

**Bacsa-Bán Anetta**

Dunaújvárosi Egyetem Tanárképző Központ

## A pálya iránti motiváció a szakmaipedagógus-jelöltek körében

*A szakképzés oktatói egyre idősebbek, a pályaelhagyók száma még mindig jelentős. Az utánpótlás-nevelés fontossága mindenképp felett áll. De továbbra is kérdés az, hogy kik és milyen motivációkkal lépnek a szakmaipedagógus-képzésbe, és milyen pályaszocializációs lehetőségek állnak a képzőintézmények rendelkezésére az ő felkészítésükben.*

### Bevezetés

A pedagógushiány aggasztó és visszatérő téma mind az oktatáskutatásokban, mind az egyes országok oktatáspolitikájában. Az elmúlt két évtizedben a pedagógushiány világméretűvé vált probléma, különösen a középfokú oktatást tekintve (OECD, 2018). Az Eurydice jelentés (2021) szerint, amely 41 ország 39 oktatási rendszerét vizsgálta, a 2019–2020-as tanévben 35 európai oktatási rendszer szenvedett az alsó-középfokú iskolai tanárok hiányától. S a pedagógushiány kérdése nemcsak európai probléma, hanem legalább akkora nagyságrendet ölt az amerikai kontinensen és a fejlődő világban is. A tanárhány kérdése szoros összefüggést mutat a pálya elhagyásával és a pedagógustársadalom elöregedése mellett a pedagógus-utánpótlás kérdésével is. Magyarországon is felismert problémakör a tanárhány, amely a köznevelés színterein túl a szakképzés egészét is jelentősen meghatározza, annak jövőbeli irányait kijelöli.

A szakképzés oktatói egyre idősebbek, a pályaelhagyók száma az ipar elszívó hatása miatt – amely magasabb jövedelmi lehetőségeket és nagyobb karrierperspektívát jelenthet (s fokozottan jelen van a mérnöktanári és szakmai pedagógusi területeken) – még mindig jelentős, bár a fizetési különbségek erőteljesen csökkentek az elmúlt időszak intézkedéseinek köszönhetően. A jogalkotás, amely a szakképzés oktatóinak pedagógiai képzettségi kényszerét részben megszüntette, e hiány ledolgozása felé való lépésként értékelhető, csakúgy, mint a rövid ciklusú pedagógusképzések lehetősége és azok képzési idejének további csökkentése, valamint a képzés támogatottságának megteremtése is ez irányba mutat. Kérdés mégis az, hogy a szakmaipedagógus-képzésbe lépők milyen motívumokkal érkeznek a képzésbe és milyen pályaszocializációs lehetőségek állnak a képzőintézmények rendelkezésére az ő felkészítésükben. Összességében ahhoz, hogy egy képzőintézmény segíteni tudja a sikeres pályaszocializációt, tudnia kell, mely motívációs elemekre építhet.

## A pályamotiváció szerepe a pályaválasztási és pályára lépési döntésben

Míg általában az emberi motiváció területe gazdag empirikus múlttal rendelkezik, viszonylag kevesebb kutatás foglalkozik a tanárok motivációjával, bár ez a téma az elmúlt évtizedben nagyobb figyelmet kapott (Richardson és Watt, 2010). Az ezen a területen végzett vizsgálatok, tanulmányok különbséget tesznek az altruisztikus (szolgáltatás-orientált), az intrinzik, azaz belső (egy tevékenység elvégzése a benne rejlő elégedettség érdekében, Ryan és Deci, 2000) és az extrinzik, külső (egy tevékenység végzése valamilyen meghatározható eredmény elérése érdekében) motiváció között. A tanári pályaválasztás motivációit (Ryan és Deci, 2000; Brookhart és Freeman, 1992; Young, 1995) tovább vizsgálva megállapították, hogy a tanárok pályaválasztása során kitüntetett szerepe van az altruista és belső motivációknak. Ezeket a motivációkat leginkább a tanári pályára készülők körében vizsgálták. Egy egyetemi hallgatók körében végzett vizsgálat szerint a pálya- és munkahelyválasztás szempontjai között ugyan az élvezetes munka volt az egyik legfontosabb szempont, de a tanári pályára készülők nagyobb számban tartották fontosnak az olyan tényezőket, mint a felelősségteljes munka végzése és a társadalmi hasznossága, a társadalmi jóhoz való hozzájárulás (Kyriacou és Coulthard, 2000) Mindezek mellett a már tanári pálya mellett elköteleződött egyetemisták körében pályaválasztásuk központi elemeként a társadalmi hozzájárulás mellett a gyerekekkel való foglalkozás, valamint a szakmai és személyes kiteljesedés is meghatározó elemmé vált (Manuel és Hughes, 2006).

Középiszkolások körében végzett tanítási, azaz tanári pálya iránti motivációra irányuló nemzetközi vizsgálat szerint azon tanulók elképzelései között szerepel nagyobb valószínűséggel a tanári pálya választásának lehetősége, akik az olyan külső tényezőket, mint a fizetés és a munkakörülmények, kevésbé tartották fontosnak (Han, Borgonovi és Guerriero, 2018). Noha ezek jelentős adalékul szolgálnak ahhoz, hogy meghatározzuk a tanárok pályaválasztási motivációinak összetevőit, mégis nagyon fontos, hogy ennek hosszabb távú és rendszerszintű hatásaival is foglalkozzunk, azaz a tanárrá válás motivációit összekapcsoljuk a tanári munka eredményességével. Egy, a közelmúltban végzett empirikus vizsgálat azt igazolta, hogy azon pedagógusjelölteknek, akik nagyobb pedagógiai tudással rendelkeznek, s önhatékonyak is egyben, erősebb belső motívumaik vannak a tanítás iránt, míg azon pedagógusjelölteket, akik alacsonyabb pedagógiai tudás birtokában vannak, és tanítási szándékaik sem határozottak, sokkal inkább külső motívumaik irányítják a tanári pálya felé, s ott rövidebb időt fognak várhatóan eltölteni (Bruinsma és Jansen, 2010; König és Rothland, 2012). Ezenkívül azt is igazolták, hogy a tanári pályára készülők gyermekekkel való munka iránti vágya összefügg a tanításra való felkészülés érdekében megtett erőfeszítésükkel és kitartásukkal, valamint azon jövőbeli elképzelésükkel, hogy tanárként lássák magukat (Fokkens-Bruinsma és Canrinus, 2014).

Több tanulmány foglalkozott azon kérdéskörrel is, hogy a tanítási motiváció hogyan befolyásolhatja az egyén munkával való elégedettségét és a tanári pályán maradási. Watt és Richardson (2008) a pedagógusjelöltek három csoportját azonosították: (1) „nagyon elkötelezett kitartók”, akik arra számítanak, hogy a pályán maradnak egész pályafutásuk során, (2) „elkötelezettek, de váltók”, akik annak ellenére, hogy tanításra készülnek, más karrierutat is előnyben részesítenek, valamint (3) az „alacsony elkötelezettségű dezisztorok-eltökéltek”, akik bár pedagógusképzésben tanultak, nem terveznek hosszú távú tanári karriert. Watt és Richardson vizsgálataikban arról számoltak be, hogy az erősen elkötelezettek elsődleges karriermotivációjukként a tanítás iránti szenvedélyt és a belső elégedettséget jelölték meg, míg az alacsonyabb elkötelezettségűek pályától való eltávolodásukban nagyobb karrier iránti vágyukról, valamint a rossz képzési és gyakorlati tapasztalataikról számoltak be.

Korábbi vizsgálatok (Pinczésné, 2019. 46.) szerint „a pedagógushivatás speciális szakmai karakterjegyeket mutat, műveléséhez sajátos személyiségkonstrukció szükséges, mely körül határolható elméleti, módszertani felkészültséget, viselkedési attitűdöt feltételez, így adekvát képzési, pályaszocializációs folyamatot igényel”. Pusztai (2015) szerint a képzés során a pálya megítélése, az elhivatottság érzése erősödő tendenciát mutat a pedagógus hallgatónál, általánosítható megfigyelés az, hogy a képzésbe lépő hallgatók és a végzés előtt állók más karriermotivumokkal rendelkeznek, s szakmai elkötelezettségüket erősíti a tanári professzió gyakorlása, a képzésben eltöltött idő, amely hozzájárul a szakmai identifikáció megszilárdulásához; ugyanakkor egyes kutatók a képzésben eltöltött idő hatását nem fogadják el mint karriermotiváló tényezőt (Bús, 2018). Az azonban bizonyított, hogy az intrinzik és extrinzik motivációk jelentősége és aránya a pályán töltött idővel is változik (Chrappán, 2010. 268.): „a pályakezdők motivumai között elsősorban arányban jelentkezik a gyerekek és a tanítás (a szaktárgy) szeretete, a hivatástudat”, de később ezt praktikusabb motivációk, mint például a családbarát időbeosztás vagy a családdal együtt töltött nyári szünet egészítheti ki vagy válthatja fel, így feltételezhető, hogy a képzésben kiemelt jelentőséget kell fordítani a hivatásmotiváció megerősítésére.

A 2000-es évek elején végzett vizsgálatok (Hajdú, 2001; Kállai és Szemerszki, 2016) azt igazolták, hogy a pedagógusképzésben való részvétel nem pedagógus-pályaválasztás, hanem felsőoktatásba kerülési motívumok vezérlik, ezt mára egyes vizsgálatok nyomán módosíthatjuk arra, hogy „a hallgatók jelentős része jól motiváltan, de csekély tudatossággal lépnek a képzésbe, azaz motiváltságukat iskolai élményeiknek, tanáraik személyes hatásának és a pályáról való téves elképzeléseknek köszönhetik” (Szontagh, 2022).

Összességében a kutatások (ld. Chesnut és Burley, 2015; Eren és Tezel, 2010) meghatározó szempontokat tártak fel abban a folyamatban, hogy a pedagógusjelöltek motivumai hogyan határozhatják meg későbbi pályára lépési és pályán maradási szándékukat. A pedagógus pálya iránti motívumokat vizsgáló szakirodalom a belső-intrinzik motivációt tartja a legfontosabbnak a pályán maradást és a pályaválasztást meghatározó tényezők közül. Egy 2013 és 2015 közötti magyar pedagógusok körében végzett felmérés (Paksi és mtsai, 2015a, 2015b) azonban arra a következtetésre jutott, hogy a pályaelhagyók döntése főként az alábbi 5 tényezőn alapul: a megfelelő képességeken; a gyermekek/kamaszok jövőjének alakításán; a velük való munka fontosságán; de a karrier belső értéke és a korábbi tanítási/tanulási tapasztalat is alakította pályaválasztási döntésüket.

A motiváció elméleti megközelítéseit tovább vizsgálva Szontagh (2020) különbséget tesz hivatás- és pályamotiváció között. A hivatásmotivációt az oktatási folyamathoz való személyes belső „elhivatottságnak” tekintik, míg a pályamotiváció a tanári pálya választásával függ össze. Az előbbi a szakma iránti elkötelezettségben, a közösségben és a társadalomban való részvételben nyilvánul meg, és kevésbé erősen kapcsolódik a munkához. A pályamotiváció azonban elsősorban az intézményes oktatáshoz, azaz a tanári szerephez kapcsolódik.

A magyarországi pályamotivációs vizsgálatok (Paksi és mtsai, 2015a, 2015b, 2023) nyomán ismert számunkra, hogy a pályán lévő pedagógusok pályaválasztása esetén az intrinzik motívumok voltak meghatározóak, s az extrinzik motívumok hatása nem jelentős, s az elmúlt időszakban ebben átrendeződés nem volt tapasztalható. Azt is megállapították ezen elemzések, hogy a pedagóguspályát választók tisztában vannak a pálya alacsony anyagi és társadalmi megbecsültségével s a pálya egyéb hátrányaival, így ezek nincsenek rá hatással.

Jelen tanulmányunk keretében ehhez szeretnénk adalékokat szolgáltatni a szakmaipedagógus-hallgatók körében végzett vizsgálatunk segítségével.

## Felnőtt tanulók a pedagógusképzésben

Vizsgálatunk során levelezős pedagógusképzésben részt vevő hallgatókat kerestünk még, hiszen jelenleg a szakmai pedagógusképzés szervezeti formáit tekintve szinte kizárólag részidős képzésben valósul meg. Ez, ahogy valamennyi gyakorlatorientált képzés esetén, így a pedagógus-képzésben is jelentős kihívásokat hoz mind a képzőintézmény, mind a hallgatók számára. A megszerzett oklevelek, a tudás és a követelmények egyenértékűségét nem vitathatjuk, de fontos problémát vehetünk fel azzal, hogy a pedagógusok képességei, kompetenciái, személyisége kialakítható-e a levelező képzésben úgy (Szontagh, 2021), mint a nappali képzésben, ehhez adalékként Engler Ágnes (2014. 26.) szolgál, aki szerint „a felnőtt tanuló attitűdjében és tanulói magatartásában az életkor mellett szerepet játszhat az érettség, az alapképzettség, a társadalmi háttér, a tapasztalat, a munkából vagy családból származó felelősség”. Kutatási eredményei alapján a nem hagyományos korú hallgatók kognitív motivációja sokkal erősebbnek bizonyult a nappalisokénál. A diploma presztízse a hallgatóknak csak mintegy felét terelte a felsőoktatás felé, ennél sokkal meghatározóbb a belső motiváció: az érdeklődés, a szellemi frissesség megtartása, a meglévő ismeretek gyarapítása és a tanulás szeretete. A munkával összefüggő külső motivációkat alacsonyabbra értékelték a hallgatók. A motivációs készletre vonatkozó eredmények megerősítik a felnőttkori tanulás átgondoltságát, ami magyarázza a levelező tagozaton tanulók motiváltságát (Engler, 2014). Tózsér (2014a, 2014b) is megerősítette ezt vizsgálataiban, aki a felsőoktatásban való részvétel motivációjaként a következő 5 faktort jelölte meg: önmegvalósítás, karrierépítés, munkakeresés, szociális tényezők és a munkahelyi nyomás. Ezáltal látható, hogy a levelezős hallgatók képzésbeni részvétele nem a munkahelyi nyomás, karrierépítés vagy munkakeresés tényezőjének tudható be, hanem sokkal inkább az önmegvalósítás hatása. E tényezőt vizsgálatunk során is próbáljuk fellelni.

## Szakmai pedagógusok pályamotivációja

A szakmaipedagógus-képzésben a szaktudományi képzés minden más tanárképzéssel is foglalkozó intézmény képzésénél átfogóbb. Diplomája birtokában egy-egy szakmai pedagógus 10–15 félé tantárgy oktatását láthatja el szakterületén. A szakmai pedagógus átfogó szakmai ismeretei révén jól tud alkalmazkodni a szakmai középiskolák nagymértékű specializációjához is (Tóth, 2000). A szakmaipedagógus-képzés pedagógiai moduljainak tantárgyi rendszere nagy hasonlóságokat mutat az általános képzés /köznevelés tantárgyainak tanításában foglalkoztatott pedagógusok képzésével. A pszichológiai, neveléseméleti és didaktikai tananyagokban sok rokon elem fedezhető fel, bár a tárgyalás aspektusa magában hordozza a képzés szakmai irányultságát. A legnagyobb különbség a szakmódszertanok anyagában és felfogásában mutatkozik meg. A szakmaipedagógus-képzésben a szakmódszertanok kezdettől fogva a pedagógiai képzési modul szerves részét alkották, s hatáskörüket tekintve is a tanárképző tanszékekhez/intézetekhez/központokhoz tartoztak. Ma is vitatott, hogy kötődésük mely irányba mutat elsősorban: a szaktárgyi vagy a pedagógiai területek felé. A pedagógiai kötődésük melletti érv, hogy a szakmai tanszékek keretein belül oktatott módszertanok fejlődése a pedagógiai elmélettel, de főként a pedagógiai gyakorlattal való kapcsolatvesztés miatt szinte törvényszerűen megáll (Tóth és Varga, 2001).

A szakmaipedagógus-képzés Magyarországon jelenleg két ciklusban történik: Szakoktató BA szakon alapszakos, elsősorban a szakmai gyakorlati tárgyak oktatására történő felkészítés zajlik; míg rövidciklusú tanárképzésben a szakmai tanárok Mérnök-tanár MA diplomát szerezhetnek, amely főként a szakmai elméletek oktatására jogosít fel,

az az elméletorientált gyakorlatokra, a szakképzést fejlesztő kutató feladataira nyújt felkészítést.

Vizsgálatukban e két szakmaipedagógus-csoport pályaválasztási és pályára lépési motívumainak feltárását céloztuk meg, hiszen körükben jellemzően nem ismertek hasonló jellegű vizsgálatok, csak néhány esetben irányult rájuk kutatás, leginkább a pályaelhagyás tekintetében (Pais, 2001; Chrappán, 2012; Bacsá-Bán, 2021), így vizsgálatunk célpopulációjává váltak.

### **Pályamotivációs vizsgálat szakmaipedagógus-jelöltek körében**

Vizsgálatunk célja az volt, hogy feltárjuk szakmaipedagógus-képzésben részt vevő hallgatóink motívumait annak érdekében, hogy sikeres pályaszocializációjukban a képző intézmény tevékeny módon részt tudjon vállalni. Szakmaipedagógus-képzés esetén ennek azért is van jelentősége, mert a részidejű képzésbe lépő hallgatók már meglévő szakmai ismereteiket egészítik ki további szakmai, de sokkal inkább pedagógiai-pszichológiai ismeretekkel, s a képzés pedagógiai szocializációja válik a felsőoktatási intézmény feladatává.

A kérdőíves vizsgálat, annak nővum jellege miatt nem hipotézisek ellenőrzését tűztük ki célul, hanem kutatói kérdéseket fogalmaztunk meg:

1. Mely szempontok alapján választanak pedagógus pályára felkészítő szakot?
2. Hosszú távon elköteleződnenek-e a pedagógus pályán?
3. Hogyan ítélik meg saját, leendő pedagógus pályájukat?

A vizsgálatot 2022 tavaszán a Dunaújvárosi Egyetem mérnök-tanár és szakoktató szakos hallgatói körében végeztük. Az intézmény kiválasztását indokolja, hogy az intézmény szakmaipedagógus-képzésbeni létszámát tekintve a teljes magyarországi szakmaipedagógus-képzés hallgatói létszámának egy képzőhelyen történő legnagyobb szakértői mintáját jelenti számunkra. A kérdőíves vizsgálat önkéntes módon került kitöltésre, a minta véletlenszerűségét tekintve a szakmaipedagógus-képzésben hallgatói jogviszonnyal rendelkezők vettek részt a megkérdezésben.

A mintába került hallgatók a képzésben részt vevők közel 50%-át adják, ezért az eredményeinkből levonható következtetéseink sztochasztikusnak tekinthetők.

#### *A minta jellemzői*

A megkérdezettek 23%-a mérnök-tanár (14 fő), míg 77%-a szakoktató (47 fő) képzésben részt vevő volt, akik életkorukat tekintve 20 és 60 év közöttiek, átlagos életkoruk 42,46 év volt. Közel felük (50,8%) férfi, míg 49,2%-uk nő. Ez az arány a nők esetén meglepően jónak számít, hiszen főként férfiak a szakmaipedagógus-képzés hallgatói. A válaszadóink 82%-a (50 fő) jelenleg is iskolában dolgozik, leginkább szakiskolában vagy technikumban foglalkoztatott, de valamennyi iskolatípusban van köztük munkavállaló.

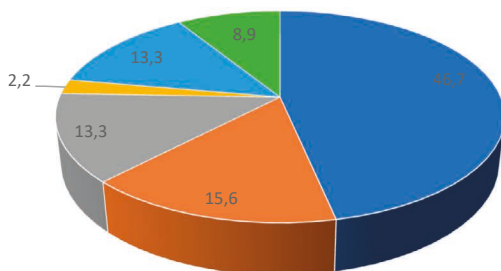
Az oktatott területeket tekintve egyértelműen – a mintában való arányuknak megfelelően – a szakmai gyakorlatot oktatók voltak/vannak nagy számban megkérdezettjeink között.

#### *Pályaválasztási motívumok*

Vizsgálatunk központi kérdése az volt, hogy feltárjuk a pályaválasztásuk hátterében álló indokaikat, kiderítsük: hivatásmotívumaik vagy inkább pályamotívumaik erősebbek, s belső vagy külső motívumokkal írható-e le választásuk.

Arra a kérdésre, hogy pedagógusok szeretnének-e lenni, elsősorú többséggel, mintegy 91,8%-ban válaszolták azt, hogy igen, s a megkérdezettek csekély csoportja nem készül a pályára. Amennyiben válaszukat a szakok almintájában vizsgáltuk meg, azt tapasztaltuk, hogy a tanár szakos (mérnök-tanár) hallgatók esetén többen voltak azon válaszadóink, akik nem szeretnének pedagógusok lenni, csupán a mesterszintű diploma volt számukra vonzó lehetőség.

A pedagóguspályára felkészítő szak választásának szempontjait értékelve már sokkal árnyaltabb kép rajzolódott ki (1. ábra), hiszen a szakterület iránti érdeklődés (46,67%), bár meghatározóan vezette válaszaik sorát, de következőként a diplomaszerezési cél (15,6%), majd a munkahelyi elvárás és a saját motiváció is mellé került, melyek hasonló nagyságrendben, de motívumaikká váltak a képzésbe való jelentkezés és belépés tekintetében.



- Érdekeltek ez a szakterület, ezen a szakon akartam diplomát szerezni
- Elsősorban diplomát akartam szerezni, de nem feltétlenül csak ez a szakterület érdekelt
- A munkahelyemen elvárták tőlem, hogy diplomát szerezsek
- Korábban elkezdett felsőoktatási tanulmányaim nem elégitettek ki, egy másik szakon is akartam tanulni
- Ugyanazon a szakon szerzett főiskolai képzettség mellé egy egyetemi diplomát is akartam szerezni
- Egyéb ok

(N=61)

1. ábra. A szakra jelentkezés motivációs szempontjai a megkérdezettek körében (saját szerkesztés)

A kérdésben jelentős eltérés mutatkozott ismét a szakos almintákban, azaz a szakoktató és a mérnök-tanár hallgatók között ( $r = 0,339$ ), amely szerint a szakoktató hallgatók elsősorban a szakterület iránti érdeklődés miatt szerettek volna ezen területen diplomát szerezni, míg mérnök-tanár hallgatótársaik egy szakterület alapfokú képzettsége mellé kívántak mesterszintű végzettséget szerezni.

E témakört tekintve azt is megállapítottuk, hogy az érdeklődés jobban vonzotta azokat e szakra, szakmai területre, akiknek volt a családjában pedagógus (54,1%), mint azokat, akiket munkahelyi elvárásaik, vagy korábbi megszerzett végzettségük motivált a szak elvégzésére. Hasonló eredményre jutottunk a korábbi tanítási tapasztalatot illetően, hiszen azokat, akik rendelkeztek előzetes tapasztalatokkal (70,5%), motívumaikat tekintve is inkább érdeklődésük inspirálta a pálya választására. Regresszióanalízisünk eredményei is ezt igazolták.

Kiemelt szempontként kezeltük azt, hogy megismerjük a pedagógus pálya iránti motívumaikat, így arra a kérdésre, hogy miért választottak olyan szakot, amely pedagógus pályára készít fel, az előzőekhez nagyon hasonló válaszokat kaptunk: a területen dolgoznak – végzettség nélkül, s vagy valamilyen külső kényszer (pl. munkáltatói elvárás), vagy belső motívumaik ösztönzik a képzés elvégzésére. Családi hagyományaik miatt is választották néhányan a területet, érdeklődésük, szakma iránti szeretetük, vonzalmuk és vágyaik is voltak mozgatórugóik. Ez utóbbit a szakirodalom mentén is felteleltük.

Jancsák (2011) és Kocsis (2003) vizsgálatai mentén Pócsik (2015) is megállapította kutatásaiban, hogy a pedagógusok esetén is fontos szerepet játszik a szülői foglalkozások áthagyományozása csakúgy, mint a családi körben kialakuló vélekedések aspektusában, azaz a tanári szakmára készülés tudatos választását illetően kapcsolat mutatható ki, vagyis a legszűkebb családi körben szerzett pedagógusminták erősítik a pályaaorientációs döntést. A kiemelkedő pedagógusok gyerekei büszkéek szüleikre és szakmájukra, így ők is kiemelkedőt szeretnének alkotni a szülők szakmájában. E kérdés kapcsán megbizonyosodtunk arról, hogy a pályamotivációs és a hivatásmotivációs tényezők keverednek. Mindezek mellett többen fogalmazták meg felnőttképzés iránti érdeklődésüket s a szakmai és pedagógiai fejlődés iránti igényüket, a képzés során új szakmai, módszertani fogásokat keresnek, vagy olyan ismereteket sajátíthatnak el, amelyekkel közel kerülhetnek a tanulókhöz:

„Véleményem szerint a pszichológus hibákat javít, a tanár utat mutat. A két szakma ugyanarra törekszik, csak más megközelítéssel.”

„A felnövekvő nemzedék egy nemzet jövőjének kulcsa.”

Kérdőíves vizsgálatunkban arra is választ kerestünk, hogy volt-e olyan személyiség, aki meghatározó volt pályájuk alakításában. Nyilvánvalóan azzal, hogy a családjukban a megkérdezettek közel fele találkozott pedagógussal, valamint, hogy felsőoktatásba lépésükkor már 12–16 év iskoláztatás van mögöttük, azt vártuk, hogy valamennyien meg tudnak ilyen személyiséget nevezni. 90%-uknak volt meghatározó mintájuk, s a válaszadók több mint fele meg is nevezte azt a konkrét személyt, aki vagy tanárai közül, vagy családjából (szülő, gyermek!), vagy munkahelyi közegeből (jellemzően vezetőik közül) való volt. Tulajdonságaikat tekintve e példaképet kimagasló többséggel a *szakmai tudás*, a *felkészültség mellett a kitartás*, a *motiválóképesség*, *következetesség jellemzi*, *határozott, mégis alázatos*, *humoros*, *segítőképz*, itt már azonban megjelent a *mentorálás és a mentor szerepe is*, a *tehetségeket gondozó pedagógusé*, a *képességekre figyelő, lojális személyisége is*.

Egyik válaszadónk megfogalmazása szerint legfontosabb

*Egyik válaszadónk megfogalmazása szerint legfontosabb*

*„a személyiség megfelelő kialakítása. Szerintem egy tanár egy különleges szakember, egy olyan pszichológus (+sokrétű szakmai, kulturális stb. műveltségű), aki nem hibákat javít utólag, hanem egy úton vezet végig, aminek a végén ott van egy a tanulói által azonnal használható személyes eredmény. Akinek sokszor a nem megfelelően finomhangolt személyisége akadályozza a munkáját. Fontosnak tartanám, különösen a kamaszok oktatóinál, hogy a saját személyiségükkel példaként szolgáljanak, valamint a saját személyiségükkel egy erős kölcsönhatásba tudjanak kerülni a tanulókkal, így megfogva és maga után húzva őket, és mint a legkiválóbb eszközt alkalmazzák a tanulók fejlesztésében.”*

„a személyiség megfelelő kialakítása. Szerintem egy tanár egy különleges szakember, egy olyan pszichológus (+sokrétű szakmai, kulturális stb. műveltségű), aki nem hibákat javít utólag, hanem egy úton vezet végig, aminek a végén ott van egy

a tanulói által azonnal használható személyes eredmény. Akinek sokszor a nem megfelelően finomhangolt személyisége akadályozza a munkáját. Fontosnak tartanám, különösen a kamaszok oktatóinál, hogy a saját személyiségükkel példaként szolgáljanak, valamint a saját személyiségükkel egy erős kölcsönhatásba tudjanak kerülni a tanulókkal, így megfogva és maga után húzva őket, és mint a legkiválóbb eszközt alkalmazzák a tanulók fejlesztésében.”

A téma komplexitását jól megragadó válasz jelzi, hogy a válaszadók tudatosan készülnek a pályára, és kellő rálátással rendelkeznek a pedagógusi munkára.

A hivatásmotiváció témakörére visszautalva arról is gyűjtöttünk információt, hogy ha új munkahelyet választanának, akkor mely szempontokat tekintenék elsődlegesnek. A válaszadók a következő sorrendet alkották a szempontok szerint (1. táblázat). Elsődlegesek az anyagi viszonyok és a biztonságos, jó munkakörülmények, míg utolsó helyre a munka érdekessége került, s a fennmaradó 3 szempont sorrendje a minta véletlenségéből is fakadható eltérés nyomán került besorolásra. Azonban, míg korábbi vizsgálatainkban (Bacsa-Bán, 2022) a lakóhelytől való távolság fontos szempont volt, ma ennek már nincs meghatározó szerepe a válaszadók szerint, ahogy a munka érdekessége is meglepő módon sereghajtóként végzett, örvendetes viszont, hogy az önfejlődés egyre inkább előtérbe kerül a munkahely megválasztásának szempontjai közül.

1. táblázat. Az új munkahely megválasztásának szempontjai a megkérdezettek szerint

	sorrend
jó fizetés	1.
biztonságos, jó munkakörülmények	2.
önfejlődés, kiteljesedés lehetősége	3.
jó munkatársi kapcsolat	4.
lakóhelyétől való távolság	5.
érdekes munka	6.

### *A pedagógus foglalkozás megítélése*

A vizsgálatok többségében az egyes diplomás foglalkozási csoportok társadalmi megbecsültségét is szoktuk vizsgálni (Goldthorpe, 1977; Fónai, 2014; Kerékgyártó, 2014), különösen azon foglalkozások lehetnek itt fontosak, melyek a társadalmi köztudatban hagyományosan magas presztízsszinttel bírnak, de ebből a szempontból azon foglalkozási csoportok is érdekesek, amelyek betöltésére végzettségük birtokában a szakmai pedagógusok alkalmasak lehetnek (leginkább a mérnöktanárok).

Ez a kérdés az elmúlt 2 évtizedben végzett pedagógus-vizsgálatainkban rendre felmerült mind a hallgatók, mind a gyakorló pedagógusok vagy akár a pályaelhagyó pedagógus diplomások körében (Bacsa-Bán, 2021). Úgy gondoljuk, annak érdekében, hogy a pedagógus pályával kapcsolatos attitűdjeiket megérthessük, látnunk kell, hogy a hallgatók/diplomások saját/leendő hivatásukat mennyire tartják elismertnek és megbecsültnek. Ma is azon a véleményen vagyunk, hogy ezekkel a kérdésekkel megítélhetjük a potenciális pedagógusok önértékelését és társadalmi közérzetét (Bacsa-Bán, 2022).

A következőkben 19 diplomás foglalkozási kategória rangsorát kértük válaszadóinktól, többnyire azon foglalkozásokat, amelyek végzettségükkel betölthetőek, vagy hagyományosan magas társadalmi és anyagi presztízsszel örvendenek, illetve a pedagógusi foglalkozások rangsorának megítélésre is kíváncsiak voltunk (2. táblázat).

Rangsorolásuk szerint a legjobb megítélésű ma az orvos, és közel azonos vele a jogász; ezután következnek a közgazdász, informatikus, gépészmérnök diplomák, melyek megfeleltethetők mérnöktanár válaszadóink nem tanári diplomájának. A pedagógusi pályák szinte kivétel nélkül a rangsor végén találhatók, hiszen az egyetemi oktatói foglalkozás nem elsősorban pedagógusi munkakört jelent. A rangsorolás első helyein a pedagógusi pályák szinte alig jelentek meg, míg az utolsó helyeken szinte csak ezen területek képviseltették magukat.

2. táblázat. Foglalkozások rangsora a megkérdezettek szerint

	<b>rangsor</b>
általános orvos	1.
jogász	2.
közgazdász	3.
gépészmérnök	4.
informatikus	5.
egyetemi oktató	6.
gyógyszerész	7.
pénzügyi elemző	8.
rendszergazda	9.
középiskolai tanár*	10.
gyógypedagógus/fejlesztő pedagógus*	11.
lelkész/pap	12.
általános iskolai tanár*	13.
szociálpedagógus*	14.
alsó tagozatos tanító*	15.
óvodapedagógus*	16.
újságíró	17.
kollégiumi nevelő*	18.
könyvtáros	19.

Az alacsony társadalmi presztízs mellett azonban jól kirajzolódik, hogy a pedagógus foglalkozások között is létezik rangsor, melynek élén a középiskolai tanár és a gyógypedagógus található, míg az értékelésre felkínált pedagógus foglalkozások közül, a válaszolók rangsora alapján, a kollégiumi nevelő a legalacsonyabb társadalmi presztízsű szakma (Bacsa-Bán, 2022).

Korábbi vizsgálatokban (Bán, 2003) – igaz, kevesebb foglalkozási csoport bevonásával – a megkérdezettek véleménye alapján a legnagyobb presztízsűek a következő pályák voltak: orvos, jogász; később, 2013-ban is a legnagyobb presztízsű továbbra is az orvos és a jogász volt, de immár a közgazdász is közéjük tartozott. A diplomák révén egyértelműen betölthető mérnöki pályák alig maradtak el a kiemelkedően magas presztízsűnek ítélt pályáktól.

Jelen megkérdezésünk eredménye ezen a területen is az előzetes vizsgálatoknak és várakozásainknak megfelelően alakult, hiszen a pedagógus és nem pedagógus foglalkozások presztízsze között korábban is lényeges különbség mutatkozott: a jogi és mérnöki foglalkozások kiegyensúlyozottan magas presztízsértékkel szerepelnek, míg alacsony

presztízsértékkel bírnak a könyvtárosok és kollégiumi nevelők, s minden pedagógus foglalkozás következetesen alulértékelt – az egyetemi oktatót kivéve. Ezt igazolják nemzetközi vizsgálatok (Dolton és mtsai, 2018) is (3. táblázat).

3. táblázat. A szakmák társadalmi presztízsrangora

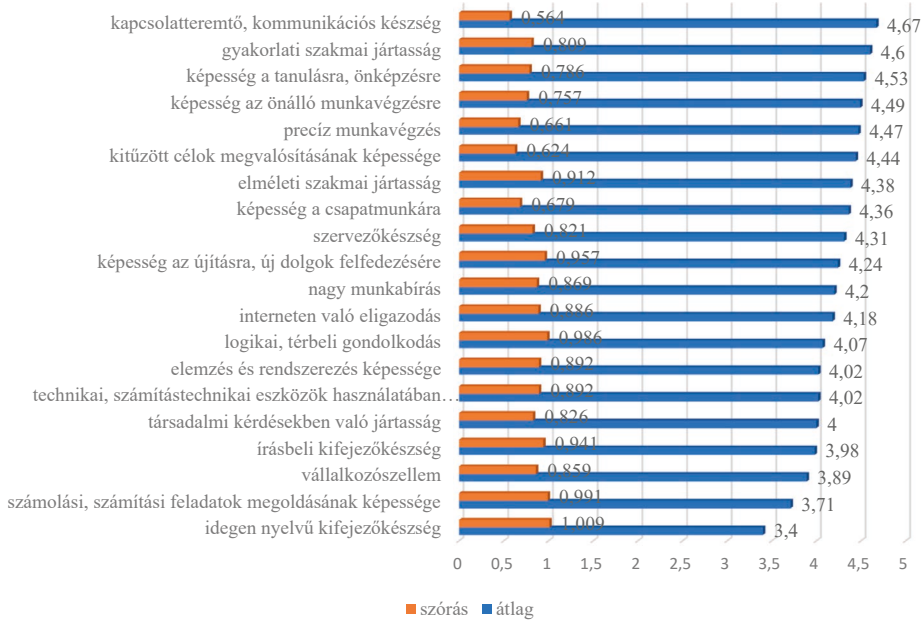
Foglalkozás	Átlagos rangsorbeli helyezés (ahol a 14 a legmagasabb és az 1 a legalacsonyabb érték)
1. Orvos	11,6
2. Ügyvéd	9,5
3. Mérnök	9,1
4. Iskolaigazgató	8,1
5. Rendőr	7,8
6. Ápoló	7,4
7. Könyvelő	7,3
8. Helyi önkormányzati képviselő	7,3
9. Vállalati tanácsadó	7,1
10. Középiskolai tanár	7,0
11. Általános iskolai tanár	6,4
12. Webdesigner	5,9
13. Szociális munkás	5,8
14. Könyvtáros	4,6

Forrás: Dolton és mtsai, 2018

Az alacsony presztízs ellenére több vizsgálat is azt igazolta korábban (Paksi, 2015a, 2023), hogy a pedagógusjelöltek ugyan tisztában vannak a kedvezőtlen presztízs- és jövedelmi viszonyokkal, mégis ajánlják és választják a képzést; jelen vizsgálatunk is arra a következtetésre jutott, hogy hallgatóink 62,2%-a tanácsolná, míg 37,8%-uk nem tanácsolná egy hozzátartozójának vagy tanítványának a pedagógusi pálya választását. Elutasító indokaik között főként az anyagi és társadalmi megbecsülés szempontját adták meg, de akadt köztük olyan válasz, amely a pályára való alkalmassággal érvelt, azt érzékeltetve, hogy az oktatás-nevelés nem mindenki számára megfelelő hivatás; egyesek pedig az oktatáshoz megfelelő feltételeket hiányolták, mind oktatáspolitikai, mind infrastrukturális téren, míg mások a nagyfokú stresszt emelték ki. A támogató, tanácsoló válaszok között az alábbiak kerültek említésre: a létbiztonság, az elhivatottság, a hiányterületen való helytállás – társadalmi hasznosság érzése, tudásmegosztás, gyerekszeretet, időgazdálkodás, a képzőintézmény jó képzése, felelősségteljeség munka, és megjelent az adottság is:

„Van végzős diákom, akinek már mondtam: ő pedagógus lesz. Szerintem ez egy tulajdonság.”

A következőkben a megkérdezetteket arra kértük, hogy egy 5-fokú skálán adják meg a felsorolt készségek szükségességét a szakmai pedagógusi munkájukhoz (2. ábra).



2. ábra. A pedagógusi munkához szükségesnek vélt kompetenciák sorrendje

A kérdésre adott válaszokat áttekintve láthatjuk, hogy a kapcsolatteremtő, kommunikációs készséget, a gyakorlati szakmai jártasságot és a tanulásra, önfejlesztésre való képességet sorolták az elsődleges helyekre. Legkevésbé tartják fontosnak az idegen nyelvű kifejezőkészséget, a számolási, számítási feladatok megoldásának képességét és a vállalkozó szellemet, de ami igazán sajnálatos, hogy az írásbeli kifejezőkészség is a sor végén helyezkedik el. Közepesenél rosszabb értékelést azonban egyik kompetencia sem kapott, míg szórásértékeit tekintve a leginkább vitatott megítélésű az utolsó két helyen szereplő idegen nyelvű kifejezőkészség és a számolási képesség volt, míg az első helyen szereplő kompetenciák a válaszadók nagyobb egyetértését mutatják.

A kompetenciák között eltérés mutatkozott az elméleti jártasság és a gyakorlati jártasság megítélésében, a véletlen mintánkban előzetes várakozásainknak megfelelően alakultak a válaszok, a mérnöktanárok az elméleti jártasság megítélését fontosabbnak tartották, míg a gyakorlatit ( $r = -0,308$ ) a szakoktatók érezték szükségesebbnek.

Faktoranalízissel megvizsgálva a következő eredményt kaptuk. 5 faktort tudunk elkülöníteni válaszaik mentén (4. táblázat):

1. ide sorolták magukat az elméleti és gyakorlati jártasságot, az önállóan dolgozni tudást, a nagy munkabírást, önképzést támogatók, azaz az „önálló”, tanítani és tanulni tudók.
2. Ebbe a csoportba a „részletekben elmélyülés” vezérfonalára felfűzve: a számolási elemzési, logikai, technikai készséggel rendelkezést, az interneten való eligazodást és nyelvi készségeket előnyben részesítőket tehetjük.
3. E csoportot jelentettek az „újítók”, vállalkozó szelleműek, és a társadalmi kérdésekben jártasak.
4. Ez a „célratóró tudatosak”, precíz, kitűzött célok megvalósítását fontosnak ítélik, írásban jól önkifejezők csoportja volt.

5. Ez a csoport a „csapatjátékosok”, akiknek a kapcsolatteremtés és a kommunikáció volt értékes kompetencia.

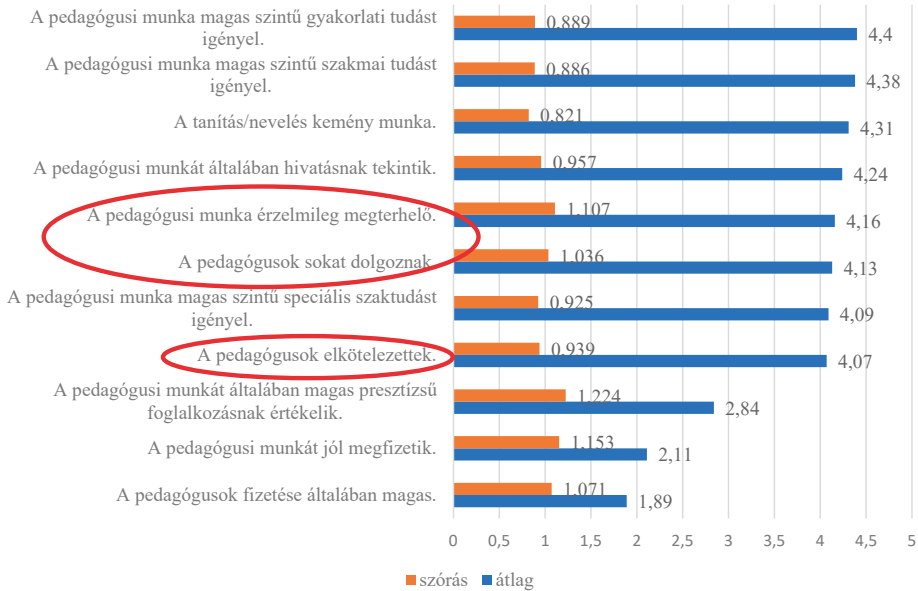
4. táblázat. A pedagógusi kompetenciák komponensmátrixa

Rotated Component Matrix <sup>a</sup>					
	Component				
	1	2	3	4	5
elméleti szakmai jártasság	,818				
gyakorlati szakmai jártasság	,761				
képesség az önálló munkavégzésre	,757				
képesség a tanulásra, önképzésre	,729				
nagy munkabírás	,672				
szervezőkészség	,569				
elemzés és rendszerezés képessége		,804			
számolási, számítási feladatok megoldásának képessége		,774			
logikai, térbeli gondolkodás		,749			
technikai, számítástechnikai eszközök használatában jártasság		,735			
interneten való eligazodás		,673			
idegen nyelvű kifejezőkészség		,533			
vállalkozó szellem			,858		
képesség az újításra, új dolgok felfedezésére			,740		
társadalmi kérdésekben való jártasság			,591		
precíz munkavégzés				,796	
írásbeli kifejezőkészség				,765	
kitűzött célok megvalósításának képessége				,569	
kapcsolatteremtő, kommunikációs készség					,863
képesség a csapatmunkára					,603

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.  
 a. Rotation converged in 10 iterations.

Végül arra kerestük a választ, hogy mennyire értenek egyet a felsorolt állításokkal, azaz hogyan tekintenek saját választott pályájukra, annak előnyeire, hátrányaira, nehézségeire.

Láthatóan a magas szintű gyakorlati és szakmai tudást helyezték előtérbe a pályát illetően, az oktatás-nevelést kemény munkának tartják, és hivatásként tekintenek rá (3. ábra). Ugyanakkor pontosan érzékelik a pálya alacsony anyagi és társadalmi presztízsét is.



3. ábra. A pedagógus pálya előnyinek és hátrányainak megítélése a FIT-Choice-skála nyomán (Richardson és Watt, 2006)

Ezen a ponton ismét szétválasztottuk állításainkat a pálya- és hivatásmotiváció témakörére, de azok megítélése nem tendenciózusan, hanem sokkal inkább véletlenszerűen alakult vizsgálatunkban (5. táblázat).

5. táblázat. A pedagóguspályával kapcsolatos állítások hivatás- és pályamotívumok szerinti vizsgálata

Állítások	Pályamotiváció/ Hivatásmotiváció
A pedagógusi munka magas szintű szakmai tudást igényel.	pálya
A pedagógusi munka magas szintű gyakorlati tudást igényel.	pálya
A pedagógusi munka magas szintű speciális szaktudást igényel.	pálya
A pedagógusok sokat dolgoznak.	pálya
A tanítás/nevelés kemény munka.	pálya
A pedagógusi munkát általában magas presztízsű foglalkozásnak értékelik.	pálya
A pedagógusi munkát jól megfizetik.	pálya
A pedagógusok fizetése általában magas.	pálya
A pedagógusi munka érzelmileg megterhelő.	hivatás
A pedagógusi munkát általában hivatásnak tekintik.	hivatás
A pedagógusok elkötelezettek.	hivatás

Az állítások során lehetőség volt arra, hogy faktoranalízissel csoportokat képezzünk (6. táblázat), s 3, jól elkülöníthető csoport rajzolódott ki az eljárás lefolytatása nyomán.

Az 1. csoportba a hivatásmotivációhoz kapcsolható állítások kerültek a munka nehézségét jelentő állításokkal. A 2. csoportba egyértelműen a szaktudáshoz kapcsolható 3 állítás sorolódott, míg 3., külön csoportot képezett a pedagógusi munka anyagi és a társadalmi presztízsértéke.

6. táblázat. A hivatás- és pályamotiváció rotált komponensei

Rotated Component Matrix <sup>a</sup>			
	Component		
	1	2	3
A pedagógusi munka érzelmi megterhelő.	,882		
A pedagógusok sokat dolgoznak.	,831		
A tanítás/nevelés kemény munka.	,796		
A pedagógusok elkötelezettek.	,762		
A pedagógusi munkát általában hivatásnak tekintik.	,645		
A pedagógusi munka magas szintű gyakorlati tudást igényel.		,927	
A pedagógusi munka magas szintű szakmai tudást igényel.		,895	
A pedagógusi munka magas szintű speciális szaktudást igényel.		,877	
A pedagógusi munkát jól megfizetik.			,945
A pedagógusok fizetése általában magas.			,945
A pedagógusi munkát általában magas presztízsű foglalkozásnak értékelik.			,738
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. a. Rotation converged in 4 iterations.			

Ezen kapcsolatok erősségét is kerestük, s korrelációs számításokkal igazoltuk a válaszok együttjárását, összetartozását.

## Összegzés

A köznevelés területén vizsgálatok sora kutatta a pedagógusok (kezdők és hosszabb ideje pályán lévők), valamint a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók pálya iránti motivációját. A szakmaipedagógus-képzés nem bővelkedik ilyen vizsgálatokban, amely nemcsak a képzést elvégzők, a közülük pályára kerülők és tartósan pedagógussá válók alacsony létszámával magyarázható, hanem azzal is, hogy maga a képzés viszonylag kis létszámot és néhány képzőhelyet jelent Magyarországon. A szakképzés, mint a köznevelés igen sok területe, pedagógushiánnyal küzd, az itt oktatóknak más pályák elszívó hatásainak kell ellenállnia, gondolhatunk itt a versenyszféra több területére, leginkább a gazdasági és mérnöki szakmákra. Ha a pálya- és hivatásmotiváció szempontjából vizsgáljuk meg ezt, akkor elmondhatjuk, hogy minden bizonnyal jelentős hivatásmotivációval kell bírniuk a pedagógus pályán maradáshoz e terület oktatóinak. Az azonban, hogy egy képzőintézmény mennyire képes fenntartani az eltérő kompetenciákkal, motívumokkal rendelkező, képzésbe lépő hallgatók pálya- és hivatásmotivációját, ezáltal csökkenteni a lemorzsolódás és a pályaelhagyás mértékét, bizonyára sok tényező függvénye.

Vizsgálatunk megállapította, hogy a pedagógusjelöltek, ahogyan azt más vizsgálatok igazolták, több okból is vonzódnak szakmájukhoz (Fray és Gore, 2018). Leggyakrabban ez a következőket jelenti: a gyermekekkel végzett munka belső élvezete, a szakma iránti

szenvedély, a munka érdekessége és az a meggyőződés, hogy alkalmasak a tanításra, azaz a tanítás megfelel a személyes képességeiknek (Kyriacou és Coulthard, 2000; Moran és mtsai, 2001; Serow, 1993; Sinclair, 2008). A hallgatókat jellemzően a szakma altruista természete is motiválja, ideértve azt a vágyat, hogy másokon segítsenek, és a gyerekek életére gyakorolt befolyásukon keresztül hozzájáruljanak a társadalmi hasznossághoz (O'Brien és Schillaci, 2002; Sinclair, 2008). A szakma olyan gyakorlati jellemzők miatt is vonzó a pedagógusjelöltek számára, mint a pályára lépés könnyűsége, a munkahely biztonsága, valamint a munka és a magánélet összeegyeztethetősége, például a családlapítás és a személyes hobbi tekintetében (Richardson és Watt, 2006; Serow, 1993; Serow és munkatársai, 1994; Yong, 1995). A hallgatók tervezett karrierútjukat őket meghatározó befolyásos példaképeknek, pozitív korábbi tanítási és tanulási tapasztalatoknak, valamint a család és a barátok bátorításának tulajdonítják (Allard és mtsai, 1995; Richardson és Watt, 2006; Yong, 1995).

Történetileg több társadalomban az oktatás, tanítás egy, a középosztály számára elérhető szakma, annak ellenére, hogy társadalmi presztízse és jövedelmi viszonyai szerint nem magas státuszú (Watt és Richardson, 2012).

A pedagógusképző intézményeknek, tanárképző központoknak nem lehet más feladata ennek nyomán, csak az, hogy a képzés során eredményes pályaszocializációt folytatva a hallgatók motivációja tudatos pályapercepcióvá alakuljon, és mindezt olyan környezetben, amely a pályamotiváció ellen hat a pályaaacsony anyagi és társadalmi presztízseinek köszönhetően.

„Az oktatás sikerének a kulcsa a megbecsült, motivált, kiváló pedagógus [...] a pályájáért és tárgyáért lelkesedő pedagógus csodákra képes...” (Csermely és mtsai, 2009)

## Irodalom

- Bacsa-Bán, A. (2021). *Szakmai pedagógusok: Szakoktatók és mérnökstanárok a 21. század első évtizedeinek gyorsan változó világában*. DUE Press.
- Bacsa-Bán, A. (2022). *Hozzáadott érték: egy felsőoktatási intézmény képéseiben*. DUE Press.
- Brookhart, S. M. & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37–60. DOI: 10.3102/00346543062001037
- Bruinsma, M. & Jansen, E. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession?. *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185–200. DOI: 10.1080/02619760903512927
- Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1–16. DOI: 10.1016/j.edurev.2015.02.001
- Chrappán, M. (2012). Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzettek körében. In Garai, O. & Veroszta, Zs. (szerk.), *Frissdiplomások 2011*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 231–263.
- Csermely, P., Fodor I., Joly, E. & Lámfalussy, S. (2009). *Szárny és Teher*. Bölcsök Tanácsa Alapítvány.
- Dolton, P., Marcenaro, O., De Vries, R. & Po-Wen, S. (2018). *Global Teacher Status Index*. University of Sussex, Varkey Foundation. <https://www.varkey-foundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 08. 22.
- Engler, Á. (2014): *Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ. <https://core.ac.uk/download/pdf/42926996.pdf> Utolsó letöltés: 2023. 08. 10.
- Eren, A. & Tezel, K. V. (2010). Factors influencing teaching choice, professional plans about teaching, and future time perspective: A mediational analysis. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1416–1428. DOI: 10.1016/j.tate.2010.05.001
- Fokkens-Bruinsma, M. & Canrinus, E. T. (2014). Motivation for becoming a teacher and engagement with the profession: Evidence from different contexts. *International Journal of Educational Research*, 65, 65–74. DOI: 10.1016/j.ijer.2013.09.012

- Fónai, M. & Dusa, Á. R. (2014). A tanárok presztízse és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években. *Iskolakultúra*, 14(6), 41–49.
- Fray, L. & Gore, J. (2018). Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007–2016. *Teaching and Teacher Education*, 75, 153–163. DOI: 10.1016/j.tate.2018.06.009
- Goldthorpe, J. H. & Hope, K. (1977). A foglalkozások minősítése és foglalkozáspresztízis. In Léderer, P. (szerk.), *A foglalkozások presztízse*. Gondolat Kiadó.
- Hajdú, E. (2001). A harmadik évezred első nevelői lesznek. *Új Pedagógiai Szemle*, 51(9), 25–35. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00052/2001-09-ta-Hajdu-Harmadik.html> Utolsó letöltés: 2023. 08. 10.
- Han, S.-W., Borgonovi, F. & Guerriero, S. (2018). What motivates high school students to want to be teachers? The role of salary, working conditions, and societal evaluations about occupations in a comparative perspective. *American Educational Research Journal*, 55(1), 3–39. DOI: 10.3102/0002831217729875
- Jancsák, Cs. (2011). A tanárképzésben résztvevő hallgatók értékstruktúrája két regionális egyetemen. *Kultúra és Közösség*, 2(2), 41–55. [https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/15177/1/EPA02936\\_kultura\\_es\\_kozosseg\\_2011\\_02\\_041-056.pdf](https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/15177/1/EPA02936_kultura_es_kozosseg_2011_02_041-056.pdf) Utolsó letöltés: 2024. 02. 21.
- Kállai, G. & Szemerszki, M. (2016) Pedagógushallgatók. In Fehérvári, A. (szerk.), *Pedagóguskutatások. Merre tart a pedagógusszakma*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 9–52.
- Kerékyártó, I. (2018). *A pedagóguspálya presztízse*. [http://acta.bibl.u-szeged.hu/26449/1/modszertani\\_014\\_002\\_084-091.pdf](http://acta.bibl.u-szeged.hu/26449/1/modszertani_014_002_084-091.pdf) Utolsó letöltés: 2023. 08. 10.
- Kilinc, A., Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 199–226. DOI: 10.1080/1359866X.2012.700048
- Kocsis, M. (2003). *A tanárképzés megítélése*. Iskola-kultúra.
- Konig, J. & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289–315. DOI: 10.1080/1359866X.2012.700045
- Kyriacou, C. & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117–126. DOI: 10.1080/02607470050127036
- Manuel, J. & Hughes, J. (2006). 'It has always been my dream': Exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5–25. DOI: 10.1080/13664530600587311
- Moran, A., Kilpatrick, R., Abbott, L., Dallat, J. & McClune, B. (2001). Training to teach: motivating factors and implications for recruitment. *Evaluation and Research in Education*, 15(1), 17–32. DOI: 10.1080/09500790108666980
- O'Brien, L. M. & Schillaci, M. (2002). Why do I want to teach, anyway? Utilizing autobiography in teacher education. *Teaching Education*, 13, 25–40. DOI: 10.1080/1047210120128564
- Pais, E. R. (2000). Pályaszocializáció a mérnöki diplomán innen és túl. *PhD-értekezés*. BME, Budapest.
- Paksi, B., Veroszta, Zs., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A., Endrődi-Kovács, V. & Felvinczi, K. (2015a). *Pedagógus – pálya – motiváció. Egy kutatás eredményei*. OH.
- Paksi, B., Veroszta, Zs., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A. & Felvinczi, K. (2015b). *Pedagógus – pálya – motiváció. II. OH.*
- Pinczésné Palásthy, I. (2019). Tanítójelöltek pályamotivációs sajátosságai. In Tóth, P., Horváth K., Maior, E., Bartal, M. & Duchon, J. (szerk.), *Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben*. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Műveltségpedagógiai Központ – Partiumi Keresztény Egyetem Bölcsészettudományi és Művészeti Kar – Selye János Egyetem Tanárképző Kar. 46–55.
- Pócsik, O. (2015). Pedagógusdinasztiák létjogosultsága pedagógus karrierpályák tükrében Magyarországon. *Iskolakultúra*, 25(7–8), 102–112.
- Pusztai, G. (2015). Retenció és pályaszocializáció intézményfenntartó szerinti összehasonlításban – Az állami és felekezeti pedagógusképzés hosszútávú hatásai. In Pusztai, G. & Morvai, L. (szerk.), *Pálya-modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. 195–206. Partium Kiadó.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27–56. DOI: 10.1080/13598660500480290
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. In Richardson, P. W. & Watt, H. M. G., *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement*. Emerald Group Publishing Limited. 139–173. DOI: 10.1108/S0749-7423(2010)000016B008
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. DOI: 10.1006/ceps.1999.1020
- Serow, R. C. (1993). Why teach? Altruism and career choice among nontraditional recruits to teaching. *Journal of Research & Development in Education*, 26(4), 197–204.

- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79–104. DOI: 10.1080/13598660801971658
- Szontagh P. (2020). Pedagógusjelöltek hivatás- és pályamotivációja a képzés különböző állomásain. *Pedagógusképzés*, 19(3–4), 29–57. DOI: 10.37205/TEL-hun.2020.3-4.02
- Szontagh, P. (2021). Hivatás- és pályamotiváció a Kárpát-medencei magyar tanítójelöltek körében. *Magiszter*, 19(1), 3–16.
- Tóth, B. (2000). *Néhány európai ország műszaki pedagógusképzésének összehasonlító elemzése*. Ligatura.
- Tóth, B. & Varga, L. (2001). *Mérnökpedagógia*. <http://gep-ujtag.fw.hu/01sep/toth/tbvl.htm> Utolsó letöltés: 2005. 01. 12.
- Tózsér, Z. (2014a). Mit keresnek a felnőttek az iskolapadban? *Képzés és Gyakorlat*, 12(5), 57–72.
- Tózsér, Z. (2014b). Részidősek a felsőoktatásban – Egy határon átnyúló régió részidős hallgatóinak a vizsgálata. *PhD-értekezés*. Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Debrecen. <https://doktori.hu/index.php?menuid=193&lang=HU&vid=14785> Utolsó letöltés: 2023. 08. 10.
- Young, B. J. (1995). Career plans and work perceptions of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 281–292. DOI: 10.1016/0742-051X(94)00024-Z

### Absztrakt

A szakképzés pedagógushiánya az elmúlt időszak intézkedései ellenére még mindig aggasztó, a tanárutánpótlás, a képzésbe belépők száma lehet ennek kulcsa. Érdekes ezért megvizsgálni a képzésbe lépők motivumait, hiszen a pályaszocializáció és a pályamotiváció egyértelműen fokozza a pályán maradás képességét. Tanulmányunkban azt kívántuk bemutatni, hogy hol tart a szakmaipedagógusi – szakoktatói és mérnökstanári – képzésben részt vevő hallgatók szakmai szocializációja, milyen jellemzőkkel lehet leírni azt, és hogyan segítheti elő szocializációjukat egy képző intézmény, hogy pedagógusi pályájukon sikeresek legyenek. A vizsgálat során mérnökstanár és szakoktató hallgatókat kérdeztünk meg online kérdőív segítségével pedagógus pályaválasztási szempontjaikról, pálya melletti elköteleződésükről és leendő pályájukról. A kérdőívet kitöltők adatait az IBM SPSS Statistics programmal értékeltük ki. Az elemzés során megállapítottuk, hogy a pedagógusjelöltek vonzódnak szakmájukhoz. Leggyakrabban ez a gyermekekkel végzett munka belső élvezetében mutatkozik meg, valamint a szakma iránti szenvedélyben: vonzza őket a munka érdekessége és az a meggyőződés, hogy alkalmasak a tanításra, azaz a tanítás megfelel a személyes képességeiknek. A hallgatókat jellemzően a szakma altruista természete is motiválja, ideértve azt a vágyat, hogy másokon segítsenek, és a gyerekek életére gyakorolt befolyásukon keresztül hozzájáruljanak a társadalmi hasznossághoz. Az eredmények nyomán megállapíthattuk, hogy az oktatási intézményeknek is kiemelt jelentősége és szerepe van a szakmai szocializáció folyamatában.

**Kulcsszavak:** szakmaipedagógus-hallgatók, pályaválasztás, pályamotiváció