

SZAKMAI ELÉGEDETTSÉG ÉS AZ INTÉZMÉNYTÍPUS PRESZTÍZSÉNEK ÖSSZEFÜGGÉSEI

VÁLYOGOS KRISZTINA

Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, Debrecen

Bétkézett: 2023. január 15., elfogadva: 2023. február 1.

A folyamatosan változó szakképzési rendszerben kiemelt szerepe van a középfokú szakképzésben dolgozó oktatóknak. Kutatásunk fő kérdése volt, hogy az intézménytípus presztízse milyen szerepet tölt be az oktatók szakmai sikerességérzetében. Online kérdőíves felmérésünkön alapuló elemzésünkben a válaszadó oktatók ($N = 168$) szubjektív szakmai sikerességérzetét, valamint a tudásátadás, az értékrendformálás, a szocializáció, a szakmai innováció, a kollégákkal és a szülőkkel való együttműködés, a kreativitás, a problémamegoldás és az önképzés sikerességének, valamint a szakvizsga meglétének, a hátránykompenzáló programban való részvételnek és a nemnek az általános sikerességérzetre gyakorolt szerepét vizsgáltuk. Hipotézisünk, miszerint a magasabb presztízsű intézménytípus pozitívan befolyásolja az oktatók szakmai sikerességérzetét, nem igazolódott, ugyanakkor intézménytípusonként eltérő befolyásoló tényezőket azonosítottunk.

Kulcsszavak: szakképzés, szakmai elégedettség, intézménytípus, presztízsrangsor

In an ever-changing vocational education and training system, teachers in secondary vocational education have a key role to play. We looked for answers to the following issues during our research: What effect does the prestige of the institution have on the teachers' sense of professional success? Based on our online questionnaire survey, we analysed the subjective sense of the professional success of responding teachers ($N = 168$) and the role of knowledge transfer, value formation, socialisation, professional innovation, cooperation with colleagues and parents, creativity, problem-solving and self-learning success, as well as the existence of a professional qualification, participation in a disadvantage compensation programme and gender on their overall sense of success. Our hypothesis that the type of institution with higher prestige has a positive effect on lec-

Levelező szerző: Vályogos Krisztina, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1. E-mail: krisztinavalogos@gmail.com

turers' sense of professional success was not confirmed, but different factors determine the feeling of success for each type of institution was confirmed.

Keywords: vocational training, professional satisfaction, institution type, prestige ranking

Bevezetés

A szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény alapjaiban rendezte át a középfokú szakképzés rendszerét. A képzéstípusok, valamint a képzési intézmények (az utóbbi évtizedben sokadik alkalommal ismét) új nevet kaptak, a gyakorlati képzés és a duális képzési forma erősödött, kiszélesedett az ösztöndíj és a tanulmányi hitelek rendszere, valamint átjárhatóbb lett a képzési struktúra is. Ebben a folyamatosan változó rendszerben kiemelten fontos szerep jutott a középfokú szakképzésben dolgozó oktatóknak, akik az aktuális oktatáspolitikai elvárásoknak megfelelően folyamatosan fejlesztik szakmai kompetenciáikat. Az új szakképzési törvény hatályba lépésével a korábbi közalkalmazotti státusuk átalakult, pedagógusokból oktatókká lettek, ezáltal a közalkalmazotti bértábla és a pedagóguséletpálya-modell is hatályát veszítette számukra. A jogszabályi környezet változásával módosultak bizonyos munkakörök betöltéséhez elvárt végzettségek is. A korábban szorgalmazott pedagógiai végzettség a szakmai oktatás terén veszített jelentőségéből.

Tanulmányunkban egy pilotkutatás eredményeit mutatjuk be, melynek fókuszában a szakképzésben oktatók szubjektív szakmai sikerességének megítélése állt. Kutatásunk fő kérdése, hogy az oktatók szakmai sikerességérzetében mennyire van szerepe annak, hogy milyen presztízű intézménytípusban oktatnak, illetve van-e eltérés a különböző programtípusban oktatók sikerességérzetét befolyásoló tényezők között.

A pedagógusok motivációját és elégedettségét meghatározó tényezők

A pedagógusok pályaválasztási motívumait vizsgáló hazai és nemzetközi kutatások egyaránt arra mutattak rá, hogy azt olyan intrinzik individuális motívumok határozzák meg, mint a fiatalokkal való törődés (*Paksi et al. 2015a; Chrappán 2010, 2011; Ashiedu–Scott-Ladd 2012; Barmby 2006; Kocsis 2002*), vagy az önmegvalósítás és az az öröm, amit az intellektuális kihívásokkal való megküzdés jelent (*Ashiedu–Scott-Ladd 2012; Manuel–Hughes 2006; Barmby 2006*). Nemzetközi vizsgálatok rávilágítottak, hogy olyan extrinzik individuális motivációk is megjelennek, mint a foglalkoztatottság stabilitása, valamint a szakmai fejlődés igénye (*Kilinc–Watt–Richardson 2012; OECD 2009*).

A szakirodalom alapján elmondható továbbá, hogy a pedagógusok szakmai énképe az egyén célrendszerének, elégedettségének, eredményességének összességéként alakul ki (*Hercz 2005*). Az egyéni tényezők mellett azonban az intézményi tényezők, az iskolai munkakörülmények is meghatározó szerepet játszanak a pedagógusok elégedettségében (*Toropova–Myrberg–Johansson 2021*). Johnson és munkatársai rávilágítottak arra, hogy a pedagógus elégedettségét az anyagi megbecsülésnél nagyobb mértékben meghatározzák az olyan interperszonális tényezők, mint a bizalom, a sikeres együttműködés a kollégák-

kal és az intézmény vezetőivel, illetve a felőlük érkező támogatás és tisztelet (*Johnson–Kraft–Papay 2012*).

A szakirodalom alapján a pedagógusok egyéni jellemzőit, elégedettségét, valamint munkakörülményeit meghatározó egyik kulcsfontosságú intézményi szintű faktor az intézmény típusa lehet. *Hercz (2005)* nagyobb arányban talált magasabb végzettségű és nappali tagozaton oklevelet szerzőket a magasabb presztízsű intézménytípusban tanítók esetében, továbbá intézménytípusonként szignifikáns eltérést talált a pedagógusok anyagi helyzetének megítélése, valamint a kitűzött szakmai céljaik megvalósulása terén. Míg 2001-ben a jövedelmi helyzetüket a felső tagozaton tanítók, addig a szakmai céljaik megvalósulását a szakképző iskolában oktatók értékelték legnegatívabban. A szakképző iskolai oktatók voltak a leginkább elégedetlenek tanítványaik teljesítményével, melynek hatása számos területre tovább gyűrűzhet, és az oktatás minőségét is meghatározhatja (*Hercz 2005*).

Mindemellert a tanulói összetétel is markánsan meghatározhatja pedagógusok szakmai sikerességérzetét, mivel bizonyos programtípusokban magasabb a hátrányos helyzetű tanulók aránya. A tanulók családi környezete gyakran nem támogatja tanulmányi előmenetelüket, mely embert próbáló szakmai kihívások elé állítja az őket oktatókat (*Cedeño–Martínez–Arias–José 2016*).

Az oktatók pályaelhagyásának kockázatát meghatározó tényezők

A pedagóguskutatásokban gyakori megközelítés, hogy a tanárok elégedettségének hiányát a pályaelhagyási szándék megléte alapján vizsgálják. A kutatásokból ismert, hogy ez a motivációtól sem független, hiszen a pálya iránt elkötelezett pedagógusokat az motiválja, hogy örömet okoz számukra maga a tanítás folyamata és a diákokkal való törődés megélése. Hogy minél sikeresebben végezzék ezen tevékenységüket, hajlandóak időt és energiát szánni a szakmai fejlődésükre (*Kocsis 2002*). Pályaválasztási döntésük során fő indítékuk a társadalmilag hasznos tevékenység megélése, amit vállalnak a választott hivatás várhatóan alacsony társadalmi és anyagi megbecsülése dacára is (*Paksi et al. 2015a*). Bár a pedagógusok pályaelégedettsége összetett terület, a szakirodalmi eredmények alapján egyértelműen látható, hogy a pályaválasztáskori erős belső motiváció jelentős protektív tényező lehet a pályaelhagyás rizikójával szemben. Azok ugyanis, akik pályaválasztási döntésüket a várható jövedelmi viszonyok tudatában és azt elfogadva hozták meg, a pályára lépve kevésbé voltak elégedetlenek a fizetésükkel (*Chrappán 2010*).

A protektív faktorok jelentősége azért is kiemelt, mert a szakirodalom szerint a pedagóguspálya elhagyásának legfontosabb oka az alacsony jövedelem (*Thiering 1996; Petróczi et al. 1999*), hiszen a pedagógusbérek a diplomás jövedelmi viszonyok alsó harmadában vannak (*Chrappán 2010; Polónyi 2004*). További fontos tényező az alacsony társadalmi megbecsülés, a túlterheltség, valamint a fegyelmezés nehézségei (*Thiering 1996*) és a szakmai autonómia hiánya (*Nagy 1998*).

Az oktatás speciálisan szakképzési szegmensébe tartozó műszaki tanárokat és szakoktatókat vizsgáló kutatások során a korábbiaktól némileg eltérően rangsorolták a pályaelhagyás motivációit. Elsődleges okként az oktatási szektorra jellemző diplomás munkakörökhöz képesti alacsonyabb kereseti lehetőségek, illetve a szakmai előmenetel korlátozott volta jelent meg (*Bacsa-Bán 2019; Paksi et al. 2015a, 2015b*).

A pályaelhagyás, pályamódosítás, illetve a szakoktatók számára magasabb kereseti lehetőségekkel kecsegtető nem oktatási szektorban történő kedvező elhelyezkedési lehetőségek szakoktatói létszámihiányt eredményezhetnek, mely nem csak hazai sajátosság, ez számos országban, mint például Angliában, Svédországban, Portugáliában is komoly problémát jelent (OECD 2021).

A kutatás célja, hipotézisei

A hazai középfokú oktatás iskolatípusai népszerűségük és presztízsük alapján rangsorolhatóak (Csákó 1998; Fehérvári–Liskó 1998). Élen a gimnáziumok, technikumok és a szakgimnáziumok¹ állnak, majd a szakképző iskolák, és végül a szakiskolák helyezkednek el. Kutatásunk célja az egyes iskolatípusok oktatóinak vizsgálata a nemi megoszlásuk, szakmai jellemzőik (végzettség és tanítási gyakorlat), valamint szakmai sikerességérzetük alapján. Kutatásunk során a szakirodalom alapján négy hipotézist állítottunk fel, melyek a következők:

H1: Feltételezzük, hogy a magasabb presztízsű szakképzési képzési típusokban (technikumokban és szakgimnáziumokban) nagyobb a férfiak és szakvizsgával rendelkezők, valamint a legalább 10 éve oktatók aránya, mint az alacsonyabb presztízsű képzési típusokban (szakképző iskolákban) (Polónyi–Timár 2001).

H2: Hipotézisünk szerint a legmagasabb presztízsű technikum mellett alacsonyabb státusú intézménytípusban is oktatók között alacsonyabb a szakvizsgával rendelkezők aránya, eltér a nemi eloszlásuk és kevesebb gyakorlati idővel rendelkeznek, mint a csak ebben az intézménytípusban oktatók.

H3: Hipotézisünk szerint a magasabb presztízsű képzési típusokban oktatók szakmai elégedettsége jelentősen magasabb az alacsonyabb presztízsű szakképző iskolákban dolgozóknál.

H4: Feltételezzük, hogy az egyes intézménytípusokban dolgozók szakmai sikerességérzetében eltérő tényezők játszanak jelentős szerepet.

Minta és módszer

2020. november-december hónapban online kérdőíves vizsgálatunkkal az észak-alföldi régió szakképzési centrumaiban oktatókat céloztuk meg, de az internetes fórumoknak köszönhetően más régiók oktatói is kitöltötték a kérdőívet ($N = 168$). A kitöltések 92 százaléka az észak-alföldi régió szakképzési centrumaiból érkezett, a kitöltők 46,5 százaléka Hajdú-Bihar megyében, 19,5 százaléka Jász-Nagykun-Szolnok megyében és 34 százaléka Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében oktat. A pandémiás időszak kényszere miatt hozzáférésalapú mintavétellel dolgoztunk, a minta tehát nem reprezentatív.

A pedagóguspályára jellemző elnöiesedés a KSH (2020) adatok alapján a szakképzés területén is tetten érhető: a 2020-2021-es tanévben a szakiskolában tanítók 73 százaléka, a technikumban és szakgimnáziumban tanítók 62 százaléka, a szakképző iskolákban oktatók 51 százaléka nő volt. A kérdőívet kitöltők 56 százaléka nő volt, mely tendenciájában

¹ A technikum és szakgimnázium presztízsor felállításánál figyelembe vettük a szakképzettség megszerzésével betölthető munkakör szintjét, miszerint a technikus szakképzettség megszerzésével középvezetői ismeretek szerezhetőek (Eurydice 2021).

nem, de némileg alul marad a fent említett KSH-adatok szerinti technikumi és szakgimnáziumi női oktatók arányához képest.

Saját szerkesztésű kérdőívünk kérdéseinél korábbi kutatások mérőeszközeire támaszkodtunk (Paksi et al. 2015a, 2015b, 2015c; Fűzi 2012; Chrappán 2010, 2011). A kérdőív vonatkozó itemei a kitöltő demográfiai adatait és végzettségét feltáró kérdések után a szakmai sikerességre vonatkoztak, melyet öt fokozatú Likert-skála (1 = egyáltalán nem, 5 = teljes mértékben) segítségével mértünk. Kutatásunk során a szubjektív sikeresség mérését céloztuk meg, ahol a következő területeken adhatták meg az észlelt sikerességüket az oktatók:

- általános sikerességérzet,
- a pedagógusok oktató és nevelő tevékenysége két meghatározó elemének (a tudásátadásnak és a szocializációnak / értékrend formálásának) sikeressége,
- a pedagógus együttműködési sikerességének két területe (a szülőkkel és a kollégákkal történő együttműködés sikeressége),
- a pedagógus szakmai innovativitásának, kreativitásának/problémamegoldásának és önképzésének sikeressége (Vályogos 2022).

1. táblázat: A válaszadók csoportosítása az általuk oktatott programok szerint: I. csoportosítás

	N	%
Technikum+	125	75,3
Szakgimnázium+	13	7,8
Szakképző iskola	28	16,9
<i>Összesen</i>	<i>166</i>	<i>100,0</i>

Megjegyzés: + = Az adott programtípus mellett más programtípusban is oktatók. Az alacsony elemszám ($N = 2$) miatt nem elemezzük a kizárólag felzárkóztató programokban oktatók sikerességét.

2. táblázat: A válaszadók csoportosítása az általuk oktatott programok szerint: II. csoportosítás

	N	%
Technikum	79	47,6
Technikum+	46	27,7
Szakgimnázium+	13	7,8
Szakképző iskola	28	16,9
<i>Összesen</i>	<i>166</i>	<i>100,0</i>

Megjegyzés: + = Az adott programtípus mellett más programtípusban is oktatók. Az alacsony elemszám ($N = 2$) miatt nem elemezzük a kizárólag felzárkóztató programokban oktatók sikerességét.

A válaszadók kétféle csoportosítása lehetővé teszi az oktatók oktatási programok szerinti összehasonlítását. A beérkezett 168 válaszadót kétféleképpen csoportosítottuk. Az első csoportosítás a technikusképzésben oktatókat kizárólag a technikus programban tanítókra szűkíti, vagyis ebben az esetben a technikumban dolgozók közé soroltuk azokat is, akik a technikum mellett más intézménytípusban is dolgoznak (1. táblázat). A második csoportosítás a szakgimnáziumra végez hasonló szűkítést (2. táblázat).

Eredmények

Első hipotézisünk tesztelésére, mely szerint a magasabb presztízsű képzési típusokban nagyobb a férfiak, a szakvizsgával és a nagyobb tanítási gyakorlattal rendelkezők aránya, keresztábra-elemzést és Khi-négyzet statisztikát alkalmaztunk. Az I. csoportosítás adatainak tanulsága szerint a technikumban a legalacsonyabb a nők aránya, az intézménytípusok és az oktatók neme közötti összefüggés a Khi-négyzet próba eredményei szerint tendenciaszintű összefüggést mutat ($\chi^2(2) = 5,11, 0,05 < p < 0,1$). Ez az eredmény egybecseng azokkal a korábbi kutatási eredményekkel, miszerint a nők aránya fordítottan korrelál a foglalkozás presztízsével (Polónyi–Timár 2001). Az első hipotézisünkkel ellentétben elmondható, hogy a technikumban a legalacsonyabb a szakvizsgával rendelkezők aránya, és az összefüggés ebben az esetben is tendenciaszintű ($\chi^2(2) = 5,56, 0,05 < p < 0,1$), azonban a legalább 10 éve oktatók arányában nem találtunk jelentős eltérést az intézménytípusok között ($\chi^2(2) = 1,43, p > 0,1$). A hátránykompenzáló programban való részvétel esetében eredményeink szerint a résztvevők aránya a technikumban dolgozók körében volt a legalacsonyabb, az összefüggés azonban statisztikailag nem jelentős ($\chi^2(2) = 4,03, p > 0,1$).

Második hipotézisünk nem igazolódott, miszerint a legmagasabb presztízsű intézménytípusban oktatók körében magasabb a férfiarány, a szakvizsgával és a 10 évnél hosszabb szakmai gyakorlattal rendelkezők aránya, mint azoknál, akik más, alacsonyabb presztízsű intézménytípusban is oktatnak. Ezen hipotézisünk vizsgálatakor a II. csoportosítás adatait elemeztük, mely során az előző, tágabb technikai csoportosításhoz képest eltérő eredményeket kaptunk. Ebben a csoportosításban a nemi arányok intézménytípusonként nem mutatnak jelentős eltérést az oktatók között ($\chi^2(3) = 5,11, p > 0,1$). Elmondható továbbá, hogy a kizárólag technikumban dolgozók körében jelentősen magasabb a szakvizsgával nem rendelkezők aránya más intézménytípusok oktatóihoz képest ($\chi^2(3) = 9,81, p < 0,05$), továbbá az itt dolgozók körében jelentősen alacsonyabb a hátránykompenzáló programban részt vevők aránya más intézménytípusok dolgozóihoz képest ($\chi^2(3) = 11,55, p < 0,05$). Az eredmények rámutattak arra is, hogy a legalább 10 éve oktatók aránya nem tér el jelentősen az intézménytípusok között ($\chi^2(3) = 1,79, p > 0,1$).

Harmadik hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a magasabb presztízsű képzési típusokban dolgozók szakmai elégedettsége jelentősen magasabb az alacsonyabb presztízsű intézményekben dolgozóknál. A hipotézis tesztelésére az intézménytípusokat alkalmaztuk független változóként (kétféle csoportosításban), függő változóként pedig a „Mennyire érzi sikeresnek magát a munkájában?” kérdésre Likert-skálán adott válaszokat használtuk (1 = egyáltalán nem, 5 = teljes mértékben). Az egyes intézménytípusokban dolgozók válaszait egyszempontos ANOVA próbával hasonlítottuk össze. Eredményeink szerint azonban sem az I. csoportosítás ($F(2) = 0,03, p > 0,1$), sem a II. csoportosítás

3. táblázat: Az általános sikerességérzetet (1 = egyáltalán nem, 5 = teljes mértékben) befolyásoló tényezők az egyes intézménytípusok oktatóinak körében

	Technikum +			Szakgimnázium +			Szakképző iskola					
	B	Std. Error	β	p	B	Std. Error	β	p	B	Std. Error	β	p
Konstans	0,330	0,445		0,460	6,875	<0,001		<0,001	0,334	0,954		0,731
Tudásátadás sikeressége (1–5 skála)	0,248	0,083	0,264	0,003	-1,833	<0,001	-2,300	<0,001	0,173	0,211	0,205	0,424
Szocializáció/Értékrend formálás sikeressége (1–5 skála)	0,095	0,080	0,105	0,239	2,125	<0,001	3,174	<0,001	0,142	0,269	0,120	0,605
Szakmai innováció sikeressége (1–5 skála)	0,208	0,076	0,228	0,007	-1,042	<0,001	-1,720	<0,001	0,312	0,259	0,398	0,244
Szülei együttműködés sikeressége (1–5 skála)	0,106	0,055	0,163	0,057	1,250	<0,001	2,051	<0,001	-0,002	0,160	-0,003	0,992
Kollégákkal való együttműködés sikeressége (1–5 skála)	0,165	0,078	0,148	0,036	-1,750	<0,001	-1,540	<0,001	0,154	0,180	0,149	0,405
Kreativitás, problémamegoldás sikeressége (1–5 skála)	0,144	0,087	0,136	0,102	-0,042	<0,001	-0,050	<0,001	-0,149	0,266	-0,153	0,584
Önképzés sikeressége (1–5 skála)	-0,061	0,080	-0,057	0,448	0,875	<0,001	1,001	<0,001	0,284	0,232	0,288	0,238

3. táblázat: (folyt.)

	Technikum +			Szakgimnázium +			Szakképző iskola			
	B	Std. Error	β	B	Std. Error	β	B	Std. Error	β	
Szakvizsga (0 = nincs, 1 = van)	-0,028	0,102	-0,018	0,785	<0,001	-1,320	0,026	0,225	0,018	0,909
Hátránykompenzáló programban való részvétel (0 = nem, 1 = igen)	-0,105	0,099	-0,069	0,291	<0,001	0,183	0,140	0,253	0,098	0,587
Nem (0 = nő, 1 = férfi)	0,089	0,095	0,062	0,347	<0,001	0,407	-0,135	0,263	-0,095	0,613

Megjegyzés: A szürke árnyalattal kiemelt cellák szignifikáns tényezőket jelölnek. + = Az adott programtípus mellett más programtípusban is oktat.

alkalmazásával ($F(3) = 0,48$, $p > 0,1$) nem találtunk jelentős eltérést az eltérő intézménytípusokban dolgozók sikerességérezetében.

Negyedik hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy az egyes intézménytípusokban dolgozók szakmai sikerességérezetét eltérő tényezők határozzák meg. A hipotézist lineáris regresszióelemzéssel (Enter módszerrel) vizsgáltuk, ahol külön-külön elemeztük az egyes intézménytípusokban dolgozók „Mennyire érzi sikeresnek magát a munkájában?” kérdésre Likert-skálán adott válaszait befolyásoló faktorokat. Eredményeink hipotézisünket igazolták, ugyanis az I. csoportosítás szerint lefutott regresszióanalízisek szerint eltérő faktorok határozzák meg az egyes intézménytípusokban dolgozók sikerességérezetét. Amint a 3. táblázatban látható, a technikum+ csoport, tehát technikai programtípus mellett más programtípusban is oktatók csoportja esetében a sikerességérezetet szignifikánsan a tudásátadás sikeressége, a szakmai innováció sikeressége és a kollégákkal való sikeres együttműködés befolyásolja pozitív irányban. A szakgimnázium+ csoportban, tehát akik nem csak kizárólag a szakgimnáziumi programtípusban oktatnak, minden tényező szerepe szignifikánsnak bizonyult, ebben a csoportban a tudásátadás, a szakmai innováció és a kreativitás mellett a kollégákkal való együttműködés is negatív kapcsolatban áll az általános sikerességérezettel, míg az értékrend formálása, a szülőkel való együttműködés és az önképzés sikeressége pozitív kapcsolatban áll a globális sikerességérezettel. Elmondható továbbá, hogy ebben a csoportban a szakvizsgával rendelkezőknek kisebb, a hátránykompenzáló programban

részt vevőknek és a férfiaknak nagyobb az általános sikerességérzetük. A szakképző iskolákban oktatók esetében egyetlen vizsgált tényezőnek sem volt szignifikáns szerepe az általános elégedettségérzet alakulásában.

Konklúzió

A tágabb értelemben vizsgált (I. csoportosítás) technikumban is oktatók körében megjelenő magasabb férfiarány egybecseng azzal az elmélettel, miszerint minél magasabb presztízsű egy adott foglalkozás, annál magasabb a férfiak aránya (Polónyi–Timár 2001). Ugyanakkor az iskolai végzettség mérésére a pedagógus szakvizsgát használtuk, ezen szakirányú továbbképzés megszerzése valamennyi képzéstípus esetében a pedagógus szakmai fejlődés iránti elköteleződésére utalhat, mivel nem a munkakör betöltéséhez kötelezően előírt végzettség. A korábbi kutatási eredményektől eltérően (Hercz 2005), a kizárólag technikumban oktatók között a legalacsonyabb a szakvizsgával rendelkezők aránya, azonban a legalább 10 éves szakmai gyakorlattal rendelkezők arányaiban nem találtunk intézménytípusonként jelentős eltérést.

Az oktatók szubjektív sikerességének vizsgálata során nem találtunk jelentős eltérést a különböző intézménytípusokban dolgozók sikerességérzetében. Ugyanakkor intézménytípusonként eltérő befolyásoló tényezőket azonosítottunk, melyek dominánsan összefüggnek a szubjektív sikerességérzettel. A technikumban oktatók szakmai sikerességérzetében pozitív szerepet kap a tudásátadás, a szakmai innováció, valamint a kollégákkal való együttműködés sikeressége, míg a szakgimnáziumban az értékrend formálásának, a szülőkkel való együttműködésnek és az önképzésnek van pozitív szerepe. Bár a szakgimnáziumi programtípusban a legmagasabb a szakvizsgával rendelkező oktatók aránya, mégis ők azok, akik a legkevésbé érzik magukat sikeresnek a hivatásukban.

Eredményeink szerint tehát a középfokú szakképzésben oktatók szakmai önértékelését számos tényező határozza meg, és az adott intézménytípus presztízse nem determinálja azt. Ugyanakkor az intézménytípus oktatásirányítás által meghatározott szakképzési feladatának megfelelően az általunk azonosított tényezők eltérő súllyal jelennek meg az oktatók sikerérzetének megítélésében.

Kutatásunk limitációi, hogy a minta elemszáma miatt nem reprezentatív és csak az általam fenntartású szakképzésben oktatókat célozta meg. Ezért a továbbiakban tervezzük kutatásunkat a felekezeti fenntartású középfokú szakképzésben oktatók felé kiterjeszteni, valamint tovább növelni és országosan kiterjeszteni a kitöltések elemszámát.

IRODALOM

2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1900080.tv> [Letöltve: 2023. 01. 30.]
- ASHIEDU, J. A. & SCOTT-LADD, B. D. (2012) Understanding Teacher Attraction and Retention Drivers: Addressing Teacher Shortages. *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 37. No. 11. pp. 17–35. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n11.1>
- BACSA-BÁN A. (2019) A szakmai pedagógusok (pedagógusi) pálya elhagyásának vizsgálata több dimenzióban II. *Opus et Educatio*, Vol. 6. No. 3. pp. 351–371. <https://doi.org/10.3311/ope.334>

- BARMBY, P. (2006) Improving Teacher Recruitment and Retention: The Importance of Workload and Pupil Behaviour. *Educational Research*, Vol. 48. No. 3. pp. 247–265. <https://doi.org/10.1080/00131880600732314>
- CEDENO, L. F., MARTÍNEZ-ARIAS, R. & JOSÉ, A. (2016) Bueno implications of socioeconomic status on academic competence: A perspective for teachers. *International Education Studies*, Vol. 9. No. 4. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n4p257>
- CHRAPPÁN M. (2010) Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus végzettségű hallgatók körében. In: GARAI O., HORVÁTH T., KISS L., SZÉP L. & VEROSZTA Zs. (eds) *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. pp. 267–286.
- CHRAPPÁN M. (2011) Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzetek körében. In: GARAI O. & VEROSZTA Zs. (eds) *Frissdiplomások 2011*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. pp. 231–263.
- CsÁKÓ M. (1998) Szakirányú továbbtanulás. *Educatio*, Vol. 7. No. 3. pp. 470–486.
- Eurydice (2021) *Magyarország: Az oktatási rendszer felépítése*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/hu/national-education-systems/hungary/magyarország-az-oktatasi-rendszer-felepítése> [Letöltve: 2023. 01. 30.]
- FEHÉRVÁRI A. & LISKÓ I. (1998) *Felvételi szelekció a középfokú oktatásban*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. <https://mek.oszk.hu/09300/09337/09337.pdf> [Letöltve: 2023. 01. 30.]
- FÜZI B. (2012) *A tanári munka sikeressége és pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében*. PhD-értekezés. Budapest, ELTE.
- HERCZ M. (2005) Pedagógusok szakember- és gyermekképe: gondolatok a kognitív fejlődésről vallott nézetek megismerése közben. *Magyar Pedagógia*, Vol. 105. No. 2. pp. 153–184.
- JOHNSON, S. M., KRAFT, M. A. & PAPAY, J. P. (2012) How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, Vol. 114. No. 10. pp. 1–39. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n4p257>
- KILINC, A., WATT, H. M. G. & RICHARDSON, P. W. (2012) Factors Influencing Teaching Choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 40. No. 3. pp. 199–226. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700043>
- KOC SIS M. (2002) Tanárok véleménye a pályáról és a képzésről. *Iskolakultúra*, Vol. 12. No. 5. pp. 66–78.
- KSH (2020) *Oktatási adatok, 2020/2021 (előzetes adatok)*. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas2021e/index.html> [Letöltve: 2023. 01. 30.]
- MANUEL, J. & HUGHES, J. (2006) It Has Always Been My Dream: Exploring Pre-Service Teachers' Motivations for Choosing to Teach. *Teacher Development*, Vol. 10. No. 1. pp. 5–24. <https://doi.org/10.1080/13664530600587311>
- NAGY M. (1998) A tanári pálya választása. *Educatio*, Vol. 7. No. 3. pp. 527–542.
- OECD (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS*. Paris, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>
- OECD (2021) *Teachers and Leaders in Vocational Education and Training*. OECD Reviews of Vocational Education and Training. Paris, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/20777736>
- PAKSI B., VEROSZTA Zs., SCHMIDT A., MAGI A., VÖRÖS A., ENDRŐDI-KOVÁCS V. & FELVINCZI K. (2015a) *Pedagógus-pálya-motiváció. Egy kutatás eredményei*. Budapest, Oktatási Hivatal.

- PAKSI B., VEROSZTA ZS., SCHMIDT A., MAGI A., VÖRÖS A. & FELVINCZI K. (2015b) *Pedagógus – pálya – motiváció II. kötet*. Budapest, Oktatási Hivatal.
- PAKSI B., SCHMIDT A., MAGI A., EISINGER A. & FELVINCZI K. (2015c) Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, Vol. 24. No. 1. pp. 63–82.
- PETRÓCZI E., FAZEKAS M., TOMBÁ CZ ZS. & ZIMÁNYI M. (1999) A kiegészítés jelensége pedagógusoknál. *Magyar Pszichológiai Szemle*, Vol. 54. No. 3. pp. 429–441.
- POLÓNYI I. (2004) A pedagógusképzés-oktatásgazdaságtani megközelítésben. *Educatio*, Vol. 13. No. 3. pp. 343–358.
- POLÓNYI I. & TIMÁR J. (2001) *Tudásgyár vagy papírgyár*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- THIERING E. (1996) Miért hagyják el a pályát a tanárok. *Budapesti Nevelő*, Vol. 32. No. 2. pp. 76–80.
- TOROPOVA, A., MYRBERG, E. & JOHANSSON, S. (2021) Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, Vol. 73. No. 1. pp. 71–97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- VÁLYOGOS K. (2022) Középfokú szakképzésben oktatók szakmai elégedettsége. *Iskolakultúra*, Vol. 32. No. 4. pp. 94–112.