

# DILEMMÁK ÉS LEHETŐSÉGEK A MEGÚJULÓ TANÁRKÉPZÉSBEN

GORTVA JÁNOS

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Gyakorló Általános Iskola,  
Gimnázium, Alapfokú Művészeti Iskola és Technikum*

Túlzás nélkül állítható, hogy a magyar tanárképzés évtizedek óta az útkeresés fázisában van. Csak az elmúlt két évtizedet vizsgálva is legalább három eltérő struktúrájú tanárképzést látunk. Az is tény ugyanakkor, hogy a magyar tanárképzésnek olyan évszázados hagyományai vannak, amelyek sok tekintetben kiemelkedőek. A tanulmány arra keresi a választ, hogy milyen dilemmákkal néz szembe, s milyen lehetőségeket rejteget napjainkban a tanárképzés. Ehhez a szakirodalom áttekintésén túl dokumentumelemzést végzek, így a jogszabályi környezet feltárásán át mutatom be a problematikus, tisztázásra szoruló pontokat. A felmerülő kérdésekre ugyanakkor lehetséges válaszokat is igyekszem megfogalmazni, ezzel rámutatva néhány olyan irányra, amelyekkel a tanárképzés esetlegesen sikeresebbé tehető.

**Kulcsszavak:** tanárképzési reform, képzési kimeneti követelmények, szaktanárképzés, gyakorlóiskolák

## Bevezetés

Azt már a tanulmány elején le kell szögezni, hogy a tanárképzés 2022 szeptemberétől bevezetendő modelljének kétségkívül vannak üdvözlendő elemei, és a szándékok, irányok többsége kiváló. Az új modell bevezetésének korai szakaszában azonban fel kell vetni olyan kérdéseket, amelyek segíthetik a bevezetést, a későbbi korrekciót és továbbfejlesztést. Ebben az írásban erre teszek kísérletet. Igyekszem ráirányítani a figyelmet az új rendszer erényei mellett azokra a pontokra, amelyek átgondolásra, javításra szorulnak, illetve olyan kérdésekre, amelyekben ma még nem látunk teljesen tisztán.

A felvetett problémák között egyszerű terminológiai zavar éppúgy megtalálható lesz, mint a komolyabb, jogi, kodifikációs jellegű kérdések.

Összességében arra törekszem, hogy olyan kérdésekre irányítsam rá a figyelmet, amelyek megoldásához, átgondolásához egyértelműen szakmai párbeszédre van szükség.

## A tanárképzés helyzete és dilemmái

A hagyományosnak tekintett, a rendszerváltáskor működő (főiskolai és egyetemi szintű) tanárképzést a 2006-ban bevezetett, bolognai rendszerű, alapfokozatra épülő képzés váltotta fel, majd az osztatlan tanárképzés modellje következett 2013-tól, ahol – bár az általános és középiskolai képesítés ismét különvált – a tanári képesítés megszerzése továbbra is a mesterfokozat megszerzését jelenti, ami anyagi előnyökkel is jár(hat az életpálya bizonyos pontjain). A magyar tanárképzés dilemmái nem új keletűek, ahogyan arra Bárdos Jenő rámutat, a problémák és kérdések már a XIX. században is felmerültek, s ekkor Eötvös József, Trefort Ágoston és Kármán József részletesen tanulmányozták az európai modelleket, s létrehoztak egy korai magyar modellt, amely azonban egyértelmű válaszokat adott a dilemmákra (Bárdos, 2016). Falus Iván és Nagyné Fóris Katalin is kiemelik tanulmányukban, hogy a magyar pedagógusképzés másfél évszázados múltjában az elmélet és gyakorlat szintézisének mindig is nagy szerep jutott, s ebben a gyakorlóiskoláknak nagy szerepe van, azonban a gyakorlóiskolák működését meg kell újítani, s erősíteni kell azok szakmai fejlesztő iskolai jegyeit (Falus & Nagyné Fóris, 2021). Garbaczné Olasz Andrea és Szűcsné Hütter Eszter az iskola eredményességét vizsgálva is megállapítja, hogy a tanárképzésben a gyakorlóiskolai vezetőtanároknak a legkorszerűbb tudással rendelkező, mintaadó pedagógusoknak kell lenniük, hiszen az iskola megítélését nagyban befolyásolja az ott folyó pedagógiai munka színvonala (Garbaczné Olasz & Szűcsné Hütter, 2021). Eredményeik, gondolataik már csak azért is rendkívül fontosak, mert az új tanárképzési modell egyik kardinális kérdése éppen a gyakorlóiskolák léte, szerepe. A megújuló tanárképzésnek válaszolnia kell a kor kihívásaira és a hallgatói igényekre egyaránt. Ahogyan arra Orgoványi-Gajdos Judit & Zagyváné Szűcs Ida is rámutatnak tanulmányukban, a hazai és nemzetközi kutatások egyaránt azt mutatják, hogy a tanárképzésben részt vevő hallgatók és a kezdő tanárok alapvetően elégedetlenek a képzéssel, és ennek hátterében a képzőintézmény és a gyakorlóléhely elégtelen kapcsolata húzódik meg (Orgoványi-Gajdos & Zagyváné Szűcs, 2021). Bárhogyan is alakul tehát a tanárképzés rendszere, a gyakorlóiskolák és partnerintézmények, valamint a képzőintézmény (egyetem) közötti kapcsolatot, az együttműködés hatékonyságát javítani kell, ennek hiányában a tanárképzés hatékonysága nem fog érdemben változni. Ez tehát az egyik dilemma, amire feltétlenül választ kell adni: Lehet-e, s ha igen, hogyan lehet javítani a gyakorlati helyszínek és a képzőintézmények közötti kapcsolaton, ezáltal a képzés minőségén? Ebben óriási szerepe lehet a Tanárképző Központoknak, Pedagógusképző Központoknak, amelyek tevékenysége igen sokrétű az adminisztratív, képzésszervezési jellegű feladatoktól egészen a tantárgy-pedagógiai fejlesztésekig, illetve a hallgatókkal és partnerintézményekkel való kommunikációig (Ütőné Visi, 2015). A tanárképző intézeteknek és az egyetemi képzéssel párhuzamosan folyó, de kiemelt szerepű tanárképzésnek van hagyománya Magyarországon, hiszen egy évszázaddal korábban, 1924-ben már

külön törvényben rendezték a területtel kapcsolatos kérdéseket, s ez a rendszer egészen 1948-ig létezett is (Pukánszky, 2014). Kérdés, hogy a pedagógusképző központok ma hogyan tudnak reagálni a változásokra, hogyan tudják a működésüket még hatékonyabban tenni.

A tanárképzésnek választ kellene adnia arra is, hogy milyen tanárszerepben gondolkodik, milyen tanárképet kíván a következő évtizedekben a magyar társadalomban kialakítani. Nem szabad elfelejteni, hogy a ma hallgatója a következő évtizedek tanára. S mint ilyen, a következő néhány generáció szemléletmódjának, gondolkodásának egyik formálója. Mindaz, amit képvisel, amit tesz és amit a világról gondol, önmagán túl, akár évtizedeken túl hathat. Bárdos Jenő pesszimizmát jegyzi meg, hogy a tudós tanár alakja szinte eltűnt, a tanárság jórészt elveszítette (valódi) értelmiségi státuszát (Bárdos, 2015). E sorok szerzője osztja Bárdos Jenő gondolatait, s többek között arra is keresi a választ a tanulmányban, hogy a megújuló tanárképzés hogyan viszonyul a tudós tanár szerepéhez. A tudós tanár képének felidézésekor nem szabad elfelejtenünk azonban azt sem, hogy a tudás és a tudós fogalma napjainkban átalakult. A tudós ma már mást jelent: jelenti egyrészt azt a személyt, aki leggyorsabban képes alkalmazkodni a változáshoz és újratermelni a tudást, másrészt azt is látni kell, hogy egyre inkább leszűkül az a terület, amelynek egy tudós valóban igazán komoly művelője tud lenni (Csepeli, Molnár, & Szűts, 2021).

Szintén megfontolandó Fábián Gyöngyi azon vélekedése, amely szerint a pedagógusképzésben hangsúlyos szerepet kellene szánni a mentális egészségvédelem technikáinak, hiszen a tanár nagy pszichikai megterhelésnek van kitéve. Úgy tűnik azonban, hogy ezek az elemek rendre kimaradnak vagy csupán halványan jelennek meg a pedagógusképzési programokban (Fábián, 2021). Az is fontos kérdés tehát, hogy az új rendszer előrelépést tud-e tenni abban a tekintetben, hogy a képzésből kikerülő tanárokat a pályán tartsa, s segítse őket a fizikai és mentális egészségük minél jobb megőrzésében.

Az osztatlan tanárképzést számos kritika érte az elmúlt években, így a megújítása elkerülhetetlen. A témával foglalkozó szerzők számos problémára ráirányították a figyelmet, így például Falus Iván és Gortva János is, ezen problémák megismétlésére itt most nincs mód és szükség sem (Falus, 2020; Gortva, 2021).

## **A tanárképzés új modelljéről**

Tanulmányom ezen részében a tanárképzés új modelljéről osztok meg néhány gondolatot, amelyeket a gyakorlat oldaláról leghasznosabbnak ítélek. Az új tanárképzési modell nyolc képzőhely összefogásával került kidolgozásra, s ennek számos előnyét láthatjuk is benne. Növekszik a gyakorlatok száma, s elosztása egyenletesebbé válik, a hallgatók iskolai jelenléte folyamatos lesz a képzés során (kormany.hu, 2021).

Kiemelten fontos, hogy a képzés teljes egészében iskolaközelivé válik, hiszen a hallgatók már az első félévtől részt vehetnek az iskolai életben. A modell jól kipróbált, hiszen például az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen kísérleti jelleggel már több éve folyik egy olyan program, amelynek keretében a hallgatók a képzés elejétől a végéig folyamatosan jelen vannak a köznevelés rendszerében (Pajtkókné Tari, 2020). Az új tanárképzési rendszerben ez már kreditet érő, a képzés szerves részét képező elemként jelenik meg, ennek nyilvánvaló előnyei vannak, s reménykedhetünk abban, hogy erősíteni fogja az új tanárgenerációk szakmai elhivatottságát, ehhez azonban szükséges, hogy a felsőoktatási intézmény, a gyakorlóiskola és a partneriskola minden eddiginél szorosabb, valódi partneri viszonyban működjön.

Kifejezetten előnyös az is, hogy a képzési idő lerövidült, 10 félévessé vált (283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet, 2021). Ezáltal szinte biztosan vonzóbbá válik a képzés, hiszen a 12 féléves középiskolai tanárképzés aránytalanul hosszú volt. A tanulmány további szakaszában azonban fel fogom hívni a figyelmet egy ezzel kapcsolatos ellentmondásra is. Ma ugyanis kérdésesnek tűnik, hogy a technikailag és tartalmában lerövidült képzés érdemben, az iskolai gyakorlatban is rövidülést jelent-e majd. A kétségkívül jó kezdeményezés szempontjából ugyanis döntő kérdés az, hogy a gyakorlatban mire is lesz elegendő egy, az új osztatlan tanárképzésben szerzett tanári diploma. Ezzel kapcsolatban több kétely is megfogalmazható.

A képzési és kimeneti követelmények (közismert, a tanárképzésben használt néven: KKK) egyik nagy erőssége, hogy a tanári szakok általános követelményeként az attitűdök és képességek között is feltűnik a digitális pedagógia eszközei iránti nyitottság, illetve a digitális eszközök ismerete és tudatos használata. S ugyanezen tevékenységekben a diákok segítése (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet, 2021). A digitális pedagógia jelentőségére a COVID-világjárvány egyértelműen rámutatott, ez tehát egy pozitív eleme a KKK-nak. Nem szabad azonban elfelejtkezni arról, hogy az új típusú didaktika, Szűts Zoltánt idézve a Didaktika 2.0 számos kihívást tartogat, hiszen a tanulói célközönség rendkívül heterogén, s az információs műveltség nagyon különböző fokán áll (Szűts, 2020; Homoki & Nyitrai 2022). Nincs ez máshogyan a ma tanulóival, a holnap (tanár szakos hallgatóival), azaz a jövő tanáraival sem. Rendkívül fontos tehát, hogy a képzőintézmények komolyan vegyék a KKK ezen elvárását, s olyan tudást tudjanak átadni, amely a digitális pedagógia egyik nagy kihívását is kezelni képes. Szűts rámutat, hogy a digitális pedagógia rendkívül eszközfüggő, s ki van téve az elavulásnak is (Szűts, 2020). A tanárképzésnek tehát olyan digitális írástudást kell adnia, olyan attitűdöt kell kialakítania, amelyben belsővé váló alapelvárás a folyamatos önképzés, az ismeretek megújítása és szinten tartása. Ez viszont a képzők és a képzőintézmények szempontjából is egy fontos feltétel meglétét jelenti: a képzőintézményeknek, azaz az egyetemeknek, a gyakorlóiskoláknak és a partnerintézményeknek is folyamatosan rendelkeznie kell a legkorszerűbb technikai eszközökkel, szoftverekkel

és az azok megfelelő használatához szükséges tudással is. Ez pedig nem kis mértékben pénzkérdés is, hiszen a folyamatos infrastruktúra-fejlesztés és a gyorsan változó digitális trendek követése igen költséges.

A képzés új elemeként jelenik meg az úgynevezett szaktanárképzés, amelynek ugyanakkor a feltételrendszere hiányosnak tűnik. Ez a posztgraduális képzési szint 2 féléves képzést jelent, amelynek a KKK-ját a 64/2021. (XII. 29.) ITM rendelet 7. melléklete iktatta be az EMMI rendeletébe (64/2021. (XII.29.) ITM rendelet 7. melléklet, 2021). Ez a képzéstípus számos kérdést felvet, bizonyos szempontból pedig megkérdőjelezi az új típusú tanárképzés egységességének gondolatát, illetve rámutat egy kodifikációs problémára.

Egy mindenképpen üdvözlendő újítás a természettudomány-környezettan szakos tanár szak megjelenése (283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet, 2021), ugyanakkor a gyakorlat oldaláról ez is jónéhány kérdést felvet, mert értelmezésem szerint tartalmában némileg eltér a korábbi hasonló elnevezésű szaktól. Ezekkel együtt is értékes kezdeményezésről van szó, de a következő években bizonyosan választ kell adni ezekre a kérdésekre ahhoz, hogy az új tanár szak életképes legyen.

### **Felmerülő kérdések és lehetséges válaszok**

Írásom következő részében az eddigiekből következő kérdéseket, tanárképzőként felmerülő dilemmákat vetek fel, a teljességre törekvés igénye nélkül. Teljességre már csak azért sem törekedhetek, mert természetesen minden tanárképző a saját tapasztalatából kiinduló, abban érlelődő kérdéseket vetné fel az új képzési rendszer kapcsán. Kérdésfeltevéseimmel a cél sokkal inkább egy közös gondolkodás elindítása, mintsem az új rendszer kritikája. A most kidolgozott modell erőseit elismerve kell felvetni a kérdéseket, hogy a gyakorlatban, a megvalósítás során minél jobb eredményeket érhessünk el. Az itt felmerülő kérdésekre természetesen választ is próbálok adni, ahol csak lehetséges, de ez sem haladhatja meg a gondolat kísérlet szintjét.

#### **1. Mi a rendszerben a gyakorlóiskolák szerepe?**

A gyakorlóintézmények, azaz a felsőoktatási intézmények fenntartásában működő köznevelési intézmények az osztatlan tanárszakok KKK-jában egyetlen ponton, a 8-9. félévben kerülnek említésre, s ott is csupán vagylagosan, a partnerintézmények mellett (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet, 2021). Megkerülhetetlen a kérdés, hogy a gyakorlóiskoláknak milyen szerepe lesz a tanárképzés új modelljében, s milyen ráhatása lesz a felsőoktatási intézménynek a tőle független, csupán a gyakorlati helyszínt biztosító partnerintézményre. Többen rámutattak arra, hogy a gyakorlóiskolák szerepe kiemelten fontos, egyfajta modellként működnek, ráadásul jelentős, másfél évszázados hagyományuk van a magyar ok-

tatási rendszerben (például: Falus & Nagyné Fóris, 2021; Garbaczné Olasz & Szűcsné Hütter, 2021; Bárdos, 2016; Pukánszky, 2014). Emellett Bárdos Jenő rámutat arra, hogy már korábban is létezett olyan modell (a veszprémi), amely kényszerűségből nem gyakorlóiskolával dolgozott, s bár ennek voltak előnyei is, igen jelentős terhet rótt a modell az intézményre. Ráadásul egy idő után elveszítette a képzőintézmény azt a kontrollt, hogy a mentorpedagógusok képzésében, felkészítésében kizárólagosságot élvezett (Bárdos, 2016). Nagyon fontos kérdés tehát a tanárképzés sikeressége szempontjából, hogy hogyan tudják az egyetemek megvalósítani a partnerintézményekkel való együttműködést, a mentorpedagógusok felkészítését, szupervízióját: a tanárképzés minőségi kontrollját. Nahalka István a szakképzésről ír ugyan, amikor felveti annak kérdését, hogy hogyan válik a képző szakember olyan tudás birtokosává, amelyet azután be tud vinni a rendszerbe, gondolatai mégis megfontolandóak ezen a ponton. Nézete szerint a képzők képzése fontos, az, hogy a képzők olyan tanulószervezet részei legyenek, amelyben a tevékenységet folyamatosan monitorozzák, és az innováció központi szerepet foglal el a mindennapjaikban (Nahalka, 2019). Az új tanárképzés egyik nagy kihívása éppen ez lesz: biztosítani azt, hogy a partnerintézményekben dolgozó képzők folyamatosan motiváltak, innovatívak és reflektívek legyenek. Kétségtelen tény, hogy a gyakorlóiskolákat sok kritika éri, érheti amiatt, hogy bizonyos szempontból zártak, védettek, ahhoz azonban nem férhet kétség, hogy a pedagógiai innovációban mindig élen jártak, igyekeztek a treforti értelemben mintaiskolává lenni. Az új képzésben ennek a mintaiskolai szerepnek a partnerintézményeknek is meg kell(ene) felelniük. Ehhez pedig folyamatos szakmai támogatás és együttműködés kellene. Voltaképpen a szakmai fejlesztő iskolává válás útjára kellene lépnie mindegyik partnerintézménynek.

2. Milyenek a természettudomány-környezettan szakos tanár lehetőségei az oktatási rendszerben?

A természettudomány-környezettan szakos tanár egy fontos és üdítőnek ható újításnak tűnik, hiszen az integrált természettudomány tárgy megjelenése miatt igen nagy szükség van a speciális tudással bíró szakemberekre. Ugyanakkor óhatatlanul feltűnik a kormányrendelet tanulmányozása közben, hogy ez az egyetlen olyan tanár szak, amely önmagában is eredményezhet tanári végzettséget, azaz nem lehet mellette szakpár (283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet, 2021). Ennek persze egyértelmű a magyarázata: voltaképpen több természettudomány területét tanulja a hallgató, többféle tudás birtokosává válik, ez pedig időigényes, tantervileg nehezen összehangolható egy további szakkal. Ugyanakkor az iskola világa szempontjából később kardinális kérdéssé válik: lesz-e elegendő órája? Ez még akkor is kérdés, ha a KKK szerint fizikát, kémiát és biológiát is

taníthat az alapfokú oktatásban (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet, 2021). Megkerülhetetlen a kérdés, hogy milyen szintű versenyhátrányba kerül – ha kerül – azon kollégákkal szemben, akik az általa is tanítható természettudományos szakok valamelyike mellett további szakkal is rendelkeznek.

3. Egységes, osztatlan-e valójában az új tanárképzés?

A kérdésre látszólag rendkívül egyszerű válaszolni, hiszen jogszabályban rögzítetten így épül fel a tanárképzés új rendszere (283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet, 2021). A képet azonban erősen árnyalja a szaktanári képzés létrejötte s annak helye a rendszerben, ami egyelőre – legalábbis e sorok szerzőjének – még messze nem egyértelmű. Az új szaktanári szakok a tanár szakokra épülően, posztgraduálisan szerezhetők meg. A diplomát szerző szaktanárt e végzettség arra jogosítja, hogy 11. és 12. évfolyamon fakultációt tartson, és emelt szintű érettségire készítse fel a diákjait (64/2021. (XII.29.) ITM rendelet 7. melléklet, 2021). Felmerül a kérdés, hogy egységes-e ebben az esetben a tanárképzés. A 11–12. évfolyamon emelt szintű oktatásra ezek szerint csak az lehetne jogosult, aki e posztgraduális képzést elvégzi. Azaz nem valósul meg az a cél, hogy a köznevelés 5–12. évfolyamig terjedő teljes rendszerében egységes végzettséggel taníthassanak a tanárok. Ugyanakkor a rendelet 4/C § (1) bekezdése kimondja, hogy a 3. melléklet szerinti közismereti tanár szak és az új szaktanár szak a munkakör betöltése szempontjából azonosak (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet, 2021). Ekkor viszont felmerül, hogy ezzel lényegében kiüresedik az új szaktanárképzés.

Emellett az új képzéstípus elnevezése alapvetően zavart okozhat a közbeszédben és a szakmai körökben is. Eleddig a szaktanár kifejezés azon pedagógusokat jelentette, akik a felső tagozattól, azaz 5. osztálytól kezdve szaktárgyat tanítottak tanári képzettségük birtokában. Ez az elnevezés mostantól azonban új tartalmat, egy külön képzettséget jelöl. Felmerül a kérdés: hogyan kell tehát a jövőben helyesen megnevezni az eddigi szaktanárokat? Különösen jogos ez a kérdés akkor, amikor a tanár szakok KKK-ja, maga a jogszabály is következetlenül tartalmazza ezt a kifejezést, mivel szaktanári munkát és feladatokat említ (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet, 1. melléklet 2021). Mindezt úgy, hogy a szaktanár már egy új szakképzettség megnevezése.

Emellett az új szaktanárképzés sokkal inkább tűnik egy 60 kredités szakirányú továbbképzésnek, mintsem új szakképzettséget adó képzésnek. Valta-képpen ezáltal a tanárképzés újfent háromsztatúvá válik, mint korábban a bolognai típusú tanárképzésben. Ausztriában ma is az a modell működik, mint egykor itthon. A tanárképzés első lépése a BA-fokozat megszerzése, ezt követi a tanári MA, majd következik a tanártovábbképzések rendszere (Nádudvari, 2020). A szaktanárképzés egyfajta harmadik pilléreként ékelődik be. A tanár-

képzés után következik, de a tanártovábbképzéstől elkülönül. Szerepe hosszú távon még nehezen értelmezhető. Ugyanakkor a jelenlegi rövid ciklusú tanárképzés helyét is átveszi, hiszen az általános iskolai tanári végzettséggel rendelkező tanárok számára ez jelenti a középiskolai tanárrá válás lehetőségét (64/2021. (XII.29.) ITM rendelet 7. melléklet, 2021). Ez viszont ellentmondásosnak tűnik: Aki régebbi típusú általános iskolai tanári végzettséggel rendelkezik – legyen az főiskolai szintű vagy osztatlan képzésben szerzett MA –, az ezáltal szaktanárrá válhat, s jogosulttá válik a fakultációk tartására és az emelt szintű érettségire való felkészítésre. Aki viszont az új, 2022-től induló osztatlan tanárképzésben szerez diplomát, annak ezt a szaktanárképzést nem kell elvégeznie ehhez, hiszen végzettsége egyenértékű a szaktanári képzéssel. A 10 féléves közismereti tanárszakos képzés követelményeinél ugyanakkor nem nevesítik a fakultációk tartásának jogát, csak a szaktanári képzés esetében. Tehát a jogszabály kodifikációs szempontból pontatlannak tűnik. S ez később, az iskolai gyakorlatban még problémákat okozhat, amikor az intézményvezetőnek meg kell vizsgálnia, hogy a tantárgyfelosztása összhangban áll-e a kollégák végzettségével.

Ráadásul e képzettség megszerzése adott esetben nemcsak a szándék hiányából eredően maradhat el, hanem anyagi okokból is.

#### 4. A szaktanári képzéssel kapcsolatban felmerülő további kérdések:

Az újonnan megjelenő szaktanári képzéssel kapcsolatban az eddigieken túl is felmerül néhány kérdés.

Ilyen kérdés például, hogy miért csak egyszakos képzésben indulnak a szaktanári szakok. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy egy kétszakos tanárképzésben diplomát szerzett tanár csak úgy válhat mindkét szakjának szaktanárává, ha összességében további 4 félévet tanul. Ez ismét anyagi kérdés. Nem világos, hogy mi motiválhatja az új szaktanárképzés elvégzésére azokat, akiknek a végzettsége a rendelet erejénél fogva – munkakör betöltése szempontjából – azonos azzal, de elnevezése más.

Szintén érdekes, hogy a szaktanári képzések között nem szerepel természet-tudomány-környezettan szaktanára képzés. Azaz a korábban üdvözlendőnek nevezett természettudomány-környezettan szakos tanár képzettség zsákutcának tűnik abban az értelemben, hogy az ezt megszerző tanár sosem lehet szaktanár. Képzettsége ugyanis –értelmezésem szerint – nem felel meg egyik szaktanári képzés bementi követelményeinek sem (64/2021. (XII.29.) ITM rendelet 7. melléklet, 2021).

Sajátos kérdést vet fel továbbá, hogy a szaktanári képzettség jár-e bármilyen előnnyel a pedagógus előmenetele szempontjából. Szakvizsgának minősül-e,



feltétele-e bármilyen további előrelépésnek stb.? Egyszerűbben: miért, milyen formában éri meg a pedagógusnak, ha az új képzés szerinti szaktanárrá válik a 10 féléves, közismereti tanárképzés után? Végzettségi szintje ugyanúgy MA, mint korábban, tehát voltaképpen úgy tűnik, ténylegesen csak egy – egyébként értékes és hasznos – pedagógus-továbbképzésen vett részt, ami megújította módszertani tudását. Ehhez azonban feltehetően elég lenne egy szakirányú továbbképzés is. Még inkább elképzelhető, hogy a szaktanárképzés tulajdonképpen csak a már általános iskolai tanári végzettséggel rendelkezők számára kialakított képzés szintjén marad, azaz a jelenleg is létező rövid ciklusú tanárképzés új neve lesz. Ekkor viszont értelmetlen, hogy középiskolai tanítás helyett miért nevesíti konkrétan a fakultációkon való tanításra való jogosultságot a rendelet. Sőt, nincs különösebb haszna az új elnevezésnek sem.

#### 5. Doktori képzés a tanárképzés után?

Egyre gyakoribb jelenség, hogy a fiatal pedagógusok doktori képzésben folytatják a tanulmányaikat a diplomaszerezést követően. Erre az új típusú tanárképzés lehetőséget is ad, hiszen a KKK egyértelműen megnevezi, hogy a tanulmányok doktori képzésben történő folytatására való felkészítés is célja a képzésnek (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet, 2021). A kérdés viszont más szempontból rendkívül érdekes: ha valaki doktori képzésbe kezd, akkor előfordulhat, hogy doktoranduszként, de akár frissen doktoráltként is taníthat az új típusú szaktanárképzésben. Abban a képzésben, amibe ő maga nem nyerhetne felvételt. Nem nyerhetne felvételt, hiszen nem rendelkezik – köznevelési gyakorlat hiányában – Pedagógus I. fokozattal, ami a szaktanárképzés bementi követelménye. Szintén sajátos a szakképzésben oktatóként dolgozó pedagógusok helyzete, akik alapesetben mentesülnek az életpályamodell szerinti kötelező minősítés alól, de 2020 óta lehetőségük van címzetes Pedagógus I. fokozat megszerzésére (326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet, 2020). Úgy tűnik, hogy a jelen szabályozás szerint nekik kötelezővé válik a minősítésben való részvétel, ha tanulmányaikat a szaktanári képzésben kívánják folytatni, hiszen ez bemeneti feltétel.

A szaktanári képzettség megszerzésének kérdése a doktori képzés szempontjából azért is érdekes, mert a szaktanár szakok esetében szintén szerepel a célok között a doktori képzésben való továbbtanulásra való felkészítés (64/2021. (XII.29.) ITM rendelet 7. melléklet, 2021). Ez a kitétel teszi viszont indokolttá a kérdést: Milyen doktori képzésben? A kétféle tanári képzettség azonosságát a rendelet kimondja, tehát ugyanabba a doktori képzésbe nyernek felvételt? Netán ez egyfajta lehetőség a neveléstudományi területen a kétféle doktori képzés nemzetközi gyakorlatának meghonosítására? A kétféle doktori fokozat különbségeiről: legegyszerűbben fogalmazva a különbség abban ra-

gadható meg, hogy a PhD elméletibb, az Ed. D. fokozat pedig gyakorlatibb (Bárdos, 2011).

Az osztatlan képzésben végzett hallgató esetében az út egyenes lenne a PhD felé (elmélet), míg a szaktanár képesítéssel, azaz már gyakorlattal rendelkező, a gyakorlatból érkező (szak)tanár esetében egy gyakorlatorientáltabb, módszertani/tantárgy-pedagógiai kérdések felé nyitottabb Ed. D. fokozat (gyakorlat) megszerzésének lehetősége is felmerülhet. Lehetséges, hogy akár ez is a megújuló tanárképzés eredménye lehet? A kérdés persze provokatív gondolat kísérlet.

## Összegzés

Tanulmányomban áttekintettem az évtizedek óta útkereső, de nagy hagyományokkal bíró s bizonyos szempontból unicumnak számító magyar tanárképzésnek a legújabb reformját érintő kérdéseket. Párhuzamosan végeztem a vonatkozó jogszabályok alapulvételével dokumentumelemzést, illetve szakirodalmi áttekintést, valamint tettem fel a tanárképzés gyakorlatából származó kérdéseket. Megkísértem a felmerülő kérdésekre választ is adni, mindezt annak tudatában, hogy azok természetesen nem kizárólagosak, csupán lehetséges válaszok.

Kérdéseimet annak reményében tettem fel, hogy az új tanárképzési rendszer finomhangolásához, szakmai párbeszéd kibontakozásához nyújthatnak inspirációt.

## Felhasznált irodalom

- 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet. (2021). Letöltés dátuma: 2022. 03. 25., forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200283.kor>
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet. (2020). Letöltés dátuma: 2022. 03. 25., forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300326.kor>
- 64/2021. (XII.29.) ITM rendelet 7. melléklet. (2021). Letöltés dátuma: 2022. 03. 25., forrás: <https://magyarkozlony.hu/hivatalos-lapok/kGuU9ZowiF-cEdMPkxoU361c5c88177d73/dokumentumok/964e34ef0c85696fb2a7bd-2f9583a63579805664/letoltes>
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet. (2021). Letöltés dátuma: 2021. 03. 25., forrás: 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet
- Bárdos, J. (2011). Miért nincs Magyarországon pedagógia doktori (Ed.D.) fokozat? . *Pedagógusképzés, 1-2*, 39–46. doi:<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2011.1-2.03>
- Bárdos, J. (2015). A tanári lét dimenziói, különös tekintettel a tudós tanárookra. *Pedagógusképzés*, 47–68. doi:<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2014-2015.03>

- Bárdos, J. (2016). *Eltűnő nyelvtanárképzéseink nyomában*: Szeged: 1963-1968; Veszprém: 1990-2010. *Modern Nyelvoktatás, 1-2.*, 92–104. Letöltés dátuma: 2022. március 25., forrás: [http://epa.oszk.hu/03100/03139/00030/pdf/EPA03139\\_modern\\_nyelvoktatás\\_2016\\_1-2\\_092-104.pdf](http://epa.oszk.hu/03100/03139/00030/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatás_2016_1-2_092-104.pdf)
- Csepeli, G., Molnár, G., & Szűts, Z. (2021). Mi a tudás, ki a tudós? *Szabad Piac, 2*, 7–12.
- Fábián, G. (2021). *A modern (nyelv)tanárszerep hazai aspektusairól*. Veszprém: Pannon Egyetem. Letöltés dátuma: 2022. 03. 25., forrás: [https://konyvtar.uni-pannon.hu/images/docman-files/efop343/e-jegyzetek/Fabian\\_Gyongyi\\_A\\_modern\\_nyelvtanarszerep\\_hazai\\_aspektusairól.pdf](https://konyvtar.uni-pannon.hu/images/docman-files/efop343/e-jegyzetek/Fabian_Gyongyi_A_modern_nyelvtanarszerep_hazai_aspektusairól.pdf)
- Falus, I. (2020). A tanárképzési reform logikája. *Tani-tani Online*. Letöltés dátuma: 2022. 03. 25., forrás: [http://www.tani-tani.info/a\\_tanarkepzesi\\_reform\\_logikaja](http://www.tani-tani.info/a_tanarkepzesi_reform_logikaja)
- Falus, I., & Nagyné Fóris, K. (2021). A gyakorlótól... In I. Falus, & I. Szűcs (szerk.), *A gyakorlótól a szakmai fejlesztő iskoláig* (old.: 13–15). Eger: Líceum Kiadó. doi:<https://doi.org/10.46403/Agyakorlotol.2021.13>
- Garbaczné Olasz, A., & Szűcsné Hütter, E. (2021). Az iskola színvonala, eredményessége, vonzereje. In *A gyakorlótól a szakmai fejlesztő iskoláig* (old.: 115–156). Eger: Líceum Kiadó. doi:<https://doi.org/10.46403/Agyakorlotol.2021.115>
- Gortva, J. (2021). Gondolatok a tanárképzési reformról. *Tani-tani Online*. Letöltés dátuma: 2022. 03. 25., forrás: [http://www.tani-tani.info/gondolatok\\_a\\_tanarkepzesi\\_reformrol](http://www.tani-tani.info/gondolatok_a_tanarkepzesi_reformrol)
- Homoki, E., & Nyitrai, L. (2022). The Teaching Dimension of Digital Education due to COVID-19 in the Light of a Survey in Hungary. *ACTA EDUCATIONIS GENERALIS, 12*. doi:<https://www.sciendo.com/article/10.2478/atd-2022-0011>
- Nádudvari, G. (2020). Az ausztriai tanártovábbképzés helyzete a 21. század tízes éveiben. *Pedagógusképzés, 1-2*, 26–44. doi:<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2020.1-2>
- Nahalka, I. (2019). Három pedagógiai szakmai kérdésről – a szakképzés átalakításának tükrében. *Új Pedagógiai Szemle, 7-8*, 5–19.
- Orgoványi-Gajdos, J., & Zagyváné Szűcs, I. (2021). A tanárképzés fejlesztendő területei a képző intézmények szakmai együttműködésének fényében. In T. Lengyelné Molnár (szerk.), *Agria Média 2020 : „Az oktatás digitális átállása korunk pedagógiai forradalma”* (old.: 50–68). Eger: Líceum Kiadó. doi:<https://doi.org/10.17048/AM.2020.50>
- Pajtkókné Tari, I. (2020). A pedagógusképzés megújítása az Eszterházy Károly Egyetemen a Komplex Alapprogram tükrében. Letöltés dátuma: 2022. 03. 25., forrás: <https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/31-kiadvany-2020/1295-2020-dr-pajtkone-dr-tari-ilona-a-pedagoguskepzes-megujitasa-az-eszterhazy-karoly-egyetemen-a-komplex-alapprogram-tuekreben>

- Pukánszky, B. (2014). A tanárképzés történeti hagyományai Magyarországon. In M. Deák, J. Erostyák, F. Fischer, Z. Gerner, & J. Kaposi (szerk.), *A tanárképzés jövőjéről* (old.: 103–128). Pécs: OFI-PTE.
- Szüts, Z. (2020). *A digitális pedagógia elmélete*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Több gyakorlat a tanárképzésben, vonzóbbá válhat a pedagógusi pálya. (2021). kormány.hu. Letöltés dátuma: 2022. 03. 25., forrás: <https://kormany.hu/hirek/tobb-gyakorlat-a-tanarkepzesben-vonzobba-valhat-a-pedagogusi-palya>
- Ütőné Visi, J. (2015). Megújuló hagyományok- tanárképző központ az Eszterházy Károly Főiskolán. In K. Károly, & I. Perjés (szerk.), *Tanulmányok a tudós tanárképzés műhelyeiből* (old.: 176–182). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.