



Acta Medicinae et Sociologica (2025)
Vol. 16. No. 41. (70-100)

doi:

<https://doi.org/10.19055/ams.2025.12/31/4>

UNIVERSITY OF
DEBRECEN
FACULTY OF
HEALTH SCIENCES

NYÍREGYHÁZA

„Késleltetett elhivatottság” - A szakoktatói rekrutáció folyamata és a tanulók erősségeinek feltárása

Bacsa-Bán Anetta¹, Cserné Adermann Gizella²

¹főigazgató, egyetemi docens, Dunaújvárosi Egyetem Tanárképző Központ, Dunaújváros, 2400 Táncsics utca 1/a, [ORCID: 0000-0002-4246-5426](https://orcid.org/0000-0002-4246-5426)

²címzetes egyetemi tanár, Dunaújvárosi Egyetem Tanárképző Központ, Dunaújváros, 2400 Táncsics utca 1/a, [ORCID: 0009-0005-0279-5227](https://orcid.org/0009-0005-0279-5227)

INFO

Bacsa-Bán Anetta
bana@uniduna.hu

Keywords

vocational instructor,
education and training,
recruitment,
positive psychology,
character strengths,
pedagogical development

ABSTRACT

Abstract

The recruitment and training of vocational instructors represent one of the most pressing challenges in the Hungarian vocational education system, simultaneously addressing the need for teacher supply and the attractiveness of the profession. The aim of this study was to explore how students entering vocational instructor training between 2021 and 2024 assess their own strengths along the character dimensions identified by positive psychology, and what changes can be observed across cohorts. The analysis, based on a sample of 221 students, employed descriptive statistics, ANOVA, correlation analysis, and cluster analysis. Findings indicate that students' strength profiles are generally at a high level, particularly in curiosity, love of learning, kindness, and integrity. Two distinct profiles emerged: a high and a more reserved self-assessment group. The increase in conscientiousness suggests that entrants to the program are increasingly characterized by a strong sense of vocation and responsibility. From a pedagogical perspective, differentiated development strategies are needed, while from a recruitment perspective, vocational instructor training can be positioned as a profession offering value-based, community-oriented, and personal development opportunities.

Kulcsszavak

szakoktató-képzés,
rekrutáció,
pozitív pszichológia,
karaktererősségek,
pedagógiai fejlesztés

Absztrakt

A szakoktatók rekrutációja és képzése a hazai szakképzési rendszer egyik legaktuálisabb kihívása, amely egyszerre érinti az oktatói utánpótlás biztosítását és a pálya vonzerejének növelését. Tanulmányunk célja annak feltárása, hogy a 2021 és 2024 között a felsőoktatásba belépő szakoktató hallgatók

miként értékelik saját erősségeiket a pozitív pszichológia által azonosított karakterdimenziók mentén, valamint hogy milyen változások figyelhetők meg az évfolyamok között. A 221 fős mintán végzett vizsgálat leíró statisztikákra, varianciaanalízisre, korrelációs elemzésre és klaszteranalízisre épült. Eredményeink szerint a hallgatók erősségprofilja összességében magas szinten áll, különösen a kíváncsiság, a tudásszomj, a kedvesség és az integritás területein. Két markáns profil különült el: a magas és a visszafogott önértékelésű csoport. A kötelességtudat növekedése arra utal, hogy a pályára egyre erősebb hivatástudattal rendelkező hallgatók érkeznek. Pedagógiai szempontból a differenciált fejlesztés szükségessége rajzolódik ki, míg rekrutációs szempontból a szakoktatói pálya olyan hivatásként pozicionálható, amely értékalapú, közösségi és személyes fejlődést kínál.

Beérkezett: 2025.09.10.

Bírálat: 2025.10.07.

Elfogadva: 2025.10.17.

A szakoktatói pálya jelentősége a hazai szakképzési rendszerben

A szakmaipedagógus-képzés, s azon belül a szakoktatóképzés a szakképzési rendszer kulcsterülete, amelynek jelentősége az utóbbi években fokozottan megnőtt. Az ipari, mezőgazdasági, kereskedelmi és szolgáltató ágazatok technológiai fejlődése, valamint a munkaerőpiaci elvárások gyors változása egyre nagyobb hangsúlyt helyez a gyakorlatorientált oktatók felkészítésére. A szakképzés eredményessége és rugalmassága nagymértékben függ attól, hogy az oktatók egyidejűleg rendelkeznek-e naprakész szakmai tudással és korszerű pedagógiai kompetenciákkal (Rádli 2011).

Az oktatói utánpótlás hiánya, a pálya alacsony társadalmi presztízse, valamint az idősödő oktatói kar mind olyan kihívások, amelyek a szakoktatók rekrutációját stratégiai kérdéssé emelik (OECD 2017; Lannert és Németh 2023). Ezzel összefüggésben fontos azt is kiemelni, hogy a szakoktatók képzése kettős feladatot ró a rendszerre: egyszerre kell magas szintű szakmai felkészültséget és korszerű pedagógiai kompetenciákat biztosítani (Bacsa-Bán 2021). Ez különösen fontos a gyakorlati képzés sikeressége szempontjából, ahol az oktató nem csak ismeretátadó, hanem mentor, facilitátor szerepet is betölt.

A szakoktatói pálya vonzerejének növelése érdekében szükséges a szakmai fejlődési lehetőségek bővítése, valamint a pedagógiai támogatás és a társadalmi elismertség erősítése. Kijelenthetjük, hogy az oktatói életpálya modelljének fejlesztése kulcsfontosságú a szakoktatók megtartásában és motiválásában. Az utánpótlás biztosítása nem csupán a képzés mennyiségi bővítését jelenti, hanem minőségi fejlesztést is, amelybe beletartozik a hagyományos és a digitális

kompetenciák fejlesztése és a modern oktatási módszerek elsajátítása is (Cedefop 2020).

Elméleti háttér

A szakoktatóképzés magyarországi fejlődése – történeti áttekintés

A szakoktatóképzés Magyarországon az 1960-as években indult el formális keretek között, amikor a szakképzési rendszer intenzív bővülése és a gazdaság, ipari szektor gyors fejlődése egyre nagyobb igényt támasztott a képzett, pedagógiaiilag is felkészült szakemberek iránt. A képzés létrejöttkor rövid ciklusú pedagógiai tanfolyamokat szerveztek a gyakorlati oktatók számára, amelyek célja elsősorban a szakmai ismeretek átadásának módszertani megalapozása volt (Fekete 1985; Kovács 1985).

Az 1967-ben indított ipari szakoktatói tanfolyam már komolyabb keretet biztosított a szakoktatói felkészítés számára, bár ez még nem jelentett főiskolai szintű képzést, viszont megteremtette a pedagógiai felkészítés intézményes alapjait. Ez a képzési program az ipari és műszaki ágazatokban dolgozó szakemberek szakoktatói szerepének tudatosabbá válását segítette elő, ami kulcsfontosságú volt a szakképzés hatékonyságának növelésében (Kovács 1985; Orosz 1991; Bacsa-Bán 2021).

A hetvenes évektől kezdve a szakoktatóképzés fokozatosan főiskolai szintre emelkedett. Az 1982-ben bevezetett hat féléves képzés már diploma megszerzésére adott lehetőséget, amely egyaránt ötvözte a szakmai-technikai alapozást és a pedagógiai ismeretek fejlesztését. Ebben az időszakban a képzési programok tovább erősítették a pedagógiai tartalmat, felismerve, hogy a szakoktatók nem csupán szakmai tudásukat adják át, hanem komplex tanulási folyamatokat is irányítanak, melyek hatékony megszervezéséhez pedagógiai kompetenciák elengedhetetlenek (Fekete 1985; Kovács 1985; Bacsa-Bán 2021). Az 1970-es és 80-as években több ezer szakoktató szerzett diplomát, amely a gazdaság igényeit részben kielégítette ugyan, de a képzés gyorsan elavuló (szakmai) tananyaga és a pedagógiai továbbképzések hiánya már ekkor is kihívásokat jelentettek (Bacsa-Bán 2021).

A rendszerváltást követően a magyar felsőoktatási és szakképzési rendszert jelentősen átalakította a Bologna-folyamat, amelynek célja a képzések európai összehangolása volt. Ennek hatására a szakoktatóképzést a műszaki képzési területhez sorolták, és ezzel a pedagógiai tartalmak aránya jelentősen csökkent (Szabóné Berki 2009). Ez a döntés hosszabb távon nehézségeket okozott az

oktatói identitás kialakulásában, mivel a pedagógiai készségek fejlesztése háttérbe szorult, így a szakoktatók nem mindig voltak kellően felkészültek a komplex tanítási-tanulási folyamatok irányítására (Bacsa-Bán 2023).

A 2000-es évektől a szakoktatóképzés is szembesült a modern gazdasági és társadalmi kihívásokkal, mint például a digitalizáció, a munkaerőpiaci rugalmasság és a szakképzés gyorsan változó igényei. A képzési programoknak folyamatosan alkalmazkodniuk kellett a korszerű technológiai ismeretek és a pedagógiai innovációk integrálásához (Szabóné Berki 2009). E folyamatban kiemelt figyelmet kapott a pedagógiai szakmai kompetenciák megerősítése, különös tekintettel az oktatás digitális eszközeinek alkalmazására, a tanulóközpontú módszertanokra, valamint a munkahelyi tanulás támogatására (Bacsa-Bán 2021).

A szakoktatóképzés történeti fejlődése jól tükrözi a szakképzési rendszer változásait Magyarországon, amely a kezdeti alapozó tanfolyamoktól eljutott a komplex, magas szintű pedagógiai és szakmai tudást nyújtó képzésig. Ugyanakkor a kihívások — például az oktatói utánpótlás biztosítása, a képzési tartalmak folyamatos megújítása, valamint a szakoktatói identitás erősítése — a jövőben is kiemelt figyelmet igényelnek (Orosz 1991; Szabóné Berki 2009; Bacsa-Bán 2021).

A 2019-es szakképzési reform és a BA szak bevezetése

A 2019. évi LXXX. törvény jelentős változásokat eredményezett a magyar szakképzés szerkezetében és irányításában. A reform átfogó célja a gyakorlati képzés megerősítése, valamint a gazdasági szereplőkkel való szorosabb együttműködés kialakítása volt. A vállalati szféra és a szakképző intézmények partnerségén alapuló új modell a tanulási környezet korszerűsítésére és a munkaerőpiaci elvárásokhoz igazodó képzési rendszer kiépítésére törekedett (NSZFH 2020).

E strukturális átalakítás részeként született meg a szakoktató alapképzési szak (BA), amely 2021 szeptemberében indult el több magyarországi felsőoktatási intézményben. A képzés – szemben az előző évtized gyakorlatával – ismételten a pedagógusképzési terület részévé vált. A KKK szerint: „A képzés célja olyan szakoktatók képzése, akik a specializációjukhoz tartozó ágazatok területén felkészültek az iskolai rendszerű és az iskolarendszeren kívüli szakképzésben ellátandó gyakorlati tárgyak oktatásának megtervezésére, szervezésére, vezetésére, valamint oktatási tevékenység végzésére; továbbá a szakmai

tantárgyakhoz kapcsolódó laboratóriumi foglalkozások és a vállalati képzőhelyeken folytatott szakmai (üzemi, duális, tanműhelyi) gyakorlatok lebonyolítására, gyakorlati foglalkozások vezetésére.” azaz a cél hogy, olyan szakembereket képezzen, akik egyszerre rendelkeznek átfogó szaktudással, valamint pedagógiai és módszertani kompetenciákkal. A 180 kredites program négy specializációs területre (műszaki, agrár, gazdálkodási, szolgáltatási) épül, a képzési és kimeneti követelmények (KKK) országosan egységesek (Bacsa-Bán és Cserné Adermann 2023).

A képzés tartalmi felépítése jelentős mértékben gyakorlatorientált: a tanterv 60–70%-a gyakorlati elemeket tartalmaz, beleértve az iskolai és vállalati gyakorlat integrációját. Ezzel biztosítottá válik a duális szemlélet érvényesítése már a tanárképzés szintjén is, ami a későbbi munkaerőpiaci beilleszkedés egyik kulcstényezője (Bacsa-Bán 2023; Bacsa-Bán és Cserné Adermann 2025).

A képzésbe való belépés feltétele a megfelelő szakmai végzettség és legalább három év szakmai gyakorlat, ami jelentősen meghatározza a hallgatói populáció összetételét. A résztvevők túlnyomó többsége felnőtt, dolgozó személy, akik jellemzően karrierváltóként vagy másodkarrier-építés céljával érkeznek. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a hallgatók döntő többsége erős szakmai elköteleződéssel és tanítás iránti motivációval rendelkezik, ami fontos kiindulópontja a pedagógiai identitás kialakulásának (Bacsa-Bán 2023).

Mindezek mellett fontos azonban azt is tudunk, hogy a szakképzésben a 2019-es szakképzési törvény megjelenése nyomán (12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról.) az oktatóknak nem szükséges pedagógusi végzettséggel rendelkezniük, a törvény végrehajtási utasítása nyomán az alábbi feltételek (1. táblázat) szükségesek az oktatói állások betöltéséhez: A közismereti oktatásban oktatott tantárgy oktatójának technikumban egyetemi szintű vagy mesterfokozatú, szakképző iskolában legalább főiskolai szintű közismereti tantárgynak megfelelő szakos tanári végzettséggel kell rendelkeznie. Az ágazati alapoktatásban és a szakirányú oktatásban oktatott tantárgy oktatójának technikumban szakmai tanárképzésben szerzett mesterfokozattal vagy felsőfokú végzettséggel és az ágazatnak megfelelő szakképzettséggel, szakképző iskolában az ágazatnak megfelelő felsőfokú végzettséggel és szakképzettséggel vagy felsőfokú végzettséggel és az ágazatnak megfelelő szakképesítéssel kell rendelkeznie. A gyakorlati ismereteket oktató személynek legalább érettségi végzettséggel és az ágazatnak megfelelő szakképesítéssel kell rendelkeznie (Bacsa-Bán 2023).

1. táblázat: Képesítési és továbbképzési feltételek a szakképzés oktató számára

Megnevezés	Képesítési feltételek		Továbbképzés
	technikum	szakképző iskola	
közismereti oktatásban oktatott tantárgy oktatója	szakirányú egyetemi szintű / mesterfokozatú tanári végzettség (de idegen nyelv, nemzetiségi nyelv oktatása esetén elegendő a szakirányú főiskolai szintű tanári végzettség)	szakirányú főiskolai szintű tanári végzettség	Kötelező 60 óra továbbképzés 4 évenként (szakmai tárgyak oktatójának elsősorban vállalati környezetben vagy képzőközpontban).
szakmai oktató	-szakmai tanárképzésben szerzett mesterfokozat, vagy -szakirányú felsőfokú végzettség és szakképzettség	-szakirányú felsőfokú végzettség és szakképzettség, vagy -felsőfokú végzettség és szakirányú szakképesítés	
gyakorlati ismeretek oktató	érettségi végzettség és az ágazatnak megfelelő szakképesítés		

Forrás: Bükki, 2022

A 2019-es szakképzési törvény nyomán a szakképzésben dolgozó oktatók kikerültek a közalkalmazotti státusból, jogviszonyuk immár a Munka Törvénykönyve hatálya alá tartozik. Ezzel együtt nem vonatkozik rájuk a pedagógus életpályamodell és a minősítési rendszer sem, értékelésüket az intézményvezető végzi háromévente, a szakképzésért felelős miniszter által meghatározott szempontrendszer alapján. Négyévente kötelezően legalább 60 órás továbbképzésen kell részt venniük, főként vállalati környezetben. Bár a változtatások a szakképzés presztízsének emelését és a piaci bérekhez közelítő javadalmazást célozzák, a pedagógusképzettség hiánya és a nevelési feladatok jelenléte továbbra is kihívást jelent. Mindez rámutat arra, hogy a szakképzésben a pedagógiai és szakmai kompetenciák egyensúlyának megteremtése elengedhetetlen a színvonalas oktatás biztosításához (Petróczi 2020).

A szak egyik innovatív eleme a portfólió-készítés és a reflektív önértékelés beépítése a tanulási folyamatba. Ezek nem csupán az önreflexió és önismeret

fejlesztését szolgálják, hanem hozzájárulnak a pályaidentitás tudatos erősítéséhez is. A hallgatók a gyakorlatok során nemcsak tapasztalatokat szereznek, hanem képesek rendszerezni és értelmezni is saját szakmai fejlődésüket. A reflexió mint pedagógiai eszköz az európai tanárképzési rendszerekben is központi szerepet kapott az elmúlt évtizedben, és hasonló szerepet tölt be a szakoktató BA szakban is (Falus 2010; Meijer és munkatársai 2011).

A szakoktató BA szak megújítása a hazai szakképzési reform egyik legfontosabb pedagógusképzési eleme, amely a szakmai tudás és a pedagógiai kompetenciák integrációjára épít. Bár e képzés még viszonylag új, a kezdeti tapasztalatok és a hallgatói visszajelzések alapján a modell alkalmas lehet arra, hogy hosszú távon is erősítse a szakoktatói utánpótlást.

A felnőttképzés és a tanulói identitás

A szakoktatóképzésbe belépő hallgatók zöme felnőtt, akik már szakmai életpályán járnak, így tanulási attitűdjük, motivációjuk és célrendszerük eltér a hagyományos életkorú egyetemi hallgatókétól (a nappali tagozatos hallgatók, ha dolgoznak is, hallgatóként, a levelező tagozatos hallgatók munkavállalóként azonosítják magukat, lásd ehhez: Fónai 2023; Fónai és Csonka 2023). Az andragógiai elméletek szerint a felnőttkori tanulás legfontosabb jellemzője az önirányítás, a cél- és tapasztalatorientáltság, valamint az alkalmazhatóság iránti elvárás (Knowles 1980; Durkó 2004).

A felnőtt hallgatók tanulási céljai gyakran túlmutatnak a diploma megszerzésén: sokkal inkább a szakmai identitás újradefiniálása, a tanítás iránti elköteleződés vagy a személyes fejlődés motiválja őket (Engler 2014). A tanulói identitás fejlődése felnőttképzési kontextusban eltér a nappali képzésben tanuló hallgatók mintázataitól. Több hazai kutatás is rámutatott arra, hogy a felnőtt hallgatók motivációja erőteljesen kötődik a szakmai presztízs emeléséhez, a pályamódosításhoz, illetve a személyes fejlődés és önmegvalósítás igényéhez (Engler 2014). A szakoktatói pálya gyakran ún. „késleltetett rekrutáció” eredménye: vagyis a pályaválasztás nem elsődleges döntésként, hanem egy már betöltött szakmai szerepre épülve jelenik meg második karrierként (Bacsa-Bán 2022).

A képzésben alkalmazott módszerek – mint például a portfólió-alapú fejlesztés, a reflektív gyakorlat vagy az egyéni tanulási útvonalak – elősegítik a hallgatók önismeretét és a tanári szereppel való azonosulást (Falus 2006). Ezek

a módszerek nem csupán a tanulási hatékonyságot növelik, hanem hozzájárulnak a pályaidentitás megerősítéséhez és a tanári hivatás elfogadásához is (Cserné Adermann 2024). A reflektív gyakorlat különösen fontos szerepet játszik a pályaszocializációban, hiszen segíti a hallgatót abban, hogy saját korábbi tapasztalatait pedagógiai kontextusban értelmezze újra (Mezirow 1991).

A szakoktatóképzés résztvevőinek tanulási folyamata szorosan összefonódik a személyes és szakmai identitás újradefiniálásával. A felnőttképzés nem csupán a tudásátadás terepe, hanem olyan transzformatív tér, amely lehetőséget kínál a pedagógusi szerep fokozatos elsajátítására és integrálására egy már meglévő szakmai pályán belül.

A rekrutáció motivációs és strukturális tényezői

A felsőoktatási pályaválasztás motivációi között Engler (2014) és Menyhárt–Kormos (2006) kutatásai alapján több tényező különíthető el: önmegvalósítás, karrierépítés, munkakeresés, szociális tényezők és munkahelyi nyomás. Ezek közül a szakoktatói hallgatók esetében a legmeghatározóbbnak az önmegvalósítás és a szakmai identitás erősítésének vágya bizonyulhat (Cserné Adermann és Bacsa-Bán 2024; Kattein-Pornói 2025; Máté-Szabó és Márkus 2025; R. Fedor és munkatársai 2025).

A szakoktatói képzésben résztvevők demográfiai és szerkezeti sajátosságai jól leírhatóak:

- a hallgatók átlagéletkora jellemzően 30–45 év között van, amely a felnőttképzés tipikus profilját tükrözi;
- kötelező előzetes szakképesítés megléte, amely szakmai háttérrel biztosít a szakoktatói szerephez;
- a képzés levelező tagozaton történő dominanciája, ami a munka melletti tanulást teszi lehetővé;
- a részmunkaidős vagy teljes munka melletti tanulás jellemző, ami összhangban van a felnőtt tanulók élethelyzetével.

A rekrutáció tehát nem csupán egy adminisztratív aktus, hanem komplex tanulási és identitásépítési folyamat, amely a szakoktatóképzés egészét áthatja.

Miért éppen a mi intézményünket választják?

A képzés népszerűségét az első évfolyam óta jelentősen befolyásolják azok a hallgatói vélemények, amelyek „viszik a hírünket”. Ennek a valóságáról a felvételi során kitöltött kérdőívek és a személyes beszélgetések győznek meg

bennünket. Ebben minden bizonnyal nagy szerepe van annak, hogy egyik legfontosabb alapelvünk a hallgatók jóllétének biztosítása, támogatása. Mivel a levelező hallgatók életkor, életminőség, korábbi tanulási- és élettapasztalat szempontjából is nagyon heterogén csoportokat alkotnak, ahhoz, hogy a hallgató jól érezze magát egy tanulási, pedagógus pályára felkészítési szituációban, meggyőződésünk, hogy a pozitív pedagógia szemléletmódját kell alkalmaznunk, aminek egyik oszlopa a hallgatók erősségeire való támaszkodás (Bacsa-Bán és Cserné Adermann 2025; Cserné Adermann és Bacsa-Bán 2024).

Erősségek

Honnan származik a gondolat a hallgatók erősségének vizsgálatára? Sok hasonló tudományos cikk mellett egy 2011-ben a pozitív pszichológiára épülő tudományos folyóiratban megjelent tanulmány, melynek szerzője M.C. Louis, szintén elmélkedik arról, hogy a felsőoktatásban milyen szerepe van a hallgatók erősségeire építő tanulási folyamatoknak. (Louis 2011) Az idézett szerző utal arra, hogy az erősségek feltárásának kétféle célja lehet: az egyik a tehetség keresés, a másik pedig az eredményes fejlesztés az erősségek ismeretében. Mi tanulmányunkban és oktatómunkánkban az utóbbi nézőpontot érvényesítjük. A felfogásunk szinkronban áll azzal, amire Louis utal, szerinte ugyanis számos vizsgálat mutatott rá, hogy a felsőoktatásban tanítók közül sokan vallják, hogy a hallgatók erősségeire építő tanulási környezet biztosítja a tanulás sikerességét és az ott tanulók jóllétét. Úgy véltük, saját módszertani és fejlesztési munkánkban is komolyabb eredményeket érhetünk el, ha ismerjük hallgatóink erősségeit, és tudatában vagyunk annak is, hogy milyen erősségek fejlesztését tartják fontosnak, illetve várják el a képzéstől. Maga a képzésre való felvétel ugyanis csak feltétel ahhoz, hogy a szakoktatói utánpótlást segíteni tudjuk, de az eredmény akkor jelentkezik, ha megszerzik a végzettséget. Magunk – főleg a munkaerőpiac aspektusából – a diplomáig vezető folyamatot is a rekrutáció részének tekintjük, és ennek segítésére használjuk a gyakorlatban a pozitív pedagógia erősség-elméletét.

Mindenekelőtt térjünk vissza az erősségek fogalmához és vizsgálatához. Az erősségek feltárásának és az emberi tevékenységekben, témákra nézve különös tekintettel a tanulási-tanítási folyamatokra való alkalmazása a humanisztikus pszichológiából ered, ami a 20. század ötvenes éveiben jött létre, és vezetett a pozitív pszichológia kialakulásához. „A pozitív pszichológia 1998-ban jelent meg önálló területként azzal a céllal, hogy elősegítse a „pozitív szubjektív

élményeket, a pozitív egyéneket és a pozitív közösségeket” (Seligman és Csíkszentmihályi 2000). Egyik fő célja a pozitív tulajdonságok megismerése és ápolása az egyéneken, ahogyan azt a jellemerőségek és erények keretrendszere is képviseli.” (Kulandaiammal és Neelakantan 2024)

Nézzünk egy rövid áttekintést arról, hogy hogyan jutott el az irányzat egyik legismertebb képviselője, Seligman a munkatársaival az erőségek meghatározásához. Seligman Az autentikus életöröm című könyvében részletesen bemutatja, hogy hogyan jutottak el az erények és erőségek taxonómiai rendszerének a feltárásához. (Seligman 2007.) A tudós csapat olvasott Platont, Arisztotelészt, Aquinói Szent Tamást és Szent Ágostont, az Ótestamentumot, a Talmudot, Buddhát, Lao Cét, Koránt, Benjamin Franklint és tovább lehetne sorolni háromezer év kulturkincsét, és arra a következtetésre jutottak, hogy mindegyik nagy mű hat alapvető erényt támogat, ezek a következők: Bölcsesség és Tudás, Bátorság, Szeretet és Emberség, Igazságosság, Mértékletesség, Spiritualitás és Transzcendencia. Ezek az erények azonban nagyon elvontak és általánosak, ezért a pszichológia módszereivel nem vizsgálhatók, így az erényeket 24 erősségre bontották, amelyek már mérhetők és vizsgálhatók Az erősség vonás jellegű pszichológiai jellemző, amely sokfajta helyzetben jelenik meg, és időbeli stabilitást jelent.

A Bölcsesség és Tudás erényének erősségei:

- kíváncsiság, érdeklődés; a tudásszomj és a tanulás szeretete; ítélőképesség, kritikus gondolkodás, nyitottság; találékonyság, eredetiség, praktikus intelligencia, hétköznapi bölcsesség; a szociális, személyes és érzelmi intelligencia; a perspektíva.

A Bátorság erősségei:

- a helytállás és merészség; kitartás, igyekezet, szorgalom; integritás, hitelesség, őszinteség.

Az Emberség és Szeretet erősségei:

- A kedvesség és nagylelkűség; a szeretet adása és elfogadása.

Az Igazságosság erősségei:

- öntudat, kötelességérzet, csapatmunka, lojalitás; becsületesség.

A mértékletesség erősségei:

- önkontroll; megfontoltság, óvatosság, körültekintés; alázat és a szerénység.

A transzcendencia erősségei:

- szépség és a tökéletesség értékelése; a hálaérzet; remény, optimizmus, jövőirányultság; A spiritualitás, az értelmes cél, hit, vallásosság; megbocsátás és könyörület; játékoság és a humor; temperamentum, szenvedély, lelkesültség.

Ezeket az erősségeket foglalja össze az az ábra (1. ábra), amit Zábó Virág, Oláh Attila, Vargha András tanulmányában olvashatunk (2023).

1. ábra: Az erények és karaktererősségek hierarchikus rendszere



Forrás: Peterson és Seligman, 2024 nyomán saját szerkesztés

Az erősségek mérésére már 2011-ben is több eljárás állt rendelkezésre (Louis 2011), amelyeket azóta is továbbfejlesztettek. Ezek közül itt a saját eszközünk mellett csak egyről szólunk, ez a Gallup Clifton StrengthsFinder, (Asplund és munkatársai 2014) ami egy online tehetségfelmérő eszköz, amely azonosítja azokat a területeket, amelyeken az egyénnek a legnagyobb potenciálja van az erősségeinek fejlesztésére. A Clifton StrengthsFinder 177 tételt mutat be, amelyek mindegyike egy-egy lehetséges önleíró párból áll. Ezek a tételek a Selection Research Incorporated és a Gallup által több mint 30 éve használt félig strukturált személyes interjúkra és kutatásokra épülnek. Racionális és empirikus módszerekkel fejlesztették ki ezt az eszközt, érvényességét és megbízhatóságát többször bemérték. A Clifton StrengthsFinder egy olyan értékelés, amely erősségalapú fejlesztési folyamatot indít el munkahelyi és tanulmányi környezetben. Ennek az eszköznek egy változata a CliftonStrengths for Students, ami összekapcsolja a diákok erősségeit azzal, ahogyan tanulnak, társas interakcióba lépnek, és céljaikat elérik-e (Asplund és munkatársai 2014).

A magunk részéről a Seligman nevéhez kötődő, Values in Action Inventory of Strengths mérőeszköznek (Peterson és Seligman 2004) a használata mellett döntöttünk, aminek már 14 kultúraközi adaptációja elérhető (VIA 2022). Ennek hazai validálása 2023-ban megtörtént, amit Zábó Virág, Oláh Attila és Vargha András végzett (2023), bár magunk korábban alkalmaztuk ezt az eszközt a szakirodalom leírását felhasználva (Seligman 2007).

Anyag és módszer

Az empirikus vizsgálatunk célja az volt, hogy feltárjuk, a belépő szakoktatók hogyan értékelik saját erősségeiket, melyek a meglévő, saját értékelésük szerint legfontosabb jellemzőik, milyen erősségeiket gondolják fejlesztendőnek, és milyen fejlesztéseket várnak a képzéstől. Ezekre az információkra nemcsak a hallgatók önismeretének fejlesztése miatt támaszkodtunk, hanem a tanítási-tanulási folyamat oktatói-didaktikai oldalról történő optimalizálása miatt is.

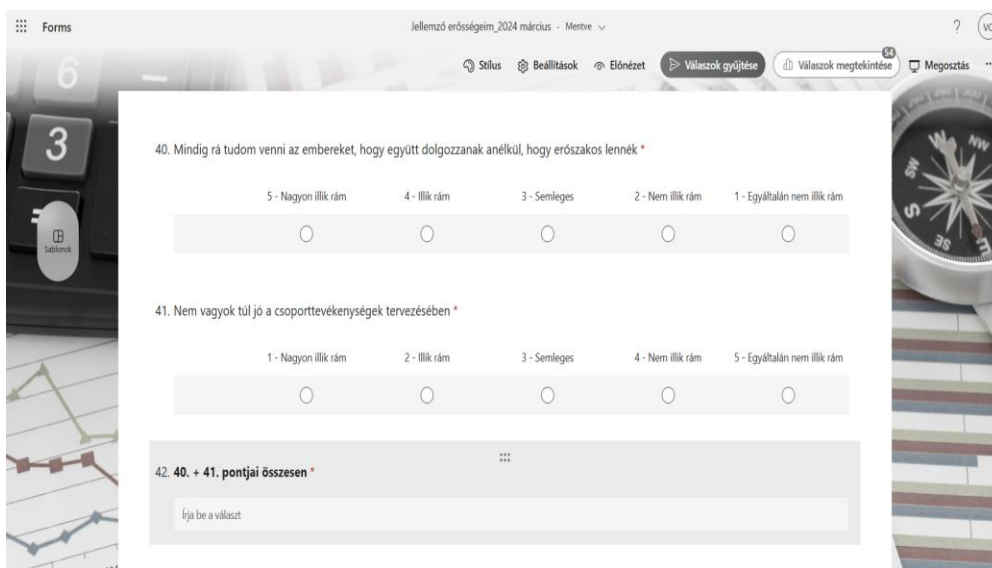
Mivel az első, belépő mérés óta eltelt egy alapképzési időintervallum, fontosnak tartottuk azt is követni, hogy milyen erősségeik fejlődtek hallgatóknak a 3 év alatt.

A belépő mérésnél a VIA teszt 2007-ben magyarra fordított kijelentéseit használtuk a Google Forms kérdőívkitöltő program segítségével felhasználva.

(Seligman 2007). A 24 erősséget jellemző 48 állítással – erősségenként egy pozitív és egy negatív állítással való egyetértés öt fokú skálán történő megjelölésével fejezték ki önértékelésüket a kitöltők. Az egyetértés mértékéhez pontszámokat rendeltünk aszerint, hogy az adott erősségre nézve jellemző-e a kijelentés (ilyenkor 5 pont a teljes egyetértés) vagy ellenkezőleg, a kitöltő inkább a saját viselkedésére jellemző negatív kijelentéssel azonosul, akkor a teljes egyetértésre 1 pontot kap. A két-két ellentétpárra adott pontszámokat az adott item végén mindenki összegezte magának. Így az egyes erősségek meglétére/intenzitására maximálisan 10 pontot adhattak saját jellemzésükre a hallgatók.

Az alábbiakban (2. ábra) egy képernyőképen mutatjuk be az egyik kérdés-pár megjelenését.

2. ábra: A kérdőíves vizsgálat megjelenítése



Forrás: saját szerkesztés

A 24 kérdéspár kitöltése és kérdéscsoportonként történő összegzése után lehetőséget adtunk a hallgatóknak, hogy egy mellékelt lista alapján azonosítsák az egyes kérdéspárok által vizsgált erősségeiket, és azt kértük, hogy jelöljék meg, melyek a pontszámok alapján a legjellemzőbb erősségeik. Azt is szerettük volna tudni, hogy melyik erősségeik fejlesztését várják a képzéstől. A kérdőív végén a hallgató neve, életkora, foglalkozása mellett kértük, hogy adják meg, hogy milyen szakon, illetve annak melyik specializációján tanulnak. Az első vizsgálat eredményeit a következő fejezetben mutatjuk meg.

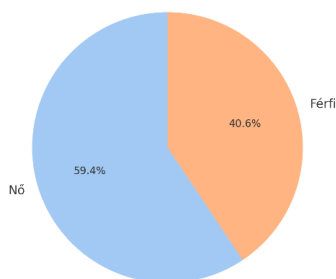
A vizsgálat célja a teljes populáció feltérképezése volt. A válaszadás önkéntes jellege, valamint a véletlen mintavételi eljárás következtében azonban a tényleges minta elemszáma korlátozottabb lett. Mindazonáltal nagyságrendje megfelelőnek tekinthető ahhoz, hogy megbízható következtetések és általános tendenciák levonására alkalmas legyen. Fontos ugyanakkor kiemelni, hogy az önkéntességből fakadó torzítási lehetőségek – például az erősebben motivált vagy elkötelezettebb hallgatók felülreprezentáltsága – befolyásolhatják az eredmények általánosíthatóságát. Ennek ellenére a vizsgálat értékes betekintést nyújt a szakoktatói hallgatók erősségprofiljába, és alapot teremt a jövőbeni, szélesebb körű és longitudinális kutatások számára.

Eredmények A felsőoktatásba belépő szakoktató-hallgatók erősségprofilja (2021–2024): leíró, összehasonlító és feltáró elemzés

A vizsgálatban 221 fő vett részt, akik 2021 és 2024 között kezdték meg szakoktatói tanulmányaikat. A nemi megoszlás (3- ábra) szerint 117 fő férfi (52,9%), 80 fő nő (36,2%), míg 24 fő (10,9%) nem válaszolt a kérdésre. A minta nemi megoszlása: férfi 52,9% (117 fő), nő 36,2% (80 fő), nem válaszolt/egyéb 10,9% (24 fő) (a szakoktatók és a szakmai tanárok nemek szerinti összetétele általában eltér egymástól, és specializáció függő, a szakoktatók között magasabb a férfiak aránya, lásd ehhez ebben a lapszámban Kanczné Nagy 2025).

3. ábra: A minta nemi megoszlása

Nemi megoszlás a mintában (csak válaszadók)

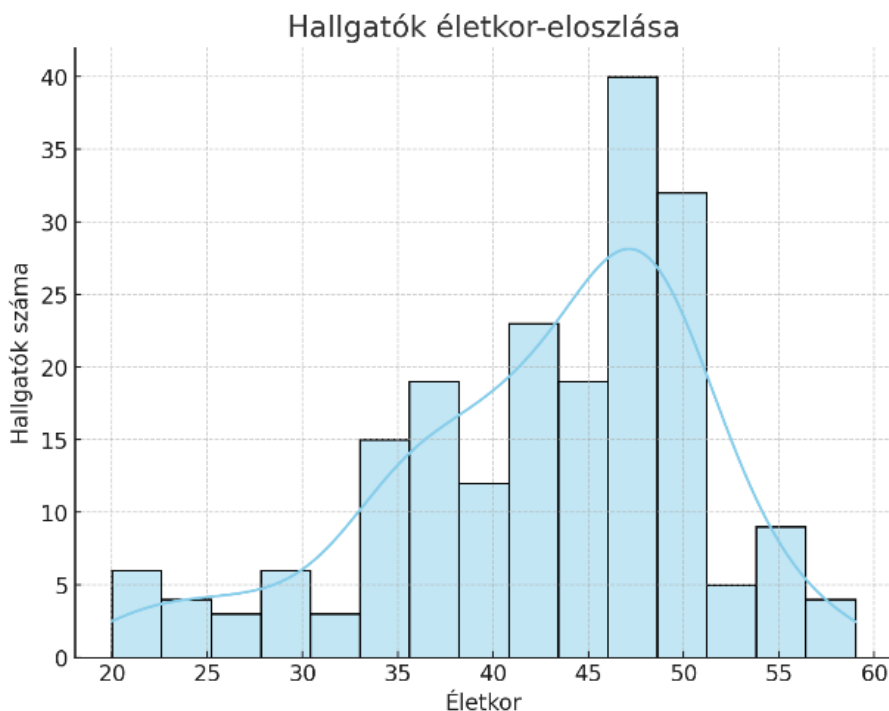


Forrás: saját szerkesztés

Az életkor tekintetében (4. ábra) a minta széles spektrumot fedett le: a legfiatalabb hallgató 20 éves, a legidősebb 58 éves volt. Az átlagéletkor 48,0

év (SD=18,3), a medián 46 év. Ez azt mutatja, hogy a szakoktató-képzésben nem kizárólag pályakezdő fiatalok vesznek részt, hanem jelentős arányban idősebb, tapasztalt szakemberek is, akik pályamódosítás vagy továbbképzés révén lépnek a pedagógusi hivatás felé.

4. ábra: A megkérdezettek életkori megoszlása



Forrás: saját szerkesztés

Az évfolyamok eloszlása: 2021: 66 fő (29,9%), 2022: 47 fő (21,3%), 2023: 35 fő (15,8%), 2024: 73 fő (33,0%). A négy évfolyam tehát kiegyensúlyozottan képviselteti magát, lehetővé téve az összehasonlító vizsgálatokat.

A széles életkori spektrum és a pályamódosítók jelenléte arra utal, hogy a szakoktatói képzés sajátos intergenerációs tanulási térként működik. Ez a sokszínűség pedagógiai szempontból értékes, mivel a különböző életkorú és tapasztalatú hallgatók eltérő nézőpontokat, tudásokat és attitűdöket hoznak a közös tanulásba. A nemi arányok alapján látható férfidominancia mellett fontos jelzés, hogy a nők részvétele fokozatosan növekszik, ami a szakoktatói pálya lassú, de lényeges nemi diverzifikációját mutatja. Ezt más empirikus kutatások eredményei is alátámasztják (Budai 2025), ugyanakkor a szakmai tanárképzésben a képzési specializációtól függően figyelhető meg férfi, vagy női

dominancia (lásd ebben a lapszámban Máté-Szabó 2025; Máté-Szabó és Márkus 2025; R. Fedor és munkatársai 2025).

A belépő hallgatók erősség-önértékelése a legtöbb dimenzióban magas átlagokat mutatott (4 pont körüli értékek 5 fokú skálán). Az évfolyamonkénti átlagok és szórások alapján a következő tendenciák rajzolódnak ki:

- Kíváncsiság, tudásszomj, kitartás, találékonyság és kedvesség: ezek az erősségek stabilan magas értékeket mutattak minden évfolyamban (átlag 4,2–4,6 között).
- Ítéldőképeség: kisebb ingadozás látható (2021: 4,42; 2022: 4,15; 2024: 4,33), de összességében stabil.
- Integritás: végig magas (4,32–4,60), különösen 2023–2024-ben.
- Kötelességtudat: az egyetlen dimenzió, amelyben markáns különbség mutatkozik: 2021-ben 3,06, 2024-ben 3,53 volt az átlag.

A minta összképe tehát egy erősen pozitív önértékelést mutat, amelyben a belépő szakoktatók a kognitív (kíváncsiság, tudásszomj), a szociális (kedvesség, szeretet), valamint a morális dimenziókban (integritás, kötelességtudat) egyaránt magas pontszámokat adtak maguknak.

Az erősségek magas átlagértékei arra engednek következtetni, hogy a szakoktatói képzésre eleve olyan hallgatók jelentkeznek, akik erősen motiváltak és már a belépéskor rendelkeznek pedagógiai szempontból releváns személyes adottságokkal. A kötelességtudat emelkedése összekapcsolható a pedagóguspályáról szóló közbeszédben egyre hangsúlyosabban jelenlévő felelősség- és hivatástudat-központú diskurzussal, ami rekrutációs szempontból a pálya társadalmi üzenetének erősödésére utal.

Évfolyamok közötti különbségek: Az ANOVA-vizsgálatok azt mutatták, hogy a legtöbb erősség esetében nincs szignifikáns eltérés az évfolyamok között.

Kivételt jelentett:

- Kötelességtudat ($F=3,635$; $p=0,0137$; $\eta^2=0,048$), ahol 2024 szignifikánsan magasabb értéket mutatott, mint 2021.
- Integritás ($F=2,687$; $p=0,0474$; $\eta^2=0,036$), ahol 2024 magasabb volt, mint 2022.

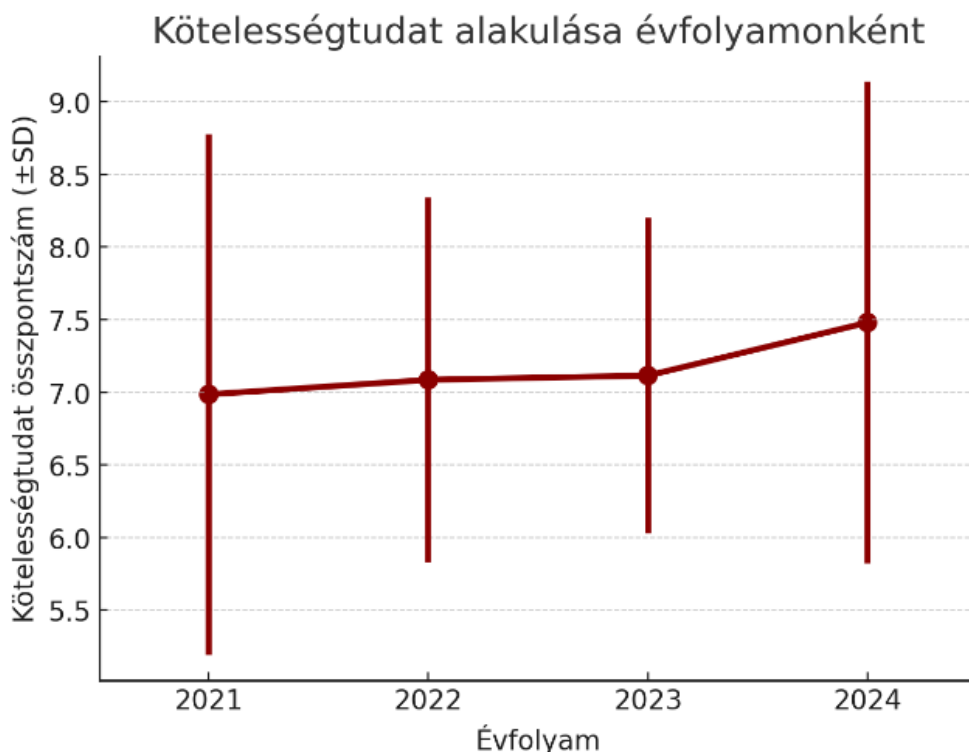
Minden más változó (kíváncsiság, tudásszomj, kitartás, kedvesség, ítéldőképeség, találékonyság) stabilnak tekinthető.

A vizsgálatok azt is megerősítették, hogy a szignifikáns különbségek kizárólag a kötelességtudat és az integritás esetében jelennek meg. Ez azt jelzi,

hogy az elmúlt években a szakoktatói pályára jelentkezők önértékelésében a felelősségvállalás és a morális integritás hangsúlyosabbá vált.

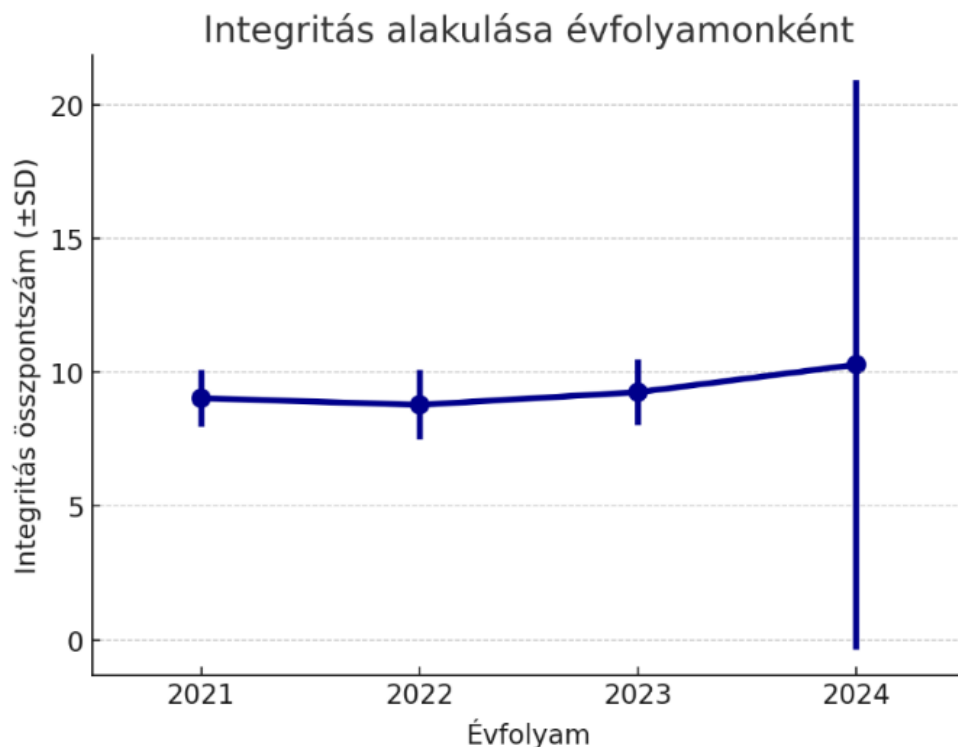
A trendvizsgálat szerint a kötelességtudat (5. ábra): évente átlagosan +0,14 ponttal emelkedett ($p=0,006$). Ez kismértékű, de statisztikailag szignifikáns növekedés.

5. ábra: A kötelességtudat alakulása évfolyamonként



Forrás: saját szerkesztés

Míg az integritás (6- ábra): szintén pozitív trendet mutatott (+0,05/év), de nem szignifikáns ($p=0,092$).

6. ábra: Az integritás alakulása évfolyamonként

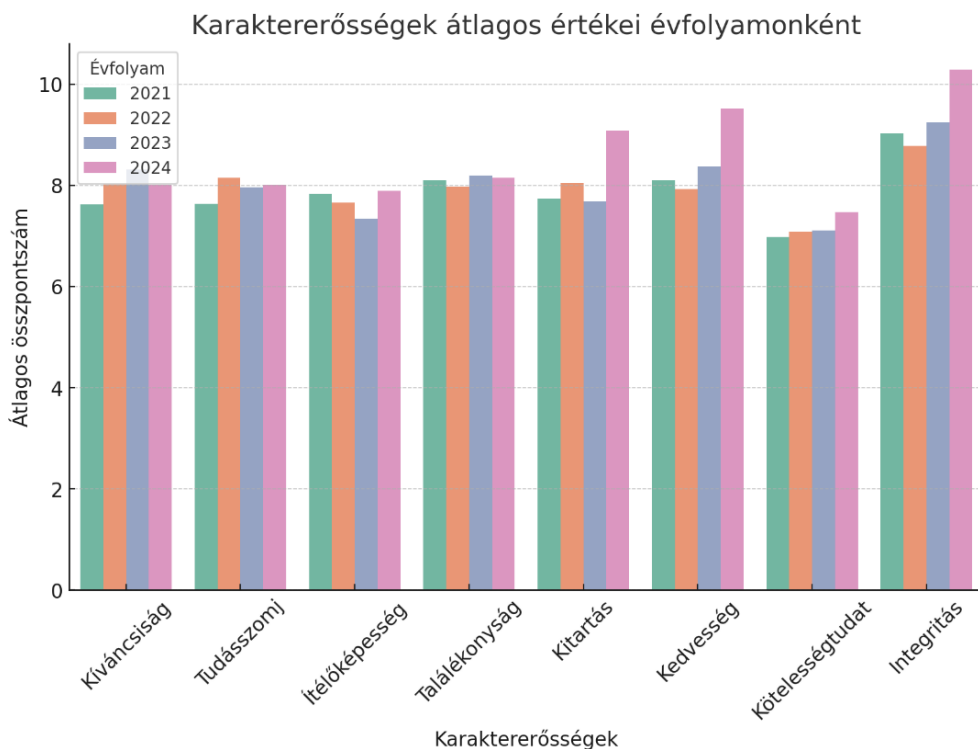
Forrás: saját szerkesztés

Más erősségek esetében nem volt kimutatható lineáris trend. Ez a tendencia arra utal, hogy az elmúlt években a pályára jelentkezők önértékelésében erősödött a kötelességtudat, ami a szakmai identitás és hivatástudat növekvő szerepét jelezheti.

Noha a hatásméretetek több esetben mérsékeltek, pedagógiai szempontból a kötelességtudat szignifikáns emelkedése különösen releváns eredmény. Ez azt mutatja, hogy a hallgatók körében erősödik a felelősségérzet, amelyet a képzés során érdemes tovább támogatni etikai, reflektív és gyakorlatorientált feladatokkal.

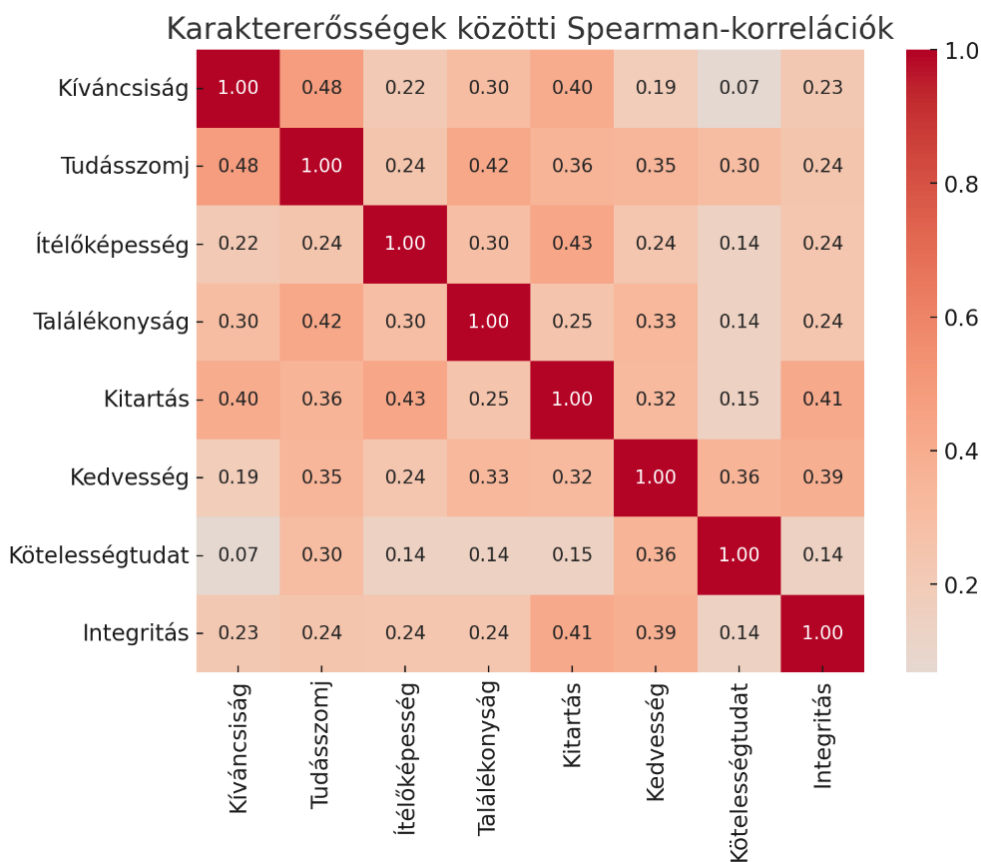
Összességében a karaktererősségek alakulását a 7. ábra szemlélteti.

7. ábra: Karaktererősségek átlagos értékei évfolyamonként



Forrás: saját szerkesztés

A korrelációk alapján az erősségek többsége pozitívan együtt jár (8. ábra): a kognitív (tudásszomj, kíváncsiság), a proszociális (kedvesség, szeretet) és a morális dimenziók (integritás, becsületesség) egymást erősítik.

8. ábra: Karaktererősségek közötti korrelációk

Forrás: saját szerkesztés

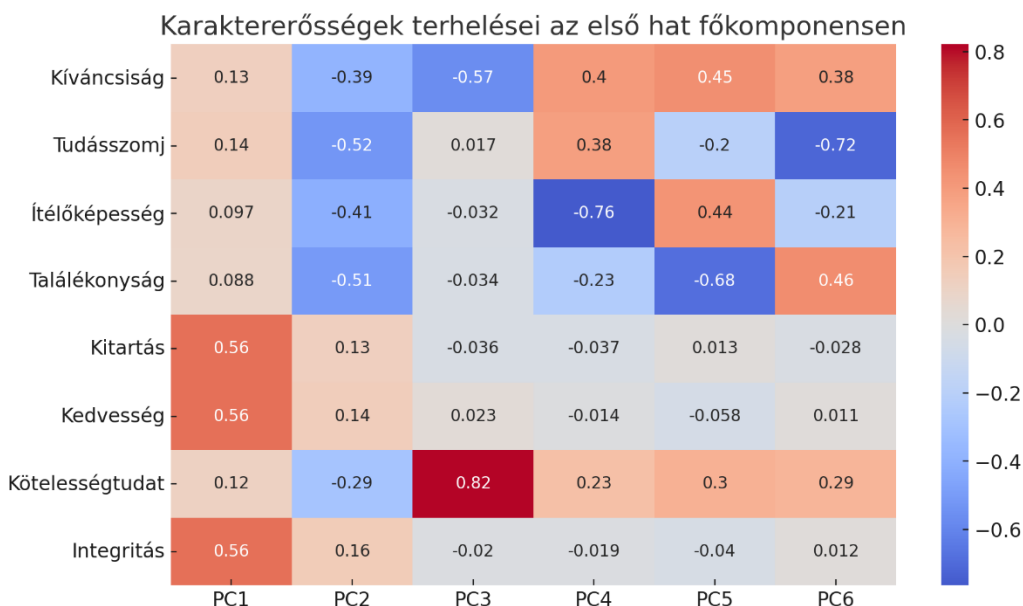
A kognitív, szociális és morális erősségek közötti pozitív együttjárások arra utalnak, hogy ezek a jellemzők nem elkülönülten, hanem egymást erősítő módon vannak jelen. Ez megerősíti azt a feltételezést, hogy a szakmai identitás formálódása komplex folyamat, amelyben a tudásvágy, a proszociális beállítódás és az etikai elköteleződés szorosan összekapcsolódnak.

A főkomponens-analízis (PCA) hat fő tényezőt azonosított (9. ábra), amelyek a teljes variancia 54%-át magyarázzák. A komponensek értelmezése szerint három nagyobb csoport különíthető el:

1. Reziliencia és intellektuális érdeklődés (helytállás, tudásszomj, vezetői képesség).
2. Közvetlenség és humor vs. fegyelem és integritás.

3. Önfegyelem és erkölcsi reflexió (önkontroll, megfontoltság, becsületesség, hála).

9. ábra: Karaktererősségek terhelései az első hat főkomponensben



Forrás: saját szerkesztés

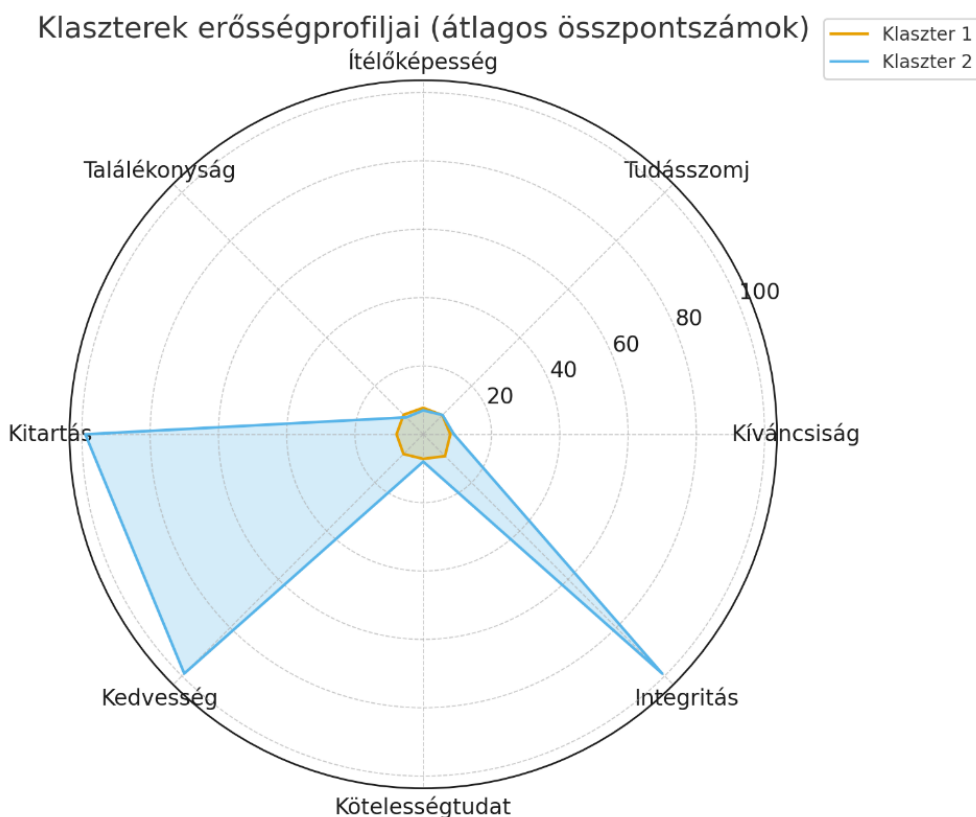
A feltárt három fő faktor összhangban áll a nemzetközi VIA-taxonómia csoportosításaival, amely szintén a kognitív, a szociális és a morális erősségek összekapcsolódását hangsúlyozza. Ez arra utal, hogy a mérés nem csupán statisztikai, hanem elméleti szempontból is érvényes, és alkalmas a szakoktatói hallgatók erősségprofiljainak megragadására.

Az erősségprofilok (klaszterezés) eredményeit tekintve a klaszterelemzés két csoportot különített el:

- „Magas erősségprofil” (46%): minden dimenzióban magas értékek (pl. kíváncsiság 4,67; tudásszomj 4,64; integritás 4,74).
- „Visszafogottabb profil” (54%): szintén pozitív, de alacsonyabb értékek (pl. kíváncsiság 4,22; tudásszomj 4,08; integritás 4,30).

A klaszterelemzés eredményeit radar diagram szemlélteti (10. ábra). Az ábrán jól kirajzolódik a két hallgatói erősségprofil közötti különbség. Ez a vizuális különbség megerősíti, hogy a szakoktató-képzésbe belépők két, jól elkülöníthető pszichológiai mintázattal rendelkeznek.

10. ábra: A klaszterek erősségprofiljai radardiagramon



Forrás: saját szerkesztés

A klaszterek nem mutattak szignifikáns kapcsolatot sem az évfolyamokkal, sem az életkorral, sem a nemmel. Ez arra utal, hogy a két erősségprofil minden évben és minden demográfiai alcsoportban jelen van. A képzés ennek megfelelően nem egységes, hanem differenciált támogatási stratégiákat igényel, amelyek mindkét csoport fejlődését biztosítani tudják.

Míg a többváltozós regressziók azt mutatták, hogy a kötelességtudatot szignifikánsan az évfolyam (időbeli hatás) magyarázza, míg az életkor és a nem (férfi–nő) nem befolyásolja. Az integritás esetében sem az év, sem az életkor, sem a nem nem bizonyult szignifikáns prediktornak.

Az eredmények alapján a belépő szakoktató-hallgatók erősségprofilja alapvetően stabil és magas szintű, ami kedvező alapot teremt a strengths-based pedagógia alkalmazásához. A kognitív és szociális dimenziók (kíváncsiság, tudásszomj, kedvesség, kitartás) évről évre hasonló szinten vannak jelen, ami

arra utal, hogy a szakoktatói pályát tartósan hasonló pszichológiai profilú jelentkezők választják.

A kötelességtudat emelkedése azonban arra enged következtetni, hogy az utóbbi évfolyamok hallgatói a belépéskor erősebb felelősségtudattal azonosítják magukat, ami a szakmai identitás és hivatástudat fokozódó jelentőségére utal. Ez a rekrutáció szempontjából azt sugallja, hogy a pálya egyre inkább olyan hallgatókat vonz, akik tudatosan vállalják a pedagógiai szerephez kapcsolódó kötelezettségeket.

A két azonosítható erősségprofil (magas vs. visszafogott önértékelés) minden évben jelen van, ami azt jelzi, hogy a képzésbe belépők között rendszeresen megtalálhatók a nagyon erős, valamint a mérsékeltebb önértékeléssel bíró csoportok. Ez a képzés számára azt jelenti, hogy személyre szabott támogatási stratégiákra van szükség: a visszafogottabb profil esetében a kompetenciaélmény és az önhatékonyság erősítése, a magas profilnál pedig a kihívások biztosítása és a vezetői szerepek tudatosítása lehet eredményes.

Az eredmények értelmezésekor figyelembe kell venni, hogy az évfolyamok közötti különbségek kis hatásméretűek; a mérés önértékelésen alapul, amely torzulhat társas elvárások vagy önszelekció miatt és a 2023-as évfolyam kisebb elemszáma korlátozza az általánosíthatóságot.

A vizsgálat összességében azt mutatja, hogy a szakoktató-képzésbe belépő hallgatók stabilan pozitív erősségprofilokkal rendelkeznek, amelyek jól illeszkednek a pedagógusi pályához. A kötelességtudat kismértékű, de szignifikáns emelkedése arra utal, hogy a rekrutációs folyamatokban egyre inkább a felelősségvállalásra és hivatástudatra építő jelöltek jelennek meg. Ez a trend kedvező alapot teremt a szakmai identitás fejlesztéséhez, és megerősíti az erősségközpontú pedagógia jelentőségét a szakoktató-képzésben.

Javaslatok

Vizsgálatunk eredményei alapján több olyan pedagógiai javaslat fogalmazható meg, amelyek a felsőoktatási szakoktató-képzés fejlesztését célozzák. Elsőként a kognitív erősségekre (kíváncsiság, tudásszomj, ítélőképesség, találékonyság) való tudatos építést kell kiemelni. A hallgatók már a képzés kezdetén magas szintű kognitív adottságokkal rendelkeznek, amelyeket a tanulmányok során tovább lehet erősíteni. Ennek leghatékonyabb eszközei a probléma-alapú tanulási formák és a projektfeladatok, amelyek a kíváncsiságot és a tudásszomjat folyamatosan ébren tartják (Knowles 1980; Mezirow 1991).

Emellett a reflektív gyakorlatok és az esettanulmányok lehetőséget nyújtanak arra, hogy a hallgatók mérlegeljék a pedagógiai helyzetek lehetséges megoldásait, fejlesztve ezzel ítélőképességüket (Falus 2010). A kreativitást és a találékonyságot pedig innovációs feladatok – például digitális tananyagfejlesztés vagy új oktatási eszközök kipróbálása – mozgósíthatják (Cedefop 2020).

A hallgatók szociális és proszociális erősségei (kedvesség, szeretet, vezetői képesség) szintén jelentős potenciált rejtene. Ezek olyan beállítódások, amelyekre a közösségi tanulás és a kooperatív pedagógia építhető. A kooperatív tanulási helyzetek, csoportos gyakorlatok és társértékelési formák lehetővé teszik, hogy a kedvesség és az együttműködés a tanulási folyamat központi eleme legyen (Engler 2014). A mentor–mentorált programokban a hallgatók egymást támogathatják, így a szeretet és a gondoskodás pedagógiai formában jelenik meg (Louis 2011). A vezetői képességek célzott fejlesztését szolgálhatja a csoportvezetés vagy a gyakorlatvezetés gyakorlata, amely a felelősségvállalás és a vezetői szerepvállalás tapasztalati alapú erősödését teszi lehetővé (Peterson és Seligman 2004).

A morális és önfegyelmi erősségek (integritás, kötelességtudat, önkontroll, megfontoltság) integrálása szintén kulcsfontosságú. A vizsgálat kimutatta, hogy a kötelességtudat az utóbbi évfolyamokban erősödött, az integritás pedig végig magas szinten volt jelen. Fontos, hogy ezek az értékek ne maradjanak deklaratív szinten, hanem gyakorlati kompetenciákká váljanak. Ennek érdekében etikai dilemmák feldolgozása során valós oktatási helyzetek vitathatók meg, amelyekben a kötelességtudat és az integritás szerepe kiemelt (Zábó és munkatársai 2023). A szerepjátékok és szimulációk alkalmat adnak arra, hogy a hallgatók nehéz szituációkban gyakorolják az önkontrollt és a felelősségvállalást, például fegyelmezési vagy konfliktuskezelési helyzetekben (Meijer és munkatársai 2011). A portfóliókészítés és az önreflexió pedig lehetőséget biztosít annak dokumentálására, miként alkalmazzák a hallgatók saját erősségeiket a pedagógiai gyakorlatban, ezzel mélyítve szakmai identitásukat (Bacsá-Bán 2022).

A klaszterelemzés rámutatott arra, hogy a hallgatók között két erősségprofil különíthető el: a magas és a visszafogott önértékelés. Ez differenciált pedagógiai támogatást indokol. A visszafogottabb önértékelésű hallgatóknál különösen fontos a pozitív visszajelzések biztosítása, a kis lépésekben való előrehaladás és a kompetenciaélmények megerősítése (Engler 2014). Ezzel szemben a magas önértékelésű hallgatók számára a nagyobb kihívások, kreatív feladatok és

vezetői szerepek kínálnak megfelelő motivációt és fejlődési lehetőséget (Louis 2011).

Végül a rekrutációs szempontokat illetően a szakoktató-képzés pozicionálásánál hangsúlyozni érdemes a felelősségvállalás és a hivatástudat fontosságát, hiszen a kötelességtudat erősödése azt mutatja, hogy a hallgatók erre fogékonyak (Lannert és Németh 2023). Ugyanakkor világosan kommunikálni kell azt is, hogy a képzés támogatja azokat, akik bizonytalanabb önértékeléssel érkeznek, így mindenki számára biztosított a megfelelő fejlődési és támogatási keret (OECD 2021).

Összegzés

A pozitív pszichológia szemlélete (Seligman 2011) és az erősségközpontú pedagógia (Louis 2011) mára meghatározó keretet nyújt a pedagógusképzés és különösen a szakoktató-képzés értelmezéséhez. E megközelítés középpontjában az áll, hogy a tanulók és a pedagógusjelöltek személyes erősségei, pozitív karaktertulajdonságai a képzés folyamatában tudatosíthatók, fejleszthetők, és a szakmai identitás kialakulásának kulcsfontosságú forrásai lehetnek. A jelen kutatás célja annak feltárása volt, hogy a felsőoktatásba belépő szakoktató hallgatók miként értékelik saját erősségeiket a pozitív pszichológia által azonosított karaktererősségek mentén, és milyen mintázatok rajzolódnak ki a 2021 és 2024 közötti négy belépő évfolyam összehasonlításában.

Az elemzés eredményei különös jelentőséggel bírnak a rekrutáció szempontjából. A hallgatók önértékelése ugyanis nem csupán a belépéskori pszichológiai profiljukról ad képet, hanem arról is, hogy milyen típusú személyiségek választják a szakoktatói pályát, és miként változik ez a profil az évek során. A szakoktatók képzésébe belépők karakterjegyei közvetve tükrözik a pályaválasztás társadalmi és munkaerőpiaci környezetét, s így a pedagógusképzés számára fontos visszajelzést nyújtanak a pályára vonzó erőkről.

Az eredmények alapján a hallgatók erősségei alapvetően magas szinten vannak jelen, ugyanakkor két csoport jól elkülöníthető: egy magas önértékelésű, valamint egy visszafogottabb önértékelésű profil. E kettősség arra utal, hogy a képzés során differenciált pedagógiai támogatásra van szükség. A visszafogottabb önértékelésű hallgatók esetében különösen indokolt olyan fejlesztési feladatok előtérbe helyezése, amelyek az önhatékonyt és a

pozitív visszajelzésekhez való hozzáférést erősítik. Ide tartozhatnak a kis lépésekben felépített projektfeladatok, a mentorált tanítási gyakorlatok, valamint a reflektív naplók, amelyek segítik a fejlődés tudatosítását. A magas önértékelésű hallgatók számára ezzel szemben a kihívást jelentő, vezetői és innovatív szerepeket kínáló feladatok bizonyulhatnak hatékonyak. Ezek közé sorolhatók a csoportvezetői szerepek a gyakorlatokon, a komplex esettanulmányok, illetve a közösségi projektek, amelyekben a hallgatók kezdeményezhetnek és másokat motiválhatnak.

Külön figyelmet érdemel a kötelességtudat erősödése, amely azt jelzi, hogy a hallgatók egyre inkább felelősségteljes attitűddel lépnek be a képzésbe. Ez pedagógiai szempontból lehetőséget teremt a hivatásorientált tanulási helyzetek – például etikai dilemmák elemzése, a szakmai felelősség gyakorlati példáinak feldolgozása vagy közösségi szolgálat jellegű tevékenységek – tudatos beépítésére. Az ilyen feladatok hozzájárulnak a szakmai identitás mélyebb kialakulásához, és összekapcsolják a személyes erősségeket a pedagógusi felelősséggel.

Az eredmények rekrutációs szempontból is számos következtetést engednek meg. Egyrészt a stabilan magas kognitív és szociális erősségek azt mutatják, hogy a pályára alapvetően motivált és alkalmas személyek érkeznek. A rekrutációs folyamat tehát nemcsak mennyiségi, hanem minőségi szempontból is kedvező. Másrészt a kötelességtudat emelkedő trendje arra utal, hogy a pálya egyre inkább vonzza a felelősségteljes, hivatásorientált személyiségeket, ami valószínűleg összefügg a pedagóguspálya társadalmi üzeneteivel és a képzési kommunikációval. Harmadrészt a két erősségprofil egyaránt jelen van minden évfolyamban, ami a rekrutációs stratégiákban arra figyelmeztet, hogy a pályát választók között mindig lesznek olyanok, akiknek erőteljesebb támogatásra van szükségük az önbizalom és az önértékelés megerősítésében. Végül az életkor sokszínűsége is jelentős tényező: a rekrutációs csatornák nemcsak a fiatal korosztályt érik el, hanem a pályamódosító, érettebb szakembereket is. Ez tudatos stratégiát kíván a kommunikációban, amely hangsúlyozza, hogy a szakoktatói pálya nyitott a tapasztalt szakemberek számára is, és értéknek tekint a korábbi szakmai karrierre.

Összességében a hallgatók erősségprofilja olyan szilárd alapot biztosít a felsőoktatási képzés számára, amelyre tudatos pedagógiai stratégiák építhetők. A kíváncsiság és a tudásszomj a tanulásban való elmélyülést segíti, a kedvesség és a szeretet a közösségi tanulást és a kapcsolati kompetenciákat támogatja, az integritás és a kötelességtudat pedig a hivatásbeli felelősségvállalás erősítését

teszi lehetővé. A képzés akkor tud igazán sikeres lenni, ha mindezt a differenciált hallgatói szükségletekhez illeszti, és tudatosan formálja a szakmai identitást. Rekrutációs szempontból mindez azt üzeni, hogy a szakoktatói pálya nem csupán biztonságos karrierlehetőség, hanem értékalapú, közösségi és személyes fejlődést kínáló hivatás, amely egyszerre szólítja meg a fiatal generációt és a tapasztalt szakembereket.

Irodalomjegyzék

1. Asplund J; Hodges T; Harter J. K; Lopez J. S. (2014): Clifton StrengthsFinder® 2.0 Technical Report. Gallup. Elérhető: https://www.researchgate.net/publication/267694228_THE_CLIFTON_STRENGTHSFINDER_R_20_TECHNICAL_REPORT (letöltés ideje: 2025. 08. 24.). DOI: 10.13140/2.1.3408.7366.
2. Bacsa-Bán Anetta (2022): Hozzáadott érték: Egy felsőoktatási intézmény képzéseiben. Dunaújváros, DUE Press.
3. Bacsa-Bán Anetta (2021): Szakmai pedagógusok: szakoktatók és mérnöktanárok a 21. század első évtizedeinek gyorsan változó világában. Dunaújváros, DUE Press.
4. Bacsa-Bán Anetta (2023): „Színezd újra!” – A szakoktató szak újrarendezése a Dunaújvárosi Egyetemen. *Dunakavics*, 11(12), 75–82.
5. Bacsa-Bán Anetta; Cserné Adermann Gizella (2025): Felnőttnevelés – egy felsőoktatási alapképzés hozzáadott értéke. In: Fodorné Tóth Krisztina (szerk.): Hatékony és fenntartható tudástranszfer és képességfejlesztés az egyetemeken a digitális transzformáció idején. Budapest, MELLearn – Felsőoktatási Hálózat az Életen át tartó Tanulásért Egyesület. 8–22.
6. Budai Gábor (2025): Miért lesz valakiből szakoktató? - A szakmai tanárképzés rekrutációjának és motivációinak feltárása. *Acta Medicinae et Sociologica*, 16(41). 101-121.
7. Bükki Eszter (2022): Az iskolai rendszerű szakképzésben oktatók szakmai fejlődése és tanulása és az ezt befolyásoló egyéni és szervezeti tényezők vizsgálata. Doktori értekezés. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.
8. Cedefop (2020): Digitalisation and the Future of Vocational Education and Training. Luxembourg, European Centre for the Development of Vocational Training.
9. Cserné Adermann Gizella (2024): Az oktatói elvárások szerepe a tanítási-tanulási módszerek megválasztásában. *Danubius Noster*, 12(3), 41–58. DOI: 10.55072/DN.2024.3.4141-58.
10. Cserné Adermann Gizella; Bacsa-Bán Anetta (2024): Érezd jól magad nálunk, ha felnőttként belefogtál! Szakmai oktatók képzése a Dunaújvárosi Egyetemen pozitív pedagógiai/andragógiai nézőpontból. In: Fodorné Tóth Krisztina (szerk.): Felsőoktatási LLL: új kihívások és

- megoldások – A modellváltás és COVID pandémia hatásai. Pécs, MELLearn Egyesület, Pécsi Tudományegyetem. 145–165.
11. Durkó Máttyás (2004): A felnőttek nevelése és művelődése. Budapest, OKKER.
 12. Engler Ágnes (2014): Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói. Debrecen, CHERD-H.
 13. Falus Iván (2010): A reflektív gondolkodás fejlesztése a tanárképzésben. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 173–188.
 14. Fekete József (1985): Mérnökstanár, műszaki tanár. Szakképzési Szemle, 1985/3, 15–22.
 15. Fónai Mihály (2023): „Miért akar diplomát?” A diplomaszerzés motívumainak változásai 2012 és 2019 között Ed. Tibor János Karlovitz: What will our Future be Like? Großpetersdorf : Sozial und Wirtschafts Forschungsgruppe. 382-394.
 16. Fónai Mihály; Csonka Éva (2023): A végzett pedagógusok diplomás pályakövetése. *Educatio* 32 (1): 85-106. DOI: 10.1556/2063.32.2023.1.6
 17. Kanczné Nagy Katalin (2025): Szakoktató jelöltek digitális kompetenciái. *Acta Medicinae et Sociologica*, 16(41). 177-190.
 18. Kattein-Pornói Rita (2025): A tanári pályaujraorientáció motivációs mintázatai a poszt pandémiás szakmai tanárképzésben - egy kvalitatív modell bemutatása. *Acta Medicinae et Sociologica*, 16(41). 153-176.
 19. Knowles M. S. (1980): *The Modern Practice of Adult Education*. New York, Cambridge Books.
 20. Kovács Béla (1985): A szakképzés korszerűsítése – korszerű igények a pedagógusokkal szemben. *Szakképzési Szemle*, 1985/3, 67–69.
 21. Kulandaiammal R; Neelakantan M. (2024): Effects of mindfulness-based strengths practice (MBSP) among women undergraduates in enhancing positive mental health. *British Journal of Guidance & Counselling*, 52(1), 1–18. DOI: 10.1080/03069885.2024.2429396.
 22. Lannert Judit; Németh Szilvia (2023): A tanárhiány kezelésének helyi gyakorlatai – pedagógusi, intézményvezetői és szakértői interjúk alapján. *Educatio*, 32(1), 121–135. DOI: 10.1556/2063.32.2023.1.9.

23. Louis M. C. (2011): Strengths interventions in higher education: The effect of identification versus development approaches on implicit self-theory. *The Journal of Positive Psychology*, 6(3), 204–215. DOI: 10.1080/17439760.2011.570366.
24. 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.
25. Máté-Szabó Barbara, Márkus Edina (2025): Mit mutat a szakmai tanárképzés világa? A szakmai tanárképzés hallgatóinak szociokulturális háttere és tanulási motivációi. *Acta Medicinae et Sociologica*, 16(41). 37-69.
26. Meijer P. C; Korthagen F. A. J; Vasalos A. (2011): How does teacher reflection develop? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(5), 559–578. DOI: 10.1080/13540602.2011.602207.
27. Menyhárt Adrienn; Kormos Judit (2006): Angol szakos hallgatók nyelvtanulási motivációja – egy interjú-vizsgálat tanulságai. *Iskolakultúra*, 16(12), 114–125.
28. Mezirow J. (1991): *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, Jossey-Bass.
29. NSZFH (2020): Szakképzés 4.0 Stratégia – A szakképzési rendszer átalakítása. Budapest, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal. Elérhető: <https://www.nive.hu> (letöltés ideje: 2025. 08. 24.).
30. OECD (2017): *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*. Paris, OECD Publishing.
31. OECD (2021): *Education at a Glance 2021*. Paris, OECD Publishing.
32. Orosz Lajos (1991): A műszaki pedagógusok képzésének története. In: Szövényi Zsolt(szerk.): *A szakmai pedagógusok képzésének története Magyarországon 1945–1988*. Budapest, OKI. 9–54.
33. Petróczy Gábor (2020): Szakképző intézmények átalakulása. Elérhető: https://www.petroczigabor.hu/cikkek/tanugyigazgatas/szakkepzo_intezmenyek_atalakulasa.html (letöltés ideje: 2025. 08. 24.).
34. R. Fedor Anita; Fónai Mihály; Fábián Gergely; Láncki 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.
35. Rádli Katalin (2011): Szakmai tanárképzés és oktatáspolitikai. In: Szakmai tanárképzés: múlt – jelen – jövő. NFKK Füzetek 7. Budapest, Aula.
36. Seligman M. E. P. (2007): Az autentikus életöröm. Budapest, Profil Training Kft.
37. Seligman M. E. P.; Csíkszentmihályi M. (2000): Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.5.
38. Peterson C; Seligman M. E. (2004): Character strengths and virtues: A handbook and classification. Vol. 1. New York, Oxford University Press.
39. Szabóné Berki Éva (2009): Válság vagy változás a szakmai tanárképzésben? A mérnöktanár-képzés múltja, jelene és jövője. Biszterszky Elemér Emlékkonferencia, Budapest, BMF. Elérhető: <http://tmpk.bmf.hu/conferences/bek09/dl/15E-SzBE.pdf> (letöltés ideje: 2025. 08. 24.).
40. Zábó Virág; Oláh Attila; Vargha András (2023): A felnőtt magyar lakosság karaktererősségei – A Karaktererősségek Teszt magyar változatának (VIA-H) validálása. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 24(1), 1–23. DOI: 10.1556/0406.2023.00014.
41. Zrinszky László (2011): A felnőttképzés pedagógiája. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.