

**Cserné Pekkel Márta**

Dunaújvárosi Egyetem Tanárképző Központ

## A szakmai pedagógusok pályaelhagyásának aspektusai

*Írásunk a szakmaitanár-képzés – kiemelve a Mérnök-tanár, illetve Szakoktató szakos képzéseket – főbb jellemzőit és azokat a tényezőket mutatja be, melyek a szakmai pedagógusok pályaelhagyásához vezethetnek, tudományos megalapozottsággal kívánunk utánajárni ennek az igen szerteágazó kérdésnek.*

### Bevezetés

Magyarországon jelentős hagyománnyal bír a műszakipedagógus-képzés, így a mai oktatás a korábbi képzési változatok tapasztalataira épül. Az első intézményes tanárképzés 1936-ban a József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen indult útjára. 1951-ben Műszaki Tanárképző Főiskola néven hároméves képzéssel, nappali és levelező tagozatos oktatási formákkal kezdte az oktatást (Orosz, 1991).

1961-ben hozták létre a Pedagógiai Tanszékét a Budapesti Műszaki Egyetemen, ami egyértelműen jelzi, hogy a műszaki terület és a pedagógiai-pszichológiai alapú tudásterületek összekapcsolódtak egymással a gyakorlat igényeinek kielégítésére. A Dunaújvárosi Egyetem jogelődje 1970-ben kapcsolódott be a műszaki tanárok képzésébe, ekkor alakult meg a Pedagógiai tanszék, a pedagógiában és pszichológiában kompetens oktatók alkalmazásával, ott tanított a neveléstudomány ismert képviselői közül többek között Nagy Sándor, Bábosik István, Jáki László. A képzés megindításakor a fő cél a gyakorlatiasabb műszakitanár-képzés megvalósítása volt, amely szorosan kapcsolódott a szakközépiscolák és szakmunkásképző intézetek gyakorlati orientációjához (Tóth és Varga, 2002). A gazdasági változások nyomán a képzés szakmai tartalma módosult, és mérnök-tanári képzéssé alakult, kettős végzettséget nyújtott: mérnököt és tanárit (Tóth, 2013).

A szakmai pedagógusok a pedagógustársadalom jelentős csoportját alkotják, ide tartoznak például a mérnök-tanárok, korábban műszaki tanárok, műszaki szaktanárok; technikus-tanárok; szakmai oktatók; szakoktatók; közgazdász (gazdasági); mezőgazdasági; egészségügyi; művészeti; gyógypedagógiai pedagógusok. A szakmai pedagógusok sokféle irányultsága, illetve képzési szerkezete ellenére önálló alrendszerét képzik a pedagógusok képzési struktúrájának, vagyis jól meghatározható egységes képzési ágat alkot a pedagógusképzésen belül, ugyanakkor a közismereti tanárképzéstől eltérő sajátosságok jellemzik (Benedek és Szabóné Berki, 2011). A magyar oktatási rendszerben a szakmai pedagógusi hivatás jelentős fontossággal bír, hiszen a képzésen felkészítenek az életre, megalapozzák a munkaerőpiacon való helytállást, gyakorlati ismereteket adnak át, szerepet vállalnak a diákok személyiségének fejlődésében, valamint elősegítik kommunikációjuk és problémamegoldó készségük pozitív alakulását, miközben más pedagógusokhoz hasonló problémákkal találkozhatnak. A szakmai pedagógusok speciális

csoportként jelennek meg már a képzés folyamán is, ahol koherens módon egybefonódik az elméleti és gyakorlati képzés, ezáltal a hallgatók kettős kötődésűek: egyrészt a szaktudományi felkészítés miatt, mely önállóan is felhasználható, másrészt a pedagógiai/tanári felkészítés okán. A szakmaipedagógus-képzés másik fontos sajátossága, hogy a szakmai, diszciplináris felkészültség a tanári képesítéssel több szaktárgy képesítésére készít fel. A képzésnek azért is lényeges elemei a gyakorlatok, hogy az ott szerzett tapasztalatokat, kompetenciákat be tudják építeni a hallgatók későbbi munkájuk mindennapjaiba, ezáltal a valós szituációkra, körülményekre és helyzetekre készülnek fel, és így az oktatásban végbemenő folyamatos változásokra is jól tudnak reagálni. De mindezekhez természetesen idomulnak a tantervi, tartalmi és módszertani változásokkal kapcsolatos elméleti kérdéskörök is. Ennek felismerése és a változásokhoz való alkalmazkodás szükségessége azért is lényeges, mert az egyetemeken jellemzően igen hosszú időn át tudásátadás történt csupán, a hallgatón múlt a tanulás sikeressége. Kétségtelenül szükség volt a képzések átalakítására, az alkalmazott módszertanok megváltoztatására, nem csak a hallgatói populáció átalakulása miatt, hanem a szakképzési törvény és a tanári képzési és kimeneti követelmények (továbbiakban KKK) okán is.

### A műszakipedagógus-képzés nemzetközi viszonylatban

Az egyes európai országok műszakipedagógus-képzésének áttanulmányozását követően világosan látható, hogy az összehasonlító elemzés elvégzése rendkívül nehéz a rendszerek különbözősége miatt. Erre irányuló publikációk születnek napjainkban, és születtek már korábban is (Avis és mtsai, 2012; Brevik és mtsai, 2022; Fominykh és mtsai, 2018; Henning Loeb és Gustavsson, 2018; Tóth, 2000; Tóth 2010). A legfontosabbakat és témánk szempontjából relevánsakat összegzem az alábbiakban, azt érzékeltetve, hogy az egyes országokban hogyan látják a szakképzésben oktatók képzését és a tanári felkészítés sarokpontjait és kiemelt területeit.

Avis és munkatársai a skót és az angol tanárképzésről szóló tanulmányukban részletesen elemzik a tanárképzési rendszerek közötti hasonlóságokat és különbségeket mind a képzés tekintetében, mind a szakmai oktatás területén. A két ország rendszereiben egymáshoz képest jelentős eltérések vannak, amik a szabályozás és kormányzás területén mutatkoznak meg legnagyobb mértékben, ugyanakkor az összehasonlítás alapján elmondható, hogy ezek nagyban meghatározzák a tanárképzések működését és azok fejlődését (Avis és mtsai, 2012).

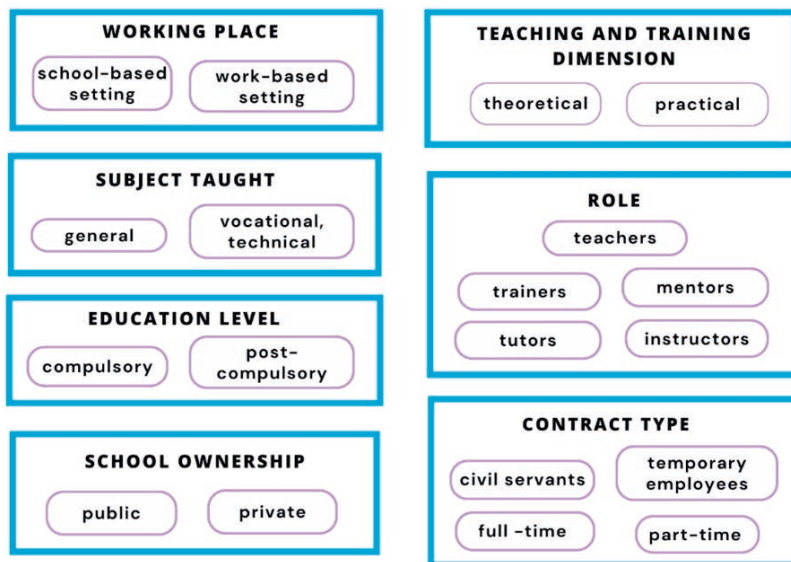
Ezen túlmenően Brevik és munkatársai a 2023-ban írt tanulmányukban az európai szakiskolákkal és ezen iskolatípusban tanító tanárokkal foglalkoznak. Rávilágítanak arra, hogy a szakiskolai tanárok felkészítésének fókuszálásán túl rendszerszintű lépésekre van szükség, melyek megvalósításához anyagi források szükségesek. Az írás ismerteti a svéd és a finn szakiskolában tanító pedagógusok közötti különbségeket, különös tekintettel a tanárok képzési útjaira, illetve az oktatási rendszerek erősségeire. Fontos megállapításuk, hogy a szakmai pedagógusok számára rendkívül fontos az elméleti tudás mellett a gyakorlati tapasztalatok megléte, valamint a megfelelő tanári attitűd is, többek között a nyitottság és a rendszeres továbbképzésre való igény mind szakmai, mind módszertani szempontból (Brevik, Kaiser és Hoppe, 2023). Más szakiskolai tanárokról szóló tanulmányban ezen eredmények megerősítést nyernek, ugyanakkor kitérnek arra is, hogy a tanárok folyamatos szakmai fejlődése nem csak formális, hanem informális módon is történhet, akár kurzusokon vagy egyéb oktatási programokon való részvétellel. Zhou és munkatársai is hangsúlyozzák, hogy a szakmai pedagógusoknak folyamatosan alkalmazkodniuk szükséges mind a társadalomban, mind pedig az iparban bekövetkező változásokhoz (Zhou és mtsai, 2022).

Egy másik, több ország szakképzését összehasonlító tanulmány (Fominykh és mtsai, 2018) Hollandia, Belgium és Oroszország szakmai oktatását és azok szakmai szerepét vizsgálja, kiemelve a történelmi-társadalmi-gazdasági tényezők hatását a szakmai oktatás fejlődésére. A kutatás rendkívül lényeges kérdéseket vet fel, többek között a tanulók munka világába való kilépését, a szakmai oktatás minőségjavításának lehetőségét, jogi és szabályozási keretek megteremtését a szakmai oktatás, illetve a vállalkozások között, valamint egy adott szakmán belüli gyors ismeret- és információátadás kérdését (Fominykh és mtsai, 2018). Mindezeket kiegészíti Ingrid Henning Loeb és Susanne Gustavsson tanulmánya (2018), amely a svéd a norvég és dán szakoktatásba ad betekintést, és melyben átfogó képet kapunk ezen országok szakoktató képzésének kihívásairól, illetve fejlesztési lehetőségeiről. A szerzők kitérnek a szakoktatóképzés általános szakmai tartalmi és tanítási módszerei megerősítésének szükségességére, kiváltképp a gyakorlati időszakokban, annak érdekében, hogy a végzett hallgatók tudása és kompetenciái jobban illeszkedjenek a munkaerőpiac szakmai elvárásaihoz. Kiemelik például a digitális eszközök használatát a gyakorlati idő alatt, ezáltal a képzés minőségének javítása érhető el, illetve a tanulók szakmai identitása is fejlődhet (Henning Loeb és Gustavsson, 2018).

Összegző áttekintés mutat a pedagógusok, oktatók és képzők helyzetéről a mai változó világban a Cedefop (2022) tanulmánya, amely nemzetközi összehasonlítás mentén az európai szakképzési rendszerekről és az azokhoz kapcsolódó szakmai pedagógusokról a legátfogóbb és legaktuálisabb munka (1. ábra).

## MANY TYPES OF VET PROFESSIONALS

DISTINCTION OF VET TEACHERS AND TRAINERS IS MADE ON THE FOLLOWING BASIS:



1. ábra. A szakképzésben dolgozó szakemberek típusai (Forrás: Cedefop, 2022)

Tóth Béláné (2000) mindezeket már jóval korábban megerősítette tanulmányában, ahol kitekintett a szakmaipedagógus-képzés nemzetközi viszonyaira is. Könyvében Anglia, Ausztria, Finnország, Franciaország, Hollandia, Németország, Norvégia és Olaszország műszakipedagógus-képzését ismertette. A műszakipedagógus-képzés egyrészt általános

tanárképzéssel kapcsolatos tananyagból, másrészt a némileg sajátos szakképzéshez kapcsolódó ismeretekből épül fel. Szerkezetének és tartalmának összehasonlításából ezen európai országok vonatkozásában éppen ezért profitálhat nemcsak a szakmaipedagógus-képzés, hanem az egész tanártársadalom is.

A képzésre vonatkozó összehasonlító pedagógiai vizsgálat elvégzése előtt először meghatározta az összehasonlítás szempontjait és elemeit. Megindokolta, hogy azért ezekre az országokra esett a választás, mert hazánk műszakipedagógus-képzésével összhangban állnak, a képzések változatai ugyanúgy jelennek meg.

Ennek megfelelően a műszakipedagógus-képzés struktúrájának tekintetében az következő elemek vizsgálatát tette meg:

- képzési idő és struktúra (műszaki és pedagógiai képzési tartalmak kapcsolata);
- a műszaki tantárgykör keretei;
- képzési szintek;
- a végzettségek egymásra épülése.

A képzés pedagógiai tananyagkörének (moduljainak) elméleti tartalmát illetően az alábbi pontokat ismertette: tantárgyi alapú, illetve kompetenciaalapú képzés, a műszaki pedagógusképzés speciális területeinek tantervi vonzata.

A műszakipedagógus-képzéshez kapcsolódó gyakorlati képzés szempontjából ezekre a kérdéskörökre tért ki: a gyakorlatok törvényi szabályozása, műszaki gyakorlat, nevelésitanítási gyakorlat. A különböző országokban nagy különbségek vannak a tekintetben, hogy az elméleti oktatásra vagy a gyakorlatra fektetnek nagyobb hangsúlyt, eltérések mutatkoznak a szakmai, illetve a pedagógiai elméleti képzést illetően, valamint a gyakorlati oktatás sokszínűsége (nevelési – tanítási – műszaki gyakorlat) is megjelenik az egyes esetekben.

Magyarországon a műszakipedagógus-képzés alapvetően abban különbözik a fent említett országokban folyó képzésektől, hogy hazánkban kisebb hangsúlyt fektetnek az iskolák valós gyakorlati problémáira, az iskolajog, a kommunikáció, a tanári magatartás-szerepek, kompetenciák ismeretére. A tanulmányból az is kiolvasható, hogy a hazai képzés nem, vagy alig készíti fel a hallgatókat az alábbi területekre:

- az iskola adminisztrációs, szervezési, vezetési feladataira,
- az iskola és más szervezetek kapcsolatainak kialakítására és működtetésére,
- fogyatékos gyermekek és felnőttek szakképzésére,
- felnőttek átképzésének speciális pedagógiai feladatainak ellátására.

Mindezek ellenére a tananyagok nagymértékű egybeesése is megállapítást nyert. Ugyanakkor Tóth Béláné tanulmányának írása óta – a tanárképzés egységesítése és a Bologna-rendszer bevezetése nyomán – többször módosultak a tanárképzésben részt vevő képzési intézmények mintatantervei, átalakultak az egyes tantárgyak tartalmai, és igyekeztek nagyobb hangsúlyt fektetni a szakmai gyakorlatok fontosságára, ezáltal a húsz év viszonylatában ezek a megállapítások némiképp módosultak.

### **A szakmaipedagógus-képzés céljai**

Az országban több felsőoktatási intézményben is folyik szakmaipedagógus-képzés, de a továbbiakban a Dunaújvárosi Egyetemen gondozott Mérnök-tanár, illetve Szakoktató szakos képzést szeretném kiemelni, mivel vizsgálatom vagy oktatói-kutatói tapasztalatom ezen intézményhez köthető. Elengedhetetlen a szakmaipedagógus-képzésről történeti vonatkozásban is írni, bemutatni, hogy a képzés struktúrája, célja hogyan módosult a Bologna-folyamatot követően, hiszen ezzel helyzetképet kapunk a képzésről és annak

speciális elhelyezkedéséről, ugyanakkor nem célunk bemutatni a fejlődés, illetve a változások teljes folyamatát a kezdetektől napjainkig.

A szakmaipedagógus-képzés folyamatosan alakult, módosult. A másfél évszázaddal ezelőtt meghatározott és lefektetett jegyek máig érvényben vannak, ugyanakkor a képzés szerkezeti keretei idomultak a szakképzésben végbemenő változásokhoz. A Bologna-folyamat következményeként Magyarországon az osztott képzési szerkezet bevezetéséről szóló döntés 2004-ben született meg. A képzés bevezetéséhez hazánkban elsőként a győri Széchenyi István Egyetem, a Budapesti Műszaki Főiskola (mai neve: Óbudai Egyetem) és a Dunaújvárosi Egyetem jogelődje, a Dunaújvárosi Főiskola kapta meg a szükséges engedélyeket 2006 decemberében. Ezen felsőoktatási intézményekben 2007 decemberében kezdődhetett meg a mesterszintű mérnökképzés. A korábban osztatlan tanárképzés az új rendszerben alapszintű és mesterszintű képzésre tagolódik (Toth és Pentelenyi, 2013). A Bologna-folyamat után a gyakorlati képzés már sokkal nagyobb hangsúlyt kap, mely kapcsolódik a mai iskolai rendszerű szakmai képzés gyakorlati orientációjához.

Magyarországon a Bologna-folyamat előtt kétféle mérnökktanárképzés folyt: főiskolai és egyetemi szintű. A főiskolai képzés keretein belül leginkább nappali tagozaton, a mérnöki ismeretek átadása mellett párhuzamosan folyt a szakmaitanár-képzés, és mérnöki, illetve mérnökstanári végzettséget szereztek a hallgatók, ezzel szemben az egyetemeken a már meglévő mérnöki diploma birtokában, leginkább levelező tagozaton történt a szakmaitanár-képzés (követő képzés) (1. táblázat).

1. táblázat. A műszakipedagógus-képzés szakmai és pedagógiai végzettségének szintjei a Bologna-rendszer előtt (Forrás: Bacsá-Bán, 2021. 21.)

Szakmai végzettség	Pedagógiai végzettség	A tanári kvalifikáció megnevezése és szintje
Okleveles mérnök (M. Eng.)	Egyetemi (M. Ed.)	Okleveles mérnökstanár (egyetemi végzettség)
Mérnök (B. Eng.)	Főiskolai (B. Ed.)	Mérnökstanár (főiskolai végzettség)
Technikus	Főiskolai	Műszaki szakoktató (főiskolai végzettség)

Ezt követően a szakmaitanár-képzés osztott képzési formában történt, azaz a hallgatók egy mérnöki alap- vagy mesterképzésben megszerzett diplomával tudták folytatni tanulmányaikat a mesterszintű szakmaitanár-képzésben (2. táblázat). A mérnökstanár szakok esetében a végzett hallgatót képzettsége predesztinálja mind a szakképzésben, mind pedig az iparban, a versenyszférában és a mérnöki területeken való elhelyezkedésre, de a jóval alacsonyabb fizetés a tanári pálya igen nagy hátránya, így mindig is észrevehető volt ezen területek elszívó hatása. Ez a jelenség a Bologna-rendszer előtti és utáni időszakokra is jellemző.

2. táblázat. A műszakipedagógus-képzés szakmai és pedagógiai végzettségének szintjei a Bologna-rendszer nyomán (Forrás. Bacsa-Bán, 2021. 21.)

Szakmai végzettség	Pedagógiai végzettség	A tanári kvalifikáció megnevezése és szintje
Okleveles mérnök (M. Eng.)	Egyetemi (M. Ed.)	Okleveles mérnök tanár (egyetemi végzettség)
Mérnök (B. Eng.)	Egyetemi (M. Ed.)	
Műszaki szakoktató (B. Eng.)	Egyetemi (M. Ed.)	
Mérnök tanár (B. Ed.)	Egyetemi (M. Ed.)	
Technikus OKJ	Főiskolai (B. Eng.)	Műszaki szakoktató (főiskolai végzettség)
Középfok / OKJ	Főiskolai (B. Ed.)	Szakoktató (főiskolai végzettség)

A növekvő igények és a Bologna-folyamat eredményeképpen a 2007/2008-as tanévtől indult el a Mérnök tanár mesterszak a Dunaújvárosi Egyetemen. Ahhoz, hogy valaki tanári mesterfokozatot (MA) szerezzon, két alapvető lehetősége volt: az érettségi vizsgát követően öt éves osztatlan képzés elvégzése, illetve osztott képzésben a már diplomával rendelkezők számára 1-1,5 vagy 2 éves képzés sikeres teljesítése. A képzés időtartama az előzetes végzettségtől függ. A mérnök tanár mesterképzési szakokon a szakterületi ismeretek kreditértéke, illetve a tanári felkészítés elemének kreditértéke attól függ, hogy a hallgató milyen előképzettséggel rendelkezik, vagyis milyen mintatanterv szerint végzi tanulmányait.

#### *A mérnök tanár-képzés céljai összegezve*

A hallgatók a mélyreható mérnöki tudás megszerzésével párhuzamosan vagy azt követően elsajátítják a tanári hivatás elméleti és gyakorlati ismereteit, melyek birtokában alkalmasakká válnak oktatói feladatok ellátására több képzési szinten, vállalati vagy akár felnőttképzésben is, továbbá szakmai tudásukat kamatoztathatják ipari és más szervezetek humánerőforrás- fejlesztési feladatainak ellátásában.

A mérnök tanári szakok képzésének fő célja olyan szakemberek oktatása, akik rendelkeznek mind mérnöki, mind pedagógiai tudással. A képzési program során a hallgatók megismerkednek az általános és középiskolai oktatás, valamint a vállalati képzés környezetével. Emellett a képzés hangsúlyozza a vezetéselméleti és pszichológiai ismereteket is. A tanulmányok során a hallgatók jártasságot szereznek a különböző műszaki tantárgyak – például informatika, mechanika, szakrajz – oktatásában is. A szakmaitanár-képzés további célja a személyiségfejlesztés és egy olyan, mobilitásra képes műszaki pedagógus kibocsátása, aki alkalmas vállalati vezetői beosztások ellátására is. Ezeket a célokat támasztja alá a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet 4. melléklete és a Tóth (1999) által végzett kutatás.

Ahogy a KKK fogalmaz:

„A képzés célja a műszaki és informatikai területen az iskolai nevelés-oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő szakaszainak évfolyamain a szakközépfiskolai, szakközépiskolai, az iskolai rendszerű, illetve az iskolarendszeren kívüli oktatásban, a felnőttek át- és továbbképzésében, továbbá a Szakmajegyzékben meghatározott szakképzésekben az elméletigényes szakmai tantárgyak tanítására, az iskola

pedagógiai feladatainak végzésére, a műszaki és informatikai szakképzés területén a pedagógiai kutatási, tervezési, fejlesztési feladatokra, valamint a szakképzésben résztvevők korosztályi problémáinak, speciális nevelési feladatainak ellátására képes tanárok képzése, továbbá a tanulmányaik doktori képzésben való folytatására történő felkészítése.” (8/2013. [I. 30.] EMMI rendelet 4. melléklete)

A Szakoktató szak esetében a képzésbe bekeverülő hallgatók már egy megszerzett szakképesítéssel rendelkeznek, amely alapvetően meghatározza a későbbi szakirányválasztásukat is. A Dunaújvárosi Egyetemen természetesen a Szakmajegyzékhez idomulva az alábbi specializációkon és azokon belüli szakágakon folyik az oktatás: Műszaki specializáció, Üzleti specializáció és Szolgáltatási specializáció.

A képzés célja, hogy a végzett hallgatók képesek legyenek a szakképzésben – akár iskolarendszeren belül és kívül – gyakorlati tárgyak oktatására, az oktatási tevékenységhez szorosan kapcsolódó feladatok ellátására, valamint szaktárgyakhoz kapcsolódó gyakorlatok megszervezésére és lebonyolítására akár tantermi, tanműhelyi, vagy laboratóriumi környezetben. A képzés további fontos eleme, hogy felkészítse a hallgatókat a felnőttképzésben, a felsőfokú szakképzésben, valamint a közoktatásban történő gyakorlati képzésre és az ezekhez fűződő tevékenységekre, feladatokra. A hallgatók többsége nem csak képesítéssel rendelkezik a képzés megkezdésekor, hanem már kellő szakmai tapasztalattal is bír, ezért a képzés struktúrája úgy lett kialakítva, hogy nem csupán hangsúlyozottan gyakorlatorientált, hanem a képzés elején történő pedagógiai-pszichológiai elméleti alapok elsajátítása megalapozza az erre épülő második periódust. Ezáltal valósul meg, hogy a hallgatók a kevésbé elméletigényes tárgyakat képesek lesznek oktatni, felhasználva a korábban szerzett szakmai tapasztalatukat.

### **Gyakorlatok a szakmaipedagógus-képzésben**

A mesterszintű tanárképzésben új elem a tanári gyakorlati képzés erősítése, azaz az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának szorosra fűzése a képzés egészében. Ezek a gyakorlatok fokozatosan szoktatják hozzá a pályára készülő hallgatókat a pedagógiai munka minden lényeges területéhez. Megismerkedhetnek az iskolák működésével, az intézményekben folyó nevelői munkával, és ki is próbálhatják magukat a katedránál. A gyakorlatok további szintjein a szaktantárgyak oktatását mélyíthetik el (Tóth, 2010).

A képzés egyik teljesen új eleme az összefüggő oktatási és nevelési gyakorlat, melynek az a célja, hogy a hallgató az elméletben megszerzett tudásanyagot felhasználja a tanítási gyakorlatban. A hallgatók a tanítás teljes folyamatát átélik a gyakorlat során,

---

*A képzés célja, hogy a végzett hallgatók képesek legyenek a szakképzésben – akár iskolarendszeren belül és kívül – gyakorlati tárgyak oktatására, az oktatási tevékenységhez szorosan kapcsolódó feladatok ellátására, valamint szaktárgyakhoz kapcsolódó gyakorlatok megszervezésére és lebonyolítására akár tantermi, tanműhelyi, vagy laboratóriumi környezetben. A képzés további fontos eleme, hogy felkészítse a hallgatókat a felnőttképzésben, a felsőfokú szakképzésben, valamint a közoktatásban történő gyakorlati képzésre és az ezekhez fűződő tevékenységekre, feladatokra.*

---

elkészítik és használják azokat a dokumentumokat, amelyekre a pedagógiai munka alatt szükség van, például szemléltető anyagok, feladatlapok, informatikai alkalmazások, és megismerkednek például az elektronikus naplóval is. Ennek véghezvitelét a középfokú intézménytől egy vezetőtanár, mentor segíti. A félév első felében csupán órát látogatnak (hospitálnak) vezetőtanárunknál, jegyzetelnek, ezekre a tapasztalatokra építve tartják meg később óráikat.

Az összefüggő oktatási és nevelési gyakorlat dokumentumait a portfólióban összesíti a hallgató. Ez tartalmazza a hospitálási jegyzőkönyveket, az órai foglalkozásterveket, a tanulók házi feladatait, dolgozataikat értékelési szempontokkal kiegészítve. Mivel a gyakorlat célja, hogy a pedagógiai munka minél szélesebb spektrumát megismerjék a félév során, ezért a hallgatók részt vesznek a tanórán kívüli iskolai életben is, rendezvények szervezésében segíthetnek, hospitálnak a szülői értekezleteken, majd ezeknek a tapasztalatait is beépítik elkészítendő portfóliójukba. Mivel a képzés hallgatói már rendelkeznek főiskolai szintű oklevéllel, ezért a portfólió helyettesíti a szakdolgozatot: ezt kell majd a záróvizsgán is bemutatniuk.

Egyre hangsúlyosabbá vált az elmúlt egy-két évtizedben a kompetenciaalapú képzés a közoktatásban és a felsőoktatásban egyaránt. Meghatározó lett, hogy az adott intézmény tanulói-hallgatói milyen készségekkel és képességekkel rendelkeznek, illetve milyen kompetenciák birtokában vannak az adott képzés elvégzésekor. A személyes, szociális és szakmai kompetenciák megfelelő szintje nagyban befolyásolja, hogy egy pályakezdő fiatal pályaszocializációja sikeres lesz-e, és életútja további részében rendelkezik-e megfelelő alapokkal a további szakmai fejlődéshez. Folyamatosan szükség szerű, hogy tisztában legyünk a már meglévő, a fejlődő és az újonnan megszerzett képességeinkkel-készségeinkkel, és ezeket a megfelelő módon dokumentáljuk is egy portfólió elkészítésével. Ez nemcsak a munkaerőpiacon általános, hanem már az oktatás több szintjén is, egy-egy képzési szakasz lezárásakor. Ez a dokumentumgyűjtemény egyfajta alátámasztása annak, hogy birtokában vagyunk azoknak a kvalitásoknak és tudásnak, amelyek egy adott képesség megszerzéséhez, illetve egy hivatás gyakorlásához szükségesek. A portfólió elkészítése alapvető előírás a szakmai-pedagógus-képzésben is, amelyben nemcsak a szakmai, a pedagógiai, hanem különösképpen a nevelési-oktatási kompetenciák a meghatározóak, melyek dokumentálása ily módon valósul meg.

*Egyre hangsúlyosabbá vált az elmúlt egy-két évtizedben a kompetenciaalapú képzés a közoktatásban és a felsőoktatásban egyaránt. Meghatározó lett, hogy az adott intézmény tanulói-hallgatói milyen készségekkel és képességekkel rendelkeznek, illetve milyen kompetenciák birtokában vannak az adott képzés elvégzésekor. A személyes, szociális és szakmai kompetenciák megfelelő szintje nagyban befolyásolja, hogy egy pályakezdő fiatal pályaszocializációja sikeres lesz-e, és életútja további részében rendelkezik-e megfelelő alapokkal a további szakmai fejlődéshez. Folyamatosan szükség szerű, hogy tisztában legyünk a már meglévő, a fejlődő és az újonnan megszerzett képességeinkkel-készségeinkkel, és ezeket a megfelelő módon dokumentáljuk is egy portfólió elkészítésével. Ez nemcsak a munkaerőpiacon általános, hanem már az oktatás több szintjén is, egy-egy képzési szakasz lezárásakor.*



A hallgatókat szakiránytól függően az informatikai, a műszaki-gazdasági és a gépészet-mechatronikai területen a mérnöktechnikai képzés az iskolai rendszerű szakképzésben, illetve az iskolarendszeren kívüli felnőttoktatásban a szakmai tantárgyak tanítására, pedagógiai feladatok elvégzésére, az informatikai, a gazdasági és a műszaki szakképzés területén fejlesztési feladatokra, valamint a szakképzésben tanulók nevelési problémáinak megoldására készíti fel. Ezért a szakmai gyakorlatnak kiemelt szerepe van. A gyakorlat célja, hogy a hallgató a szakképzettséghez kapcsolódó gyakorlati ismereteket (például: tanórára való felkészülés, óratervezés, óravezetés, tanári szerepkörök, pedagógiai mérések és kísérletek) megszerezze, a munkahely világával ismerkedjen (például: iskolai élet, iskolavezetés, szülőkkel való kommunikáció), valamint az, hogy a hallgatók későbbi munkájuk hatékonysága érdekében jártasságot szerezzenek a tanítási és tanulási, illetve nevelési folyamatok értékelésében, fejlesztésében és kutatásában.

A képzésben részt vevő hallgatók gyakorlatának egy részét az intézet által szervezett hospitálás és órartartás teszi ki. A városban működő szakközépiskolákkal szoros kapcsolatban állunk, azok gyakorlóiskolákként funkcionálnak. A szakmai gyakorlatok megszervezésének szakmai és pedagógiai feltételei adottak. A hallgatókkal foglalkozó vezetőtanárok szakmai, pedagógiai felkészültsége a törvényeknek és az elvárt gyakorlatnak megfelelő. Folyamatosan képzik magukat, és a szakmai kutatási programokban aktívan részt vesznek.

A mérnöktechnikai képzés egyik legnagyobb kihívása a technikai fejlődés, melynek fejlődésével párhuzamosan tartalmi változásokra is szükség van. Ez nem csak konkrét szakmai ismeretek átadását jelenti, hanem az ezen ismeretek átadásához szükséges pedagógiai módszerek fejlődését is. Ezen a ponton is láthatjuk a műszaki és a pedagógiai tudásterületek összefonódását a tanári eredményességre való felkészítésben. Előtérbe kerül tehát a tudás átadása helyett a tanulás megkönnyítése, kihasználva a különböző tanulási módszereket és biztosítva a megfelelő tanulási környezetet. A tanárok az interaktivitás és a rugalmasság szempontjából olyan értékekkel rendelkeznek, mellyel más forrás nem. Ellenben korlátaik is vannak, hiszen csak meghatározott helyen és időben érhetők el, szemben például az internettel. A könyvek és jegyzetek megbízható tudást jelentenek, nem kell alkalmazkodni hozzájuk, de hamar elavulnak. Az oktatóprogramok használatához megfelelő hardverre van szükség, és korlátozva van az interaktivitás is, az internet ebből a szempontból nagyobb lehetőségekkel bír (Bán és Mészáros, 2003).

A mérnöktechnikai képzés változtatásánál meghatározó tényezőnek bizonyulnak továbbá egy-egy intézmény esetében az azt körülvevő gazdaság és munkaerőpiac szempontjai.

Az évek során végbement változások leginkább az alábbi területeken mutatkoznak meg:

- új tantárgyak megjelenése a kötelező tantárgyak között,
- régi kötelező tantárgyak megszűnése vagy választhatóvá tétele,
- folyamatos tananyagfejlesztés,
- a felnőttoktatás jelentőségének preferálása,
- a vállalati oktatásra való felkészítés.

### **A pedagóguspálya kérdései-nehézségei**

Magyarországon az elmúlt évtizedekben (a megváltozott körülmények következményeként) jelentősen lecsökkent a tanárképzésre jelentkezők száma – különösen igaz ez a szakmai pedagógusokra (Berki, 2011) –, ezzel párhuzamosan a tanártársadalom is megfogyatkozott. Ennek a problémakörnek a kiváltó okait alapvetően három nagy csoportra tagolhatjuk: strukturális kérdések, tartalmi kérdések (szabályozás), valamint társadalmi és személyi kérdések.

Ebben az írásunkban a társadalmi, illetve személyi kérdéskörre kívánunk fókuszálni, mert a kutatások elsősorban a teljes pedagógustársadalomra terjednek ki, vizsgálva a pályaelhagyás alapvető okait és összefüggéseit, és a szakirodalmaknak csak kis része világít rá a szakmai pedagógusok pályaelhagyásának speciális kérdéseire.

A nemzetközi és hazai szakirodalmak a pedagóguspálya-elhagyás okaként leginkább az alábbi indokokat fogalmazzák meg: az alacsony anyagi megbecsülés (Paksi és mtsai, 2015), a rossz karrierlehetőségek (Bacsa-Bán, 2019a, 2019b), a fokozott állami kontroll, az előidéző oktatási rendszer állandó átszervezése, ezzel nagyfokú bizonytalanságot előidézve (Polónyi, 2019), az adminisztrációs és munkaterhek megnövekedése, továbbá a munkaerőpiac nyitása némely tanári kompetenciák irányába (Veroszta, 2012).

A pedagógusok pályaelhagyása a tanárihiány kialakulásában meghatározó szerepet játszik. Az ehhez kapcsolódó statisztikák és kutatások is alátámasztják azt (Mihály, 2002), hogy az általános iskolai pedagógusoknál, leginkább az alsóbb évfolyamokat tanítóknál kevésbé fordul elő a pályaelhagyás jelensége (Kozma, 2001; Sági, 2015; Veroszta, 2012), azonban a férfiak, illetve a szakképzésben dolgozó tanárok gyakrabban döntenek másik foglalkozás mellett. Ennek egyik indoka az alacsony szintű anyagi megbecsülés: más értelmiségi pályákhoz képest a keresetek jelentős mértékben alacsonyabbak.

Az oktatás több szintjén a személyi kérdések mindennaposá váltak, egy intézményen belüli fluktuáció napjainkban már nemcsak úgy van jelen, hogy egy tanár egy másik oktatási intézményben folytatja hivatását, hanem úgy is, hogy elhagyja a tanári pályát még a tanév befejezése előtt, vagyis sokszor a nyári szünetet megelőzően már pályaelhagyó lesz. Sajnos egy-egy közismereti tárgyat tanító pedagógus helyettesítése, pótlása akár egy általános iskolában vagy a középfokú oktatásban is igen nehéz, de különösképpen igaz ez a szakmai pedagógusokra. Veroszta (2012) is alátámasztotta azt a jelenséget, hogy a szakmai pedagógusok munkavállalása fokozott strukturális távolságot mutat a tanári foglalkoztatástól.

A pedagógushiány jelenlétét napjainkban már senki sem cáfolja (Paksi és mtsai, 2015), hiszen nemcsak az iskolák tantestületében, a sajtóban és híradásokban, a kistélepülések iskoláiban, hanem számos család mindennapjaiban előforduló téma, hogy az iskolában nincs informatikatanár, hogy jobb esetben az tartja a nyelvvórát, akinek van nyelvvizsgálója, mert szakos nyelvtanár nincs, hogy a matematikatanár látja el a fizika- és kémiaórákat, hogy a napköziben pedagógiai asszisztens van a gyerekekkel, vagy hogy a délutáni foglalkozások elmaradnak, és mindezek mellett állandóan változnak a tantestület tagjai is.

A szakmai pedagógus-képzésre alacsony a jelentkezők száma más szakokhoz képest, ugyanakkor az iparban és a versenyszférában rögtön el tudnak helyezkedni a diplomát szerzett hallgatók lényegesen magasabb fizetésért, mint amennyit a pedagógus pályán keresnének, miközben a megszerzett ismereteiket a munkaerőpiac más területein is jól tudják hasznosítani (Sági, 2015; Veroszta, 2012). Napjainkban már az sem ritka, ha egy pályaelhagyó pedagógus nem egy magasabb végzettséget elváró munkakör betöltésére adja be önéletrajzát úgy, hogy diplomáit letagadja, felvállalva a fizikai munka terhét, a napi ingázást vagy akár a költözést is, a lényegesen magasabb fizetésért (Mihály, 2002), mert csak így van esély a szülőktől való anyagi függetlenség elérésére, vagy egy biztos, önálló egzisztencia létesítésére – de sokan ezáltal feladják a gyermekkoruk óta dédelgett álmukat (Antalka, 2011).

Számos pályaelhagyó pedagógus számolt be arról, hogy a kevés fizetésen túl azzal az indokkal búcsúztak el szeretett hivatásuktól, hogy az óratartáson felül sok feladat elvégzése hárult rájuk, amik rendkívül időt vettek igénybe, ezáltal már jóval többet dolgoztak hetente, mint 40 óra. Külön kihívást jelent egy szakmai pedagógus számára, hogy alkalmazkodjon nem csak az állandóan változó Nemzeti Alaptanterv miatt módosuló tananyag struktúrájához és változó tartalmi elemekhez, hanem naprakész, a munkaerőpiacra hasznosítható tudást biztosítson diákjai számára. Nem a nyugdíjkorhatárhoz közel

eső tanárokra jellemző csak, hogy elveszítik kezdeti lelkesedésüket és munkakedvüket (Maslach, Schaufeli és Leiter, 2001; Ónody, 2001), azt érzik, hogy szinte már csak a munkájukról szól az életük, a kiégés jeleit tapasztalják, hiába kedvelik kollégáikat, az iskola közegét, szeretik a tanítást és a gyerekeket, inkább más területen helyezkednek el, jellemzően lényegesen magasabb fizetésért.

A pedagógushiány jelensége többletenergiát igényel a pedagógusoktól, ami nem csak azt jelenti, hogy nagyobb óraszámban szükséges tanítani, és ezáltal több időt vesz igénybe az adminisztráció elkészítése és az órára való felkészülés, hanem a mindennapi feladatok kevesebb személyre terhelődnek a tantestületen belül is. Ez magával vonzza azt, hogy a pedagógusoknak kevesebb idejük jut továbbképzésre, nevelési feladatok ellátására, szakmai kérdések megvitatására a kollégákkal, a szülőkkel való kapcsolattartásra és ezáltal természetesen önmagukra és a családjukra is. Hosszabb időn keresztül tapasztalattól, kortól és nemtől függetlenül ezeket a nehézségeket megélve nap mint nap bizonyos jelzések és fizikai tünetek észlelhetők. Ilyen például: ellenálló képesség és életkedv csökkenése, fáradékonyság, konfliktusok számának megnövekedése a kollégákkal, diákokkal és családtagokkal, alvási nehézségek, gyakori fejfájás, gyulladások különböző formája, száraz bőr, hajhullás. Napjainkban az oktatás területén is átértékelődött az egészségre nevelés kérdése, hiszen Magyarország alaptörvényében is szerepel, hogy a testi és lelki egészséghez mindenkinek joga van, sőt az iskolák többsége már a pedagógiai programjába is beillesztette ezt, ugyanakkor a pedagógusokat ért stressz és kiégés problémájával még mindig csak felszínesen foglalkoznak, pedig „a nem megfelelő mentálhigiénés állapot a pályaelhagyás szempontjából rizikótényező már az egyetemi hallgatók körében is” (Di Blasio és Szigeti, 2022. 9.).

Az oktatáskutatók álláspontja régóta az, hogy azokban az országokban, ahol nagy hangsúlyt fektetnek az oktatás fontosságára, a sikeresség egyik kulcsa a tanártársadalom kezében van. Véleményük szerint (Barber és Mourshed, 2007; Varga, 2015) csak azokból a fiatalokból formálódik értékes tanár, akik megfelelő szakmai felkészültséggel, tudással és képességekkel rendelkeznek, nem pedig azokból, akik történetesen nem nyertek felvételt másik felsőoktatási intézménybe (Varga, 2005). Több szakirodalom megfogalmazza (Gordon Győri és Oláhné Téglási, 2015), hogy a pályára alkalmas fiatalokat a megfelelő képzésben kell részesíteni, ami napjainkban Magyarországon nem okvetlenül van így. Véleményem szerint azokban a felsőoktatási intézményekben, ahol pedagógusképzés folyik, kiváló szakemberek képzik a pályára készülő hallgatókat, azonban a képzés nyújtotta gyakorlati idő nem elégséges arra, hogy kellő tapasztalatot és jártasságot szerezzenek ahhoz, hogy teljes mértékben felkészüljenek a pedagóguspályára nehézségeire, mindennapos szituációira és kihívásaira a mindennapokban (Szivák, 2004), és ezt a saját tapasztalataim is alátámasztották. A pályakezdő tanároknak ahhoz, hogy a mindennapi nehézségek kezeléséhez kellő jártasságot és tapasztalatot szerezzenek (Szivák, 2004), önfejlesztésre (Barber és Mourshed, 2007; Deák, 2009) és továbbképzésekre (Kocsis és Sági, 2012) is szükségük van azon túl, hogy mindez nagyon sok időt vesz igénybe.

Az alulfizettség mellett a tanári pálya túlterheltsége (Veroszta, 2012) és a társadalmi megbecsültség hiánya sem teszi vonzóvá ezt a hivatást a fiatalok számára, ezért sem meglepő, mikor arról olvashatunk a megjelent statisztikában, hogy számos fiatal már az iskolapadban eldönti, hogy nem a közoktatásban kíván elhelyezkedni, noha felsőoktatási tanulmányait ilyen irányú intézményben végzi. Többen alapítványi vagy magániskolákban, nyelviskolákban, esetleg vállalati képzésben képzelik el jövőjüket. Sokáig nem szempont számukra az alacsony kereset, hiszen már a képzésre való jelentkezéskor világos volt számukra, hogy nem számíthatnak kiemelt fizetésre, mindazonáltal mégiscsak a pályaelhagyás mellett döntenek valamilyen okból. Megítélésem szerint az, hogy a pedagóguspályára alacsony presztízzsel bír, vélhetően csak az egyik, bár valóban nagyon

fontos része ennek a komplex problémának. Már korábban is kerültek publikálásra olyan kutatások (Paksi és mtsai, 2015), melyek ezzel a kérdéskörrel foglalkoznak, de nem elhanyagolható az a tényező sem, hogy az elhúzódó vírushelyzet és a kialakult rezsziváltság miatt bevezetett digitális oktatás milyen módon és mennyire befolyásolta azokat a tanárokat a pályán maradásban, akikben addig még csak felmerült egy más szakmában való elhelyezkedés gondolata.

## Összegzés

A felsőfokú tanárképzési modellekhez igazodva alakult ki a magyar műszakipedagógus-képzés is. A közismereti tanárképzéssel ellentétben azonban mérnök-tanár-képzés a főiskolai és az egyetemi szinten egyaránt a mérnökképzéshez kötődik. Ennek az az oka, hogy a műszaki pedagógusnak nem csak egyes műszaki tantárgyakból kell jártasságot szereznie, hanem átfogó tudással kell rendelkeznie számos tantárgyból, hiszen ezen tárgyak bármelyikét kell tudnia oktatni pályája során. Ez tudományrendszertani oldalról arra utal, hogy a képzésben komplex tárgyaknak is meg kell jelenniük. A Mérnök-tanár MA szakos hallgatók a képzés elvégzésével alkalmassá válnak az elméletigényes tantárgyak tanítására az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli közép- és felsőfokú szakképzésben, tehát a képzési szinten túl a két szakban az egyik alapvető különbség, hogy míg a Szakoktató szak a gyakorlati jellegű tárgyak tanítására készít fel, addig a Mérnök-tanár szak az elmélet jellegű tárgyakéra.

Tapasztalataink alapján állíthatjuk, hogy Mérnök-tanári kettős diploma azért is képviselt nagy értéket, mert egyrészt a tanárjelöltek kellő műszaki gyakorlatot szerezhettek tanulmányaik során, másrészt azok a végzett hallgatók, akik nem az iskolákban helyezkedtek el, vállalhattak állást az iparban, ahol pszichológiai és pedagógiai tudásuk előnyükre vált. A szakmaitanár-képzés, különböző szinteken és formában, megtalálható az Európai Unió minden tagállamában. Minden ország fontosnak tartja a szakoktatással foglalkozó szakemberek szakmai és pedagógiai felkészítését, az oktatáshoz szükséges kompetenciáinak kialakítását, fejlesztését. A gazdaság elvárásainak meg kell jelennie a képzési profil kialakításában, ehhez olyan tanárookra van szükség, akik képesek a gyorsan változó gazdasági elvárásokhoz igazodni.

A szakoktatóképzésben részt vevő hallgatók a képzés során megszerzik és bővítik pedagógiai-pszichológiai-didaktikai-módszertani tudásuk, és a gyakorlatok során mind ezen ismereteiket felhasználva már tudásukat a jövőben, a legmagasabb szakmai színvonalon képesek átadni tanulóik számára. A Dunaújvárosi Egyetemen a képzési struktúra úgy lett kialakítva, hogy a képzés második felében először hospitálással, majd később ezt kiegészítve óratartással és a szakmai képzés több területére bekapcsolódva teljesebben ki ez a folyamat.

Míg a Mérnök-tanár szakos hallgatók nyolc pedagógiai kompetenciaterület mentén strukturálják reflexiókkal az összegyűjtött dokumentumaikat, melyeken keresztül bemutatják a pedagógiai gyakorlatukat és a képzésükkel kapcsolatos ismereteiket-tapasztalataikat, addig a szakoktató szakos hallgatók portfóliója más szisztémát követ. A hallgató a szakdolgozatírás mellett a portfólió összeállítását is végzi, de nem az előre meghatározott kompetenciaterületek mentén, hanem csupán a pedagógiai és a szakmai gyakorlatok során végzett tevékenységekről állít össze egy dokumentációt: hospitálási jegyzőkönyvek, óravázlatok, beszámolók és igazolások gyűjteményét.

Mindkét képzés esetén fontos, hogy a gyakorlatvezető mentortanárok közreműködésével olyan kölcsönös szakmai együttműködés alakul ki a szakmaipedagógus-hallgatók és a már pályán lévő pedagógusok között, mely előremutató és az oktatás szakmai színvonalára nézve gyümölcsöző lesz.

## Irodalom

- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm> Utolsó letöltés: 2023. 09. 12.
- Antalka, Á. (2011). Pedagógusok kiégése. *Magiszter*, 9(4), 80–87. [https://epa.oszk.hu/03900/03976/00032/pdf/Utolso\\_lotoltés: 2022. 04. 20.](https://epa.oszk.hu/03900/03976/00032/pdf/Utolso_lotoltés: 2022. 04. 20.)
- Avis, J., Canning, R., Fisher, R., Morgan-Klein, B. & Simmons, R. (2012). *Teacher education for vocational education and training: a comparative study of the Scottish and English systems set within a European context*. [https://brill.com/view/journals/ser/44/2/article-p14\\_3.xml](https://brill.com/view/journals/ser/44/2/article-p14_3.xml) Utolsó letöltés: 2024. 04. 12.
- Bán, A. & Mészáros, A. (2003). A mérnök tanári diploma munkaerő-piaci értéke. *Szakképzési Szemle*, 19(1), 47–55.
- Bacsa-Bán, A. (2014). Mérnök tanárok a pedagóguspályán. In Ósz, R. (szerk.), *Empirikus kutatások a szakképzésben és a felsőoktatás-pedagógiában*. DSGI. 41–52.
- Bacsa-Bán, A. (2019). A szakmai pedagógusok (pedagógusi) pálya elhagyásának vizsgálata több dimenzióban. *Opus et Educatio*, 6(2), 257–269. [http://www.epa.hu/02700/02724/00021/pdf/EPA02724\\_opus\\_et\\_educatio\\_2019\\_02\\_257-269.pdf](http://www.epa.hu/02700/02724/00021/pdf/EPA02724_opus_et_educatio_2019_02_257-269.pdf) Utolsó letöltés: 2020. 04. 12. DOI: 10.3311/ope.312
- Bacsa-Bán, A. (2019). A szakmai pedagógusok (pedagógusi) pálya elhagyásának vizsgálata több dimenzióban 2. *Opus et Educatio*, 6(3), 351–371. <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/334/577> Utolsó letöltés: 2021. 05. 14. DOI: 10.3311/ope.334
- Bacsa-Bán, A. (2021). *Szakmai pedagógusok. Szakoktatók és mérnök tanárok a 21. század első évtizedének gyorsan változó világában*. DUE Press.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* <https://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 11. 08.
- Ballér, E. (1985). Pedagógiai felkészítés a szakmai tanárképzésben. *Szakképzési Szemle*, 28–35.
- Benedek, A. & Szabóné Berki, É. (2011). Szakmai tanárképzés-tradíciók és új késztetések. In Hrubos, I. & Pfister, É. (szerk.), *Szakmai tanárképzés: múlt – jelen – jövő*. Konferencia dokumentumok. Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.
- Berki, É. (2011). Képzés-fejlesztés a szakmai tanárképzésben. *Opus et Educatio*, 2(3), 78–87.
- Brevik, B., Kaiser, F. & Hoppe, M. (2023). *Challenges and helpful conditions for vocational teachers in Europe*. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3097792/Brevik+CB+2023+Challenges+and+helpful+conditions+for+Vocational+teachers+in+Europe.pdf?sequence=1> Utolsó letöltés: 2024. 04. 12.
- Cedefop (2022). *Teachers' and trainers' professional development*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/teachers-and-trainers-professional-development> Utolsó letöltés: 2024. 04. 12.
- Deák, Zs. (2009). A pedagógusok munkája. In Deák, Zs., Imre, A., Lannert, J., Mártonfi, Gy., Nagy, M., Sugár, A., Szabó, I. & Vágó, I., *Tanári pálya és életkörülmények*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tanari-palya/pedagogusok-munkaja> Utolsó letöltés: 2020. 04. 21.
- Di Blasio, B. & Szigeti, M. V. (2022). Hallgatói kiégés szindróma a poszt-COVID-19 időszakban. *Közösségi Kapcsolódások – tanulmányok kultúráról és oktatásról*, 2(1), 5–17. DOI: 10.14232/kapocs.2022.1.5-17
- Fominykh, M. V., Uskova, B. A., Lukinykh, V. S., Chapaev, N. K., Shreyner, R. T. & Smolin, G. K. (2018). *The role of professional education in the system of education in the Netherlands, Belgium and Russia*. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n05/a18v39n05p11.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 04. 11.
- Gordon Györi, J. & Oláhné Téglási, I. (2015). „Egy jó tanárra mindenki emlékszik” – a tanári pálya népszerűsítésének módszerei egy nemzetközi vizsgálat tükrében. In Horváth, H. & Jakab, G. (szerk.), *A tanárképzés jövőjéről*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/a\\_tanarkepzes\\_jovojerol\\_3.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/a_tanarkepzes_jovojerol_3.pdf) Utolsó letöltés: 2020. 03. 20.
- Henning Loeb, I. & Gustavsson, S. (2018). *Challenges and development in and of vocational teacher education*. <https://journal.ep.liu.se/NJVET/article/view/3163/2504> Utolsó letöltés: 2024. 04. 11.
- Kocsis, M. & Sági, M. (2012, szerk.). *Pedagógusok a pályán*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/pedagogusok\\_a\\_palyan.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/pedagogusok_a_palyan.pdf) Utolsó letöltés: 2020. 03. 26.
- Kozma, T. (2001). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annuaire Review of Psychology*, 52(1), 397–422. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.397
- Mihály, I. (2002). A tanári hivatás és a munkaerőpiac. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(6), 90–99.

- Orosz, L. (1991). A műszaki pedagógusok képzésének története. In Szövényi, Zs. (szerk.), *A szakmai pedagógusok képzésének története Magyarországon 1945–1988*. Oktatókutató Intézet. 9–54.
- Ónody, S. (2001). Kiegészítő tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, (05), 80–85. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00049/2001-05-ta-Onody-Kiegesis.html> Utolsó letöltés: 2021. 05. 05.
- Paksi, B., Veroszta, Zs., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A., Endrődi-Kovács, V. & Felvinczi, K. (2015). *Pedagógus – pálya – motiváció: Kutatási tapasztalatok a pályamotiváció és a lelki egészség vizsgálata alapján I. kötet*. Oktatási Hivatal. [https://viselkedeskutato.hu/index.php?option=com\\_attachments&task=download&id=51&lang=hu](https://viselkedeskutato.hu/index.php?option=com_attachments&task=download&id=51&lang=hu) Utolsó letöltés: 2020. 01. 14.
- Polónyi, I. (2019). Az életpályamodell bevezetése után. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(5–6), 115–129. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/2022-03-14>.
- Toth, Á. & Pentelenyi, P. (2013). *40 Years of Technical Teacher Training in Hungary*. <https://online-journals.org/index.php/i-jep/article/view/2459> Utolsó letöltés: 2020. 12. 12. DOI: 10.3991/ijep.v3iS2.2459
- Tóth, B.-né. (1999). *A műszaki pedagógusképzés fejlesztése*. Ligatura Kiadó.
- Tóth, B.-né. (2000). A mérnökpedagógia kihívásai a XXI. században. *Szakképzési Szemle*, (1), 64–70.
- Tóth, B.-né & Varga, L. (2002). Mérnökpedagógia és mérnök tanár-képzés. In Gocsál, Á. (szerk.), *Az oktatás mint befektetés*. PTE PMMFK Konferenciakötet.
- Tóth, P. (2010). A mérnök tanárképzés helyzete a Bologna folyamatot követően II. *Szakképzés*, 60(9), 18–24.
- Tóth, P. (2011). A szakmaipedagógus-képzés kihívásai napjainkban. In *Óbuda University e-Bulletin*, 2(1). [http://www.uni-obuda.hu/e-bulletin/TothPeter\\_2.pdf](http://www.uni-obuda.hu/e-bulletin/TothPeter_2.pdf) Utolsó letöltés: 2023. 03. 11.
- Tóth, P. (2013). A szakmai tanárképzés helyzete napjainkban In Bábosik, I. (szerk.), *Az iskola optimalizálásának lehetőségei*. Eötvös József Könyvkiadó. 223–234.
- Sági, M. (2015). Pedagógus karrierminták. *Educatio*, 24(1), 83–97. [https://epa.oszk.hu/01500/01551/00071/pdf/EPA01551\\_educatio\\_2015\\_1\\_083-097.pdf](https://epa.oszk.hu/01500/01551/00071/pdf/EPA01551_educatio_2015_1_083-097.pdf) Utolsó letöltés: 2022. 01. 20.
- Szivák, J. (2004). A kezdő pedagógus. In Falus, I. (szerk.), *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 409–512.
- Veroszta, Zs. (2012). A tanári pályaelhagyás szaktárgyi mintázata. *Educatio*, (4), 607–618.
- Varga, J. (2005). A pedagógus szakokra jelentkezők és a pedagóguspályán elhelyezkedő pályakezdekők jellemzői. In Hermann, Z. (szerk.), *Hatékonyági problémák a közoktatásban*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/pedagogus-szakokra-jelentkezo-es-pedagoguspalyan-elhelyezkedo-palyakezdekok-jellemzoi> Utolsó letöltés: 2022. 02. 19.
- Varga, A. (2015). Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In Varga, A. (szerk.), *A nevelésszociológia alapjai*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlisslocki Henrik Szakkollégium. 241–271. <http://mek.oszk.hu/14500/14566/html/index.html> Utolsó letöltés: 2021. 01. 15.
- Zhou, N., Tigelaar, D. E. H. & Admiraal, W. (2022). *Vocational teachers' professional learning: A systematic literature review of the past decade*. <https://www.scienceirect.com/science/article/pii/S0742051X2200230X?via%3Dihub> Utolsó letöltés: 2024. 04. 11.

### Absztrakt

Magyarországon a közismereti és a szakmai tanárképzés történetileg egy töről fakad, a két forma ugyanakkor jól elkülönül egymástól mind az intézményrendszerüket, mind szabályozásukat tekintve. Hazánkban a pedagóguspálya és a tanárképzés az elmúlt időszakban nagymértékben a fókuszba került. A szakma részéről azonban többnyire a közismereti tanárképzés, illetve a képzési struktúra volt a középpontban, ugyanakkor a szakmaipedagógus-képzést számos eltérő jellegzetessége és sajátossága miatt több szempontból speciálisan kell kezelni. A szakmaipedagógus-képzés aktuális nehézségeivel és kérdéseivel foglalkozó kutatások csak kevés alkalommal kerültek fókuszba. A tanulmányban bemutatott áttekintés célja e hiány pótlása. Több hazai publikáció is született a képzések történetével kapcsolatban (Ballér, 1985; Orosz, 1991; Tóth és Varga, 2002), és megjelentek a tartalmi és módszertani elemzések is, de az elmúlt egy évtizedben leginkább a képzésbe belépő hallgatókkal és az intézményekkel kapcsolatos kutatások jelentek meg (Bácsa-Bán, 2014; Tóth, 2011). A szakmai pedagógusok helyzete a pályaelhagyás tekintetében is igen speciálisnak mondható. Írásunk célja, hogy ismertessük a szakmaipedagógus-képzés történeti aspektusait, külön kiemelve a gyakorlatok fontosságát a képzésben, bemutassuk a tanártársadalom ezen speciális csoportjának helyzetét nemzetközi viszonylatban, és külön fókuszba helyezzük azon sajátosságokat, melyek a pedagógus-pályaelhagyás jelenségét új megvilágításba helyezik. Tehát szándékunk egy helyzetkép felállítását szakmai pedagógusokról a pályaelhagyás tekintetében. Eredményeink megerősítik a pályaelhagyás feltárt okait, amelyek kiegészülnek a szakmaipedagógus-képzés sajátos aspektusaival.

**Kulcsszavak:** pályamotiváció, pályaelhagyás, szakmai pedagógusok, szakmaitanár-képzés, tanári kompetenciák