



Acta Medicinae et Sociologica (2025)
Vol. 16. No. 41. (37-69)

doi:

<https://doi.org/10.19055/ams.2025.12/31/3>

UNIVERSITY OF
DEBRECEN
FACULTY OF
HEALTH SCIENCES
NYÍREGYHÁZA

Mit mutat a szakmai tanárképzés világa?

A szakmai tanárképzés hallgatóinak szociokulturális háttere és tanulási motivációi

Máté-Szabó Barbara¹, Márkus Edina²

¹egyetemi tanársegéd, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Neveléstudományi Intézet, Művelődéstudományi és Humán Tanulmányok Tanszék, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1., [ORCID: 0000-0002-9333-7790](https://orcid.org/0000-0002-9333-7790)

²habilitált doktor, egyetemi adjunktus, intézetigazgató-helyettes, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Neveléstudományi Intézet, Művelődéstudományi és Humán Tanulmányok Tanszék, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1. [ORCID: 0000-0001-8495-7579](https://orcid.org/0000-0001-8495-7579)

INFO

ABSTRACT

Máté-Szabó Barbara
szabo.barbara@arts.unideb.hu

Keywords

vocational teacher education, learning motivation, sociocultural background, recruitment

Abstract

The development and transformation of vocational teacher education grounded in university traditions has been analysed by several Hungarian researchers (Ballér 1991; Katona 2015; Orosz 2003; Patyi 2021). There are also studies that trace the evolution of individual programmes—such as engineering teacher education (Holik, Nemes-Németh and Sanda 2021; Horváth 2013), agricultural engineering teacher education (Surányi 2018), and economics teacher education (Antal and Baksa 2013) from their inception to the present day. Beyond historical and structural analyses, research has also addressed the methodological and curricular characteristics of these programmes (Benedek and Szabóné Berki 2011). However, only a limited number of studies have examined the recruitment base of applicants entering vocational teacher training (Szabóné Berki 2015; Engler et al. 2017; Máté-Szabó 2019). More recently, scholarship in the field has shifted towards VET-pedagogical perspectives and methodological renewal (Rádli 2011; Tóth 2012; Szabóné Berki 2015; Tordai 2015; Holik 2016), as well as institutional case studies (Bacsa-Bán 2014; Tóth 2011; Nagyné 2024). The aim of this study is to provide a comprehensive overview of the sociocultural background, prior educational pathways, and learning motivations of students enrolled in Hungarian vocational teacher education. Our

research examined 215 students across four study programmes: agricultural engineering teacher, health teacher, economics teacher, and engineering teacher education. Findings show that vocational teacher training predominantly enrolls adult learners who typically possess multiple degrees, substantial professional experience, and a stable family background. The study also explores geographical access to programmes, students' satisfaction, and their attitudes towards learning. Regarding learning motivation, two key dimensions were identified: emotional–self-realisation motives and external, instrumental drivers. Results indicate that family status exerts a significant influence on intrinsic motivation; single students demonstrate substantially stronger knowledge-acquisition and self-development intentions compared to married or divorced peers.

Kulcsszavak

szakmai tanárképzés,
tanulási motiváció,
szociokulturális háttér;
rekrutáció

Absztrakt

Az egyetemi hagyományokra épülő szakmai tanárképzés formálódásának, fejlődésének történetét több hazai kutató is vizsgálta (Ballér 1991; Katona 2015; Orosz 2003; Patyi 2021). Emellett arra is láthatunk példákat, hogy a mérnök-tanár képzés (Holik, Nemes-Németh és Sanda 2021; Horváth 2013), vagy az agrármérnök-tanár (Surányi 2018) és a közgazdász-tanár képzésnek (Antal és Baksa 2013) a kialakulásától kezdve napjainkig követik végig a szakok történetét a kutatók. A képzés módszertani, tartalmi vizsgálata is megjelenik (Benedek és Szabóné Berki 2011), de a jelentkező hallgatók rekrutációs bázisának kutatásával szinte alig foglalkoztak (Szabóné Berki 2015; Engler és munkatársai 2017; Máté-Szabó 2019). Legújabbban a szakképzés-pedagógiai kutatások kerültek előtérbe a módszertani megújulás mellett (Rádlí 2011; Tóth 2012; Szabóné Berki 2015, Tordai 2015; Holik 2016), illetve az intézményi kutatások tapasztalatai (Bacsa-Bán 2014; Tóth 2011; Nagyné 2024) jelennek meg a szakirodalmi munkákban. Tanulmányunk célja, hogy átfogó képet adjunk a magyarországi szakmai tanárképzésben tanuló hallgatók szociokulturális háttéréről, előzetes tanulmányaikról és tanulási motivációikról. Kutatásunkban négy szak (agrármérnök-tanár, egészségügyi tanár, közgazdász-tanár, mérnök-tanár) 215 hallgatójának szociokulturális háttérét és tanulási motivációit vizsgáltuk. Eredményeinkből látható, hogy a képzés döntően felnőtt tanulóira épül, akik többdiplomás előélettel, szakmai tapasztalattal és stabil családi háttérrel rendelkeznek. A tanulmány vizsgálja a képzéshez való hozzáférés térbeli lehetőségeit, elégedettségét és a tanulásról alkotott attitűdjeik alakulását. A tanulási motiváció kapcsán két dimenziót sikerült azonosítanunk. Az érzelmi–önmegvalósító és a külső, instrumentális indítékokat. Eredményeink szerint a családi állapot szignifikáns hatással bír a belső motivációra: az egyedülálló hallgatók lényegesen erősebb tudásszerzési és önfejlesztési késztetéssel rendelkeznek, mint házasságban vagy elvált társaikkal.

Beérkezett: 2025.11.23.

Bírálat: 2025.12.18.

Elfogadva: 2025.12.23.

Bevezetés

Kulcsfontosságú szerepet tölt be a szakképzés abban, hogy a jelenleg is gyorsan változó világban a munkaerőpiac igényeire és kihívásaira hatékonyan és gyorsan tudjunk reagálni. A rendszer nem tudna működni, ha nem lennének a közismereti tárgyakat tanító tanárok mellett a szakoktatók és a szakmai tanárok. Ebben a kontextusban pedig kiemelt figyelmet kap a szakmai tanárképzés, mely több szempontból speciális. A képzés a szakmai ismeretek, alapok mellett a pedagógiai-pszichológiai és módszertani kérdésekben is próbál irányt mutatni és adni a hallgatóknak.

A társadalmi és kulturális változások jelentős hatást gyakorolnak az oktatásra, különösen a szakképzésre. A szakmai tanárok szerepe egyre inkább túlmutat az ismeretátadáson. Ebben a gyorsan változó környezetben tanárként, mentorként, kompetenciafejlesztőként és közösségi szereplőként is megjelennek.

Tanulmányunkban arra teszünk kísérletet, hogy feltárjuk ezeknek a szakmai tanárképzésben tanuló, gyakran már a pályán is rutint szerzett diákoknak a szociokulturális hátterét és előzetes tanulmányaikat, valamint azt, hogy tanulóként és sok esetben már tapasztalt tanárként milyen tanulási motivációk figyelhetők meg esetükben.

A tanulmány elsőként a szakmai tanárképzés hátterét tekinti át, különös hangsúlyt fektetve arra, hogy Magyarországon milyen kutatások folytak intézményi, történeti, képzési motivációs és attitűd-dimenziókban. Végül kitérünk a motivációs tényezők, tanulási attitűdök összefüggéseire. A cél, hogy megalapozzuk empirikus kutatásunk konstrukcióját, és világosabbá tegyük, milyen tényezők befolyásolják a szakmai tanárképzés preferenciáit és motivációit.

A tanulmány így hozzájárulhat ahhoz, hogy jobban megértsük, hogy hogyan alakul a szakmai tanárképzés társadalmi kontextusa, milyen motivációs mechanizmusok húzódnak meg a tanárképzés hallgatói és gyakorló tanárai mögött.

Elméleti keret

A szakmai tanárképzés vizsgálata több szempontból is indokolt. Egyrészt azért, mert a szakképzés és a szakmai tanárok szerepe a magyar oktatási rendszerben kulcsfontosságú, ugyanakkor a róluk szóló kutatások korlátozottak, bár az utóbbi időben egyre több doktori értekezés születik a

témában mind a szakképzésben tanulók (Cseprényi 2022; Józsa 2023) mind a szakképzésben oktatók (Bükki 2023) témájában. Másrészt az utóbbi években rendelkezésre álló eredmények széttagoltak. Intézményi keretekre, pályamotivációra, tanári kompetenciákra, motivációkra és a tanulói háttérváltozókra fókuszálnak. Ritkán találkozhatunk olyan többdimenziós elemzésekkel, melyek komplexen, több szempontból is vizsgálják a szakmai tanárképzésben tanulókat. A kutatások szintetizálása ezért is fontos, hogy láthatóvá váljon, hogy milyen irányokban fejlődött a hazai és nemzetközi szakmai tanárképzés témájában folyó kutatások.

Látható, hogy a neveléstudományi diskurzusban a közismereti tanárképzés sokkal inkább jelen van, mint a szakmai tanárképzés specifikus területei. A szakmai tanárképzésről szóló publikációk száma az elmúlt évtizedben nőtt ugyan, ám ezek jelentős része intézményi jelentésekhez, képzésfejlesztési programokhoz vagy egy-egy diszciplínához (pl. műszaki, agrár, gazdasági tanárképzés) kötődik.

Az egyetemi hagyományokra épülő szakmai tanárképzés formálódásának, fejlődésének történetét több hazai kutató is vizsgálta (Ballér 1991; Katona 2015; Orosz 2003; Patyi 2021). Emellett arra is láthatunk példákat, hogy a mérnöktanár képzés (Holik, Nemes-Németh és Sanda 2021; Horváth 2013), vagy az agrármérnöktanár (Surányi 2018) és a közgazdásztanár képzésnek (Antal és Baksa 2013) a kialakulásától kezdve napjainkig követik végig a szakok történetét a kutatók.

A képzés módszertani, tartalmi vizsgálata is megjelenik (Benedek és Szabóné Berki 2011), de a jelentkező hallgatók rekrutációs bázisának kutatásával szinte alig foglalkoztak (Szabóné Berki 2015; Engler és munkatársai 2017; Máté-Szabó 2019). Legújabban a szakképzés-pedagógiai kutatások kerültek előtérbe a módszertani megújulás mellett (Rádli 2011; Tóth 2012; Szabóné Berki 2015, Tordai 2015; Holik 2016), illetve az intézményi kutatások tapasztalatai (Bacsa-Bán 2014; Tóth 2011; Nagyné 2024) jelennek meg a szakirodalmi munkákban.

A hazai szakképzésben oktató pedagógusok és tanárjelölteket érintő kutatásokban látható, hogy sok esetben külön vagy akár együtt is vizsgálják a szakoktatókat és a szakmai tanárképzésben résztvevőket. A hazai szinten megjelent munkák több szempontból igyekeznek feltárni a képzésben lévők motivációit, tanulási útvonalaikat, szakmai identitását.

A szakoktató képzésben résztvevők duális identitását vizsgálja Bacsa-Bán (2023). A hallgatók tanulási, motivációs és pályaválasztási történeteit vizsgáló

elemzéséből kiderül, hogy a megfelelő képzési támogatással a szakoktatói identitás tudatos, stabil és szakmailag értékes formában fejleszthető.

Maczó (2024) a szakmai pedagógusképzésben tapasztalható oktatóhiány okait, valamint a szakoktató alapszakra belépők motivációit vizsgálva hangsúlyozza, hogy a képzésben jellemzően heterogén háttérű, idősebb és gyakorlati tapasztalattal rendelkező hallgatók vesznek részt. A képzésbe belépők indítékai között megjelenik a szakmai tudás elmélyítése, a pedagógiai kompetenciák megszerzése és az önfejlesztés.

Cserné (2024) a magyar műszakipedagógus-képzés (mérnökstanár és szakoktató) struktúráját elemezve rámutat, hogy annak alapját a mérnöki felkészültség és a komplex pedagógiai kompetenciák együttes fejlesztése képezi. A szerző szerint ugyanakkor a gazdasági szféra erős elszívó hatása és az oktatói utánpótlás hiányosságai olyan rendszerszintű tényezők, amelyek hozzájárulhatnak a szakmai pedagógusok pályaelhagyásához.

Gubán és Kadocsa (2025) vizsgálata arra világít rá, hogy a 2020 után megújított BA-szakoktató-képzés tantervei és gyakorlati elemei egyre inkább igazodnak a szakmai képzés aktuális igényeihez, ugyanakkor továbbra is kihívást jelent a gyakorlatorientált tanítási módszerek és a pedagógiai kompetenciák harmonizálása. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a szakképzés eredményességének kulcsa a digitálisan, módszertanilag és pedagógiailag felkészült tanárok jelenléte, amelyhez elengedhetetlen a folyamatos módszertani továbbképzés és a tanári kompetenciák célzott fejlesztése.

Kanczné és Kattein-Pornói (2021) a jelentkezési motiváció témakörében szintén a szakoktatók és szakmai tanárképzésre jelentkezőket vizsgálva rávilágítottak arra, hogy a jelentkezők gyakran hangsúlyozzák a szakmai ismeretátadás fontosságát, valamint a pedagógiai kompetenciák megszerzésének vágyát, sőt a családi háttér és a korábbi szakmai és pedagógiai tapasztalatok jelentős szerepet játszanak a pályaválasztás narratívájában, így a képzésbe belépők nem pusztán technikai, hanem pedagógiai elköteleződés mentén is döntést hoznak.

A szakmai tanárképzésre jelentkezők motivációinak átfogó feltérképezésére vállalkozott Kattein-Pornói és munkatársai (2023), akik narratív módszer segítségével tárták fel a jelentkezők motivációs háttérét. Eredményeikből kiderült, hogy a jelentkezők motivációja egy többdimenziós szerkezetet mutat, amelyben a pályaezredklődés, a társadalmi hasznosság érzése, a belső késztetés, az innovatív pedagógiai gondolkodás iránti igény valamint a szakmai és személyes önmegvalósítás igénye egyaránt meghatározó. Ezeket az állításokat

és eredményeket jelen lapszám több tanulmánya is alátámasztja (Bacsa-Bán és Cserné Aderman 2025; Katteín-Pornó 2025; R. Fedor és munkatársai 2025).

A nemzetközi szakirodalomban (pl. CEDEFOP 2022; Grollmann 2008) a szakmai tanárképzés egyre inkább az élethosszig tartó tanulás, a kompetenciafejlesztés és a szakmai identitáskutatás metszéspontjában jelenik meg.

A nemzetközi összehasonlító jelentések (CEDEFOP 2022; Eurydice 2021) elemzése arra mutatnak rá, hogy a szakmai tanárok utánpótlásának kérdése és a már jelenleg is a szakképzésben dolgozó tanárok megtartása sok országban a szakképzési rendszerek egyik leg súlyosabb problémája. A szakmai tanári pálya vonzerejét alapvetően befolyásolja, hogy mennyire is képesek az adott országok egy stabil, átlátható és támogató karrierutat kínálni.

A szakmai tanárképzés európai kutatásainak egyik meghatározó irányvonala a karrierváltó, tanári pályára lépők háttere. Berger és d'Ascoli (2012) vizsgálata, valamint Kristmansson és Fjellström (2022) kutatása is azt mutatja, hogy olyan felnőttek választják a szakképzésben a tanári pályát, akik korábban jelentős szakmai tapasztalatot szereztek ipari, kereskedelmi vagy technológiai területeken. Döntéseiket elsősorban belső értékorientációk, a tudásmegosztás szándéka, a társadalmi hasznosság érzése vagy a szakmai fejlődés igénye vezérli.

A motivációkutatások azt bizonyítják, hogy a szakmai tanárjelöltek motivációs struktúrája eltér a közismereti tanárjelöltekétől Stellmacher és munkatársai (2020) szerint a szakmai tanárjelöltek motivációját sokkal inkább a szakmai hitelesség és a gyakorlati szaktudás továbbadásának vágya határozza. A szakmai tanárképzésre jelentkezők nem pedagógiai, hanem inkább szakmaspecifikus elkötelezettséggel érkeznek a képzésbe.

Az IKT-kompetenciák kérdése ugyancsak meghatározó téma (Kanczné Nagy 2025). Vilppola és munkatársai (2022) kutatása rávilágít arra, hogy a digitális tanulási környezetben való jártasság már nem opcionális, hanem a szakmai tanári kompetencia egyik alapvető eleme, az IKT-eszközök alkalmazása különösen fontos a technikai és műszaki szakoktatásban.

A szakmai tanárok kompetenciáinak feltérképezése kapcsán Antera és Nilsson (2025) munkaköri készség mintázatot azonosít, melyben azt mutatják be, hogy a tanári hatékonyságot nem egyetlen kompetenciaterület, hanem komplex készségstruktúrák (szakmai, pedagógiai, digitális és kommunikációs készségek) kombinációja határozza meg.

Az európai kutatások konszenzusa szerint a szakmai tanárképzés hatékonysága akkor növelhető, ha a képzés képes egyszerre fejleszteni a pedagógiai kompetenciákat, építeni a tanári identitást, valamint megtartani a hallgatók eredeti szakmai orientációjából fakadó erősségeket.

Anyag és módszer

Empirikus vizsgálatunk kvantitatív, kérdőíves adatfelvétellel valósult meg. A lekérdezésre 2019 decembere és 2020 februárja között került sor, első- és másodéves, levelező tagozaton tanuló agrármérnök-tanár-, egészségügyi tanár-, közgazdász-tanár- és mérnök-tanár szakos hallgatók körében.

Az Oktatási Hivatal nyilvántartásai szerint a szakmai tanárképzésben részt vevő hallgatók köre a 2018/2019-es tanévben jól körülhatárolható volt. E tanévben összesen tizennégy felsőoktatási intézmény folytatott „klasszikus” szakmai tanárképzést. A 2018-as jelentkezési és felvételi statisztikák alapján a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, a Debreceni Egyetem, a Miskolci Egyetem és az Óbudai Egyetem programjai iránt mutatkozott a legnagyobb érdeklődés, ezért adatfelvételünket ezekben az intézményekben valósítottuk meg.

A hallgatók elérésére részben kurzuslátogatások alkalmával csoportosan került sor, részben pedig – egyes intézményi kéréseknek megfelelően – online formában biztosítottuk a kérdőív kitöltésének lehetőségét. Előfordult, hogy megkeresésünkre nem kaptunk engedélyt az adatfelvétel lebonyolításához.

Vizsgálatunk a szakmai tanárképzés agrármérnök-tanár-, közgazdász-tanár-, mérnök-tanár- és egészségügyi tanár szakjain tanuló hallgatókra terjedt ki. Kutatásunk célja a hallgatók szociokulturális háttérének, motivációinak és tanulmányi életútjának, szakmai terveinek és tanulási sajátosságainak feltárása volt, ezáltal betekintést nyújtva a hazai felsőoktatás szakmai tanárképzésének rekrutációs bázisába. Az adatfelvétel négy felsőoktatási intézmény hét karán zajlott (N = 215 fő). A megkérdezettek 2019-ben vagy 2020-ban kezdték meg tanulmányaikat.

Az adatgyűjtéshez az EvaSys rendszerben összeállított, önkitöltős kérdőívet alkalmaztunk, amely papíralapon és online formában egyaránt elérhető volt. A kérdőív saját fejlesztésű tételek mellett korábbi hazai kutatásokban már használt és adaptált mérőeszközöket is tartalmazott (IESA–TESSCEE II., 2014; SZAKTÁRNET – Pusztai és Ceglédi 2015).

A kérdőív 60 kérdést foglalt magában, hat tematikus blokkba rendezve. Az első blokk a társadalmi háttérváltozókat, a második a felsőoktatási tanulmányokra vonatkozó jellemzőket vizsgálta. A harmadik blokk a hallgatók szakmai előéletét térképezte fel, míg a negyedik a tanulási motivációra fókuszált. Az ötödik blokk a tanulásszervezési stratégiák alkalmazására kérdezett rá, a hatodik pedig a jövőképre és tanulási tervekre vonatkozott. A kérdések többsége zárt formátumú volt, azonban több helyen nyitott, rövid szöveges válaszadásra is lehetőséget biztosítottunk. A kitöltés önkéntes és anonim módon történt.

A papíralapú kérdőívek digitalizálását az EvaSys rendszerrel végeztük, majd az összesített adatállományt az SPSS 22 statisztikai programmal elemeztük. Az elemzés során egy- és többváltozós eljárásokat alkalmaztunk, törekedve módszertani sokszínűségre. Az adatfeldolgozás a hatályos adatvédelmi előírások betartásával történt, a hozzáférés kizárólag a kutatást végző személyekre korlátozódott; személyes adatokat nem gyűjtöttünk.

Kutatásunk eredményeinek értelmezésekor több módszertani szempont figyelembevétele szükséges. Elsőként, a vizsgálat mintája nem tekinthető reprezentatívnak a teljes hazai szakmai tanárképzésre nézve, mivel adatfelvételünk csak azon intézményekre terjedt ki, ahol a jelentkezési adatok alapján a legmagasabb volt a hallgatói létszám, és ahol az adatgyűjtés intézményi befogadása biztosított volt. Ennek következtében az eredmények nem általánosíthatók. A kutatás 2020 elején zárult, így az adatok a COVID–19 pandémiát megelőző időszakra vonatkoznak.

Jelen tanulmányban a hallgatók társadalmi háttérváltozóinak jellemzőit, felsőoktatási tanulmányaik releváns sajátosságait, valamint tanulási motivációikat vizsgáljuk. Elemzésünkben arra törekszünk, hogy feltárjuk azokat a tényezőket, amelyek befolyásolják tanulási folyamataikat és pályaválasztási döntéseiket. A kutatás során az alábbi kérdések megválaszolására törekedtünk:

1. Milyen különbségek mutathatók ki a különböző szakon tanuló hallgatók szociokulturális hátterében?
2. Milyen tanulási motivációs faktorok azonosíthatók a szakmai tanárképzés hallgatói körében?

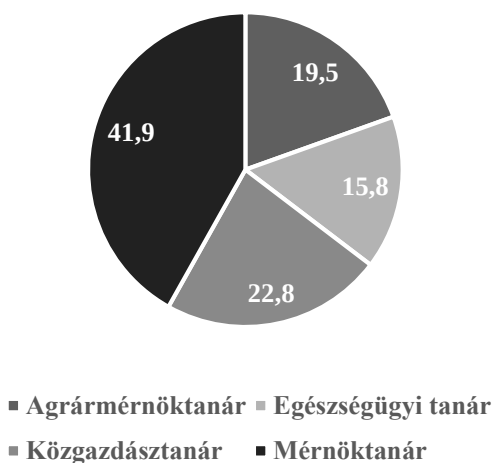
E kutatási kérdések megválaszolása hozzájárulhat a szakmai tanárképzés rekrutációs sajátosságainak mélyebb megértéséhez, továbbá támpontokat nyújthat a képzésfejlesztési lépések megtervezéséhez.

Minta jellemzése

Szociokulturális sajátosságok

Kutatásunkban a válaszadók a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, a Debreceni Egyetem, a Miskolci Egyetem és az Óbudai Egyetem agrármérnök-tanár-, egészségügyi tanár-, közgazdász-tanár- és mérnök-tanár szakos hallgatói voltak. Összesen 215 fő válaszolt kérdőívünkre.¹ Az 1. ábrán látható a válaszadók szakok szerinti megoszlása. A legtöbb válaszadó (41,9%) a mérnök-tanár képzésen tanult, őket követik a közgazdász-tanárok (22,8%), majd az agrármérnök-tanár (19,5%) és egészségügyi tanár (15,8%) szakosok.

1. ábra: A válaszadók szakok szerinti megoszlása (n=215 fő) %

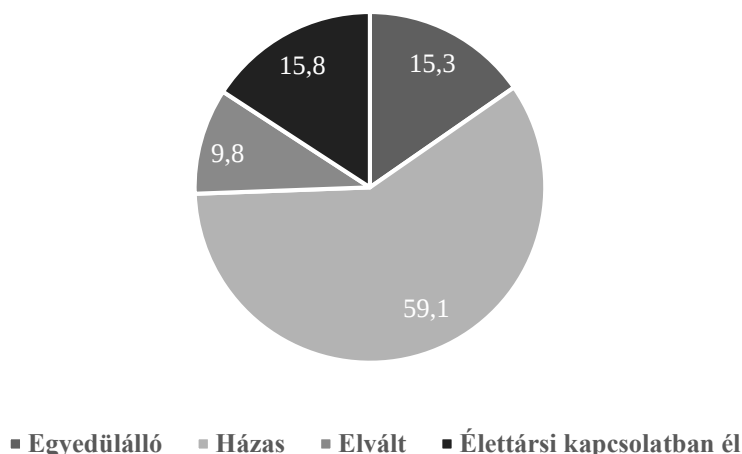


Forrás: Szakmai tanárok 2020, saját szerkesztés

Kérdőívünkben az első blokkban vizsgáltuk a válaszadók családi állapotát (2. ábra). Közel 60%-uk (59,1%) házas volt, 15,8% élettársi kapcsolatban élt, és 15,3%-uk egyedülálló és 9,8%-uk elvált a válaszadóknak.

¹Mivel a szerzők által kidolgozott kérdőív módosított változatának a lekérdezésére került sor 2025 májusában a Debreceni Egyetemen, Máté-Szabó és Márkus főbb eredményei összevethetők: R. Fedor és munkatársai (2025) főbb megállapításaival. A két kutatás eredményeinek a jelentős része a tanulmányokban elemzett területeken alátámasztja egymást, ami azt jelenti, hogy a szakmai tanárképzés általános helyzetét és főbb jelenségeit, folyamatait érintő eredmények a hazai szakmai tanárképzés egészére általában jellemzők, azt jól leírják. A két tanulmány egyúttal reflektál az országos adatokat elemző Máté-Szabó tanulmány (2025) eredményeire is.

2. ábra: A válaszadók családi állapota (n=215 fő) %



Forrás: Szakmai tanárok 2020, saját szerkesztés

Tehát a kérdőívre válaszoló szakmai tanárképzésben tanulók jellemzőbben kapcsolatban éltek, többségük stabil családi háttérrel rendelkezik, amely megerősíti azt, hogy a szakmai tanárképzés elsősorban felnőtt tanulói populációra épít, a hallgatók jellemzőbben már aktív munkavállalók.

A hallgatók esetében az életkorra is rákérdeztünk. Az 1. táblázatban szakok szerinti bontásban láthatóak az eredmények.

Egyértelműen a 40–49 éves korosztály dominál (45,1%) a válaszadók között, amelyet jóval lemaradva a 30–39 évesek (23,3%) és az 50–59 évesek (21,9%) követnek. A 30 év alattiak aránya alacsony (7,4%), de vannak 60 év feletti hallgatók is (2,3%). Ez összességében egy életkorilag erősen középkorú hallgatói populációra utal.

Ha a szakonkénti eltéréseket tekintjük meg, akkor az agrármérnöktanárok esetén a korosztályos megoszlás viszonylag kiegyensúlyozott a 30–39 és a 40–49 évesek között (mindkettő 31,0%). Az 50–59 évesek aránya is jelentős (21,4%). Összességében a szakon több generáció egyidejű jelenléte figyelhető meg. A 60–72 évesek aránya itt a legmagasabb (7,1%), ebben a korosztályban felülreprezentáltak (Adj.Resid.=2,3) a többi szak hallgatóihoz képest, ez az agrárszakterületen jellemző hosszabb szakmai életutakkal magyarázható.

**1. táblázat: A válaszadók életkora szakok szerinti megoszlásban
(n=215), Sign.=0,000**

Életkor	Agrármérnök- tanár	Egészségügyi tanár	Közgazdász- tanár	Mérnökstanár	Összesen
60-72	<u>7,10%</u>	0,00%	0,00%	2,20%	2,30%
50-59	21,40%	14,70%	12,20%	<u>30,00%</u>	21,90%
40-49	31,00%	38,20%	51,00%	51,10%	45,10%
30-39	31,00%	32,40%	32,70%	11,10%	23,30%
30 év alatti	9,50%	14,70%	4,10%	5,60%	7,40%
Összesen	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Forrás: Szakmai tanárok 2020, saját szerkesztés

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Az egészségügyi tanár hallgatók többsége a 40–49 éves (38,2%) és a 30–39 éves (32,4%) korcsoportba tartozik. Figyelemre méltó, hogy nincsenek 60 év feletti hallgatók, ugyanakkor a 30 év alattiak aránya (14,7%) itt az egyik legmagasabb, ami az egészségügyi pályáról érkező fiatalabb szakemberek tanári irányú továbbképzésére utalhat.

A közgazdásztanár szakon a 40–49 éves korosztály kiugró dominanciája figyelhető meg (51,0%). A fiatalabb (30 év alatti) hallgatók aránya rendkívül alacsony (4,1%) és itt sincs jelen a 60 év feletti korcsoport. Ez erősen pályaközepi, stabil szakmai háttérrel rendelkező hallgatói profilt jelez.

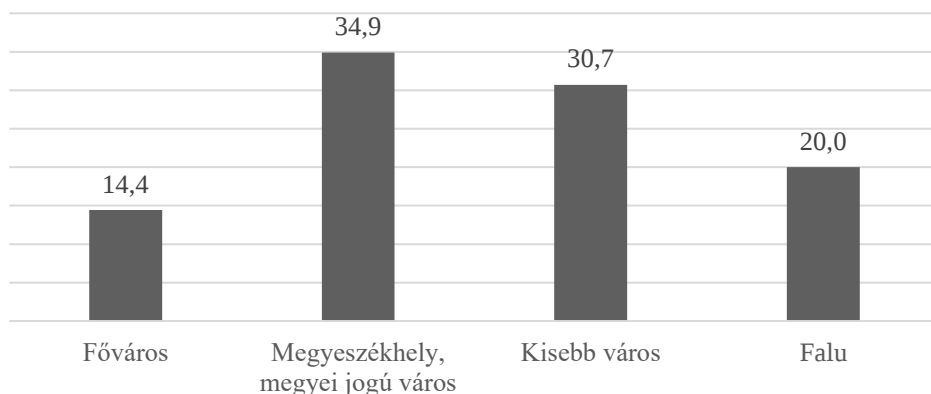
A mérnökstanár szak mutatja a legkoncentráltabb életkori szerkezetet, hiszen a hallgatók több mint fele a 40–49 éves korosztályba tartozik (51,1%), miközben a 30–39 évesek aránya alacsonyabb (11,1%) a másik 3 szakhoz képest. Az 50–59 évesek aránya viszont kiemelkedően magas (30,0%), felülreprezentáltak (Adj.Resid.=2,3) ebben a korosztályban a többi szak hallgatóihoz képest, ami arra utal, hogy sokan hosszabb ipari pálya után lépnek be a tanárképzésbe.

Látható az 1. táblázat alapján, hogy a szakmai tanárképzésben részt vevő hallgatók túlnyomó többsége nem pályakezdő, hanem többéves, vagy gyakran évtizedes szakmai tapasztalattal rendelkező felnőtt. A képzés így elsősorban átképzési, pályamódosítási vagy pályakiegészítő funkciót tölt be számukra. A fiatalabb korosztályok alacsony aránya különösen a közgazdásztanár és a mérnökstanár szakokon utalhat arra, hogy ezek a tanári pályák jellemzően későbbi karrierszakaszban válnak vonzóvá.

Az egyes szakok szerint vizsgálva a hallgatók családi helyzetét, a gyermekszám átlagos értékei mérsékelt eltéréseket mutatnak. Az agrármérnök-tanár hallgatók esetében az átlagos gyermekszám 1,3 fő, míg az egészségügyi tanár szakos hallgatóknál 1,38 fő, a közgazdász-tanár szak esetében szintén 1,3 fő. A vizsgált csoportok közül a mérnök-tanár hallgatók rendelkeznek a legmagasabb átlagos gyermekszámmal (1,72 fő).

A 3. ábrán a válaszadók állandó lakóhelyének településtípusa látható. Legjellemzőbben megyeszékhelyen, megyei jogú városban élnek (34,9%), illetve 30,7%-uk kisebb városban. Emellett 20% falun és csak 14,4%-uk jelölte a fővárost.

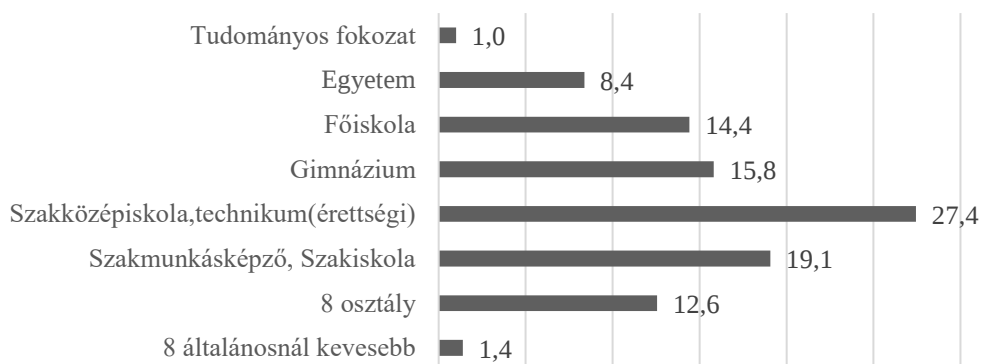
**3. ábra: A válaszadók állandó lakóhelyének településtípusa
(n=215 fő) %**



Forrás: Szakmai tanárok 2020, saját szerkesztés

Az édesanyák iskolai végzettségét tekintve, legjellemzőbb a középfokú végzettség (4. ábra). 27,4%-uk szakközépiskolában, technikumban szerezte az érettségiét és 15,8%-uk gimnáziumban. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya is több mint 20%. Főiskolai végzettsége 14,4%-nak van, egyetemi végzettsége pedig 8,5%-nak, 1%-uk pedig tudományos fokozattal is rendelkezik. A 8 általános végzettség (12,6%) és az annál alacsonyabb végzettség (1,4%) alig éri el a 14%-ot. Ezzel szemben a szakiskolában, szakmunkásképzőben szerzett szakmai végzettség közel 20%.

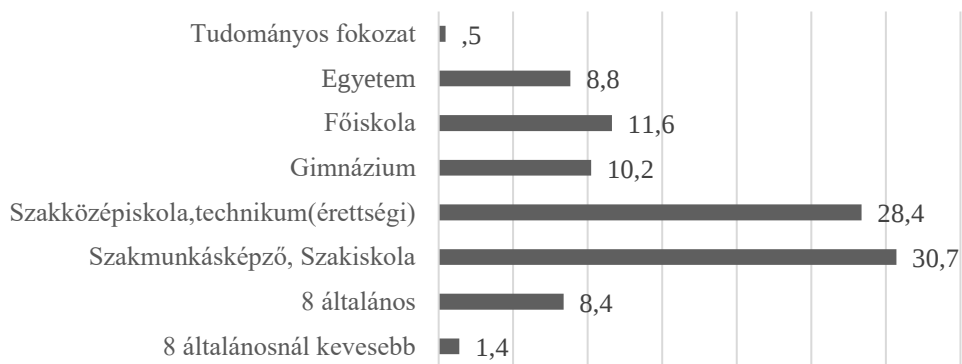
4. ábra: A válaszadók édesanyjának legmagasabb iskolai végzettsége (n=215 fő) %



Forrás: Szakmai tanárok 2020, saját szerkesztés

Az 5. ábra az édesapák végzettségeit mutatja. Esetükben erősen megjelenik a szaktanárképzőben és szakiskolában szerzett szakmai végzettség, 30,7%-uknak van, és 28,4%-uk pedig érettségit is szerzett szakközépiskolában, technikumban és 10,2%-uk pedig gimnáziumban. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya kicsivel több, mint 20% (főiskola 11,6%, egyetem 8,8%), tudományos fokozat 0,5%.

5. ábra: A válaszadók édesapjának legmagasabb iskolai végzettsége (n=215 fő) %



Forrás: Szakmai tanárok 2020, saját szerkesztés

Összességében látható, hogy a válaszadók szüleinek iskolai végzettsége többségében középfokú. Az édesanyák esetében a középfokú végzettség, érettségi a leggyakoribb, addig az édesapáknál pedig a szakmunkás végzettség.

Tanulmányi háttér vizsgálata

A vizsgált hallgatók esetében a szakmai tanárképzésüket megelőző előzetes tanulmányaikat is vizsgáltuk. A 2. táblázatban a hallgatók középfokú intézmények típusát vetettük össze a szakok tekintetében.

Az agrármérnök-tanárok több mint fele (52,40%) gimnáziumból érkezett, hasonlóan a közgazdásztanárokhoz (53,10%), bár az ő esetükben a szakközépiskolában középfokú végzettséget szerzettek aránya is magas, 42,9%. Az egészségügyi tanárok 55,9%-a szakközépiskolában végzett. A mérnök-tanárok előzetes középfokú végzettsége eléggé szórt. Legtöbben 42,2%-uk szakközépiskolában végzett, hasonlóan az egészségügyi tanárokhoz, de 37,8%-uk a gimnáziumi végzettséget jelölte meg, sőt a technikumból érkező mérnök-tanárok erősen felülreprezentáltak (Adj.Resid.=3,7) a többi szak hallgatóihoz képest.

2. táblázat: A válaszadók középfokú intézményeinek típusa a szakok szerinti megoszlásban (n=215), Sign.=0,000

Középfokú intézmény típusa/Szak	Agrármérnök-tanár	Egészségügyi tanár	Közgazdásztanár	Mérnök-tanár	Összesen
Gimnázium	52,40%	44,10%	53,10%	37,80%	45,10%
Szakközépiskola	40,50%	55,90%	42,90%	42,20%	44,20%
Technikum	7,10%	0,00%	4,10%	<u>20,00%</u>	10,70%
Összesen	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Forrás: Szakmai tanárok 2020, saját szerkesztés

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Összességében a válaszadó 4 szak hallgatóinak 45,1% gimnáziumból, 44,2% szakközépiskolából és 10,7%-uk technikumban szerezte meg az érettségét. Látható, hogy a gimnáziumi háttér inkább a közgazdásztanár- és agrármérnök-tanár-képzésre jellemző, addig a szakközépiskolai múlt az egészségügyi és mérnök-tanár hallgatóknál dominál.

A nyelvi előképzettség tekintetében a 3. táblázat foglalja össze az eredményeket. A válaszadók 73%-a rendelkezik nyelvvizsgával. A legmagasabb arányban a közgazdásztanár hallgatók (91,8%) vannak, akik erősen felülreprezentáltak (Adj.Resid.=3,4) a többi szak hallgatóihoz képest a nyelvvizsgák tekintetében.

3. táblázat A válaszadók nyelvvizsga eredményei a szakok szerinti megoszlásban (n=215), Sign.=0,000

Nyelvvizsga Szak	Agrármérnök-tanár	Egészség-ügyi tanár	Közgazdász-tanár	Mérnök-tanár	Összesen
Igen	71,40%	70,60%	<u>91,80%</u>	64,40%	73%
Nem	28,60%	29,40%	8,20%	<u>35,60%</u>	27%
Összesen	100%	100%	100%	100%	100%

Forrás: Szakmai tanárok 2020, saját szerkesztés

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Az agrármérnök- és egészségügyi tanárok több, mint 70% rendelkezik nyelvvizsgával. A legkevesebb nyelvvizsgával a mérnök-tanár szakosok rendelkeznek (64,4%), ebben a kérdésben felülreprezentáltak (Adj.Resid.=2,4) a többi szakhoz képest. A különbségek tekintetében magyarázat lehet, hogy a gazdasági képzésekben a nyelvtudás és a nyelvi kompetenciák nagyobb szerepet játszanak. A jelentős különbségek felvetik a nyelvi felkészítés erősítésének szükségességét a szakmai tanárképzésben.

Az előzetesen megszerzett diplomák számát tekintve több különbséget és érdekes eredményeket is láthatunk a 4. táblázatban.

Összességében a válaszadók több mint fele (53%) egy diplomával rendelkezik. Az egészségügyi tanárok ebben a kérdésben a többi szakhoz képest felülreprezentáltak (Adj.Resid.=2,2), hasonlóan a mérnök-tanárokhoz (Adj.Resid.=3,4). A válaszadók, 32,6%-a két diplomával, és 9,3% három diplomát is szerzett jelenlegi tanulmányait megelőzően.

4. táblázat A válaszadók előzetesen megszerzett diplomáinak a száma a szakok szerinti megoszlásban (n=215), Sign.=0,000

Diplo- mák száma	Szakok				
	Agrármérnökta- nár	Egészség- ügyi tanár	Közgazdász tanár	Mérnökta- nár	Összesen
1	31,00%	<u>70,60%</u>	34,70%	<u>66,70%</u>	53,00%
2	42,90%	29,40%	<u>44,90%</u>	22,20%	32,60%
3	<u>19,00%</u>	0,00%	14,30%	5,60%	9,30%
4	7,10%	0,00%	6,10%	3,30%	4,20%
5	0,00%	0,00%	0,00%	1,10%	0,50%
6	0,00%	0,00%	0,00%	1,10%	0,50%
Összesen	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Forrás: Szakmai tanárok 2020, saját szerkesztés

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Érdemes kiemelni, hogy az agrármérnök tanárok esetében 7, 1%-uk négy diplomával is rendelkezett már, sőt volt a válaszadó között olyan mérnök tanár, aki öt vagy hat diplomát is szerzett jelenlegi tanulmányait megelőzően.

Az eredményekből egyértelműen látszik, hogy a szakmai tanárképzésbe jellemzően magasan képzett, tapasztalt felnőttek kerülnek be, akik gyakran már több diplomával is rendelkeznek, akár több szakterületen is. Az egészségügyi tanárok körében különösen magas az „egyetlen diploma” aránya (70,6%), míg az agrármérnök tanár hallgatók között a többdiplomás aránya a legnagyobb (19% három vagy több diploma).

A szakmai tanárképzésben résztvevők 54,1%-a már tanárként dolgozik jelenleg is, 45,9% pedig nem, vagy még nem (5. táblázat). Szakok szerinti bontásban látható, hogy a mérnök tanárok a többi szakhoz képest felülreprezentáltak (Adj.Resid.=2,4) a kérdésben, még az egészségügyi tanárok a jelenleg még nem tanítók között felülreprezentáltak (Adj.Resid.=4,7). Összességében az agrármérnök tanárok közel 60%-a már tanít, az egészségügyi tanárok csupán 17,6%-a gyakorolja a tanári pályát. A közgazdász tanárok esetében is magas azon hallgatók aránya (860%), akik már tanítanak a tanulmányaikkal párhuzamosan.

5. táblázat A tanári pályán elhelyezkedett válaszadók szakok szerinti megoszlása. (n=215), Sign.=0,000

Tanárként dolgozik/ Szakok	Agrármérnök- tár	Egészség- ügyi tanár	Közgazdász- tár	Mérnök- tanár	Összesen
Igen	57,10%	17,60%	60,00%	<u>64,00%</u>	54,10%
Nem	42,90%	<u>82,40%</u>	40,00%	36,00%	45,90%
Összesen	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Forrás: Szakmai tanárok 2020, saját szerkesztés

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Felsőoktatási tanulmányok

A szakmai tanárképzésben történő tanulmányokhoz kapcsolódóan több kérdést is feltettünk, ezek közül most a tájékozottságot, az intézményválasztás értékelését, az intézmény és lakhely közötti távolságot és a jelentkezés okát fogjuk vizsgálni.

Annak kapcsán, hogy mennyire voltak tájékozottak a képzésről a hallgatók azt a 6. táblázatban láthatjuk, hogy többségük, összességében 60%-uk alaposan utána nézett a kézésnek, informálódni próbált különböző forrásokból.

6. táblázat A válaszadók tájékozottsága a szakmai tanárképzésről szakok szerinti megoszlása. (n=215), Sign.=0,000

Mennyire nézett utána a kézésnek/Szak	Agrármérnök- tanár	Egészségügyi tanár	Közgazdász- tanár	Mérnök- tanár	Összesen
Alaposan utána nézett	45,20%	47,10%	67,30%	<u>67,80%</u>	60,00%
Nem tudott róla sokat	45,20%	41,20%	28,60%	30,00%	34,40%
Egyáltalán nem voltak információi	9,50%	11,80%	4,10%	2,20%	5,60%
Összesen	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Forrás: Szakmai tanárok 2020, saját szerkesztés

Az aláhúzza szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A legfelkészültebbek a mérnöktanár és közgazdásztanár hallgatók (67–68%). A válaszadók 34,4% kevésbé, míg 5,6% szinte semmit nem tudott arról a szakmai tanárképzésről, amin tanult. Az agrár -és egészségügyi tanár szakokon a „nem tudott róla sokat” válasz aránya több, mint 40%.

A műszaki-gazdasági területen tudatosabb pályaválasztást vélünk felfedezni, míg az agrár- és egészségügyi területen a döntések mögött egyrészt nem kiforrott terveket, illetve a tanári munka megtartásáért tett erőfeszítést, tehát a diploma megszerzését látjuk

A képzési motivációhoz hozzátartozik, hogy mennyire is vállalnak rövidebb-hosszabb távolságokat a lakóhelyük és a felsőoktatási intézmények között a tanárszakos hallgatók.

7. táblázat A válaszadók lakhelyének közelsége a felsőoktatási intézményhez szakok szerinti megoszlásban (n=215), Sign.=0,000

Lakóhely távolsága/ Szak	Agrármérnök tanár	Egészségügyi tanár	Közgazdász- tanár	Mérnök- tanár	Összesen
Lakóhelyén van	38,10%	20,60%	26,50%	28,90%	28,80%
Lakóhelye közelében (50 km-en belül) van	26,20%	29,40%	22,40%	10,00%	19,10%
Lakóhelyétől távol (50 km-nél távolabb) van	35,70%	50,00%	51,00%	61,10%	52,10%
Összesen	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Forrás: Szakmai tanárok 2020, saját szerkesztés

Az aláhúzza szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

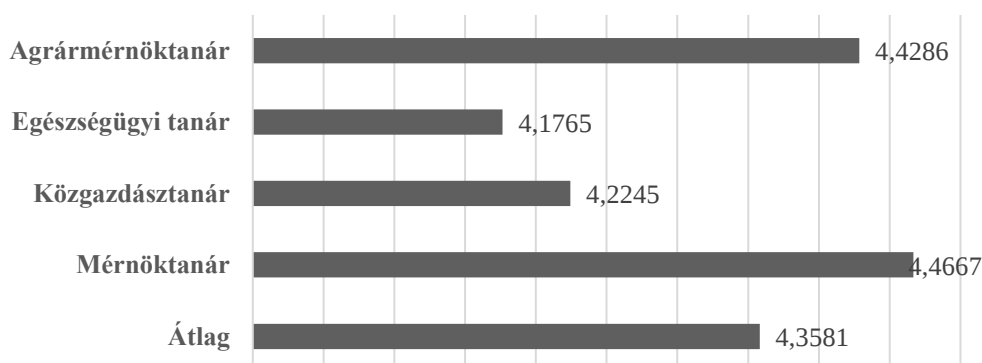
A hallgatók több mint fele (52,1%) 50 km-nél távolabbról jár be a tanulmányainak folytatása érdekében, 28,8% közvetlenül a lakóhelyén tanul és 19,1% a lakóhelyének közelében (50 km-en belül). A 7. táblázat eredményeiből jól látható, hogy a műszaki tanárképzésben tanulók felülreprezentáltak (Adj.Resid.=2,2) azok között, akik vállalják, hogy legalább 50 km-t utaznak a szakmai tanárképzés miatt, akár heti szinten is. Az egészségügyi és közgazdásztanárok fele is vállalja a hosszabb utazásokat (50-51%), addig az agrármérnök tanárok esetében ebben a kérdésben az arány 35,7%. Az ő

esetükben erősen látható a lakóhelyükön tanulmányokat folytatók (38,1%) hasonló aránya is, ami egyértelműen a regionális vonzását mutatja.

A kérdőívben arra is rákérdeztünk, hogy a hallgatók eddigi tapasztalataik alapján miként ítélik meg intézményválasztásukat. A 6. ábra azt mutatja be, hogy az egyes szakokon tanulók milyen pontszámmal értékelték a választott felsőoktatási intézményt egy 1–5-ig terjedő skálán.

A 215 fős válaszadó átlagosan 4,35-re értékelte döntését. A szakok közötti összehasonlítás alapján a mérnöktanár szakos hallgatók adták a legkedvezőbb minősítést, 4,56-ra intézményválasztásukat. Ezt követik az agrármérnöktanár hallgatók, akik szintén magas átlagpontszámot adtak (4,42). A közgazdásztanár szakos válaszadók átlagosan 4,22-re, míg az egészségügyi tanár szakos hallgatók 4,17-re értékelték a választott intézményt.

6. ábra A válaszadók értékelése az intézményválasztásukról a szakok szerinti megoszlásban (n=215 fő)



Forrás: Szakmai tanárok 2020, saját szerkesztés

Kérdőívünkben arról is kérdezték a szakmai tanárképzés résztvevőit, hogy milyen okból kifolyólag jelentkeztek a képzésekre (8. táblázat). A válaszokat csoportosítottuk, ezek alapján 5 kategóriát sikerült kialakítanunk kézi kódolással. Összességében 39,5% mondta azt, hogy jelenleg is tanárként dolgozik és szükséges a munkájához a végzettség. A tanulmányok elkezdésében egyrészt a saját belső szakmai indíttatás másrészt többen jelezték, hogy munkahelyi elvárásból döntöttek a képzés elkezdése mellett. Jelentős volt azon válaszok száma is (25,1%), akik jövőbeli terveik miatt döntöttek a képzés mellett, mert szakképzésben vagy felnőttképzésben kívánnak a későbbiekben tanítani. Szintén sok válaszadó (25,6%) a jövőbeli

terveihez tartotta szükségesnek a képzést. Ilyen tervek között említették, hogy lehetőséget látnak a tanári végzettségben, érdekelte őket a pedagógia, kihívás, új tapasztalatok szerzése, alapidiplomájukra való épülés, magasabb iskolai végzettség megszerzése szerepelt elsősorban válaszaik között. Esetükben még nem látható a tanári pálya irányába való elhatározottság, de úgy gondolják, hogy mindenképpen kamatoztatni fogják a szakmai tanárképzésben szerzett végzettséget és az azzal járó tudást. A „tudásvágy” (4,2%) és az „egyéb ok” (5,6%) ritkábban fordult elő a válaszok között.

8. táblázat A válaszadók jelentkezési okai a szakok szerinti megoszlásban (n=215), Sign.=0,000

Jelentkezési ok/ Szak	Agrármérnök- tanár	Egészségügyi tanár	Közgazdász tanár	Mérnök- tanár	Összesen
Érdeklődés, tudásvágy	0,00%	0,00%	6,10%	6,70%	4,20%
Tanárként dolgo- zom, végzettség szükséges	35,70%	23,50%	38,80%	47,80%	39,50%
Tanárként szeretnék dolgozni	19,00%	50,00%	26,50%	17,80%	25,10%
Jövőbeli tervek miatt	42,90%	11,80%	24,50%	23,30%	25,60%
Egyéb	2,40%	14,70%	4,10%	4,40%	5,60%
Összesen	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Forrás: Szakmai tanárok 2020, saját szerkesztés

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Ha a szakok irányába tekintünk tovább az eredményekre, hogy az agrármérnök-tanárok a felülreprezentáltak (Adj.Resid.=2,3) azok között, akik a jövőbeli tervek kapcsán (42,9%) választották a képzést. Az egészségügyi tanárképzésben viszont az „új karrier, tanári pálya iránti vágy” kiemelkedő (50%), ami arra utal, hogy e csoportban pályaváltás jellegű motiváció dominál. Ők ebben a kérdésben erősen felülreprezentáltak (Adj.Resid.=3,6). A közgazdásztanárok esetén jelentős azok száma, akik már a pályán dolgoznak és ehhez pedagógiai végzettséget is szeretnének szerezni (38,80%).

A szakmai továbbképzési motiváció irányába mutató eredményeket láthatunk a válaszadók körében, a jogszabályi elvárások teljesítése vagy karrierstabilizálás érdekében a képzési motivációt illetően.

Tanulási motivációk vizsgálata

A válaszadókat megkérdeztük a tanulási motivációikról. A válaszadók nyolc, ötfokú Likert-skálán értékelhető kijelentésre adtak választ, amelyek a tanulás különböző indítékait – például az érdeklődést, az önfejlesztést, az anyagi vagy társas célokat – ragadták meg. Az egyes motivációval kapcsolatos állítások átlagértékei a 8. táblázatban láthatók.

A legmagasabb átlagértékek a belső, önmegvalósító motivációs tényezőkhez kapcsolódnak. A válaszadók leginkább azzal az állítással értettek egyet, hogy „azért tanulok, mert érdekel az, amit új ismeretként megtanulhatok” (átlag = 4,53), valamint hogy „azért tanulok, mert ma már nélkülözhetetlen, hogy valaki frissítse a tudását” (átlag = 4,21).

Szintén viszonylag magas átlagot kapott az „örömet lelem a tanulásban” kijelentés (átlag = 3,92), illetve az „érdekesebb, változatosabb legyen az életem” tétel (átlag = 3,74). Ezek az eredmények a tanulás belső, érzelmi és önfejlesztő aspektusaira utalnak, amelyek az önmegvalósítás és a tudás iránti belső vágy fontosságát hangsúlyozzák. Ezzel szemben a külső, instrumentális és társas motivációk átlagai alacsonyabb értékeket mutatnak. Az anyagi és státuszhoz kapcsolódó indítékok közül az „azért tanulok, hogy magasabb legyen a fizetésem” kijelentés átlagosan 3,07, míg a „munkát találjak” tétel 2,59 pontot kapott. A társas és elismerésorientált tényezők még kevésbé jellemzőek: az „új barátokat ismerjek meg” átlagosan 2,31, a „családom büszke legyen rám” 2,69 értéket mutatott.

9. táblázat A tanulási motiváció (1 legkevésbé jellemző, 5 – leginkább jellemző)

	átlagértékek
Azért tanulok, hogy a családom büszke legyen rám	2,69
Azért tanulok, hogy új barátokat ismerjek meg	2,31
Azért tanulok, hogy magasabb legyen a fizetésem	3,07
Azért tanulok, mert érdekel az, amit új ismeretként megtanulhatok	4,53
Azért tanulok, mert ma már nélkülözhetetlen, hogy valaki ne frissítse a tudását.	4,21
Azért tanulok, hogy munkát találjak	2,59
Azért tanulok, hogy változatosabb, érdekesebb legyen az életem	3,74
Azért tanulok, mert örömet lelem benne	3,92

Forrás: Saját szerkesztés

Összességében a leíró adatok arra utalnak, hogy a válaszadók körében a tanulás elsősorban belső érdeklődésből, tudásvágyból és személyes fejlődési igényből fakad, míg az anyagi, karrier- vagy társas elvárások kisebb mértékben motiválják őket.

A következőkben a motivációs tételek mögöttes szerkezetét faktorelemzéssel vizsgáljuk, amely lehetővé teszi a tanulási motivációk fő dimenzióinak azonosítását.

A tanulási motivációkra vonatkozó állítások mögöttes szerkezetének feltárására faktorelemzést végeztünk Maximum Likelihood (ML) módszerrel. A választott eljárás célja az volt, hogy azonosítsa azokat a rejtett faktorokat, amelyek a tanulásra vonatkozó különböző állításokat összekapcsolják, és feltárják a motivációk mögötti közös dimenziókat.

10. táblázat A tanulási motiváció faktorai

	1. belső, érzelmi- önmegvalósító	2. külső, instrumentális
Azért tanulok, hogy a családom büszke legyen rám	,420	,621
Azért tanulok, hogy új barátokat ismerjek meg	,436	,513
Azért tanulok, hogy magasabb legyen a fizetésem	,157	,471
Azért tanulok, mert érdekel az, amit új ismeretként megtanulhatok	,688	-,079
Azért tanulok, mert ma már nélkülözhetetlen, hogy valaki ne frissítse a tudását	,489	,103
Azért tanulok, hogy munkát találjak	,196	,335
Azért tanulok, hogy változatosabb, érdekesebb legyen az életem	,657	,035
Azért tanulok, mert örömet lelem benne	,899	-,200

KMO: 0,725; sig: < ,001

Két faktort sikerült azonosítani, amelyek nyolc iteráció után stabil megoldást eredményeztek (10. táblázat). A Factor Matrix elemzése alapján az egyes állítások két jól elkülönülő motivációs csoportot rajzoltak ki: az első faktor a belső, érzelmi-önmegvalósító tanulási motivációt, míg a második faktor a külső, instrumentális tanulási motivációt tükrözi.

Az első faktorhoz tartozó állítások magas faktorértékeket mutatnak a következők esetében:

- „Azért tanulok, mert örömet lelem benne” (0,899)
- „Azért tanulok, mert érdekel az, amit új ismeretként megtanulhatok” (0,688)
- „Azért tanulok, hogy változatosabb, érdekesebb legyen az életem” (0,657)
- „Azért tanulok, mert nélkülözhetetlen, hogy valaki frissítse a tudását” (0,489)

Ez a faktor a tanulás intrinzik (belső) aspektusát ragadja meg, ahol a tanulás öröme, az érdeklődés, az önfejlesztés és a személyes kiteljesedés válnak meghatározóvá. A tanulás ebben az értelmezésben önmagában vett érték, amely kielégíti az egyén intellektuális kíváncsiságát és fejlődési igényét. A faktor tartalmilag összhangban áll Deci és Ryan (1985, 2000) önmeghatározás-

elméletével, amely szerint a belső motiváció alapja az autonómia, a kompetenciaérzés és az érdeklődés.

A második faktor a tanulás hasznosulvú, célorientált megközelítését képviseli.

Magas értékek az alábbi állításoknál:

- „Azért tanulok, hogy a családom büszke legyen rám” (0,621)
- „Azért tanulok, hogy új barátokat ismerjek meg” (0,513)
- „Azért tanulok, hogy magasabb legyen a fizetésem” (0,471)
- „Azért tanulok, hogy munkát találjak” (0,335)

Ez a dimenzió a tanulás külső (extrinzik) motivációs oldalát fejezi ki, amelyben a tanulás eszközként jelenik meg a társadalmi elismerés, az anyagi előnyök és a karrierépítés elérésében. A faktorhoz kapcsolódó állítások arra utalnak, hogy a tanulás értékét sok esetben az adja, hogy hozzájárul a szociális megbecsüléshez és a gazdasági érvényesüléshez.

Ez a motivációtípus a tanulás instrumentális funkcióját hangsúlyozza, ahol a tanulás gyakorlati célok szolgálatába áll.

A két faktor nem ellentétes, hanem kiegészítő tanulási attitűdöket képvisel. A tanulás motivációi a vizsgált mintában egyszerre gyökereznek belső, érzelmi forrásokban és külső, társadalmi elvárásokban. A belső motiváció inkább az önmegvalósítás és a tudásszerzés öröme felé mutat, míg a külső motiváció a karrier, társadalmi elismerés és kapcsolatok megszerzésére irányul. Ez a kettősség összhangban áll az önmeghatározás-elmélet (Deci és Ryan 2000) megállapításaival, amelyek szerint a tanulói viselkedést gyakran a belső és külső motívumok egyidejű működése alakítja. A jelen elemzésben az intrinzik motiváció dominánsabbnak tűnik, ami arra utal, hogy a tanulás az egyének számára elsősorban személyes értéket és örömforrást jelent, ugyanakkor a külső, pragmatikus szempontok sem hiányoznak.

A két faktor együttesen a tanulási motiváció komplex természetét tükrözi. A tanulás egyrészt önérték, amely a személyes fejlődést és elégedettséget szolgálja, másrészt eszköz, amely hozzájárul a társadalmi beilleszkedéshez és az anyagi biztonsághoz. Az eredmények tehát arra utalnak, hogy a tanulás a vizsgált mintában kettős értékkel bír: a személyes fejlődés és az érvényesülés egyaránt fontos hajtóerőt jelent. Ez összhangban áll a felnőttkori tanulás és az élethosszig tartó tanulás (lifelong learning) elméleti megközelítéseivel (Knowles 1990; Illeris 2009). Az eredmények megerősítik, hogy a tanulási motivációk értelmezése nem redukálható egyetlen dimenzióra, hanem a belső és külső

motívumok dinamikus egyensúlyaként írható le (Kattein-Pornói 2025; R. Fedor és munkatársai 2025).

A motivációhoz köthető faktorokat különböző háttérváltozókkal (nem, életkor, családi állapot, településtípus, van-e gyermeke, tagozat, szak) összevetettük. A statisztikai szignifikanciát varianciaanalízissel (ANOVA) vizsgáltuk. Egyedül a családi állapot kapcsán találtunk szignifikáns összefüggést.

Az 11. táblázat az egytényezős ANOVA eredményeit mutatja, mely szerint a családi állapot szignifikáns hatást gyakorol a belső motiváció faktorpontszámaira ($F = 4,993$; $p = 0,002$), míg a külső motiváció esetében nem mutatható ki statisztikailag értelmezhető különbség ($F = 0,263$; $p = 0,852$).

11. táblázat: A családi állapot hatása a tanulási motiváció faktorpontszámaira

Faktor	df	F	Sig. (p)
Belső motiváció	3	4,993	0,002
Külső motiváció	3	0,263	0,852

A családi állapot szignifikánsan befolyásolja a belső motivációt ($p < 0,01$), míg a külső motiváció esetében nem mutatható ki különbség ($p > 0,05$)(ANOVA).

A Tukey post hoc teszt részletes elemzése szerint a belső motiváció szintje az egyedülálló válaszadók körében szignifikánsan magasabb, mint a házasoké ($p = 0,002$) és az elváltaké ($p = 0,026$). Ez arra utal, hogy az önfejlesztés, a tanulásból fakadó öröm és a személyes érdeklődés által vezérelt tanulási indítékok erőteljesebben jelennek meg azoknál, akik nem élnek tartós párkapcsolatban. Az élettársi kapcsolatban élők motivációs értékei nem térnek el szignifikánsan a többi csoporttól, tehát e tekintetben átmeneti, köztes pozíciót foglalnak el a mintában.

A homogén csoportok elemzése megerősíti az ANOVA és a post hoc teszt eredményeit. A faktorpontátlagok alapján az egyedülállók (átlagfaktorpont = $-0,54$) egyértelműen külön csoportot alkotnak, amelyre magasabb belső motiváció jellemző. A házas (átlagfaktorpont = $0,13$) és elvált (átlagfaktorpont = $0,21$) válaszadók ezzel szemben a második, alacsonyabb motivációs csoportba tartoznak. Az élettársi kapcsolatban élők (átlagfaktorpont = $-0,08$) helyzete átmeneti, motivációs mintázatuk nem tér el szignifikánsan sem az egyedülállóktól, sem a házasoktól.

Eredményeink tehát arra engednek következtetni, hogy a családi állapot elsősorban a tanulás belső, személyes értékekhez kötődő aspektusait befolyásolja, míg a külső, instrumentális indítékokat nem érinti számottevően. Az egyedülálló hallgatók számára a tanulás nagyobb mértékben jelent önmegvalósítást, örömforrást és szellemi kihívást, míg a házások és elváltak körében a tanulás inkább gyakorlati, célorientált tevékenységként jelenik meg.

12. táblázat: A tanulási motiváció faktorpontszámainak átlaga családi állapot szerint

Családi állapot	1. Belső, érzelmi- önmegvalósító motiváció	2. Külső, instrumentális motiváció	N
Egyedülálló	-0,54		32
Élettársi kapcsolatban él	-0,08	-0,08	34
Házias	0,13		122
Családi állapot	0,21		19

A családi állapot szerinti különbség az 1. faktornál statisztikailag szignifikáns ($p = 0,002$; ANOVA).

A Tukey-féle homogén csoportok vizsgálata megerősíti, hogy a családi állapot alapján a válaszadók két fő motivációs csoportba sorolhatók. Az egyedülállók alkotják az első csoportot, amelyre a magasabb belső motiváció jellemző (átlagfaktorpont: $-0,54$), míg a házias és elvált válaszadók a második, alacsonyabb motivációjú csoportba tartoznak (átlagfaktorpontok: $0,13$ és $0,21$). Az élettársi kapcsolatban élők köztes pozíciót foglalnak el, motivációs szintjük nem tér el szignifikánsan egyik másik csoporttól sem.

Eredményeink tehát alátámasztják, hogy a belső tanulási motiváció – azaz az érdeklődés, az önfejlesztés és a tanulás örömeinek szerepe – az egyedülállók körében erősebb, mint a párkapcsolatban élők vagy családiasok esetében.

Összegzés

Empirikus kutatásunk átfogó képet nyújt a magyarországi szakmai tanárképzésben résztvevő hallgatók szociokulturális helyzetéről, előzetes tanulmányi útjáról, tanulmányi sajátosságairól és motivációs háttéréről. Az agrármérnök-tanár, közgazdász-tanár, mérnök-tanár és egészségügyi tanár szakok 215 hallgatójára kiterjedő empirikus vizsgálat eredményei alapján a szakmai tanárképzés hallgatói jól körülhatárolható szociokulturális és

motivációs profilt mutatnak, ugyanakkor az egyes szakok között markáns különbségek azonosíthatók. A vizsgált négy képzés mindegyikére jellemző, hogy a hallgatók többsége felnőtt, pályaközepi élethelyzetben van, többéves szakmai tapasztalattal és stabil családi háttérrel rendelkeznek, ami megerősíti, hogy a szakmai tanárképzés elsősorban nem pályakezdőkre, hanem karrierváltó vagy pályakiegészítő tanulóira épül. Az életkori és családi mutatók szakonként eltérő mintázatot rajzolnak ki: különösen a mérnöktanár és a közgazdászstanár szakokon dominálnak a 40–49 éves korosztályhoz tartozó hallgatók, míg az egészségügyi tanárképzésben nagyobb arányban jelennek meg fiatalabb tanulók is. A mérnöktanár hallgatók körében megfigyelhető magasabb átlagos gyermekszám és a hosszabb szakmai előélet arra utal, hogy e csoport esetében a tanárképzés egy későbbi életciklusban meghozott, tudatos karrierdöntéshez kapcsolódik.

A kutatásunk jelentős különbségeket mutatott ki a hallgatók előzetes tanulmányai és jelenlegi tanári aktivitása között. Láthatóvá vált, hogy míg a mérnök- és közgazdászstanárok többsége már tanít, addig az egészségügyi tanár hallgatók körében a pályára lépés még kevésbé jellemző. A tanulmány feltárja a képzéshez való hozzáférés térbeli sajátosságait is. A válaszadó hallgatók több mint fele jelentős távolságból ingázik (több mint 50 km a lakóhelyétől), ami az intézmények regionális szerepére mutat rá. Az intézményválasztás kérdéskörében pozitív visszajelzéseket kaptunk, a hallgatók átlagban magas elégedettséget fejeztek ki a képzésükkel kapcsolatban. A válaszadók között arányaiban felülreprezentáltak azok, akik valamilyen szakmai előképzéssel vagy tapasztalattal érkeznek, és a képzés felé vezető útjukat tudatos karrierépítés vagy pályamódosítás jellemzi. Míg az agrármérnöktanár hallgatók felülreprezentáltak azok között, akik jövőbeli terveikhez választották a képzést, addig az egészségügyi tanár hallgatók körében kiemelkedő azok aránya, akik új karriert, tanári pályát keresnek. A közgazdászstanár hallgatók között magas azok aránya, akik már a pályán dolgoznak, és a pedagógiai végzettség megszerzése számukra egyfajta karrierstabilizáló lépés lehet.

A tanulási motivációk kérdésében két faktort azonosítottunk. A belső, önmegvalósító motívumokat és a külső, instrumentális indítékokat. Bár az intrinzik motivációk dominánsak, a vizsgálat azt is kimutatta, hogy a motivációk összefüggnek bizonyos háttérváltozókkal, különösen a családi állapottal.

Összességében a motivációs eredmények azt mutatják, hogy a szakmai tanárképzésben tanulók belső tanulási hajtóerői a családi élethelyzettel összefüggésben alakulnak: azok, akik kevesebb családi kötöttséggel

rendelkeznek, nagyobb hangsúlyt helyeznek a tanulás személyes értékére és örömteli jellegére. Ez a mintázat fontos képzésfejlesztési tanulságokat hordoz, hiszen arra világít rá, hogy a különböző élethelyzetű hallgatók eltérő tanulási szükségletekkel, időgazdálkodási keretekkel és motivációs háttérrel érkeznek a képzésbe

Összességében a szociokulturális háttér és a tanulási motivációk összefüggései azt jelzik, hogy a szakmai tanárképzés hallgatói változó életutak mentén érkeznek a képzésbe, ugyanakkor közös bennük az önfejlesztésre és a szakmai identitás megerősítésére irányuló törekvés. Az eredmények rámutatnak arra is, hogy a képzésfejlesztési törekvések során érdemes figyelembe venni a hallgatók eltérő élethelyzeteit és motivációs mintázatait, mivel ezek jelentősen befolyásolják a tanulási folyamatokat és a képzés eredményességét.

Felhasznált irodalom

1. Antal Zsuzsanna; Baksa Máté (2013): A közgazdasági képzés története, a vezetés- és szervezéstudomány fejlődése a kezdetektől 1948-ig. In: Dobák Miklós (szerk.): Tanulmányok a magyar menedzsmenttudomány 20. századi történetéről, L'Harmattan Kiadó. 25–41.
2. Antera S; Nilsson S. (2025): Competence profiles of vocational teachers in Sweden. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 12(3). 410–432. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.12.3.5>
3. Bacsa-Bán Anetta (2015): Visszatekintő – A mérnöktanárképzés hallgatóinak és a képzés eredményességének longitudinális vizsgálata. In: Bacsa-Bán Anetta (szerk.): Mérnöktanár: tradíció és modernitás : A 45 éves tanárképzés jubileumára, Dunaújváros, DUF Press. 25–43.
4. Bacsa-Bán Anetta (2023): Duális identitás: Belépő a szakoktató képzésbe. In: Benedek András (szerk.) (2023): Szakképzés-pedagógiai tudományos közlemények (2023/1), Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Műszaki Pedagógia Tanszék. 33–43.
5. Bacsa-Bán Anetta; Cserné Adermann Gizella (2025): „Késleltetett elhivatottság” - A szakoktatói rekrutáció folyamata és a tanulók erősségeinek feltárása. *Acta Medicinae et Sociologica*, 16(41). 70-100.
6. Ballér Endre (1991): A közgazdász szaktanárképzés története, In: Szövényi Zsolt (szerk.): A szakmai pedagógusok képzésének története Magyarországon 1945–1988, Budapest, Oktatókutató Intézet. 55–87.
7. Benedek András; Szabóné Berki Éva (2011): Szakmai tanárképzés – tradíciók és új késztetések. In: Hrubos Ildikó; Pfister Éva (szerk.): Szakmai tanárképzés: múlt–jelen–jövő. Konferencia dokumentumok (NFKK Füzetek 7), Budapest, Aula Kiadó. 18–27.
8. Berger J.L; D'Ascoli Y. (2012): Becoming a VET teacher as a second career: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 317–341. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700046>

9. Bükki Eszter (2023): Az iskolai rendszerű szakképzésben oktatók szakmai fejlődése és tanulása, és az ezt befolyásoló egyéni és szervezeti tényezők vizsgálata (Doktori értekezés), Eötvös Loránd Tudományegyetem. https://ppk.elte.hu/dstore/document/232946/7_Bukki_Eszter_disszertacio.pdf Letöltés ideje: 2025. 10. 16.
10. CEDEFOP (2022): Teachers and trainers in a changing world: Building up competences for inclusive, green and digitalised vocational education and training (VET): Synthesis report (Report No. 86). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2801/53769>, <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/5586> Letöltés ideje: 2025. 10. 15.
11. Csepcsényi Lajos Lászlóné Balogh Melinda (2022): A középfokú építőipar és földmérés ágazati szakképzésben tanulók komplex szakmai gondolkodási folyamatainak feltárása... (Doktori értekezés), Pécsi Tudományegyetem. <https://pea.lib.pte.hu/server/api/core/bitstreams/0ab8384d-e6a1-49fd-a00a-4db6a39a4ea1/content> Letöltés ideje: 2025. 10. 15.
12. Cserné Pekkel Márta (2024): A szakmai pedagógusok pályaelhagyásának aspektusai. Iskolakultúra, 34(11), 18–31. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.11.18>
13. Deci E. L; Ryan R. M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum Press.
14. Deci E. L; Ryan R. M. (2000): The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268.
15. Engler Ágnes; Márkus Edina; Szabó Barbara Éva; Kocsis Imre; Máthé Endre (2017): A szakmai tanárképzés hallgatói rekrutációs bázisa. In: Kerülő Judit; Jenei, Teréz; Gyarmati, Imre (szerk.): XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztrakt kötet Nyíregyháza, Magyarország, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, 136.
16. Eurydice (2021): Teachers in Europe: Careers, development and well-being. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/915152> https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_1.pdf Letöltés ideje: 2025. 10. 17.

17. Grollmann P. (2008): The quality of vocational teachers. *European Educational Research Journal*, 7(4), 535–547.
<https://doi.org/10.2304/eeerj.2008.7.4.535>
18. Gubán Gyula; Kadocsa László (2025): Hogyan oktatnak a szaktanárok a szakmai képzésben? *Dunakavics*, 13(1), 5–15.
<https://doi.org/10.63684/dk.2025.1.01>
19. Holik Ildikó (2016): Szakmai tanárok módszertani kultúrája. Typotop Kft.
20. Holik Ildikó; Nemes-Németh Nóra; Sanda István Dániel (2021): A műszaki pedagógusképzés története 1950 és 1990 között, mint a közelmúlt pedagógiai öröksége. In: Horák Rita; Kovács Cintia; Námesztovszki, Zsolt; Takács Márta (szerk.): *Fenntartható örökség: A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye*, Szabadka, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, (87–110).
21. Horváth Márton (2006): A hazai szakképzés és mérnöktanárképzés kultúrtörténete. In: Benedek András (szerk.): *Szakképzés-pedagógia alapkérdései* Budapest, Typotex. 13–30.
22. Illeris K. (2009): *Contemporary theories of learning*. Routledge.
23. Józsa Gabriella (2023): Az érettségit adó szakképzésből a felsőoktatásba: a továbbtanulási szándék és a lemorzsolódási rizikófaktorok vizsgálata (Doktori értekezés). Debreceni Egyetem.
<https://dea.lib.unideb.hu/items/efcfa7bf-5db7-44a0-9bcc-ad390f24403e>
Letöltés ideje: 2025. 10. 15.
24. Kanczné Nagy Katalin; Katteín-Pornói Rita (2021): Szakmai tanárképzésre jelentkezők narratívái. In: Benedek András (szerk.) (2021): *Szakképzés-pedagógiai tudományos közlemények (2021/2)*, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Műszaki Pedagógia Tanszék. 2021(2), 137–151.
25. Kanczné Nagy Katalin (2025): Szakoktató jelöltek digitális kompetenciái. *Acta Medicinae et Sociologica*, 16(41). 177-190.
26. Katona György (2015): *A szakmai tanárképzés múltja és jelene*, Sopron, Soproni Egyetemi Kiadó.

27. Katteín-Pornói Rita; Szandi-Varga Péter; Békefi Teodóra (2023): A szakmai tanárképzésre jelentkezők motivációs hátterének narratív feltárása. In: Benedek András (szerk.) (2023): Szakképzés-pedagógiai tudományos közlemények (2023/1), Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Műszaki Pedagógia Tanszék, 4(1), 175–184.
28. Katteín-Pornói Rita (2025): A tanári pályaujraorientáció motivációs mintázatai a posztpandémiás szakmai tanárképzésben - egy kvalitatív modell bemutatása. *Acta Medicinae et Sociologica*, 16(41). 153-176.
29. Knowles M. S. (1990): *The adult learner* (4th ed.). Gulf Publishing.
30. Kristmansson P; Fjellström M. (2022): Motivations for a second career as a VET teacher. *Vocations and Learning*, 15, 407–425. <https://doi.org/10.1007/s12186-022-09294-8>
31. Lannert Judit (2021): Zárótanulmány az emberierőforrás-szűkösségekről a magyar közoktatásban. TÁRKI-TUDOK.
32. Maczó Edit (2024): Diplomán túl – Jövőkép és pályaaorientáció a szakmaipedagógus-képzésben. *Iskolakultúra*, 34(11), 49–63. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.11.49>
33. Máté-Szabó Barbara (2019): Kiket vonz a pálya? A szakmai tanárképzés hallgatói hazánkban. In I. Szakképzés és Oktatás: Ma – Holnap konferencia. Fejlődés és partnerség: absztraktkötet. BME GTK, 91–92.
34. Máté-Szabó Barbara (2025): A szakmai tanárképzés átalakuló mintázatai Magyarországon: Tendenciák és összefüggések a jelentkezési adatok alapján öt szak összevetésében. *Acta Medicinae et Sociologica*, Máté-Szabó Barbara (2025): A szakmai tanárképzés átalakuló mintázatai Magyarországon: Tendenciák és összefüggések a jelentkezési adatok alapján öt szak összevetésében. *Acta Medicinae et Sociologica*, 16(41). 15-36.
35. Nagyné Kondor Rita (2024): *USR, szakképzés, szakmai pedagógusképzés*. *Gradus*, 11(3). <https://doi.org/10.47833/2024.3.ART.005>
36. Orosz Lajos (2003): *A magyarországi ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi szakoktatás vázlatos története*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
37. Patyi Gábor (2021): *A hazai szakképzés történetének vázlata (18–20. század)*. Soproni Egyetemi Kiadó. <https://doi.org/10.1007/9789633344194>

38. Rádli Katalin (2011): Szakmai tanárképzés és oktatáspolitikai. In: Hrubos Ildikó; Pfister Éva (szerk.): Szakmai tanárképzés: múlt–jelen–jövő. Konferencia dokumentumok (NFKK Füzetek 7), Budapest, Aula Kiadó. 32–41.
39. R. Fedor Anita; Fónai Mihály; Fábián Gergely; Lángi Viktória; Nagyné Kondor Rita (2025): Szakmai tanárképzés a Debreceni Egyetemen: egy kutatás tapasztalatai – A szakválasztás háttere, okok, indítékok és outputok. *Acta Medicinae et Sociologica*, 16(41). 122-152.
40. Surányi Béla (2018): A magyar mezőgazdasági szakoktatás története 1945-ig, különös tekintettel a debreceni agrár-felsőoktatásra. *Gerundium*,(9)1,81–115. <https://doi.org/10.29116/gerundium/2018/1/5>.
41. Stellmacher A; Ohlemann S; Pfetsch J; Ittel A. (2020): Pre-service teacher career choice motivation. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(2), 214–236. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.2.5>
42. Szabóné Berki Éva (2015): Képzés-fejlesztés a szakmai tanárképzésben. *Opus Et Educatio*, 2(3). <https://doi.org/10.3311/oep.56>
43. Tordai Zita (2015): Tanári kompetenciák fejlesztése a mérnöktanárképzésben. In: Tóth Péter (szerk.): Tanári és tanulói kompetenciák az empirikus kutatások fókuszában, 254–270.
44. Tóth Péter (2011): A szakmai pedagógusképzés kihívásai napjainkban. *Óbuda University e-Bulletin*, 2(1), 455–467.
45. Vilppola J; Lämsä J; Vähäsantanen K; Hämäläinen R (2022): Teacher trainees' experiences of ICT competencies. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 9(2), 146–166. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.9.2.1>

Adatbázisok

Szakmai tanárok, 2020