenységének kialakítására és folyamatos fejlesztésére motiválja (hallgatói szolgáltató cégek, diák „szórakoztatóipar”, tanulási, életút-tervezési és karriertanácsadó szolgálatok).

Ugyanakkor mindez arra hívja fel a figyelmünket, hogy a pedagógushallgatók vélekedéseinek vizsgálatakor két tényezőt fokozottan figyelembe kell venni: az egyik amikor a hallgatók elkezdik főiskolai-egyetemi tanulmányait, a képzésbe belépők kialakult nézetekkel rendelkeznek leendő szakmájukkal és önmagukkal kapcsolatos kérdésekről (Falus 2004, Kozma 2004), 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, jöllehet 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)

Kozma Tamás szerint „A pedagógusképző intézmények szervezeti klímája sajátosan eltér más felsőoktatási intézmény klímájától” (Kozma 2004: 135). Ezzel mi magunk is messzemenően egyetértünk, azonban ezen felül azt is nagyon fontos tudnunk, hogy ez a klíma a képzés kétciklusúvá válása után 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 fiatalságát, hiszen az a világ, ahová készülnek, az a pálya amire fel szeretnénk készíteni őket – a taneszközök-től 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 2004), továbbá kereskedőnek, bábművésznek, bírónak, állatorvosnak, showman-nek, karmesternek, állatidomárnak (Szivák 2002), továbbá – a legújabb módszertanok alapján – trénernek, coach-nak, mentornak, mediátornak, animátornak, facilitátornak (is). Mindegyik kép szimbolikusan egy szolgáltató szerepet ábrázol. Napjaik magyar iskolája tehát már nemcsak a tudás átadásának tere, hanem 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.

Lukács Péter és Nagy Péter Tibor a diploma várományosok körében 2002-ben végzett felmérése azt mutatja, hogy „mind a tanítók, mind a tanárok mintegy háromnegyede a diploma megszerzése után tovább kíván tanulni”. Ezért tehát a pedagógushallgatók a többkarú intézmények számára továbbiakban is „oktatási-képzési célközönséget” jelentenek. Ugyanerre az eredményre jut Nagy Mária *A tanári pálya választása* (2001) című tanulmányában.

A magyar felsőoktatás átalakulásának folyamata a következő években jelentős mértékben felgyorsul. Ez a jelentős átalakulás fokozottan igaz a tanárképzésre, amelyben az 1997/111 rendelettel meghatározott tartalomhoz képes igen nagy változásokat hozott a két ciklusra való átállás törvényi háttere. A 2006/2007. tanévtől kezdődően a hallgatók a tanulmányaik flexibilis módon való szervezésével tulajdonképpen a maguk számára választják meg a felsőoktatási életútjuk majd-minden elemét és egy saját stratégia alapján mozognak a felsőoktatás berkeiben.

A pedagógusképzés átalakulásában a „magyar Bologna” számos vitát gerjesztett, számos kérdést figyelmen kívül hagyott. 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 felsőoktatás rendszerében az utóbbi időszakban némiképpen erősödött egyfajta Bologna-szkepticizmus, melyek

feltételezhetően erőltetett tempójú törvényalkotás, az oktatáspolitikai és a szakmai közélet vitáinak feszült légköre, a modell-kísérletek hiánya miatt alakultak ki. Ugyanakkor maga a folyamat nagy lehetőség a pedagógusképzés fejlesztésére, modernizálására: „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)

VÁLTOZÁSOK A TANÁRKÉPZŐS HALLGATÓK VILÁGÁBAN

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 2004) 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, Brezsnyánszky 2006)

A hallgatók életpálya-követése, ugyanakkor az intézménnyel való folyamatos, élő kapcsolat – az intézmény részéről való – fenntartása a magyar felsőoktatás egyik hiányterülete. Az adatbázisokra épülő szolgáltatások és civil szervezetek (alma mater kör, diplomások köre, öregdiák-szövetség, stb), de ugyanakkor az úgynevezett kortárs-csoport is egyre erősödő hatást fejthet ki a hallgatói rekrutáció és forrásfeltáró-forrásgyűjtő tevékenységek (szponzoráció, mecenatúra) során.

A felsőoktatás expanziója, a rendszerben való elnyújtott részvétel, a pedagógushallgatók körében is olyan életmódtípust alakít ki, amely túlmutat az egyetem hagyományos, oktató-hallgató közösségi tudástőkét átörökítő lényegén. Az ifjúsági életszakasz kiterjed azon kívüli életterületekre is, és láthatóan létrejön a századvégi-eleji egyetemista-főiskolás lét, melyben a résztvevőknek az iskola határozza meg lényegében a további életkarrierjét és hozzáigazodva, aztán ki-

tolódik az állandó jellegű munka vállalása, és szintűgy a házasodás és a gyerekvállalás, családalapítás. (Kozma 2004, Gábor 2004, Lukács 2004)

A kutatások igazolják, hogy az iskolai ifjúsági korszak fontos jellemzője – amellett 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. Mindez meghatározza a felsőoktatásba való jelentkezés motivációit is. Sőt életkorban egyre korábbra helyeződik a szexuális tapasztalatszerzés, az önálló szórakozás, utazás, így, tehát korábban válnak fogyasztóvá is. Ez az önállósodás, önállóság igen komolyan meghatározza a fiatalok norma- és értékrendszerét. (Gábor 2000) 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 az oktatásban és a szakképzésben, különféle egyéni karriertervekkel és stratégiákkal készítik elő magukat a munkaerőpiacra való kilépésre, és próbálják fejleszteni felnőtt identitásukat, új életstílust kialakítani, új barátokat szerezni, szexuális és kollegiális kapcsolatokat létesíteni, eljutni bizonyos szintű pénzügyi függetlenségig, s – ha erre lehetőség mutatkozik – elhagyni a családi otthont. (Ifjúság 2000, Ifjúság 2004)

A fiatalokról 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 (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 intézmények és a nem formális neveléssel kapcsolatban. Ez a különféle speciális képzések, tanfolyamok szervezése esetében róhat feladatokat az intézményre.

A fiatalok mai generációi egy sajátos társadalmi környezetben szocializálódnak, ahol a legfontosabb tájékozódási pont a média által „megcsinált” sztá-

rok, a diszkók és a presztízsfogyasztásra épülő áruvilág által alkotott, és folyamatosan működtetett, fejlesztett, behatárolt tér. (Horkai 2004) Az úgynevezett piaci szabadidő-eltöltési forma mintái egyre inkább elterjednek, azonban ebből – mivel számos fiatal rekesztődik ki a pénzforrások hiánya miatt – új és új sebezhetőségek nőnek ki.

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

A szegedi hallgatók körében való vizsgálatok azt mutatják, hogy az infokommunikációs technológiák hihetetlen mértékű elterjedésének vagyunk tanúi. Ezt megerősítik az Ifjúság 2000 és 2004 vizsgálatok eredményei is. Feltételezhető az tehát, hogy a közeljövőben, a felsőoktatásban az információk áramlásának hatékony eszközeivé válnak a legmodernebb technológiák (tömeges sms, „kör e-mail” hírcsatornák) és átveszik a hagyományos (üzenőfal a Tanulmányi Osztályon, kollégiumi rádió, plakátok) csatornáktól a stafétát.

A fiatalok egyre aktívabbnak mutatkoznak a világháló alkotta kibertér legmodernebb elemeinek használatában. (A Szegeden folytatott vizsgálat azt mutatja, hogy 2003-óta megduplázódott azok száma, akik az e-mail szolgáltatásokat naponta használják.) A gyakori használat azonban (leginkább e-mail, hírolvasás és képnézegetés történik a neten) még nem érte el a globális világ adta lehetőségek széles tárházát, (online vásárlás, banki szolgáltatások).

Az 1998-as érettségizettkre Csáki Mihály vezetésével készült adatfelvétel alapján az érettségi évében felvett hallgatók között az anyák és az apák iskolai végzettségének hatása a felsőoktatási intézmény választására, a tanárszakokra felvettek körében igazoltnak tekinthető, Lukács és Nagy 2002-es kutatása azzal egészíti ezt ki, hogy érvényesültnek mutatja azt a társadalmi egyenlőtlenségek kutatásában gyakran megjelenő dolgot, hogy az „apa iskolázottsága érvényesebb mutató, mint az anyáé” (Lukács–Nagy 2002: 49), a kérdést a szerzők úgy zárják le, hogy a „szülők közül inkább az apák iskolai végzettsége az, ami jól ki-mutathatóan összefügg a leendő pedagógustársadalom belső rétegzettségével.” (Lukács–Nagy 2002: 50) A pedagógushallgatók pályaválasztási motivációi terén ez úgy jelenik meg, hogy van, aki tudatosan választja ezt a pályát, és a má-