

Jancsák Csaba

AZ SZTE TANÁRJELÖLT HALLGATÓINAK ÉRTÉKORIENTÁCIÓI

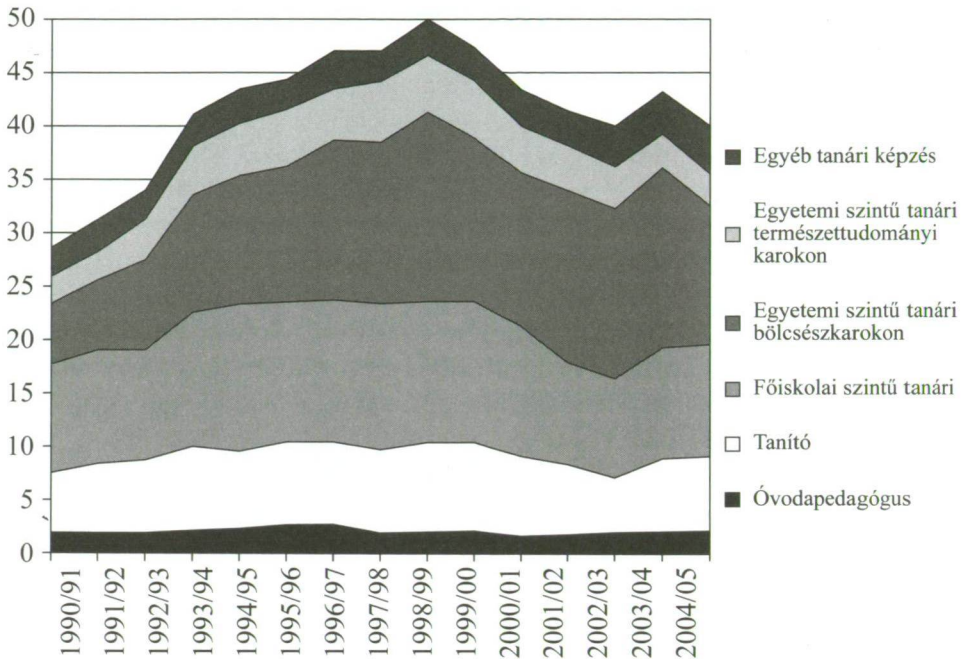
Az itt bemutatott eredményekkel szolgáló vizsgálat elsődleges célja az volt, hogy előzetes ismeretekkel szolgáljon egy tágabb, a magyarországi tanárképzésben részt vevő hallgatók világát mélyebben megismerni hivatott kutatáshoz, melynek konkrét célja a magyar felsőoktatás kétciklusúvá válásának folyamat közben megvizsgálni a tanárképzésben részt vevő hallgatók világát, a hallgatók körében folytatott vizsgálat eredményei által pedig visszajelzéseket nyújtani az ifjúsági szcenárióban mérhető változások és a tanárképzés átalakulás céljainak viszonyrendszeréről. E tanulmányban tehát – kutatás közben – a hallgatók értékorientációit vizsgáljuk.¹

A KUTATÁS INDOKAI

A legutóbbi években a magyar felsőoktatásban számos rendszerszintű változási folyamat erősödött fel: megtörtént az egyetemi integráció, bevezetésre került a kreditrendszer, megszűnt a felsőoktatási preszelekción felvételi rendszer, a tanárképzés kétciklusúvá vált. Mindeközben a kilencvenes évek eleje óta történt társadalmi-politikai-gazdasági átalakulás a közoktatás világát is jelentősen érintette (oktatás depolitizációja, iskolaválasztási pluralizmus, az oktatás adminisztratív hátterének decentralizációja, iskolai autonómia kialakulása, forráselvonás, projektek finanszírozása). A kilencvenes évek kezdetétől jól megfigyelhető a magyarországi felsőoktatás jelentős mértékű átalakulása, mely folyamat az új évezredre nagymértékben felgyorsult. Új képzési helyek, a korábbiaktól eltérő képzési formák jelentek meg, jelentősen bővült a felsőoktatási intézményekbe felvett hallgatók száma. A hallgatói létszámadatok tükrében meg kell állapítanunk, hogy 1990-ben a felsőoktatásba jelentkezők alig 36%-a nyert felvételt, a kutatás alanyainak (a 2009-ben végzős tanárszakosoknak a felsőoktatásba való belépése után) 2006-ban ez a mutató már meghaladta a 60%-ot. (KSH 2006)

¹ A tanulmány a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományok doktori program Humán Tudományok Doktori Iskolájában készült. Témavezető Dr. Kozma Tamás. A tanulmány alapját az az előadás képezi, amely a 2009. december 10-én „Oktatás – Ifjúság – Társadalom – in memoriam Gábor Kálmán” címmel megrendezett konferencián hangzott el (a konferencia szervezői: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Magyar Szociológiai Társaság Oktatásszociológia szakosztálya, Szegedi Tudományegyetem Szociológia Tanszék). A szerző e helyütt is tiszteleg Gábor Kálmán emléke előtt.

A pedagógusképzésben résztvevők száma Mo-n 1990-2005



Ugyanakkor a tanárképzés korábbi rendszere is jelentősen átalakult, hiszen önállóságukban megszűntek vagy egy nagyobb egység részeként működnek tovább a korábbi, 4 éves képzést nyújtó tanárképző főiskolák (Nyíregyháza, Eger, Szeged, Szombathely, Budapest) valamint az új integrált intézmények tanárképzéssel foglalkozó karai is átalakultak,² a kétciklusú tanárképzésre való áttérésnek köszönhetően. 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 konstatálhatunk amikor azt látjuk, hogy a 2009/2010-es tanévre nappali tagozatos tanári mesterszakra felvett hallgatók száma Magyarországon a hétszáz főt sem közelíti meg.

A tanárképzés és környezetének rendkívül komplex viszonyrendszere összefügg a felnőtt társadalomban és az ifjúsági scenárióban történt változásokkal is

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

(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, érték-válság-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. 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 kétciklusúvá válás előtti (és utáni) tanárképzés hallgatóinak vizsgálata ezen tematika alapján, melyből e helyütt a „hagyományos” képzésben résztvevő szegedi tanárképzősök értékorientációt vetjük vizsgálatunk alá.

AZ EMPIRIKUS KUTATÁS MÓDSZERTANI HÁTTERE.

A kutatás adatfelvétele 2009 áprilisában történt Szegeden tanárképzésben résztvevő hallgatók körében. A kutatás eszközeként – felsőoktatási hallgatók kutatásában és pedagóguskutatásban alkalmazott kérdőívek tanulmányozása után összeállított – 79 kérdéscsoportból álló önkitöltős kérdőívet alkalmaztunk. A kérdőív a hallgatók szociodemográfiai jellemzőinek, az életesemények sorának, a fiatalok önállósodásának, családi kapcsolatainak, iskolai életútjának, fogyasztási szokásainak, értékvilágának és jövőorientációinak vizsgálatát szolgálta. A kérdőívet összesen 385 fő végzős nappali tagozatos tanárjelölttel töltöttük ki. A válaszadók 53%-át a Bölcsészettudományi Kar, 39%-át a Juhász Gyula Pedagógusképző Kar és 8%-át a Természettudományi és Informatikai Kar hallgatói jelentik, a válaszadók 67%-a nő és 33%-a férfi.

A TANÁRKÉPZŐS HALLGATÓK VILÁGA

A pedagógushallgatók világa kettős ok miatt is önálló figyelmet érdemlő, így a hazai felsőoktatási kutatásokban külön fejezetekben elemzett dolog: egyrészt a hallgatók igen nagy létszáma okán, másrészt, mert egy részük az oktatási rendszerben maradván 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 – írja Kozma Tamás –, ahol a fiatalok ráadásul mind hosszabb időt töltenek tanulással (különböző szervezeti formákban), a campus egyre hosszabb életszakasz lakóhelyévé és szocializációs terepévé válik. Nemcsak világtól elzártaságot és a tanulásra koncentrációt 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 elzártaságával és önellátásával egy alternatív társadalmi élet lehetőségét sugallja.” (Kozma 2004b: 119)

A felsőoktatás expanziója, a rendszerben való elnyújtott részvétel a hallgatók körében olyan életmódtípust alakított ki, amely túlmutat az egyetem hagyományos, oktató-hallgató közösségi tudástökéjét átörökítő lényegén. Az ifjúsági életszakasz kiterjed azon kívüli életterületekre is, és láthatóan létrejött a századeleji egyetemista-főiskolás lét, melyben a résztvevőknek az iskola határozza meg lényegében a további életkarrierjét és ahhoz igazodva aztán kitolódik az állandó jellegű munka vállalása, és szintúgy a házasság és a gyerekvállalás, családalapítás. Ez a változás okozza azt, hogy az iskolapadból a munka világába való átmenet természetes könnyedségével leírható, az életesemények linearitásával jellemezhető úgynevezett normalizált életrajz helyett választásos életrajz jelenik meg a fiatalok körében, mely életút nagyfokú szabadságát a próbálkozások, bukások és újrakezdések sorozata jellemzi. (Kozma 2004b, Gábor 2004, Lukács 2004)

A felsőoktatási életszakaszban „specifikus társadalmi életmódok, kulturális formák és politikai-társadalmi orientációs minták alakulnak ki. Az ifjúsági korszak ezen típusában az ifjúsági életszakaszban az iskolai és képzési intézmények differenciálódott rendszere, és az általuk generált iskolai és képzési életpályákból fakadó szervezőerő válik meghatározóvá.” (Gábor 2000: 28)

A meghosszabbodott ifjúsági életszakasz többként jelenik meg, mint egy, az oktatási intézményhez kötődést szimbolizáló tény, hiszen a feltérképezett életpályák sajátosság jellemzői azonosként hatnak ezen életszakaszra az intézményen kívüli, szabadidős életmódjával, melyben hangsúlyos szerepet kap az együttélés és a szexualitás kipróbálása is.

Ifjúságkutatók körében már a nyolcvanas években elterjedt az a felfogás, hogy az ifjúság eliskolásodásáról, vagy skolarizálódásáról beszélnek, ha meg akarják ragadni azt a változást, amely az ifjú életszakaszra lett jellemző. (Zinnecker 1986, 2006) Azt hangsúlyozzák, hogy a fiatalok közül a 15. és 19. év között és aztán a 20. és 24. év között egyre többen látogatják az oktatási intézményeket és egyre későbbre tevődik a képzés befejeződése.) Ennek egyik következménye, hogy az „ifjúsági társadalom (s benne a hallgatói társadalom) átmenetileg kirekesztődik a gazdasági és társadalmi életből, illetve önálló intézményeket teremt, amelyekben gazdasági és társadalmi tevékenységét végzi. (Ifjúsági munkavállalás, hallgatói politizálás, párkapcsolatok és magánéleti válságok a felsőoktatásban stb.)” (Kozma 2006: 115)

A tárgyalt korszakban növekszik az életszakasz autonómiája, melynek alapja az autonóm oktatási intézmények látogatása. Az iskolai közösségi téren kívüli karrierrek rendkívüli sokfélesége jön létre a kisebb-nagyobb baráti körök, az öntevékeny jellegű csoportok területén (művészeti, alkotóköri, zenekari, irodalmi, kézműves, közéleti, mozgalmi). Az ifjúkor tehát már nem korlátozódik kizárólag az iskolai oktatásból induló, abban megalapozódó végzettség révén felépíthető karrierre. A felnövekvők elkötelezettsége a felnőtt társadalom intézményei mellett talán éppen emiatt is csökken. A képzési idő meghosszabbodása révén a pénzkereső tevékenység kényszere alól mentesülve tovább individualizálódik a felsőoktatási életszakasz, ugyanakkor pedig hihetetlen mértékben diverzifikálódik. Ebben pedig a személyes időfelhasználásnak és aktivitásoknak igen tág tér nyílik. (Gábor 2004) Az ifjú életszakasz részben a henyélés időszakává válik, amit a komplementumcsoportok felé valamiféle „demonstratív henyélés” képviselhet. (Veblen 1975) Ez az önállósodás, önállóság igen komolyan meghatározza a fiatalok mintakövetését. Ugyanakkor átalakul a fiatalok körében a származási, etnikai és nemek közötti különbségeknek a szerepe (Gábor 2000) és tovább növekszik a sajátosan fogyasztói ifjúsági kultúrának a szerepe (normák, értékek, karrierminták vonatkozásában is).

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

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 rétegtképző

változókét. Kabai szerint a társadalom rétegződésében megnő az olyan – elsősorban az ifjúság és fiatal felnőttek világára jellemző – életesemények szerepe, mint az iskolák befejezése, a tartós párkapcsolat kialakítása, a családalapítás és a gyermekvállalás, amelynek következményeképpen egyre tömegesebben vannak jelen a magyar társadalomban a „választható pályák” és a „szabadon lebegő életstílusok”. (Kabai 2006) Ezt a biográfiai változást az ifjúságkutatók a normalizált életrajzból (ahol az életesemények az iskoláktól a munka világába lineárisan vezetnek) a választásos életrajzba (ahol a szinte napi gyakorisággal meghozott döntések teszik bonyolulttá az életutat, annak sarokköveit pedig kusza egymásutániságban következővé) való átmenetként tarták fel, melynek legerősebb hajtóerejét a jóléti társadalom kiterjedésével és ennek egyik következményeként, az iskolai ifjúsági korszak kitolódásával jellemezték. Ezt a flexibilis hozzáalakulást elváró gazdasági és társadalmi környezetet tovább bonyolítja a jóléti társadalomból, a bőség társadalmából a kockázati társadalomba, sőt a szűkösség társadalmába, a világkockázati társadalomba való átmenet. (Furlong – Cartmel 1997, Beck 2008) Rudd és Evans (1998: 40) szerint „a fiatalok bizonytalan és fragmentált átmeneteket élnek meg”. „Azok a strukturális hatások és társadalmi megosztottságok, amelyeket Willis (2000) és mások jelentősnek véltek a hetvenes és a nyolcvanas évek ifjúságkutatásában, továbbra is hatást gyakorolnak, de ma a fiataloknak (és az ifjúságkutatóknak) szembe kell nézniük a kiszámíthatatlanság, az esetlegesség és a kockázat jelenlétével...” (Win–Dwyer 2006: 258-259) „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 – amellettt hogy felerősödik a fogyasztói ipar és a média szerepe – az, hogy csökken a családi és hagyományos kapcsolati viszonyoknak ellenőrző szerepe, a fiatalok korábbi éveikben mutatnak önállósodási tényezőket. Sőt életkorban egyre korábbra helyeződik a szexuális tapasztalatszerzés, az önálló szórakozás, utazás, így tehát korábban válnak fogyasztóvá is. Ez az önállósodás, önállóság igen komolyan meghatározza a fiatalok norma- és értékrendszerét. (Gábor 2000)

A fiatalok az iskolai ifjúsági korszakban a felnőtt lét kööttségeitől 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 részt vevő 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 – rész munkaidőben 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 továbbiakban, amely átrendezi a felsőoktatási intézmények belső életét, a hallgatói életkeretek, kulturális fogyasztási szokások az oktatás hagyományos szervezeti és munkaformái, illetve az érdekképviselő felé való igények terén is. A kreditrendszer sajátossága, hogy lebontja a hallgatók korábbi biztonságos tanulmányi és életkereteit jelentő évfolyamokat, tanköröket, tanulmányi csoportokat és az individuumot helyezi az oktatási rendszer credo-jába.

A 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 szerző Szegeden folytatott korábbi vizsgálatait azt mutatják, hogy 2003-óta megsokszorozódott 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).

A pedagógushallgatók pályaválasztási motivációiról a kutatók azt konstatálták, hogy van, aki tudatosan választja ezt a pályát, és a másik végletként van, aki startpontként (ugródeszkaként) kezeli a többkarú intézmény pedagógusképző szakát, de természetesen a két nézet között számos terv létezik, például van, aki – Kozma Tamás kifejezésével – „belesodródott”, ám az egyéni választási háttereken túlnémi 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 nega-

tív 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 „médiá-személyiségek” szakmai színvonalának emeléséhez járul hozzá.) (Kárpáti 2007) Feltételezhető, hogy a magyar felsőoktatási rendszer változásai e kérdésben komoly változásokat okoznak, a pályaválasztási tudatosság és a hallgatói rekrutáció terén is. Ehhez egy adalék. Számításaink szerint az elmúlt tanévig évente mintegy 5 600 fő végzős nappali képzésű tanárszakos hallgató volt jelen a felsőoktatásban (5 főiskola és 4 egyetem utódintézményének karaival számoltunk). A legfrissebb adatok szerint a legutóbbi felvételi eljárásban alig hétszáz főt vettek fel tanári mesterszakokra nappali tagozatra. Valami történt tehát a jelentkezési motivációkban, általában a „legyek-e tanár?” kérdéssel leírható motivációkban. Az utóbbi hetekben néhány tanári mesterszakos SZTE hallgatóval készült interjú után a következőkről számolhatunk be: a BA szakra jelentkezés esetükben elsősorban a szaktárgy iránti érdeklődés miatt történt. A tanári MA-ra pedig amiatt, hogy „a tanári mester mégis szakmát ad” (az alap szakhoz képest „többletet” hordoz). A válaszadók egy része tanítani szeretne, érdekes az, hogy egy részük határozottan nem tervezi, hogy tanítani fog, de ők is úgy mondják „tudatosan jelentkeztek a tanári mesterszakra”, mert azt feltételezik, hogy az üzleti világban, ahol el szeretnének helyezkedni, „jól konvertálható a tanári tudás a cégek humán területén (pl. HR, PR)”. Ebből arra (is) következtethetünk, hogy úgy vélik a kiterjesztett tanári szerep (Nagy 1994, Szabó 1998b, Szabó 2009, Szivák 2002, Brezsnnyánszky 2006) egyes elemei (irányítás, befolyásolás, szervezés) más (nem iskolai) területeken is jól alkalmazhatóak. Ebből optimistán arra is következtethetnénk, hogy azért vannak ilyen kevesen ma a tanárszakos hallgatók a felsőoktatásban, mert a korábbi „belesodródók” nincsenek, illetőleg kevesebben vannak jelen, hiszen az újságíró, író, költő, színész, zenész, képzőművész pályák más alapszakokkal is „betölthetők”. Úgy véljük ezen optimista (és túlzóan leszűkítő) feltételezés mellett számos más okot találhatunk, melyek társadalmi gyökerét és összefüggésrendszerét szükséges volna egy nagymintás országos hallgatókutatással megvizsgálni. Brezsnnyánszky 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”. (Brezsnnyánszky 2006: 180)

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 esz-

közértéket (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 kérdéssort alakított ki, melyek során az alany a számára tételenként a két-két legfontosabb értéket kell kiválasztania. A tételek között materiális értékeket és posztmateriális értékeket egyaránt szerepeltetett. A hazai irodalomban Hankiss Elemér (2004, 2008), Füstös László és Szakolczai Árpád (1994), továbbá Kopp Mária és Skrabski Árpád (2008), Utasi Ágnes (2002, 2008, 2009) és Pusztai Gabriella (2006, 2009), a pedagógiai értékek viszonyában pedig Füstös László és Szabados Tamás (1998), illetve Kozma Tamás (2004a) eredményei voltak számunkra irányadóak.

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, eszközét, alanyát és a kiváltott reakciókat. A társadalmi cselekvések a társadalom alapvető szerkezetét adják. (Znaniecki–Thomas 2002. Ld. még Znaniecki 1934)

Az értékek interiorizálása, a szociális tanulás során az egyén és a közösség egyaránt gazdagodik: „A közösség új tagokkal – például a fiatalsággal –, ami gazdagítja, motiválja, tovább 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 megkülönböztetik.” (Kozma 2002a: 205)

A szocializációs folyamat a pedagógusképzésben rendkívül fontos, hiszen az értékek és normák – redundáns információk alapján – létrejövő rendszerére épül az

értékelő rendszer, amely befogadási keretet ad a képzésben elsajátított ismerteknek (Kozma 2004a, Falus 2004), ezért a tanárképzésben a „pedagógussá válásnak az a célszerű, szervezett segítése, amely a képző intézmények keretein belül valósul meg, nem hagyhatja figyelmen kívül a személyiség aktuális állapotát, a »hozott« értékek, nézetek, képességek színvonalát.” (Falus 2004: 360)

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

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

Ugyanakkor a bourdieu-i elméletben kulturális és a gazdasági frakció értékrendszerének polaritása a materializmus-posztmaterializmus kettősségében is kifejezhető, hiszen az új hedonizmussal és anyagiassággal (pontosabban az „új

materiális értékekkel” Pusztaí 2009) szembeállítják a posztmateriális értékeket, „a józan, törekvő, családközpontú, a közösségtől a privátszférába visszahúzódó »burzsoá« életvitellel pedig a művészi excentritást, az aktív, alternatív közösségeket.” (Gábor 1992b: 76) A posztmateriális értékrend értelmezését Inglehart (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 kapcsolatokat, a kulturális értékeket és a szabadságot, a kötöttségektől való függetlenséget. „A felszínes »hedonizmussal« és »anyagiassággal« a »posztmateriális értékeket« és a finoman cizellált individualizmust szegezük szembe. Eközben, hogy aláhúzzák tőketulajdonuk magasabb legitimitását, a kulturális »magasformákra«; művészetekben, irodalomban gyökerező magas életstílusra támaszkodnak. A kulturális frakció ifjúságfogalma ennek specifikus kulturális értékeit hozza felszínre, és a gazdasági frakció értékei kritikájának implicit feladatát teljesíti. A két uralkodó osztályfrakció közötti kompetenciaharcban az ifjúságnak is szerep jut. Kimutatható, hogy a polgári értelmiségiek frakciója a gazdasági tőkével szembeni bírálatát és konkurenciahelyzetét az ifjúságra ruházza.” (Zinnecker 2006: 90)

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

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 háttérében, mint hajtórugó az individualizáció áll. Kozma már idézett tanulmányában (2002) az indivi-

dualizáció 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 térből, hanem merészen beilleszkednek és flexibilisen kezelik a viszonyokat, mert – értelmezésében – az egyén élete reflexív projektum, melynek alakulását a változó társadalmi és személyes viszonyok reflexív összekapcsolásában kell értelmeznünk.

Az ifjúság világában történő változások, melyet a kilencvenes évek közepétől néhányan (Karikó 2004, Tamás 2005) értékválság-értékváltás 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 tényezője 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, tömegmédiá).

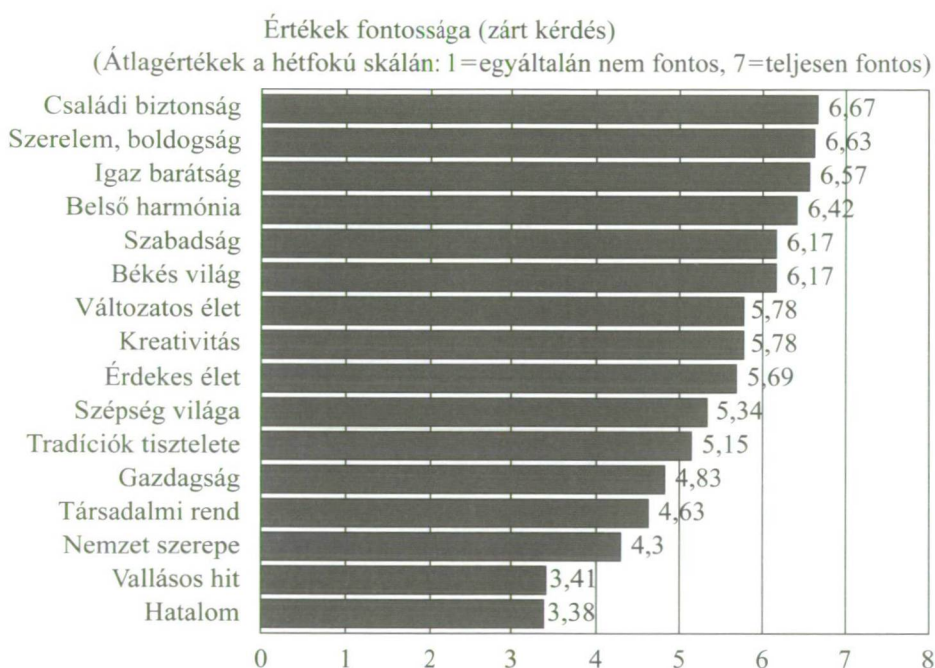
A kutatás előkészítése során a Rokeach és Inglehart elméletén álló a hazai ifjúságkutatásban standard kérdéssor³ alapján alakítottuk ki kérdéscsoportunkat, mely tizenkilenc értéket⁴ vizsgált, melyből átlagszámítással⁵ alakítottuk ki a tanárképzésben résztvevő hallgatók értékpreferencia-sorrendjét.

³ A kérdéssor alkalmazásra került az Ifjúság 2000, Ifjúság 2004 kutatásban és a Gábor Kálmán vezette kutatásokban.

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 kérdéscsoport során arra kértük a válaszadót, hogy osztályozzon 1-től 7-ig, hogy mennyire fontosak az életében a felsorolt értékek, úgy, hogy az 1-es azt jelenti, hogy 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.

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 átrendezések ebbe az irányba mutatnak. A hagyományos kontrolltényezők háttérbe kerülését és újfajta befolyásoló tényezők hatását is megfigyelhetjük. Megállapíthatjuk a posztmateriális értékek jelenlétét, ezen belül is értékorientációban a szűk közösséghez kapcsolódó értékek (barátság, család, szerelem) az értékpreferenciák első harmadában való elhelyezkedését. A hatalomhoz, társadalmi rendhez kapcsolódó értékeket az utolsó harmadban konstatálhatjuk.



Az inglehart-i értelemben vett posztmateriális értékek előkelő helyen szerepelnek a preferenciasorrendben. Az egzisztenciális biztonságot jelentő értékek (gazdagság, társadalmi rend) háttérbe szorulása mellett meg kell jegyezzük, hogy a szintén ide sorolt „békés világ” jelentősen előrébb áll. A transzcendens jellegű értékek, mint az igaz barátság a legfontosabbak között helyezkedik el, ugyanakkor közülük a szépség világa, a kreativitás, a tradíciók tisztelete és a nemzet szerepe háttérbe szorult. Az ország gazdasági helyzetének romlásával párhuzamosan konstatált társadalmi anomióval magyarázhatjuk a békés világ felértékelődését. Az értékek között a személyes önkitaljesítés viszonyrendszerében fontosabb és a hétköznapi cselekvést közvetlenül meghatározó értékek felértékelődtek (szabadság,

érdekes élet, békés világ). Feltételezésünk szerint itt részben a 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 jelenségét figyelhetjük meg.

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

Véleménye szerint milyen mértékben jelentenek problémát a felsoroltak ma Magyarországon?	
	Átlagértékek (1-4 skálán)
munkanélküliség	3,59
a gazdaság teljesítőképessége	3,5
politikai szereplők marakodása	3,43
a lakossági hitelállomány mértéke	3,43
bűnözés	3,34
etnikai konfliktusok	3,32
iskolai agresszió	3,31
a tudás és a műveltség értéktelenedése	3,29
pedagógus pálya presztízsének esése	3,27
erkölcsi szabályok eltűnése	3,23
a kultúra bulvárosodása, minőségi kultúra eltűnése	3,16
a szolidaritás hiánya	3,1
alkoholfogyasztás	3,04
drogfogyasztás	3,02
hagyományok eltűnése	2,98
közösségi helyek, terek, intézmények hiánya	2,88
a fiataloknak kevés a pénzük	2,81
magányosság/társas kapcsolatok hiánya	2,77
nincsenek példaképek	2,71
unalom, sokan nem tudják, mit kezdenek magukkal	2,65
túlságosan nagy iskolai/munkahelyi elvárások	2,46
a fiatalokat nem veszik komolyan	2,44
a fiatalok és a felnőttek ellentétei	2,29
túl sok információ éri az embert	2,26

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 társadalmá” utáni „szűkösség társadalmának” megjelenését vetítik maguk elé. Ám azt is láttatja, hogy a feltételezettekkel szemben a tömegmédia tematizáló/véleményformáló hatása gyengülni látszik, sőt egy újfajta médiafogyasztói attitűd

alapvélekedését jelezhet 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.

E vélekedések tükröződnek a jövőorientációkban is: míg a társadalom jövőjéről 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 kapcsolatban (15% pesszimista és 32% „is-is” választ adta).

A társadalom bizonytalanságerzetének 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 újrateremtésére 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, hatóerejét erősítő tulajdonságok kialakítását kevésbé tartják fontosnak a tanárjelöltek, ugyanakkor pedig az önismeret-önfejlesztés alapú, a szociális cselekvések társadalmi terét, a kooperációt, az elfogadást, a horizontális szolidaritást megalapozó tulajdonságok pedig a preferenciasorrend elejére csoportosulnak. A felsorolt nevelési értékeknek a válaszok átlagértékei alapján megjelenő sorrendje azt láttatja, hogy elsődlegesen fontosnak altruista értékeket tartanak (a másik ember tiszteletét, a felelősségerzetet, a megbízhatóságot és az őszinteséget).⁶ Ki kell emelnünk azt, hogy a „szabadság” és az „érdekvédelem”, illetve a „szófogadás” és az „engedelmesség” tulajdonságainak iskolai közegben történő kialakítását egyformán alulértékelik a válaszadók. Azt is megfigyelhetjük, 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 érdekvédelem) ugyanígy helyezkednek el.

⁶ Vö. Füstös–Szabados 1998, Pusztai, 2006, 2009 és Bacskai, 2008a, 2008b

Mennyire fontos Önnek, mint a tanárképzésben résztvevőnek az alábbi tulajdonságok kialakítása az iskolás diákokban?	
	Átlagértékek (1-5 skálán)
mások tisztelete, tolerancia	4,43
felelősségérzet	4,42
megbízhatóság	4,41
őszinteség	4,32
önállóság	4,28
önfegyelem	4,25
önuralom	4,21
szorgalom	4,18
türelem	4,13
képzelőerő, fantázia	4,12
udvariasság	4,11
belső harmónia	4,08
határozottság	4,08
eredetiség	4,03
rendezett és tiszta külső	4,03
munkaszeretet	4,02
kritikai érzék	3,97
jó magaviselet	3,95
szabadság	3,89
tiszteletre méltó szokások megtartása	3,89
önzetlenség	3,88
szófogadás	3,88
engedelmesség	3,86
jó érdekvényesítés	3,81
hűség, lojalitás	3,7
takarékosság	3,64
hazaszeretet	3,59
vezetőkészség	3,37
vallásos hit	2,66

ÖSSZEGZÉS

Milyen értékorientációk és attitűdök jellemzik a hallgatókat? Előzetes állításunk szerint a hallgatók értékorientációinak meghatározó tényezője a társadalmi kohé-

zió állapota, a globalizáció behatolásának szintje, valamint a társadalom reakcióideje a társadalmi változásokra. További állításunk az volt, hogy a hallgatókat a posztmaterális értékek felé való orientálódás jellemzi. És a szakirodalmak alapján azt is feltételeztük, hogy a tanárjelöltek körében a hagyományos kontrolltényezők (állam, család) orientáló szerepe háttérbe szorul és új kontrolltényezők jelennek meg (kortárs csoport, tömegmédiá).

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 család, mint hagyományos kontrolltényező háttérbe szorulását és a tömegmédiá felértékelődését. A hallgatók a primer csoportokba (család, barátság) való visszahúzódását a tömegmédiá véleményformáló hatásának csökkenése kíséri.

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

A tanárképzősök értékpreferenciáiban az altruizmus, a posztmaterialista értékrend és egy – elsősorban az info-kommunikációs technikák által alakított – új materialista értékrend bonyolult egymásmellettiségben van jelen (ez utóbbi azonban a virtuális valóságokba mutat).

Az értékek tekintetében ezért kettős lánc köti a most formálódó leendő tanárgenerációt, egyrészt a pályaképben rejtőz elvárások, másrészt pedig a társadalmi valóság, azaz az ideák világa vs. a társadalom működésében tapasztalt zavar.

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* 2008. 4. szám 359-378
- BAUER BÉLA – SZABÓ ANDREA (2005): *Ifjúság 2004. Gyorsjelentés*. Budapest: SZMM Mobilitás. Interneten itt: http://www.sportolonemzet.hu/Repository/Uploads_RT/bardoczy.gabor/Documents/Ifjusag%202004-gyorsjelent%C3%A9s.pdf
Utolsó letöltés: 2009.05.12. 20:32

- BECK, U. (2005): *Mi a globalizáció? A globalizmus tévedései – Válaszok a globalizációra*. Szeged: Belvedere Meridionale
- BECK, U. (2008): *Világkockázat-társadalom*. Szeged: Belvedere Meridionale
- BREZSNYÁNSZKY 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.) (2006): *Ifjúságpszichológia*. Szeged: Belvedere 117-155
- DU BOIS-REYMOND, M. (2006): Nem akarom még elkötelezni magam. A fiatalok életfelfogása. In: Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.) (2006): *Ifjúságpszichológia*. Szeged: Belvedere 279-300
- DUDÁS MARGIT (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. In: *Pedagógusképzés 2005/3*, 23-43
- Educatio* 2004 (Mihály Ottóval, Brezsnyszky Lászlóval és Hunyadi Györggyel készült interjúk) 2004 ősz, 463-494
- Educatio* 2009 ősz („Bolognai” tanárképzés)
- FALUS IVÁN (2004): A pedagógussá válás folyamata. In: *Educatio*, 2004 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 – Emberközelben. Losonczy Ágnes köszöntése*. Budapest: Új Mandátum,
- FÜSTÖS LÁSZLÓ–SZAKOLCZAI ÁRPÁD (1994): Értékek változásai Magyarországon 1978-1993. Kontinuitás és diszkontinuitás a kelet-közép-európai átmenetben. In: *Szociológiai Szemle*, 1994/1, 57-90
- GÁBOR KÁLMÁN (1992a) Az ifjúsági kultúra korszakváltása. In: Gázsó 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): *Kizökölt világ?* Budapest: DEMOS
- HANKISS ELEMÉR (2004): A büntudatról. In. Hankiss Elemér: *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 Értékszociológiai Műhely
- INGLEHART, R. (1977): *The Silent Revolution*. Princeton: University Press
- KABAI IMRE (2006): *Társadalmi rétegződés és életesemények. 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, 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 (2008): A Bolognai Folyamat mint kutatási probléma. In: Kozma Tamás – Rébay Magdolna [szerk.]: *A Bolognai Folyamat Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum, 10-24
- KOZMA TAMÁS (2008): 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): *Iffúság 2000. Gyorsjelentés*. Budapest: NIKI
- LUKÁCS PÉTER (2004): A felsőoktatás expanziója. In: Gábor Kálmán – Jancsák Csaba [szerk.]: *Iffúsági korszakváltás – iffúság az új évezredben*. Szeged: Belvedere Meridionale, 19-25
- 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
- PAPP JÁNOS [szerk.] (2001): *A tanári pálya. Szöveggyűjtemény*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó

- PUSZTAI GABRIELLA (2006): Egy határmenti régió hallgatótársadalmának térszerkezete. In: Juhász Erika [szerk.]: *Regionális egyetem*. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, 43-57
- PUSZTAI GABRIELLA (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest: Új Mandátum
- 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
- SHULTZE, G. (2000): Élménytársadalom. A jelenkor kultúrszociológiája. In: *Szociológiai Figyelő*, 2000/1-2, 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
- SZIVÁK JUDIT (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó
- TAMÁS PÁL (2005): Gyökerek és szárnyak. Avagy a szolidaritás átrendeződése. In: Tamás Pál – Tibori Tímea [szerk.]: *Ifjúságpolitikák*. Budapest: Új Mandátum, 240-251
- TÍMÁR JÁNOS (1997): A munkaerő-kínálat és -kereslet 1995-2010. *Magyar Felsőoktatás* 1997/4
- UTASI ÁGNES (2002): *A bizalom hálója. Mikrotársadalmi kapcsolatok, szolidaritás*. Budapest: Új Mandátum
- UTASI ÁGNES (2008): *Éltető kapcsolatok. A kapcsolatok hatása a szubjektív életminőségre*. Budapest: Új Mandátum
- UTASI ÁGNES (2009): A közösségi kapcsolatok és a közélet. In: Feleky Gábor [szerk.]: *Közösségi relációk: elméletek, narratívák, hipotézisek*. Szeged: Belvedere Meridionale, 11-34
- VAMOS DÓRA (2000): *A munkaerőpiacon diplomával*. Educatio 2000 tavasz, 62-79
- VEBLEN, TH. (1975): *A dologtalan osztály elmélete*. Budapest: KJK
- VARGA JÚLIA (2007): A tanárok kiválasztódása. Kézirat. OKI
- WILLIS, P. (2000): *A skacok. Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra*. Budapest: Új mandátum
- WIN, J. – DWYER, P. (2006): Új irányok az ifjúsági életszakaszok átmeneteinek kutatásában. In: Gábor Kálmán – Jancsák Csaba [szerk.]: *Ifjúságszociológia*. Szeged: Belvedere Meridionale, 249-268
- WOODS, C. S. – CONDERMAN, G. (2006): Teacher Education and Positive Youth Development. In: *International Journal of Learning*, vol.13, nr.3.

- 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): *Iffúságszociológia*. Szeged: Belvedere Meridionale, 69-95
- ZNANIECZKI, F. – THOMAS, W. I. (2002): *A lengyel paraszt Európában és Amerikában*. Budapest: Új Mandátum
- ZNANIECZKI, F. (1934): *The Method of Sociology*. New York: Farrar-Rinehart