

Diplomán túl – jövőkép és pályaaorientáció a szakmaipedagógus-képzésben

Az érettségit nem adó szakképzésben dolgozó pedagógusok végzettség szerinti megoszlása jelentősen változott 2010 és 2019 között. A magyar közoktatás indikátorrendszerének vizsgálata alapján a középiskolai tanári végzettségük aránya 4 százalékponttal nőtt, míg a szakoktató végzettségüké megközelítőleg 5 százalékponttal csökkent (Varga és mtsai, 2022). Az 1500 pedagógus és 180 intézményvezető bevonásával készült hazai vizsgálat alapján a szakmai pedagógusok hiányánál csak a matematikatanároké nagyobb, így a helyzet orvoslására sürgető szükség van (Lannert, 2021).

Bevezetés

A Szakképzés 4.0 elnevezésű stratégiai program három fő pillér köré építette fel fejlesztési koncepcióját, melyből a vonzó tanulási környezet kialakítása és a hosszú távú, szakképzettség által megvalósítható sikeres karrier mellett a naprakész tudású oktatók jelenléte került a fókuszba. Vagyis olyan szakemberek bevonása a képzésbe, akik az adott ágazatuk technológiai innovációival naprakészek, s oktatói munkájuk során képesek ennek elméleti és gyakorlati alapjait a tanulóik számára átadni (ITM, 2019).

A célok kijelölésénél jelentős szerepet szán az Innovációs és Technológiai Minisztérium a felsőoktatásnak is. Egyrészt a technikumokban végzett diákok további képzőhelyeként, a duális képzések összehangolásában való közreműködőként számít rá, de a középfokú intézményekben tanító szakoktatók és nem ritkán mérnökstanárok pedagógiai kompetenciáinak megalapozásában is hangsúlyozza szerepét (Györgyi, 2022). Elsősorban rugalmas képzési struktúrával törekedne arra, hogy az iparban dolgozó szakemberek tanulmányaik mellett is képesek legyenek könnyen bekapcsolódni akár óraadóként egy szakmai középfokú intézmény munkájába.

A szakmai középfokú képzés egyik legnagyobb kihívása épp a mérnökstanárok, szakoktatók megtalálása és megtartása. Az oktatói állomány az országos pedagógusképhez hasonló: az átlagéletkor egyre magasabb, és a szakképzett oktatók hiányát a nyugdíj mellett visszafoglalkoztatottakkal igyekeznek pótolni. Emellett a versenyszférának is nagy az elszívó ereje, hisz a pedagógusbéreket 50-100%-kal is lekörözik a jövedelmek, aminek erős befolyása volt arra, hogy 10 év távlatában a szakmai tanárok fele hagyta el a pedagóguspályát. Az elavult, Z generáció tanításához nem illeszkedő módszertan az oktatói sikerességet és eredményességet is gyakran negatívan befolyásolta, valamint

probléma az is, hogy a szakmát oktatók és a legújabb szakmai trendekkel tisztában lévő vállalati szakemberek között nincs megfelelő együttműködés, átjárhatóság (Bacsa-Bán, 2022).

A Szakképzés 4.0-ban foglaltak szerint a probléma kezelésének elsődleges lépése, hogy egy olyan önálló életpályamodellt kell kialakítani, amely speciális foglalkoztatási és bérezési feltételeivel maradásra bírja a jó szakmai felkészültségű oktatókat, és egyben vonzóvá válik az iparban dolgozó szakemberek számára részmunkaidős vagy főállású pozícióként (ITM, 2019).

A vállalati szakemberek bevonásánál azonban elengedhetetlen, hogy bizonyos pedagógiai felkészültséggel rendelkezzenek, hiszen a tanulókkal foglalkozva oktatási és nevelési feladatot látnak el. Ahhoz, hogy valaki egy *oktatási intézményen belül* szakmai gyakorlati oktatást vezethessen, középszintű végzettség és minimum 5 év szakmai gyakorlat szükséges az adott szakirányon, vagy a tantárgynak megfelelő felsőfokú végzettség, pedagógus-szakképzettség nélkül (Bacsa-Bán, 2021). 2019 szeptembere óta *iskolán kívüli*, ún. külső gyakorlati képzőhelyként gyakorlati oktatást csak az végezhet, aki rendelkezik kamarai gyakorlati oktatói tanúsítvánnyal. Ennek képzési ideje 50 óra, ami 25 óra elméleti és 25 óra gyakorlatot foglal magába, ahol a résztvevők pedagógiai, szociálpszichológiai és kommunikációs felkészítést kapnak az adott fiatal generáció oktatásához (A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Kamarai Gyakorlati Oktatói Képzési és Vizsgaszabályzata, 2019). A 2021-ben indított alapidomás szakoktató szakra jelentkezők közül sokan rendelkeztek ilyen mestervizsgával, vagyis a belépés előtt már volt oktatási tapasztalatuk, éppen ezért tűnt számukra jó lehetőségnek, hogy erre az előzetes tudásra építve egy diplomás képzésbe bekapcsolódjanak. A szakoktató szakra jelentkezők összetétele azért is mutat rendkívül változatos képet, mert a többség nem az iskolai rendszerű képzésből érkezik, hanem sokszor több évtizedes tapasztalattal, saját, jól működő vállalkozással a háttérben kezd bele felsőoktatási tanulmányaiba.

A felsőfokú végzettség megszerzése több előnnyel is járhat a szakmai oktatók esetében. A szakképzési törvény végrehajtásáról szóló 12/2020. (II. 7.) Kormányrendelet 134. §-ának 4. pontja leírja, hogy a duális képzőhelyen oktatóként elsősorban a szakoktatói képesítéssel rendelkező személyt kell alkalmazni. Vagyis lépéselőnybe kerülhet az ipari/vállalati képzőhelyen is az az alkalmazott, akinek nemcsak középfokú szakirányú szakképzettsége, legalább 5 éves szakmai tapasztalata vagy kamarai gyakorlati oktatói vizsgája van, hanem felsőfokú szakoktatói végzettsége.

A szakképzésben eddig nem volt pedagógus-életpálya modell, azonban tervben van ennek bevezetése, ahol szintén magasabb kategóriába sorolódnak azok, akik felsőfokú végzettséggel bírnak, ez pedig a közoktatáshoz hasonlóan nagyobb anyagi vonzattal is bír majd.

A szakképzésben oktatók intézményi belső teljesítményértékelésénél jelenleg is a végzettség foka, a szakmai fejlődésre, önképzésre vonatkozó igények és teljesítmények többletpontokat érnek, melyek a félévi/éves jutalmaknál, teljesítményalapú bérezésnél válthatóak előnyre.

A szakoktató szakra járó hallgatók között többen vannak, akik a szakképzési intézményekben munkaközösség-vezetői pozíciót töltenek be. A későbbi esetleges intézmény-vezetői vagy -helyettes munkakörökhez közoktatás-vezetői szakirányú végzettség szükséges, melynek alapfeltétele a legalább alapszintű pedagógiai diploma. Ehhez a szakoktató felsőfokú végzettség megfelelő belépőt jelent.

A szakoktató alapszak képzési és kimeneti követelményeiben a 63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet az alábbi célt fogalmazza meg:

„...olyan szakoktatók képzése, akik a specializációjukhoz tartozó ágazatok területén felkészültek az iskolai rendszerű és az iskolarendszeren kívüli szakképzésben

elsősorban a gyakorlati tárgyak oktatásának megtervezésére, szervezésére, vezetésére, valamint oktatási tevékenység végzésére, a szakmai tantárgyakhoz kapcsolódó laboratóriumi foglalkozások és a vállalati képzőhelyeken folytatott szakmai (vállalati, intézményi képzőhelyeken, képzőközpontban folyó, tanműhelyi, tanirodai, tangazdaság, egyéni- és társas vállalkozásoknál folyó, valamint felnőttképzési, felsőoktatási és szakképzési duális képzési) egyéni és csoportos gyakorlatok megtervezésére, vezetésére, megszervezésére. Tanulmányaikat a szakmai tanár mesterképzésben folytathatják” (ITM, 2021).

A képzés tartalma természet- vagy gazdaságtudományi ismeretekből (15–20 kredit), gazdasági és humán ismeretekből (15–20 kredit) és szakoktatói ismeretekből (120-130 kredit) tevődik össze, utóbbi pedagógiai és pszichológiai ismereteket, pedagógiai gyakorlatokat, a szakmai specializációnak megfelelő szakmai ismereteket, szakmódszertanokat, szakmai és pedagógiai gyakorlatokat foglal magába (ITM, 2021). A 2021-es mintatanterv levelezős képzésének első három félévében az elméleti pedagógiai-pszichológiai tárgyak a hangsúlyosak, a 4. félévtől pedig a pedagógiai gyakorlattal összefüggő kurzusok, mint a Gyakorlati oktatás módszertana 1–2. (15-15 óra), Szakmai gyakorlat (15 óra), Pedagógiai gyakorlat (15 óra) és Szakmódszertani gyakorlat (25 óra). Utóbbi három tárgy és a Gyakorlati oktatás módszertana 2. kurzus óraszámai a 2023-as levelezős mintatantervben további emelésre kerültek 5-5 órával a kutatásba bevont intézményben.¹ Ebből is látható, hogy a képzés gyakorlatorientált, amely az intézményi hospitálások, hallgatói mikrotanítások és összefüggő egyéni gyakorlatok mentén kíván valódi pedagógiai tapasztalatot alapuló módszertani tudást adni a leendő szakoktatóknak, felvértezve őket a mai generációkhoz igazodó oktatásra.

Jelen tanulmány a vállalkozóként végzett szakoktatói tevékenységet legalább olyan fontosnak tartja, mint az iskolai keretek között folyó szakképzést, mégis azért fókuszál utóbbira, mert a kutatás alapjául szolgáló felsőfokú intézmény elsődlegesen a szakképzés intézményesített, formális képzésébe készíti fel hallgatóit.

Szakmai oktatók a felsőoktatásban

A felsőoktatás expanziójának következtében az 1960-as években meginduló létszámemelkedés hatására az egyetemi képzés kilépett addigi elit jellegéből, s megnyitotta kapuit olyanok számára is, akiknek korábban kevés esélyük lett volna a bejutásra (Hrubos, 2021; Kozma, 2004). Az 1990-es évektől kezdődően Magyarországon is ugrászerűen megnőtt az egyetemekre és főiskolákra járók száma, a csúcsot a 2004–2005-ös tanév jelentette, amikor a 18–22 éves korosztály 24%-a tanult a felsőoktatásban (KSH, 2006). Ez a létszám mára visszaesett, mégis az expanzió következtében kialakult kép jellemző ma is, ami elsősorban a hallgatói összetételt érinti. A „nem tradicionális” hallgatóknak definiált tanulók alatt a nemzetközi szakirodalom azokat érti, akik a többséghez képest alacsonyabb társadalmi, gazdasági és kulturális háttérrel rendelkeznek, hátrányos helyzetűek, kisebbségi etnikai és/vagy vallási csoporthoz tartoznak, de egyes értelmezésekben „nem hagyományos” hallgatóknak számítanak a munka mellett, nem nappali tagozaton tanulók is (Pusztai, 2013; Tózsér, 2012). Vagyis az első értelmezés szerint a legtöbb esetben ezek a hallgatók nem hoznak a családjukból olyan tapasztalatokat, előzetes ismereteket, amelyek felkészítenék és megkönnyítenék számukra a felsőoktatásban való mozgást, teljesítést (Maczó, 2023). Ráadásul sokszor az oktatáspolitikai intézkedések is (tandíjak emelkedése, minimumponthatár, emelt szintű érettségi mint bemeneti követelmény) a hátrányos régiókból érkezőkre hatottak a legkedvezőtlenebbül (Polónyi, 2018; Trautmann és Vida, 2021), amit a felsőoktatási lemorzsolódásvizsgálatok szintén

alátámasztottak, hisz az elsődleges okok között szerepeltek a nem megfelelő háttértudás és az egyéni finanszírozási problémák (Hovdhaugen és mtsai, 2015; Rajcsányi-Molnár, 2016).

Egy egyetemi képzésbe való bekapcsolódásnak még mindig nagy hívószava, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkezők körében a legmagasabb a foglalkoztatottság aránya és a legalacsonyabb a munkanélküliség (Pirohov-Tóth, 2022). Ezenkívül az is mellette szól, hogy egy magasabb képzettség birtokában kiterjedtebb kapcsolati hálóval lehet rendelkezni, és rugalmasan, több irányba képezhető valaki a megszerzett kompetenciákra építve, mint az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők (Adler és Stocker, 2012). Nem tekinthetünk el attól sem, hogy a diplomának még mindig magas a presztízse: ha egyes szakmák társadalmi megbecsültségét tekintjük, nagyobb övezi a felsőoktatási végzettséghez kötöttségét.

A sokszínű hallgatói összetételre való tekintettel, az élethosszig tartó tanulás jegyében ma már az oktatási rendszereknek muszáj tekintettel lenniük az eltérő társadalmi csoportok eredményességének támogatására (Schofer és Meyer, 2005). A heterogén összetételű tanulói csoportok tanításához már másfajta módszerek kelljenek, mint korábban (Barakonyi, 2004), ráadásul a munkaerőpiac egyre inkább a belépők valódi, gyakorlati tudását részesíti előnyben, a felhalmozott elméleti ismeretekkel szemben, amihez a felsőoktatásnak elsősorban a kurzusok tartalmi és formai átstrukturálásával kell alkalmazkodnia, valamint a karrierindítás támogatásával (Pirohov-Tóth, 2022; Shaytura és mtsai, 2019). Ádám Anetta (2020) úgy fogalmaz: „amennyiben megváltozik az adott oktatási fokozat funkciója és sajátossága, benne megváltozik a hallgató is, ez önmagában hordozza az oktatói szerep és feladatkör megváltozását is” (Ádám, 2020.5.). Vagyis nem elegendőek a rendszerszintű és szerkezeti változások, a tartalmi, tantervi és oktatásmódszertani kérdéseket is felül kell bírálni.

A javarészt oktatói előadáson alapuló katedraoktatás az eltérő összetételű hallgatói csoportoknál nem hatékony, erre már számos, felsőoktatásban oktató innovatív szakember felhívta a figyelmet (Aradi és mtsai, 2017; Molnár, 2018; Námesztovszki és mtsai, 2018; Ollé, 2010). A tükrözött osztályterem, a gamifikáció, a BYOD (Bring Your Own Device) és az en-learning módszerei már begyűrűztek a felsőoktatásba is, ám korántsem jelenik meg minden oktató gyakorlatában (Bartal, 2019; Csikósné, 2019; Molnár és mtsai, 2020), amit ha a tanárképzésben tanulók oldaláról nézünk, azért is hátrányos, mert az oktatói IKT-kompetenciák alacsony szintje, módszertani egyoldalúsága döntő hatással lehet a leendő pedagógusok – esetünkben szakmai tanárok – IKT-mutatóinak és tantermi gyakorlatának alakulására (Hülber és mtsai, 2020; Dringó-Horváth, 2018). A Szakképzés 4.0-ban is kiemelt szerepet szánnak a digitalizációnak, tekintve, hogy a közeljövőben a munkakörök nagy részben átalakulnak, és az automatizálással, a mesterséges intelligencia térhódításával olyan újak fognak létrejönni, melyek másfajta kompetenciák meglétét várják el az adott szakmában dolgozóktól. Az iskolai rendszerű szakmai képzésben a szakmai tantárgyak oktatása során kell megjelennie a digitális kompetenciák megalapozásának, ez oktatói oldalról azonban csak akkor lehetséges, ha a képzésük során maguk is találkoznak és felkészítést kapnak a digitális eszközökről és az online tananyagok tanítási-tanulási folyamatba bevonásának lehetőségeiről (ITM, 2019).

A nem tradicionális hallgatók körében a pedagógusképzésnek emellett sajátos szerepe van. Korábbi neveléstudományi vizsgálatok arra világítottak rá, hogy a tanárképzés a társadalmi integráció egyik fontos színtere, mert jellemzően nagyobb létszámú a jelentkezés azok körében, akik kedvezőtlenebb gazdasági háttérrel rendelkező családból származnak; számukra ez a pálya az értelmiségi rétegbe való bekerülés lehetőségét jelenti (Köcséné, 2009; Varga, 2007). Pusztai (2013) vizsgálatai pedig arra hívják fel a figyelmet, hogy az alacsonyabb szocio-ökonómiai státuszú hallgatók többsége a rövidebb időtartamú, több önálló munkát kívánó részdíjós képzéseken tanul, ami azzal jár, hogy idejük

nagyobb részét a felsőoktatási környezeten kívül töltik, ezért jellemzően nem alakul ki szoros kötődés sem az intézményhez, sem az oktatói-hallgatói közösséghez, és ebből fakadóan sokszor tévesen érzékelik az elvárások szintjét is. Számukra ezért megtartó erővel bírhat az olyan hallgatói szolgáltatás, mint egy oktatói mentor jelenléte, aki nemcsak a tanulmányi előrehaladásban, de az intézményi integrációban is támogatást nyújt (Pusztai, 2013).

Egy szakmatanár-képzés didaktikai kérdéseit feszegető tanulmány is megerősíti, hogy a közoktatáshoz hasonlóan az egyetemeken is sokszor felerősödnek a nevelői funkciók az oktatóival szemben, ami egyfajta partneribb együttműködést kíván meg az oktató és hallgató között, s előbbiektől nyitottságot a tanulók személyének, érdeklődésének megismerésére (Ádám, 2020). Mindehhez elengedhetetlen az oktatók korábbinál szélesebb didaktikai eszköztárral való felvértezése, ami megjelenhet a tanulás-szervezési módokban (kooperatív csoportmunkák, tanulópárok), a hallgatók önreflexiójának megalapozásában (tanulási folyamatainak reális értékelése), folyamatos órai kommunikációban/visszakérdelésben (tájékozódás a megértés szintjéről), gyakoribb és változatosabb értékelési eszközök alkalmazásában, több egyéni konzultációban (Chernenko, 2020; Ádám, 2019). Ha nincs rugalmas elmozdulás a felsőoktatás részéről a megváltozott hallgatói összetételből fakadó eltérések kezelése felé, az a hallgatók jelentős lemorzsolódását, az egyéni és intézményi sikeresség csorbulását vonja maga után, és a munkaerőpiac képzett szakemberektől esik el, ami különösen a hiányszakmák esetében jelent problémát.

A nem tradicionális hallgatók körében a pedagógusképzésnek emellett sajátos szerepe van. Korábbi neveléstudományi vizsgálatok arra világítottak rá, hogy a tanárképzés a társadalmi integráció egyik fontos színtere, mert jellemzően nagyobb létszámú a jelentkezők azok körében, akik kedvezőtlenebb gazdasági háttérrel rendelkező családból származnak; számukra ez a pálya az értelmiségi rétegbe való bekerülés lehetőségét jelenti.

A szakmaipedagógus-képzésbe való bekapcsolódás motivációjának vizsgálata

A 2022 őszén megvalósuló, az új szakoktató képzésben részt vevő valamennyi első- és másodéves hallgatókat, összesen 202 főt megcélzó, kérdőíves kvantitatív kutatásunkat abból a célból folytattuk le, hogy képzőhelyként visszajelzést kapjunk arról, mennyire elkötelezettek a szakoktató képzésre belépő hallgatók a szakképzésbe való bekapcsolódásra, illetve a képzésünk tartalma és módszertana mennyire képes felkelteni a szakoktató pálya iránti motivációt azoknál, akiknek az eredeti tervei között nem szerepelt egy oktatói karrier megvalósítása. Jelen tanulmány tartalmi kereteihez igazodva elsősorban azokat a szempontokat emeljük ki, amelyek a képzésben oktatók számára fontos információval bírnak, emellett kitérünk az egyes válaszok között statisztikai vizsgálatokkal kimutatható összefüggésekre is.

A kérdőívünk összesen 23, többnyire zárt végű és Likert-skálás kérdést tartalmazott, valamint két nyílt végű kérdést. Az eredmények feldolgozása az SPSS 19.0. szoftverrel történt. A kérdőívet a Dunaújvárosi Egyetem Neptun-rendszerén keresztül juttattuk el a 2021/2022-es és 2022/23-as tanévben szakoktató képzésre beiratkozó levelezős hallgatókhoz. A 202 fős alappopulációból a mintába 103 főt sikerült bevonni. A kitöltés

önkéntes módon történt, a mintába bekerülők a szakoktató képzésben részt vevők 51%-át adják, ezért az eredményekből levont következtetések sztochasztikusnak tekinthetők.

A szakoktató pálya iránti elköteleződésről az alábbi kutatói kérdések alapján kívánunk képet kapni:

1. Ha emelt szintű érettségihez kötnék a felvételit, akkor is választanák-e a belépők a szakoktató képzést?
2. Valóban a szakoktató végzettség megszerzése a cél, vagy egyéb okból jelentkeznek a képzésre?
3. Szerepel-e célként a képzésre való jelentkezésnél az iskolarendszerű képzésbe való bekapcsolódás?
4. Mivel tehető vonzóvá a szakmai pedagóguspálya azok számára, akiknek az eredeti terveiben nem szerepelt az oktatói pálya?

A minta jellemzői

A kitöltők 38%-a (39 fő) a 2021/22-es tanévben beiratkoztak közül került ki, míg 62%-uk (64 fő) a 2022/23-as tanévben induló évfolyamból. A megkérdezettek 59%-a (61 fő) nő, 41%-a (42 fő) férfi. Életkorukat tekintve 18 és 60 év közöttiek, több mint a felük (53,4%) a 41–50-es korosztályba tartozik, az átlagéletkor 41 év. Itt érdemes megjegyezni, hogy a képzésből kikerülő hallgatók többsége életkoruk alapján inkább az idősebb oktatói állományt erősítené.

A három lehetséges választható specializáció alapján a megkérdezettek 51%-a (52 fő) a szolgáltatási, 30%-uk (31 fő) a műszaki, 19%-uk (20 fő) pedig az üzleti specializáción tanul. A szak női hallgatóinak felülreprezentáltságát a szolgáltatási specializáció magas létszáma magyarázza, ugyanis sokan kapcsolódtak be a szépségiparból (fodrászat, kozmetika, kéz- és lábápoló, stb.), ahol – a pedagóguspályához hasonlóan – inkább a női munkavégzők vannak jelen.

Mivel a jelentkezők többsége a szolgáltatóiparból jött, fontosnak tartottuk megkérdezni, rendelkeznek-e saját vállalkozással, illetve tervezik-e annak létrehozását. Vélelmeztük ugyanis, hogy a saját, jól bejártott vállalkozással rendelkezőknél kevésbé lesz vonzó az iskolarendszerű szakképzésbe való becsatlakozás a korábban említett okok miatt (bérezés, piaci trendekkel való naprakészség, munkaidőbeli kötöttség, stb.). A válaszadóink 37%-ának (38 fő) van már vállalkozása, ebből 27%-nak (28 fő) több mint 5 éve. 2 fő nyilatkozott úgy, hogy készülöben van a vállalkozása és 1 éven belül elindítja, 17%-nak (18 fő) pedig tervben van, hogy 3 éven belül alapít egyet. A megkérdezettek 44%-a (45 fő) válaszolta azt, hogy nincs vállalkozása, és nem is tervez létrehozni. Azt feltételezzük, utóbbiak azok, akiknek a szakoktató képzéssel valóban az oktatásba való bekapcsolódás a céljuk.

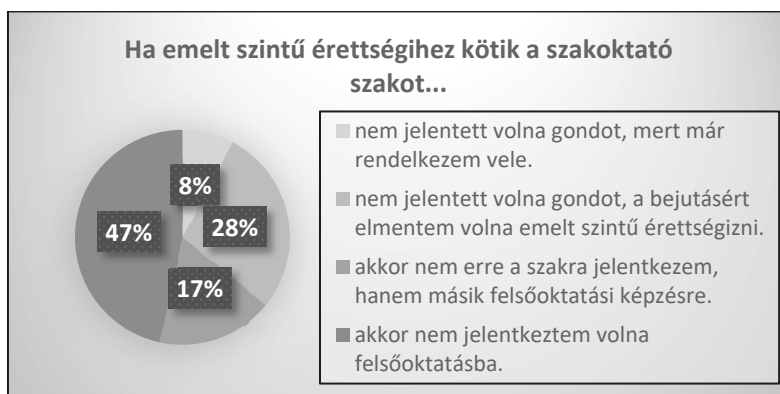
Oktatói tapasztalatok

Az előzetes oktatói tapasztalatok feltérképezésénél a válaszadók 28%-a (29 fő) nyilatkozott úgy, hogy van iskolarendszerű képzésben szerzett tapasztalata, míg 59%-uk (61 fő) a nem iskolarendszerű képzésben szerzettet jelölte meg. A fogalmak esetleges pontatlan ismerete miatti téves válaszadásokat úgy igyekeztük elkerülni, hogy a kérdés szövegében ismertettük: *iskolarendszerű szakképzés alatt olyan államilag elismert, a köznevelés keretében, szakképző iskolában folyó képzést értünk, amelynek résztvevői a szakképző iskolával tanulói jogviszonyban állnak.* Ezek alapján a megkérdezettek kevesebb mint egyharmada rendelkezik csak ilyen tapasztalattal, ebből is a többségnek, 22 főnek

2 évnél kevesebb, s mindössze 3 főnek van csak 10 évnél több tapasztalata. A nem iskolarendszerű képzésben oktatóknál nemcsak az arány, hanem az eltöltött évek száma is magasabb, a válaszadók 23%-a 2 éven belüli, 18%-a 3–5 éves tapasztalattal bír, míg a többiek (8%) ennél régebbivel. A kérdésre adott válaszok összességét tekintve elmondható, hogy a többség foglalkozott már oktatással, feltételezzük azt is, hogy az ott szerzett pozitív tapasztalatok mozgatórugói voltak egy pedagógusképzésre való jelentkezésnek. A „Jelenleg foglalkozik-e oktatással?” kérdésünkre 52,4%-a (54 fő) a megkérdezetteknek válaszolt igennel, ami kedvező mind a tapasztalatok, mind a pályakép tekintetében. Vélelmezzük, aki jelenleg is oktat, annak nagyobb az elköteleződése az oktatói pálya irányába, s nemcsak a végzettség megszerzése a cél, hanem a szakmai fejlődés is.

A képzésre való jelentkezés motivációi

Amikor 2021-ben meghirdetésre került a szakoktató szak, a hirtelen ugrásszerűen megnőtt jelentkezések háttérében, úgy véltük, elsősorban az áll, hogy középszintű érettségi elegendő a bejutáshoz, ugyanis más szakok tekintetében ebben az évben még érvényben volt az a törvényi szabályozás, mely szerint a felsőoktatásba való jelentkezés feltétele a legalább egy tantárgyból tett emelt szintű érettségi vizsga. Fontosnak tartottuk ezért a motiváció vizsgálatánál, hogy felmérjük, valóban ez volt-e a mozgatórugó a többségnél, hisz akkor az oktatás iránti elköteleződés kérdéses lesz. Az 1. ábrán látható, hogy feltételezésünk igazolódott, hisz a megkérdezettek 47%-a azt válaszolta, nem jelentkezett volna a felsőoktatásba, ha emelt szintű érettségihez kötötték volna, illetve 17%-uk nem erre a szakra jött volna, ha ez lett volna a feltétel. A válaszadóknak mindössze 8%-a rendelkezett vele – náluk és annál a 28%-nál véljük a szak iránti elköteleződést erősnek, akik vállalták volna az emelt szint letételét csak azért, hogy a bejutás feltétele teljesüljön.

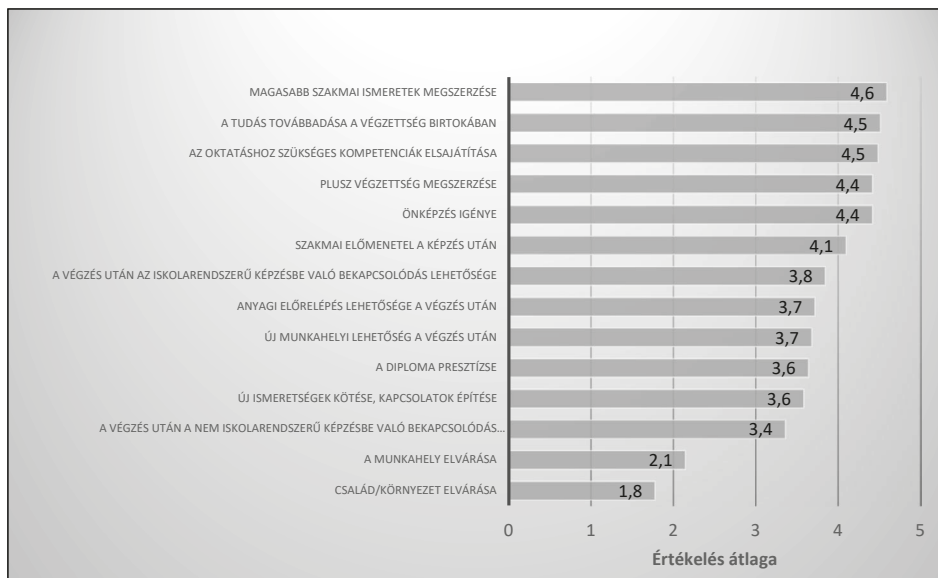


1. ábra. A szakoktató szakra való jelentkezés motivációja a bemeneti feltételek tükrében
(Forrás: saját szerkesztés) (N = 103)

Arra a kérdésünkre, hogy mi állt a szakra való jelentkezésük háttérében, a válaszadóknak egy 14 változóból álló ötfokú Likert-skálán kellett megadniuk a választ. A 2. ábra az értékelések átlaga mentén, nagyságrendi sorrendben mutatja a jelentkezők motivátorait. Látható, hogy az első öt helyen olyan tényezők szerepelnek, melyek sokkal inkább kötődnek a belső fejlődés, önképzés igényéhez, mint külső elvárásokhoz. Ebben feltehetően a mintánk életkora játszik szerepet, hisz a demográfiai jellemzőknél látható volt, hogy az átlagéletkor 41 év, vagyis a többség már abban az életkorban van, amikor megjelennek

az önmegvalósítással, a saját szakmai fejlődésekkel kapcsolatos kérdések, elvárások. Ezt bizonyítja az is, hogy a legkevésbé motiváló tényezők között olyan kívülről jövő igények szerepelnek, mint a családi vagy munkahelyi elvárások. Érdekesnek tartottuk, hogy míg az előző kérdésnél a válaszadók 47%-a nem jelentkezett volna felsőoktatásba, ha emelt szintű érettségihez kötik, a „diploma presztízse” mégiscsak 3,6-es átlagot kapott.

Számunkra a legfontosabb tényezők az oktatásba való bekapcsolódással kapcsolatosak voltak. Az iskolarendszerű képzésbe való bekapcsolódás 3,8-es átlaggal szerepelt, a nem iskolarendszerű képzés pedig 3,4-essel, melyek nem túl magas értékkel ugyan, de mégis a pozitív irányba mutatnak a motiváció tekintetében. Ezt magyarázza az is, hogy korábban a megkérdezettek 52,4%-a nyilatkozott úgy, hogy jelenleg is foglalkozik oktatással, feltehetően ők azok, akiknek az oktatással kapcsolatos motivációi magasabban jelentek meg az értékelésben.



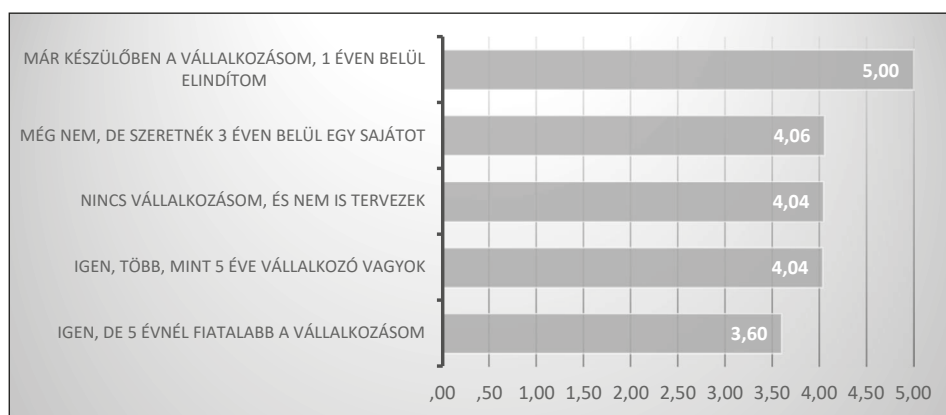
2. ábra. Motivációs tényezők a szakoktató szakra való jelentkezésnél
(Forrás: saját szerkesztés) (N = 103)

A szakképzésbe való bekapcsolódás feltételei

A 3. ábra az ANOVA vizsgálat eredményeit mutatja, ahol annak összefüggéseit vizsgáltuk, mennyire befolyásolja egy saját vállalkozás megléte az iskolarendszerű szakképzésbe való bekapcsolódás szándékát. Egy szintén ötfokú Likert-skálás értékelés egyik változójánál azt kellett jelölni a válaszadóknak, hogy a szakoktató képzés indulása óta mennyire tartják hívogatónak a szakképzésbe való bekapcsolódást oktatóként (itt nem tettünk különbséget az között, hogy iskolarendszerű vagy nem iskolarendszerű-e a képzés). Képet kívántunk ugyanis kapni arról, hogy a képzésben eltöltött idő alatt, mióta nagyobb betekintést kaptak a pedagógiai-pszichológiai ismeretekbe, nevelési-oktatási kihívásokba, s a 2021/22-ben indult évfolyam a hospitálások során a valós iskolai életbe is, mennyire érzik sajátjuknak az oktatói pályát. Feltételeztük azt is, hogy akinek már van saját, jól működő vállalkozása, vagy tervezi annak megalapítását, náluk alacsonyabbak lesznek a válaszok értékei, ami viszont képzőhelyként is fontos a számunkra: miként

látják ezt a kérdést azok, akik a képzés indulása előtt nem voltak vállalkozók, és nincs is a tervükben azzá válni.

A válaszok alapján az az eredmény rajzolódott ki, hogy azok gondolkodnak elsősorban oktatói feladatokban, akiknek még nincs vállalkozásuk vagy nem is terveznek létrehozni. Feltételezzük, hogy utóbbiaknak az oktatói pálya az elsődlegesen elképzelt karrier, ide a válaszadók 44%-a (45 fő) tartozott. Azok, akiknek még nincs vállalkozásuk, de tervezik a megalapítását, őket feltehetően a több lábón állás szándéka vezérli, vagy annak optimizmusa, hogy egyszerre lesznek képesek vállalkozóként és oktatóként is feladatot ellátni. Jól látható, hogy akik 5 évnél fiatalabb vállalkozást vezetnek (10 fő), azoknál a legalacsonyabb a szakképzésbe való bekapcsolódás szándéka, feltételezhetően azért, mert még olyan kihívásokkal (pl. ügyfélkör bővítése, alkalmazottak felvétele, 8 órán túli munkaidő stb.) kell szembenéznük, amikkel egyelőre nem összeegyeztethető egy kettős karrier. A válaszadók 27%-a (28 fő) több mint 5 éve vállalkozó, ők a vállalkozást nem tervezőkkel azonos átlaggal nyilatkoztak az oktatásba való bekapcsolódás szándékáról. Náluk valószínűsítjük, hogy a vállalkozásaik már stabilabbak, jól kialakult rendszer szerint működnek és nemcsak külső (anyagi), hanem belső ösztönzők (tudás továbbadása, fiatalok képzése, szakmai fejlődés) is motiválják őket az oktatásra. Szignifikáns összefüggést nem találtunk a változók között ($p = 0,552$). Úgy tűnik, elsősorban tehát azokat lehet ösztönözni a szakoktatói pálya felé, akiknek vagy még nincs, vagy már jól bejártott vállalkozásuk van.



3. ábra. A „Rendelkezik saját vállalkozással?” kérdés és „A képzés óta tudom, hogy a szakképzésben szeretném megtalálni a helyem.” ötfokú skálás állításra adott válaszok összefüggés-vizsgálata (Forrás: saját szerkesztés) ($N = 103$)

A jövőre vonatkozó terveknel külön kérdést tettünk fel arra vonatkozóan, tervezik-e hallgatóink a végzés után a szakképzésbe való bekapcsolódást. Szinte minden válaszadónak (98%) terveiben van az oktatás, de a többség (42%) egyelőre nem főállásban, hanem félállásúként vagy óraadóként képzei el. A megkérdezettek 32%-a, vagyis közel az egyharmaduk az, aki valóban ebben tervez főállású karriert.

A kérdőív összeállításakor még nem tudtuk, hogy hány százalékos lesz az elköteleződés a szakoktató pálya mellett, de a pedagógus szakok alacsony részvételi számát tekintve feltételeztük, lesznek olyan tényezők, melyek negatív befolyással vannak a pályaszocializációra. Az ötfokú Likert-skálás értékelést kívánó kérdésnél szándékosan foglalmaztunk meg olyan meghatározásokat, melyek egyrészt az oktatói pálya helyzetképre, másrészt a képzésünk tartalmi-módszertani összetételére vonatkoznak. Azt kívántuk látni, mennyire

vannak utóbbiak magasan értékelve, hisz ez az intézmény és az oktatói irányába is egy-fajta jelzéssel bír a szakoktató szak tematikai tartalmát, képzési struktúráját tekintve.

A 4. ábra az értékelések nagyságrendi sorrendjét mutatja, s jól látható, hogy az első számú hívószó számukra az lenne, ha az oktató pályának magasabb lenne az anyagi presztízse. Mivel a kitöltők fele (51%) a szolgáltatóiparban dolgozik, és több mint egyharmaduk (37%) saját vállalkozással rendelkezik, ezért lényeges szempont, hogy egy oktatói fizetés biztosítaná-e számukra azt az életszínvonalat, mint a jelenlegi munkájuk. Tapasztalataink szerint erős belső „hívás” kell az oktatói pálya felé ahhoz, hogy valaki ezt a kritériumot háttérbe szorítsa. Érdekesnek tartottuk, hogy a pedagóguspályával szemben leggyakrabban az anyagi és társadalmi megbecsültség hiánya fogalmazódik meg, válaszadóinknál azonban ez utóbbi szempont épp a skála végére, a legkevésbé fontoshoz került, bár a 3,78-os átlag azért a lényeges szempont irányába mutat, de a többihez képest elmaradó hangsúllyal.

A beérkező válaszok alapján elmondható, hogy összességében mindegyiket fontosnak vélik ahhoz, hogy a szakképzésbe bekapcsolódjanak, de intézményi oldalról leginkább a korszerű pedagógiai-módszertani (3,98-os átlag) és szakmai felkészítést (3,94-os átlag) várják. Utóbbi meglehetősen nagy kihívást jelent számunkra, mert a szakképzésben működő intézmények, melyeket gyakorlati képzőhelyként be tudunk vonni a szakoktatói képzésbe, sokszor nem birtokolják az adott szakmának azon legfrissebb ismereteit, melyekkel számos hallgató rendelkezik – különösen a saját vállalkozással rendelkezők. Ennek jövőbeli megoldására már tervezzük, hogy a végzett, korszerű szakmai tudással bíró hallgatóinkat bevonjuk a képzésünkbe gyakorlati képzőként.



4. ábra. A „Számomra az iskolarendszerű szakképzésbe való bekapcsolódás akkor lenne vonzó, ha...” kérdésre adott válaszok átlagai (Forrás: saját szerkesztés) (N = 103)

A kérdőív végén egy nyílt kérdést tettünk fel a hallgatóknak arra vonatkozóan, mit gondolnak, képzőhelyként hogyan tudnánk segíteni nekik abban, hogy a szakoktatói pályán elinduljanak, kipróbálják magukat. Ahogy ez a nyílt kérdéseknél lenni szokott, a kitöltőknek csak egy része (38 fő) válaszolta meg. A legtöbben (9 fő) abban látnák a legnagyobb támogatást, ha az egyetem segítené a képzőhelyekkel (későbbi munkahelyekkel) való kapcsolatfelvételt, 8 fő pedig a több gyakorlati órát, kevesebb elméleti anyag közvetítését jegyezte meg. Szempontként fogalmazódott meg még a több gyakorlóhelyi tanítás (4 fő), illetve a mesterképzésbe való későbbi bekapcsolódás esélye

(4 fő). Ez utóbbinál hallgatóink még nem tudták, hogy erre van lehetőség, számunkra így felhívó erővel bírt, hogy a kommunikációnk a végzés utáni perspektívákról még kiterjedtebb legyen irányukba. A korszerű ismeretekkel bíró oktatók jelenlétére 4 fő hívta fel a figyelmet, illetve hárman több pedagógiai ismeretet várnak. A kitöltés évében a nyelvvizsgamentesség még nem került bevezetésre a diplomát adó képzéseknél, így ezt ketten is jelezték, hogy segítség lenne számukra, s a karriertervezés/-indulás támogatása visszaköszönt ennél a kérdésnél is (4 fő), melyet korábban egy másiknál (lásd 5. ábra) szintén fontosnak tartottak.

Összegzés

A 2019-ben elindult Szakképzés 4.0 stratégiai program azzal a céllal született, hogy a szakmai képzés megújításával visszahozza a szakmák iránti elköteleződést, és megállítsa a szakképzésben tapasztalható egyre nagyobb mértékű tanuló-oktatói létszámcsökkenést. Az új koncepció alapján a szakmatanulás többek között akkor tehető vonzóvá a fiatalok számára, ha a képzőhelyeken korszerű szakmai ismeretekkel rendelkező, az új generációk tanulási igényeit szem előtt tartó módszertant képviselő oktatóktól lehet tanulni. Ennek megalapozására indult el 2021-ben a felsőfokú végzettséget adó, újragondolt szakoktató szak, amely létezett már korábban is a képzési kínálatban, de népszerűsége az évek múltával egyre alacsonyabb volt: a jelentkezők száma országosan olyannyira elmaradt, hogy a legtöbb intézmény csak meghirdetni, de indítani már nem tudta.

A szakoktató képzés egyik legnagyobb változása, hogy középszintű érettségi is elegendő volt a jelentkezéshez. Az ugrásszerűen megnőtt jelentkezések háttérében feltételezhetően ez is állt, de az új stratégiai koncepció célkitűzés első lépése, a szakképzés oktatói állományának létszámbeli növelése megvalósulni látszott. Ahhoz azonban, hogy a szakmai és tartalmi kihívásoknak is eleget lehessen tenni, a képzőhelyeknek újra kellett gondolniuk képzési struktúrájukat, ismeretanyagaik és módszertanuk korszerűsítését. A megváltozott hallgatói igények nem a szakoktató hallgatók megjelenésével jelentkeztek, de az eltérő demográfiai, tudás- és tapasztalatbeli háttér olyan változatos összetéttel eredményezett, mely elkerülhetetlenné tette a rugalmas oktatói hozzáállást, valamint egy olyan törekvést, mellyel az iskolai szakképzésbe való bekapcsolódást az intézményi lehetőségek kiaknázásával vonzóvá lehet tenni számukra.

A kérdőívvel történő, 2022-ben lefolytatott kvantitatív kutatásunk arra irányult, hogy felmérjük, mennyire elkötelezettek hallgatóink a szakképzésbe való bekapcsolódásra, illetve képzőhelyként mit tehetünk azért, hogy a szakmai pedagógusjelöltek érdeklődését, elhivatottságát felkeltsük az oktatói pálya iránt. Kutatói kérdéseink között szerepelt az is, hogy a szak iránt elköteleződés megett volna-e akkor is, ha a felvételt emelt szintű érettségire kötjük, illetve a szakoktatói végzettség megszerzésre a tényleges cél, vagy más okok (pl. felsőfokú végzettség, külső elvárások, stb.) játszanak közre a jelentkezésben. Ezek tisztázását azért tartottuk fontosnak, mert befolyással lehetnek a szakoktatói állomány létszámnövelésének sikerességére is.

A 103 résztvevő, többségében nő (61 fő) válaszai alapján a megkérdezettek az idősebb korosztályba tartoznak, az átlagéletkoruk 41 év volt. A válaszadók több mint harmada (37%) rendelkezik saját vállalkozással, közülük többen vannak, akik 5 évnél régebb óta (27%). A megkérdezettek 44%-ának (45 fő) nincs vállalkozása, és nem is tervez alapítani. Előzetes oktatói tapasztalata a válaszadók 28%-ának (29 fő) van az iskolarendszerű képzésből, 59%-uknak (61 fő) a nem iskolarendszerűből. A többség tehát foglalkozott már oktatással; vélelmezzük, hogy a szerzett tapasztalatok pozitívak voltak, s ezek ösztönözték a pedagógusképzésre való jelentkezést. A válaszadók 52,4%-a (54 fő) jelenleg is oktatással foglalkozik, náluk azt feltételezzük, hogy az elköteleződés nagyobb az oktatói

pálya irányába, céljuk nemcsak a végzettség megszerzése, hanem a szakmai fejlődés is.

A szakoktató szakra való jelentkezés háttérmotivációinál azt találtuk, hogy a megkérdezetteknek mindössze 8%-a rendelkezett emelt szintű érettségivel, s 47%-uk nem jelentkezett volna a felsőoktatásba, ha bemeneti feltételként szerepelt volna az emelt szint. A hallgatók közel egyharmada (28%) vállalta volna azt, hogy a bejutás céljából elmegy magasabb szinten érettségizni. A szakra való jelentkezésük hátterében leginkább olyan tényezők játszottak szerepet, melyek a belső fejlődéshez, az önképzés igényéhez kapcsolódnak (pl. magasabb szakmai ismeretek és oktatáshoz szükséges kompetenciák elsajátítása, tudás továbbadása). Az iskolarendszerű képzésbe való bekapcsolódás szándéka az ötfokú skálán való értékelésben 3,8-es átlaggal szerepelt, a nem iskolarendszerű képzés pedig 3,4-essel, melyek nem túl magasan, mégis a pozitív irányba mutatnak; vélelmezzük, hogy akik jelenleg is oktatással foglalkoznak, elsősorban ők jelöltek magasabb értékeket.

Az iskolarendszerű képzésbe való bekapcsolódást leginkább azok tervezik, akiknek vagy nincs még vállalkozásuk, és nem is tervezik, vagy pedig több mint 5 éve működtetnek sajátot. Előbbi csoportnál a szakoktató pálya mint jövőbeli karrierút rajzolódik ki, utóbbiaknál pedig inkább az a belső indítatás igazolódik, hogy már olyan szakmai tudás birtokában vannak, melyet szeretnének továbbadni. A jövőre vonatkozó terveknél szinte minden válaszadónak (98%) terveiben van az oktatás, de a többség (42%) egyelőre nem főállásban, hanem félállásúként vagy óraadóként képzeli el magát benne. Csak az egyharmaduk (32%) nyilatkozta azt, hogy főállásúként tervezi a szakoktató pályát.

A pályaképre vonatkozó kérdéseknél a megkérdezettek leginkább akkor lennének elkötelezettek a szakoktató pálya irányába, amennyiben az oktatói pályának magasabb lenne az anyagi presztízse. A társadalmi elismerés fontosságát a legalacsonyabbra ítélték (3,78-os átlag). Az egyetem részéről a korszerű pedagógiai-módszertani (3,98-os átlag) és szakmai felkészítést (3,94-os átlag) tartják a legfontosabbnak, illetve a nyílt kérdésre adott válaszok alapján egyfajta közvetítő szerepet igényelnének a képzőhelyekkel – későbbi munkahelyekkel – való összeköttetésben. Szempontként jelent még meg náluk a minél több gyakorlóhelyi tanítás, illetve a végzés utáni perspektívák (pl. mesterképzés)

A szakoktató szakra való jelentkezés háttérmotivációinál azt találtuk, hogy a megkérdezetteknek mindössze 8%-a rendelkezett emelt szintű érettségivel, s 47%-uk nem jelentkezett volna a felsőoktatásba, ha bemeneti feltételként szerepelt volna az emelt szint. A hallgatók közel egyharmada (28%) vállalta volna azt, hogy a bejutás céljából elmegy magasabb szinten érettségizni. A szakra való jelentkezésük hátterében leginkább olyan tényezők játszottak szerepet, melyek a belső fejlődéshez, az önképzés igényéhez kapcsolódnak (pl. magasabb szakmai ismeretek és oktatáshoz szükséges kompetenciák elsajátítása, tudás továbbadása). Az iskolarendszerű képzésbe való bekapcsolódás szándéka az ötfokú skálán való értékelésben 3,8-es átlaggal szerepelt, a nem iskolarendszerű képzés pedig 3,4-essel, melyek nem túl magasan, mégis a pozitív irányba mutatnak; vélelmezzük, hogy akik jelenleg is oktatással foglalkoznak, elsősorban ők jelöltek magasabb értékeket.

megismertetése. A korszerű ismeretekkel bíró oktatók iránt többen is megfogalmazták elvárásait.

Összefoglalóan megállapítható, hogy a szakoktató szakra jelentkezők többsége nem azért kapcsolódik be a képzésbe, mert az iskolarendszerű szakképzésben képzeli el oktatóként magát, hanem egyéb, saját célkitűzések vezérlik őket. Az oktatás, tudásátadás szándéka azonban szinte mindenkinél megjelenik, ami jó lehetőséget ad a képzőhelyek számára arra, hogy erre a motivációra építve megpróbálják a képzési idejük alatt vonzóvá tenni az iskolarendszerű szakképzést. Bár sok olyan tényező van, amelyre nincs ráhatása a felsőoktatási intézménynek (pl. anyagi megbecsültség, szakképzés korszerű tárgyi feltételeinek biztosítása), a hallgatói visszajelzések alapján azonban egy megújult, napjaink fiatal generációjához igazodó módszertannal, tudástartalommal és modern pedagógiai ismeretek átadásával felkelthető lenne az oktatás iránti igény. Ehhez szükséges az is, hogy a felsőoktatásban oktatók maguk is részt vegyenek módszertani megújulást célzó képzéseken, amely egyik kritériumként is megjelenhetne az éves oktatói teljesítményértékelésben. A képzőhelyek emellett fontos közvetítő szerepet is betölthetnének a szakképző iskolák és a végzett szakoktató hallgatók között, utóbbiak ugyanis üdvözlőnék, ha az oktatói pályán való elhelyezkedésben kapnának segítséget. Ehhez szükséges lenne a szakképzési centrumok és a felsőoktatási intézmények között olyan együttműködések kötni, melyek segítenék a végzett hallgatók kiközvetítését a betöltetlen álláshelyekre. További kedvező perspektívák rejtőzhetnek még abban is, ha azok a hallgatók, akik a szakmájukban kiemelkedőek, saját márkanévvel rendelkeznek, a végzés után bekapcsolódhatnak szakmai gyakorlatvezetőként, mentorként a szakoktató képzésbe, így biztosítva a naprakész szakmai tudás átadását, mely szintén erős igényként jelentkezett a hallgatók részéről. A szakmaipedagógus-képzőknek nemcsak lehetőségük, de felelősségük is van tehát abban, hogy a szakoktatói állomány létszámát növelni lehessen, és olyan oktatókat képezzenek, akik felkészültségük alapján nemcsak alkalmasak a szakmai ismereteik átadására, hanem egyéni célkitűzéseik, jövőbeli karrierterveik megvalósulását is érvényesíteni tudják ezen a pályán.

Irodalom

- 12/2020. (II. 7.). Kormányrendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2000012.kor#> Utolsó letöltés: 2024. 06. 15.
- Ádám, A. (2020). Didaktikai kérdések a szakmatanárr-képzésben. In Juhász, O. (szerk.), *Szakmai tanárképzés a tanterveken túl*. Miskolci Egyetemi Kiadó. 5–19.
- Ádler, J. & Stocker, M. (2012). *Kompetencia alapú, output orientált oktatás az ideális foglalkoztathatóság érdekében*. TM 60. sz. műhelytanulmány. Versenyképesség kutatások műhelytanulmány-sorozat. BCE Vállalatgazdaságtan Intézet Versenyképesség Kutató Központ.
- Aradi, B., Bujdosó, Gy., Horváth, G. & Szokol, P. (2017). *Informatika a felsőoktatásban 2017*. Debreceni Egyetem Informatikai Kar. https://www.inf.unideb.hu/sites/default/files/upload_documents/if_2017_konferencia_kiadvanya_20180117.pdf Utolsó letöltés: 2023. 11. 05.
- Barakonyi, K. (2004). Egyetemek rangsorolása, teljesítményük értékelése. *Vezetéstudomány*, 35(1–6), 2–7.
- Bacsa-Bán, A. (2021). Alternatív utakon a pedagógushíány leküzdésének érdekében. *Szakképzés-Pedagógiai Tudományos Közlemények*, 1(1), 129–140.
- Bacsa-Bán, A. (2022). *Hozzáadott érték egy felsőoktatási intézmény képzéseiben*. DUE Press, Dunaujváros.
- Bartal, O. (2019). Attitűd-vizsgálat a szülők és a pedagógusok körében a BYOD-módszer tanórai alkalmazásának tekintetében egy tolna-megyei általános iskola felső tagozatán. In Varga, A., Andl, H. & Molnár-Kovács, Zs. (szerk.), *Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság PTE BTK Neveléstudományi Intézet. 351.
- Chernenko, O. (2020). Modern pedagogical technologies in higher education. *Pedagogy and Education Management Review*, (2), 52–59. DOI: 10.36690/2733-2039-2020-2-52

- Csikósné Maczó, E. (2019). A gamifikáció felsőoktatási alkalmazásának lehetőségei. *Képzés és Gyakorlat*, 17(3–4), 23–32.
- Dringó-Horváth, I. (2018). IKT a tanárképzésben: a magyarországi képzőhelyek tanárképzési moduljában oktatók IKT-mutatóinak mérése. *Új Pedagógiai Szemle*, (9–10), 13–41.
- Györgyi, Z. (2022). A negyedik ipari forradalom és a hazai szakképzés. *Educatio*, 31(1), 56–69. DOI: 10.1556/2063.31.2022.1.5
- Hovdhaugen, E., Kottmann, A., Thomas, L. & Vossensteyn, J. J. (2015). Dropout and completion in higher education in Europe. *Annex 1: literature review*. European Union. DOI: 10.2766/023254
- Hrubos, I. (2021). *A bolognai tornyok üzenete: tanulmányok az európai felsőoktatási reformról és a nemzetközi trendekről*. Gondolat Kiadó.
- Hülber, L., Papp-Danka, A. & Dringó-Horváth, I. (2020). A felsőoktatás digitális oktatási kultúrájának korrajza szakértői interjúk alapján. *Opus et Educatio*, 7(4), 27. DOI: 10.3311/ope.401
- ITM = Innovációs és Technológiai Minisztérium (2019). *Szakképzés 4.0 – A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira*. 1168/2019. (III. 28.) Korm. határozat. https://ikk.hu/files/Szakképzés_4.0.pdf, https://ikk.hu/files/Szakképzés_4.0_II.pdf Utolsó letöltés: 2023. 10. 10.
- ITM – Innovációs és Technológiai Minisztérium (2021). *63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről*. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2100063.itm> Utolsó letöltés: 2024.12.09.
- Köcséné Szabó, I. (2009). A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei, és azok változása a képzés során és a pályára lépés első éveiben. *Doktori értekezés*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola. fájl: https://ppk.elte.hu/file/kocsene_szabo_ildiko_disszoldgo.pdf Utolsó letöltés: 2023. 10. 12.
- Központi Statisztikai Hivatal - KSH (2006). *A felsőoktatási expanzió a magyarországi régiókban és az Európai Unióban*. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/felsook_exp_eu.pdf Utolsó letöltés: 2024. 06. 02.
- Lannert, J. (2021). *Zárótanulmány az emberierőforrás-szükségekről a magyar közoktatásban*. TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment, és Oktatáskutató Központ Zrt.
- Maczó, E. (2023). A digitális oktatásban felhalmozott hátrányok és kompenzációs lehetőségei hátrányos helyzetű csoportoknál. *Civil Szemle*, Különszám VI, 91–106.
- Molnár, Gy., Turcsányi-Szabó, M. & Kárpáti, A. (2020). Digitális forradalom az oktatásban – perspektívák és dilemmák. *Magyar Tudomány*, 181(1), 56–67. DOI: 10.1556/2065.181.2020.1.6
- Molnár, Gy. (2018). Hozzájárulás a digitális pedagógia jelenéhez és jövőjéhez (eredmények és perspektívák). *MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport Közlemények*. http://real.mtak.hu/86246/1/Hozz%C3%A1j%C3%A1rul%C3%A1s%20a%20digit%C3%A1lis%20kor%20pedag%C3%B3gia%C3%A1j%C3%A1hoz_MTA%20nyitott_kiadv%C3%A1ny.pdf Utolsó letöltés: 2023. 10. 10.
- Námesztovszki, Zs. & Kovács, C. (2018). *IKT az oktatásban jellegű programok és fejlesztések az MTTK-n*. A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.
- Ollé, J. (2010). Egy módszer alkonya: a katedrapedagógia végnapjai a felsőoktatásban. In Dobó, I., Perjés, I. & Temesi, J. (szerk.), *Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések*. Konferencia-előadások. Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. 22–31.
- Pirohov-Tóth, B. (2022). A felsőoktatás átalakulása és dilemmái az elmúlt években. *Polgári Szemle*, 18(4–6), 338–348. DOI: 10.24307/psz.2022.1224
- Polónyi, I. (2018). A hátrányos helyzetű kistérségekben élő fiatalok felsőoktatásba kerülésének esélyei. *Statisztikai Szemle*, 96(10), 1001–1019. DOI: 10.20311/stat2018.10.hu1001
- Pusztai, G. (2013). *Kapcsolatok a felsőoktatási intézményben. Láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Új Mandátum Könyvkiadó. 105–129.
- Rajcsányi-Molnár, M. (2016). Intézményi válaszok a hallgatói lemorzsolódás csökkentésére a felsőoktatásban. *Konferenciaelőadás*: MELLearn Intenzív Szakmai Szeminárium.
- Shaytura, S. V., Ordov, K. & Minitaeva, A. M. (2019). *Digital learning methods for the digital economy*. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference on Digital Economy (ISCDE 2019). DOI: 10.2991/iscde-19.2019.117
- Schofer, E. & Meyer, J. W. (2005). The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*, 70(6), 898–920. DOI: 10.1177/000312240507000602
- Tözsér, Z. (2012). A „nem-tradicionális” hallgató. A nemzetközi szakirodalom tanulságai. *Iskolakultúra*, 22(1), 89–94.
- Trautmann, L. & Vida, C. (2021). Tudásalapú gazdaság-iparpolitika–felsőoktatás. *Köz-gazdaság – Review of Economic Theory and Policy*, 16(4), 49–76. DOI: 10.14267/RETP2021.04.04
- Varga, J. (2007). Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, 54(7–8), 609–627.

Jegyzet

¹ Dunaújváros Egyetem szakoktató szak mintatantervei (2021–2023), <https://www.uniduna.hu/szakoktato>
Utolsó letöltés: 2024. 06. 10.

Absztrakt

2021-ben egy hazai pedagóguslétszámot vizsgáló nagymintás kutatás 39%-ra tette a szakmai elméleti tárgy oktatóinak és 30%-ra a szakmai alapozó tárgyak oktatóinak arányát a betöltetlen álláshelyek tekintetében, ami azt bizonyítja, hogy a szakképzésbe bekapcsolódó oktatókra nagy mértékben és mielőbbi szükség van (Lannert, 2021). Az Innovációs és Technológiai Minisztérium által kidolgozott, 2020-ban elindított Szakképzés 4.0 elnevezésű stratégiai program a szakmai és a felnőttképzés rendszerszintű fejlesztését vette célba, melynek fontos eleme volt a szakmaipedagógus-képzés megújítása is. A 2021 szeptemberében elindult, alapidiplomát adó szakoktató képzés egyik fő célja a szakmatanulás vonzóvá tétele olyan oktatók képzésével, akik alkalmasak az iskolarendszerű szakoktatás és a felnőttképzés keretében a szakma műveléséhez szükséges gyakorlati tudás és készségek átadására, emellett törekvés az is, hogy a szakmai pedagógusok létszámát a végzettek körével növelni lehessen. A szakoktató szakra való jelentkezés nagy ösztönzője volt a bejutáshoz elegendő középszintű érettségi, ezért a jelentkezők között magas arányban vannak, akik nem elsősorban a szakképzésbe való bekapcsolódás céljából, hanem más, egyéni motivációk miatt vesznek részt a képzésben, ami kérdésessé teszi, hogy a szakember-utánpótlás valóban megvalósul-e. A 2022-ben lefolytatott, teljes populációt megcélzó, kérdőíves kvantitatív kutatásunk célja az volt, hogy feltérképezze, mi volt a valódi motivációja a hallgatóknak a szakra való jelentkezésben, a képzés tartalma milyen irányban formálta az eredeti, egyéni célkitűzéseket – tekintettel a résztvevők eltérő szocio-demográfiai hátterére, valamint szerteágazó érdeklődési és tapasztalati körére –, emellett képet kívántunk kapni arról is, mivel járulhat hozzá egy felsőoktatási képzőhely ahhoz, hogy a szakmaipedagógus-jelöltek motiváltak legyenek az iskolarendszerű szakoktatásba való bekapcsolódásra. A 103 fő részvételével lefolytatott kutatás eredményei igazolták, hogy a többség nem az iskolarendszerű szakképzésbe való bekapcsolódás miatt választotta a szakoktató szakot, inkább az önképzés igénye és egyéb személyes célok motiválták őket. A szakmai tudás átadásának szándéka azonban szinte mindenkinél megjelenik, amelyre alapozhatnak a képzőhelyek korszerű oktatási tartalommal, változatos, a kornak megfelelő oktatói módszertannal és hallgatóbarát szemlélettel, melyek által átformálhatóak az eredeti célok, s az iskolarendszerű szakképzésbe való bekapcsolódást vonzóvá tehetik számukra. A hallgatók az egyetem részéről nemcsak tudásbeli, hanem kapcsolati támogatást is várnak, az oktatói karrierjük indulásához fontosnak tartanák, ha a szakképző iskolákkal való összeköttetésben, kommunikációban segítséget kapnának.

Kulcsszavak: szakképzés, szakmaipedagógus-képzés, pályamotiváció, pályakép