



FAJT BALÁZS

A magyar nyelvtanárképzés új dimenziói: Felsőoktatási mintatantervek elemzése a változások és lehetőségek tükrében

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

Az elmúlt évtizedekben a magyar tanárképzés állandó átalakulásának lehettünk tanúi, amelynek eredményeként mostanra a négy és fél plusz fél éves osztatlan tanárképzés jött létre. A tanulmány célja, hogy feltárja, mennyiben sikerült a jelenlegi rendszer felépítését jobban hozzáigazítani a szakma és a szakirodalom által megfogalmazott kívánalmakhoz, különös tekintettel a diszciplináris szakmai (irodalmi, kulturális és nyelvészeti vonatkozású), illetve szakmódszertani tárgyak arányára. A kutatás során történeti szempontból tekintettem át az angoltanárképzés változásait a rendszerváltás utáni időszaktól kezdődően, külön figyelmet fordítva a CETT-ek bevezetésére, a Bologna-rendszer szerinti változtatásokra, valamint az egyes képzési struktúrák sikereire és kudarcaira. A tanulmány második felében áttekintettem a hazai *angol nyelv és kultúra tanára* osztatlan tanári képzést kínáló felsőoktatási intézmények mintatanterveinek szerkezetét. Az eredmények azt mutatják, hogy bár struktúrájában jelentős változások történtek az évek során, a tanárképzésben a folyamatos változtatások ellenére továbbra is különböző kihívásokkal szembesülünk a szakmai és szakmódszertani tartalmak egymáshoz viszonyított optimális megoszlását illetően. Az eltérések az egyes felsőoktatási intézmények között felvetik a hatékonyságvizsgálat igényét, hogy tudni lehessen, melyik modell működőképebb, illetve mely tényezők látszanak a sikeresség zálogának.

Kulcsszavak: *felsőoktatás, oktatási reformok, nyelvtanárképzés, mintatantervek*

1. BEVEZETÉS

A rendszerváltás óta a tanárképzés több ízben is gyökeresen átalakult: a kétszakos tanárképzés először egyszakosra változott, majd újra kétszakossá vált. A korábbi öt-éves képzés mellett párhuzamosan megjelent a hároméves egyszakos képzés (Centers for English Teacher Training, azaz a CETT). A két képzés párhuzamosan élt egy ideig, de a hároméves képzést egyes intézményekben már 1998-ban kivezették, míg az ELTE-n 2004-ben indult az utolsó hároméves egyszakos évfolyam. A hároméves egyszakos képzés után a Bologna-rendszer bevezetésével elindult a 3+2-es rendszer (alapképzés és tanári mesterképzés), amelyet a 6 éves képzés (5 év elméleti képzés és 1 év gyakorlat) váltott fel (*Kontra*, 2016). *Kontra* közel tíz évvel ezelőtt a sok változás margóján megjegyezte, hogy „ráadásul senki sem tudja, hogy mi jön még” (2016, 78. o.). Ma már tudjuk: a hatéves képzés sem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, így szükséges volt az újonnan bevezetett osztatlan tanárképzés struktúrájának ismételt felülvizsgálata, melynek eredményeképpen jelenleg 4,5+0,5 éves (négy és fél év egyetemi képzést és fél év iskolai gyakorlatot biztosító) osztatlan tanári mesterképzésen szerezhetnek diplomát a tanárszakos hallgatók. A számos változás kapcsán azonban *Lehmann*, *Lugossy* és *Nikolov* (2011) rámutatnak, hogy a tanárképzés felépítésének folyamatos változtatása mögött többek között a különböző programok sikertelensége áll, viszont amikor bebizonyosodik egy ilyen rendszerről, hogy kevéssé sikerült beváltania a hozzá fűzött

reményeket, akkor az adott program sikertelenségének felülvizsgálata jellemzően csekély eredményességgel valósul meg. Mindezek fényében a jelen tanulmány célja, hogy egy ilyenfajta értékeléshez járuljon hozzá, és áttekintse, mennyiben sikerült az angoltanárok képzésében a diszciplináris szakmai, illetve szakmódszertani tárgyak rendszerét a szakma által, illetve a szakirodalomban megfogalmazott kívánalmak szerint alakítani.

2. TANÁRKÉPZÉS RÉGEN ÉS MOST

A tanárképzés felépítése kritikai és történeti jellegű vizsgálatának hatalmas irodalma van, melyet egy írásban lehetetlen lenne egészében áttekinteni. Jelen írás szempontjából mégis fontosnak tartom, hogy lássuk, hogy az utóbbi évtizedekben milyen változásokon ment át a tanárképzés: honnan indultunk a rendszerváltáskor, illetve a legutóbbi változások után hol tartunk jelenleg. A következőkben a kapcsolódó fontosabb irodalmak áttekintésével a nyelvtanárképzésre fókuszálva mutatom be a tanárképzés által megtett utat.

2.1 A CETT-ek

Az 1990-es években, a rendszerváltást követően Magyarországon jelentős, a tanárképzést érintő változások következtek be. E hirtelen változások mögött az állt, hogy a korábban kötelező orosznyelv-oktatást más idegen nyelvek, többek között az angol nyelv oktatása váltotta fel, ami szükségessé tette, hogy nagyon rövid időn belül ezen

az 1990-es években jelentős, a tanárképzést érintő változások következtek be

idegen nyelveket, így az angolt oktató tanárok kerüljenek az állami oktatási rendszerbe. Mindemelllett közvetlenül a rendszerváltás utáni időszakban a Világbank, a British Council, az amerikai United States Information Service (USIS) és a Békészolgálat támogatásával egy teljesen új szellemiségű, megnövelt szakmódszertani óraszámú és alkalmazott nyelvészeti fókuszú program jött létre, amely a tanítás szempontjából ráadásul sokkal gyakorlatorientáltabb is volt (Kontra, 2016). Ez a korábbiaktól gyökeresen eltérő, új típusú, CETT-ekben zajló képzés igyekezett megújítani az angoltanár-képzést hazánkban. Az új programok célja kifejezetten az angolnyelv-tanárok képzése volt, ellentétben a hagyományosabb, humboldti szellemiséget képviselő szakokkal, amelyek inkább nyelvészeket és irodalomárokat igyekeztek képezni. Az eltérő célkitűzések ellenére mindkét programnak megvolt a maga helye és értéke, az újításoknak köszönhetően pedig az angolnyelvtanár-képzés minősége is jelentősen javult az országban.

2.2 A Bologna-rendszerű osztott, valamint az egységes osztatlan tanárképzés

A Bologna-folyamat lényegében az Európai Felsőoktatási Térség létrehozását tűzte ki célul, amelynek megvalósítása több kulcsfontosságú lépést foglal magába: az oktatási rendszerek átláthatóságának és összehasonlíthatóságának elősegítését, a fokozatos képzési struktúra bevezetését, egy egységes kreditalapú rendszer létrehozását, a hallgatói és oktatói mobilitás ösztönzését, az európai

szintű minőségbiztosítási együttműködés megteremtését, valamint a felsőoktatási intézmények európai integrációjának erősítését (Szolár, 2009). A tanárképzés modernizációjában a Bologna-folyamat kapcsán előtérbe került a kétszakos képzési modell, amely a piaci igényekre reagálva jobban megfelel az iskolák elvárásainak (Soósné Faragó, 2010). Egyúttal viszont az osztott (tanár)képzés bevezetése vonatkozásában új kihívásokat is jelentett: számos szakember

a diszciplináris ismeretanyagok eloszlását az oktatók megkérdőjelezték

hívta fel a figyelmet a képzés tartalmi és kreditértékek közötti eloszlásának problémáira, ami a felsőoktatásban jelen lévő különböző érdekcsoportok között nézeteltérések-

hez vezetett (Brezsnyánszky, 2009). Az osztott tanári mesterképzés a pedagógia és pszichológia tantárgyak szempontjából megfelelő volt, azonban a diszciplináris ismeretanyagok eloszlását az azokat oktatók szakmai szempontból megkérdőjelezték (pl. a major és minor szakok közötti egyenlőtlen krediteloszlást kritizálva; Hunyady, 2009). Előfordulhatott például az, hogy bár a végzetek tanári mesterfokozatot szereztek a képzés során, olyan oklevelet kaptak, amely a főtárgyukból felhatalmazta őket minden típusú tanítási feladatra (pl. érettségizetésre), a második szakjuk azonban kevesebb jogosultságot biztosított (Radnóti és Király, 2012). A közoktatásban viszont olyan tanárookra van szükség, akik mindkét szakjukban közel azonos tudással és jogosítványokkal rendelkeznek. Az iskola mellett a szülők és a társadalom elvárása is az, hogy minden tantárgyat kellően képzett tanár tanítson.

Mindez a tanárképzési struktúra további felülvizsgálatát és az integrált tanárképzés felé való elmozdulást indokolta, így az új

koncepció az osztatlan tanárképzés lett, amelynek keretrendszerében a kétszakosság továbbra is elsődleges cél maradt, viszont a kredit- és diszciplináris tartalmi megoszlás a két szak között azonossá vált, ezáltal megteremtve a lehetőséget arra, hogy a leendő tanárok mindkét szakjukból közel azonos tudással rendelkezzenek. Az új osztott képzés hátrányának mondható, hogy a korábbi 3+2,5 éves képzés az egy teljes évre megemelt szakmai gyakorlat miatt 6 évesre duzzadt. Akárhogy is nézzük,

hat év túl hosszú időnek bizonyult, így ez a tény ismét előrevetítette a tanárképzés felépítésének felülvizsgálatát. A 283/2012. (X. 4.) kormányrendelet módosítása a 2022/23-as tanévtől új tanárképzési rendszer bevezetését írta elő, amely jelenleg is érvényben van. Ez egységes (mind az általános iskolai, mind a középiskolai tanárképzés vonatkozásában ötéves), osztatlan, új képzési és kimeneti követelményeket felvonultató, a gyakorlati rendszer egészét megváltoztató tanárképzést jelent, melyben egy kétéves pályaszocializációs szakasz után a gyakorlat terén csoportos és egyéni iskolai gyakorlat, majd a képzés végén egy féléves külső tanítási gyakorlat következik.

3. KORSZAKOKON ÁTIVELŐ PROBLÉMÁK A TANÁRKÉPZÉSBN

Az 1970-es és 1980-as években a tanárképzés Magyarországon jelentős kihívásokkal szembesült, különösen az angoltanár-képzés területén. Ebben az időszakban a képzési programok túlnyomórészt az elméleti tudásra összpontosítottak, és a gyakorlati

képzés háttérbe szorult. A leendő angoltanárok képzése során főként az általános pedagógiai és pszichológiai ismeretek jelentek meg, nagyon kis számú angoltanításra vonatkozó szakmódszertani kurzus mellett, ráadásul a leendő tanároknak csupán néhány óra gyakorlati tanítási és hospitálási lehetősége volt (Kontra, 2016).

Bérczes (1982; idézi Kontra [2016]) több, az időszak nyelvtanárképzését érintő problémára is rávilágít:

a képzési programok túlnyomórészt az elméleti tudásra összpontosítottak

1. a képzés során nem történt meg az alkalmaság ellenőrzése;
2. a tanárképzés során nem vált világossá a tanári szerep jelentősége;
3. a hallgatók nem tanulták meg, hogyan kell tanítani;
4. a tanárképzés alábecsült része volt az egyetemi oktatásnak;
5. az angol szakmódszertani kurzus alacsony presztízzsel bírt;
6. a szakspecifikus kurzusok tartalma nem volt releváns az angoltanárok számára;
7. hiányzott egy olyan modul, amely kifejezetten az angol mint idegen nyelv oktatásával foglalkozott volna;
8. a tanterv a nyelvfelkészítésre összpontosított, kevésbé a tanítási módszertanra.

Vizsgáljuk meg ezeket a problémákat egyenként! Az első kritikai megjegyzés a képzés során jelentkező alkalmaság ellenőrzésére mutat rá. Bár kiemelten fontos kíváncsálgatom, hogy csak alkalmas személyek kerüljenek a pedagóguspályára, a tanári alkalmasági vizsga 2013-as bevezetése előtt erre vonatkozó „ellenőrzés” nem létezett.

Az alkalmassági vizsga rendszerének kidolgozása az Eszterházy Károly Főiskola, az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Miskolci Egyetem és a Digitális Pedagógiai Szolgáltató Intézet közreműködésével zajlott 2009 októbere és 2011 augusztusa között (Dávid, 2011a, 9–10. o.). A javasolt értékelési módszerek a következők voltak: az ekkor még BA + MA képzés alapképzési szakaszában, vagyis még a tanári mesterképzésbe való belépés előtt a hallgatók végezzenek el önismeretet fejlesztő tanári pályamentő kurzust vagy kurzusokat (Dávid, Hatvani és Taskó, 2011), és vegyenek részt iskolai tapasztalatszerző gyakorlaton – vagyis látogassanak el iskolába (Magyar és Nagyné Fóris, 2011). Emellett a leendő tanárszakos hallgatók a tanári felvételi eljárásban vegyenek részt motivációs beszélgetésen (Estefánné Varga és Sallai, 2011). Továbbá a tanárszakos hallgatóknak meg kell felelniük a pedagógus-életpályamodell „0. szintjének”, vagyis készen kell állniuk az összefüggő, iskolában teljesítendő gyakorlat elvégzésére, és a képzés végén a diploma megszerzése előtt álló hallgatónak bizonyítania kell, hogy valóban alkalmas a tanári munkakörhöz kapcsolódó feladatok megfelelő módon történő elvégzésére. Az elképzelések szerint ez az értékelési modell a tanári pályára való alkalmasságot már a képzésbe való belépés előtt mérni kezdte, és azt egészen a képzésből való kilépésig folyamatosan monitorozta. Egyébként már a közvetlenül az alkalmassági vizsga kidolgozása után közreadott *A tanári pályalkalmasság megítélésének módszerei* c. írásában is megjegyzi a szerző, hogy a tanárképzés 2011-ben már átalakítás alatt állt (Dávid, 2011b), így ekkor

az alkalmassági vizsgálat bevezetése ellentmondásos tapasztalatokat eredményezett

már valószínűsíthető volt, hogy az újabb átalakítás miatt a modell sajnos nem feltétlenül kecsegtet hosszabb távú reményekkel, és esetlegesen újra átalakításra szorul majd.

A bevezetett vizsga recepciójáról több írás is született, amelyek kritikusak voltak a vizsgálat módszereit és időzítését illetően. A sajtó és a szélesebb közvélemény támogatta az alkalmassági vizsgálat szükségességét, ugyanakkor kritikákat is megfogalmaztak az életkorral és a vizsga módszertanával

kapcsolatban (Varga, 2014). Széll (2014) intézményi önreflexiók alapján azt mutatja ki, hogy a szakértők nem igazán találták megbízhatónak, egyértelműnek a kipró-

bált módszereket a pedagógusalkalmasság mérésére. A vizsgálatokban a motiváció, kommunikációs készségek és az önreflexió kaptak nagyobb hangsúlyt, de ezek nem voltak elégségesek az alkalmatlanság egyértelmű megállapítására. Egy online kérdőíves vizsgálat szerint a tanárképzésbe való belépés alkalmassági vizsgálatát a válaszadók többsége szükségesnek tartja, de a megvalósítás módjának megváltoztatását javasolták (Sági és Nikitscher, 2014). Az alkalmassági vizsgálat bevezetése ellentmondásos volt, és ellentmondásos tapasztalatokat eredményezett. Az intézményi önreflexiók alapján is az mondható el, hogy bár a kezdeményezést alapvetően fontos lépésnek tekintették, a bevezetés módját, az előkészítés hiányát és a kritériumok megfogalmazásának elmaradását kritizálták (Széll, 2014). Főként azt vették fel sokan, hogy vajon a képzésbe való közvetlen belépéskor, azaz jellemzően 18 évesen elvárható-e egy fiatal felnőttől, hogy már pedagógiai ismeretekkel rendelkezzen, illetve az is több esetben felmerült, hogy

vajon mennyire lehet objektív döntést hozni egy szóbeli elbeszélgetés után arról, hogy valakiből alkalmas tanár lesz-e vagy sem (Imre és Kállai, 2014; Varga, 2014). Épp ezeknek a kritikáknak a fényében fontos látni, hogy a pályaalkalmasság vizsgálatára vonatkozó komplex koncepciót eredetileg nem az osztatlan tanárképzés számára, hanem az osztott Bologna-rendszer számára dolgozták ki. Nem meglepő, hogy annak egyetlen elemét kiragadva, azt egy másik rendszerbe át-emelve nem bizonyult megfelelőnek az eredmény.

A második és a harmadik probléma szorosan összefügg: a régi filológia-központú képzés során a hallgatók számára valóban nem igazán derülhetett ki, hogy pontosan mi is a tanári szerep jelentősége, hiszen alig pár órát hospitáltak és tanítottak. Ebből következően nem meglepő módon úgy érezhették, nem tanulták meg, hogyan kell tanítani. Ezt orvosolandó, a CETT-ekben is először egyéves, majd féléves tanítási gyakorlatot vezettek be, és mentortanárok mellett végezték az iskolai gyakorlatukat a leendő tanárok (Enyedi és Révész, 2009), majd ezt követően, 2006-tól a Bologna-rendszerű tanári mesterképzésben is féléves időtartamú lett a gyakorlat (Kotschy, Mogyorósi és Taskó, 2016). A mentortanári rendszer – egyrészt, mert sikeres is volt, másrészt pedig az Európai Bizottság ajánlásai nyomán (vö. Snoeck és mtsai., 2010) – ezután is tovább működött, és ebben az időben már a mentortanárokat is külön képzés keretén belül oktatták arra, hogy segítőszerepüket minél hatékonyabban el tudják látni. A mentortanárrendszer sikeressége abban rejlett, hogy a gyakorlaton lévő hallgatók és a mentorok rendszeresen látogatták

egymás óráit, így az óralátogatásokkal és az órák után történő közös óraelemzésekkel, megbeszélésekkel – egyfajta „kritikus barát” módszerrel – juthattak visszajelzéshez a hallgatók (Sallai, 2015). Emellett az ilyen típusú szakmai kapcsolaton keresztül a gyakorlaton lévő hallgatók segítséget kaptak ahhoz, hogy könnyebb legyen számukra az adott intézménybe és szakmai közösségébe való beilleszkedés. A mentorok visszajelzései is azt tükrözik, hogy ők maguk az összes

mentori tevékenység közül az óramegfigyeléseket és a kapcsolódó óramegbeszéléseket tartották a leghasznosabbnak, hiszen így azonnali visszajelzést adhattak a tanári gyakorlatukat végző hallgatóknak (Sallai, 2015).

A Bologna-rendszerű osztott tanárképzést felváltó osztatlan képzésben a korábbi félről egy évre növekedett a gyakorlat hossza, ami amellett, hogy pozitívumnak tekinthető – hiszen a leendő tanároknak több idejük volt a szakma gyakorlására – egyúttal hat évre duzzasztotta a képzést, amelyről már akkor sejthető volt, hogy így túl hosszú. Az ezt követő új típusú képzés (4,5+0,5 év) egyik kardinális vonása a gyakorlatok új rendszerének bevezetése, reflektálva azon szakmai felvetésekre, hogy a hallgatók ne három év egyetemi képzés után találkozzanak élesben a tanulókkal először. A gyakorlatok rendszere tehát széthúzásra került különböző támogató kurzusokkal kísérvé (Falus és Szűcs, 2023), amely az elmélet és gyakorlat egyenletesebb megosztását eredményezi, így kisebb eséllyel fordulhat elő olyan, hogy egy hallgató csak a negyedik évben szembesül azzal, hogy mégsem szeretne tanítani, vagy mégsem volt jó döntés számára a tanári pálya választása.

a hallgatók ne három év képzés után találkozzanak élesben a tanulókkal először

A *Bérczes* (1982) által felsorolt, fentebb idézett további problémakörök szervesen kapcsolódnak egymáshoz. A tanítás társadalmi megbecsültségét vizsgáló kutatások jellemzően arra jutottak, hogy a tanárság presztízse és státusza számos mutató alapján is romlik (pl. jövedelem, társadalmi megbecsültség; *Fónai és Dusa*, 2014). Ehhez kapcsolódóan hazánkban a klasszikus tanításhoz köthető tudományos vizsgálódások (pl. a nyelvpedagógiai kutatások) presztízse, még a tudományos berke-

ken belül is, a mai napig alacsonyabb, mint a tisztán diszciplináris kutatásoké. *Budai* (2013) nyomán *Kontra* (2016) például rámutatott arra, hogy a

Magyar Tudományos Akadémia szerint a pedagógia túl gyakorlati és nem elég tudományos, és azokat, akiknek a doktori disszertációja (nyelv)pedagógia fókuszú, sok esetben azzal a kritikával illethetik, hogy az „igazi” tudomány, azaz a nyelvtudomány helyett a könnyebb utat választották. Tény és való, hogy a nyelvpedagógiai vizsgálódások interdiszciplinaritásuk és pedagógiai fókuszuk miatt a neveléstudomány és a nyelvtudomány határterületén helyezkednek el – vagyis némiképp perifériákon értelmeződnek, ami jól mutatja a tudomány és gyakorlat hazánkban jellemző elkülönítését. Ennek a dichotómiának a gyökerei *Bárdos* (2016) szerint a humboldti műveltségkép és a német nyelvű tudósképzés – hazánkban bizonyos fókig ma is élő – hagyományában keresendők. Ezen hagyománynak megfelelően az egyetemeken és az Akadémia számára a tudósképzés és a tudomány tisztasága mindezen felett áll(t), és annak alkalmazhatósága kevésbé került a fókuszba. A mindezekhez szorosan kapcsolódó tanszabadság nyomán

jól mutatja a tudomány és gyakorlat hazánkban jellemző elkülönítését

pedig nem túlzás azt állítani, hogy sok esetben az egyetemeken csak azt tanították, amihez a tudósoknak kedvük volt. Ez a mai napig tetten érhető a klasszikus bölcsészhatagományokkal rendelkező szakokon, ahol egy-egy szeminárium megtartásakor az órák anyaga sokszor túlzottan specifikus, és az oktatók saját kutatási területét fedi le.

Mindezzel nem is lenne különösebb probléma a diszciplináris képzésben (pl. diszciplináris mesterképzés), de sok esetben ezeket a kurzusokat összevonják a tanárképzésben meghirdetett kurzusokkal, így a tanárképzésben lévő hallgatók ugyanazokat a kurzusokat hallgatják végig, mint a diszciplináris képzésben részt vevők.

Ennek okai nemcsak a humboldti hagyományokra vezethetők vissza (vö. tanszabadság), hanem humán erőforrással kapcsolatos problémákra is: nem feltétlenül van elég oktató az egyetemeken ahhoz, hogy az intézmény a klasszikus diszciplináris képzéshez képest gyakorlati fókuszú kurzusokat is meghirdessen. Ehhez társul még problémaként az is, hogy sok esetben költséghatékonyabb egyben meghirdetni a diszciplináris, illetve tanárképzési kurzusokat.

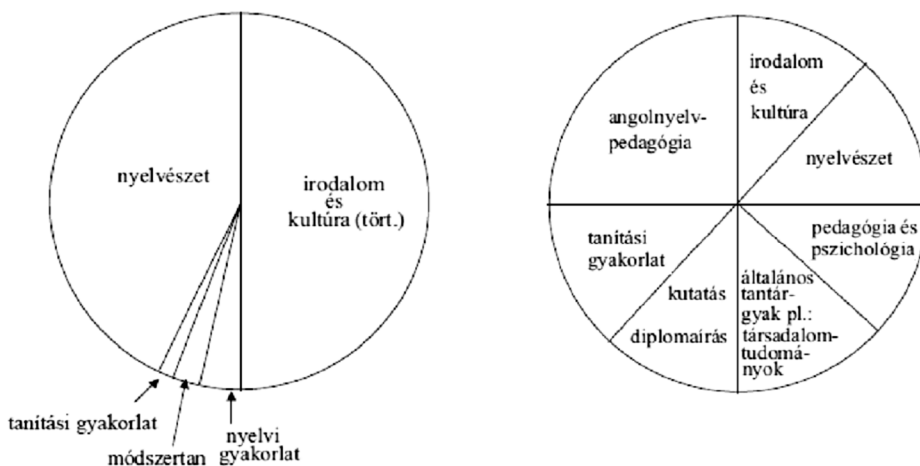
A tanárképzés felépítése kapcsán *Bárdos* (2001) rámutatott, hogy az ötéves tanárképzés elsősorban inkább bölcsészképzés volt, amelynek egy elenyésző és alacsony presztízzsel rendelkező részét képezte a tanárképzés (*I. ábra*). Ezzel szemben a hároméves egyszakos képzés (CETT-képzés) esetében jól látható, hogy az irodalom, kultúra és nyelvészet csupán a tantárgyak negyedét teszi ki, és a fókusz a tanításhoz kapcsolható tudáson (pl. nyelvpedagógia, tanítási gyakorlat, pedagógia–pszichológia) van. *Bárdos*

(2001) kifejti, hogy a hazai nyelvtanárképzés hagyományos tartalma főként elméletfókuszú, és jóval kisebb arányban szerepel benne gyakorlat (lásd az 1. ábra bal oldalán). Szerinte a Világbank által javasolt brit modell ezzel szemben főként a gyakorlati készségek

fejlesztését (pl. a tanári attitűdökét és készségekét) tűzi ki célul. Úgy véli, hogy a hazai hároméves egyszakos képzés e két különböző elképzelést egyesíti egy arányos nyelvtanárképzési modell keretein belül (lásd az 1. ábra jobb oldalán).

1. ÁBRA

Az ötéves tanárképzés (bal) és a hároméves (CETT) képzés (jobb) komponensei



FORRÁS: Bárdos, 2001, 14–15. o.

Mégis mi szól akkor amellett, hogy a csak bölcsészképzésben résztvevők és a leendő nyelvtanárok is (részben) ugyanabban a típusú képzésben részesüljenek? Ha egy angol nyelv és kultúra szakos tanárként végzett hallgató doktori (PhD-) képzésre szeretne jelentkezni a tanulmányai befejeztével, a jelenlegi rendszerben – a neveléstudomány mellett – a diszciplináris mesterképzésben végzett hallgatókhoz hasonlóan jelentkezhet kultúra, történelem, irodalom vagy (elméleti) nyelvészet témákban is doktori képzésre. Ha jobban

szétválnának a képzések már a mesterszinten, akkor nem lenne erre lehetőség. Erre megoldás lehet, hogy nyugati mintára hazánk is vezesse be a *pedagógia doktora* (EdD) fokozatot (Bárdos, 2011), amelyet a '90-es években a kutatások egyre jellemzőbb inter- és multidiszciplináris mivolta hívott életre az angolszász világban. A neveléstudományi elméleteket vizsgáló és továbbfejlesztő (elméletközpontú) PhD-képzések és az oktatás gyakorlataiból táplálkozó, gyakorlati fókuszú tantárgypedagógiai kutatások között így különbséget

lehetne tenni. A *pedagógia doktora* fokozat bevezetése azonban magával hordozná azt a veszélyt, amely nyugaton sem ismeretlen: tudományos körökben még sok esetben lenézik azt, és csak másodosztályúnak tartják a PhD fokozathoz képest (Kovács, 2011).

Bérczes (1982) kritikái, noha több mint négy évtizeddel ezelőtt íródtak, Kontra (2016) szerint még 2015-ben is relevánsak maradtak. A jelen tanulmányban annak felderítésére teszek kísérletet, hogy Kontra (2016) megállapításához

képest vajon mi a helyzet ugyanezzel a kérdéssel 2024-ben, és a nyelvtanárképzést vajon milyen mértékben sikerült modernizálni. Ezen belül is

Bérczes (1982) kritikái közül a 3., illetve a 6–8. pontokra fókuszálok, melyek vizsgálatához az *angol nyelv és kultúra tanára* osztatlan mesterképzést kínáló hazai felsőoktatási intézmények mintatanterveit, illetve azok tantárgyi felépítését (ezen belül is a diszciplináris és a szakmódszertani kurzusokra fókuszálva) tekintetem át és hasonlítottam össze a Bárdos (2001) által megfogalmazott diszciplínáarányokkal.

4. KUTATÁSI MÓDSZEREK

A vizsgálat során először a felvi.hu adatai alapján áttekintettem, hogy mely felsőoktatási intézményekben lehetséges a vizsgálat évében, azaz 2023 őszén *angol nyelv és kultúra tanára* osztatlan 10 féléves képzést (4,5+0,5 év) megkezdni. Ezután az intézmények honlapjáról letöltöttem az *angol nyelv és kultúra* osztatlan tanárszakos mintatanterveket – ezek a vizsgálat központi részét képezték. Bárdos (2001) ajánlásait

követve egyenként végignéztem és kategorizáltam a különböző elvégzendő kurzusokat, ennek nyomán pedig összesen hat kategóriát alkottam meg. A kurzusok egyrésztől valamilyen célnyelvi, azaz angol nyelvi készség fejlesztését igyekeztek elősegíteni (nyelvfejlesztés), másrésztől a hallgatók irodalmi és irodalomtudományi, valamint nyelv felépítésével és működésével kapcsolatos ismereteit igyekeztek bővíteni (irodalom, illetve nyelvészet). Emellett egy

külön kategóriába gyűjtöttem az angolszász kultúrával és történelemmel kapcsolatos kurzusokat (kultúra, történelem), illetve szintén külön kategóriát kaptak a szakmód-

tudományos körökben még sok esetben lenézik, másodosztályúnak tartják

szertani ismeretek átadását célzó kurzusok (szakmódszertan). Egyes intézményekben számos esetben jelentek meg egyéb, nem klasszikus nyelvi készségeket – grammatika, szókincs stb. –, illetve tanári készségeket fejlesztő kurzusok is, amelyeket külön kategorizáltam (egyéb készségfejlesztés). Mivel néhány mintatanterv bizonyos mértékig megengedő volt, és tartalmazott választható vagy kötelezően választható kurzusokat, ezen kurzusokat is külön kategóriába (szabadon választott) soroltam. Minden olyan esetben, ahol a kurzus címe alapján nem volt egyértelműen eldönthető a besorolás, a tantervi hálókön túl az adott tárgyhoz kapcsolódó kurzusleírásokat is kikerestem, és azokban ellenőriztem, hogy a kurzust megfelelő kategóriába soroltam-e be.

Fontos megemlíteni, hogy bár a jelenlegi rendszerben (ötéves osztatlan tanárképzés) a leendő tanárok kétszakosak, minden esetben csak az angol nyelv és kultúra szakot vizsgáltam meg. Az egyházi

fenntartású intézmények esetében a mintatanterv tartalmazott az egyházi lelkülethez kapcsolódó kurzusokat is (pl. egyházismeret), amelyeket szintén nem vettem be az elemzésbe.

5. EREDMÉNYEK ÉS DISZKUSSZIÓ

Az 1. táblázat intézményekre lebontva tartalmazza, hogy hány kurzust szükséges elvégezniük a hallgatóknak a különböző alkategóriákon belül.

1. TÁBLÁZAT

Az angol nyelv és kultúra tanára osztatlan képzés kurzusainak eloszlása

Tantárgycsoportok	DE	ELTE	EKKE	KRE	ME	NYE	PE	PPKE	PTE	SZTE
nyelvfejlesztés	12	6	10	10	13	7	8	12	8	14
irodalom	6	7	10	6	4	4	4	5	6	5
nyelvészet	9	12	16	10	12	9	11	6	10	6
kultúra, történelem	5	4	9	6	5	4	9	7	5	4
egyéb készségfejlesztés	0	2	0	7	0	0	0	0	0	6
szakmódszertan	10	8	5	5	7	7	5	10	9	9
szabadon választott	0	2	1	2	3	2	0	2	0	3

FORRÁS: saját szerkesztés

A különböző intézmények, az óraszám függvényében, más-más kreditértéket rendelnek az adott kurzusokhoz, így ezek elvégzése során a hallgatók a különböző intézményekben eltérő (egy kredittől akár hatig terjedő) kreditértéket szerezhetnek. Mind-ebből következik, hogy vannak intézmények (pl. az EKKE), ahol darabszámra jóval több kurzust kell teljesíteniük, mint máshol (pl. a NYE). Ez persze nem jelenti feltétlenül azt, hogy a hallgatóknak minden esetben többet is kell dolgozniuk ott, ahol több kurzust kell teljesíteniük, hiszen hazánk az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) része (Berács, 2002), így alkalmazza az európai kreditátviteli és -gyűjtési rendszert (ECTS). A rendszer egyik lényeges eleme pedig az, hogy –

ahogy azt a 90/1998. (V. 8.), a felsőoktatási tanulmányi pontrendszer (kreditrendszer) bevezetéséről és az intézményi tanulmányi pontrendszerek egységes nyilvántartásáról szóló kormányrendelet szabályozza –, egy kredit megszerzéséhez 30 tanulmányi munkaóra szükséges (Berács, 2002). Mindezek értelmében ideális esetben, függetlenül az elvégzendő kurzusok számától, a hallgatókra intézménytől függetlenül azonos munkaterhelés kellene hogy essen. A tantervek összevetettségének problémájára Derényi és Temesi (2008) is felhívták a figyelmet, és rámutattak, hogy a magyar oktatási rendszer hagyományai miatt az intézményi tantervek általában túlságosan szétapróztak, és rengeteg 2-3 kreditet tartalmaznak,

szemben a nyugat-európai gyakorlattal, ahol mindössze 4-5 nagyobb kreditértékű tárgy kell a hallgatóknak félévente teljesíteniük. A különböző, a kreditrendszer bevezetése előtt már meglévő intézményi „hagyományok” (pl. adott intézményben adott tárgyak fókuszba helyezése, az adott tárgyak, tárgycsoportok oktatására meglévő humán-erőforrás stb.) nyomán egyes tárgyak vagy tárgycsoportok különböző kreditértékekkel jelennek meg a tantervekben. Úgy tűnik, hogy ez a tendencia a mai napig bizonyos tekintetben változatlan maradt.

Az 1. táblázat ugyan tartalmazza az összes kurzust, mégis, a jobb érthetőség kedvéért a következőkben az általános tendenciákon felül igyekszem rámutatni, hogy az elemzett intézmények között szereplő négy tudományegyetem, a három egyházi fenntartású egyetem, illetve a vidéki egyetemek esetében milyen eloszlás fedezhető fel a különböző kurzustípusok között. A kurzusok

darabszámának jelzése mellett a jobb vizuális megjelenítés érdekében alább, a 2. ábrán kördiagramok segítségével százalékosan is illusztrálom a különböző típusú kurzusok intézményeken belüli eloszlását.

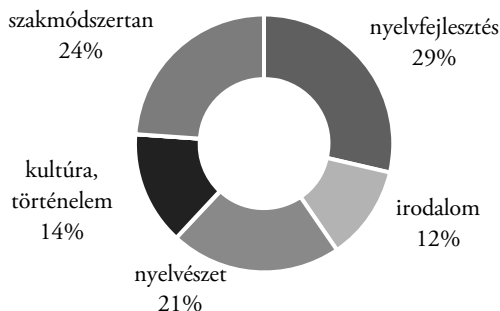
5.1 A tudományegyetemek

Az első nagyobb kategóriába (tudományegyetemek) négy intézmény tartozik: a Debreceni Tudományegyetem, az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Pécsi Tudományegyetem és a Szegedi Tudományegyetem (2. ábra). A négy intézményt azért is elemzem egy alkategóriában, mivel tudományegyetemekről lévén szó, ezen intézményekben nagy hagyománnyal rendelkezik a magas szinten művelt tudományosság, így a tudományos kutatás is; mindezek alapján logikus feltételezni, hogy a képzési struktúrájuk is hasonló lesz egymáshoz.

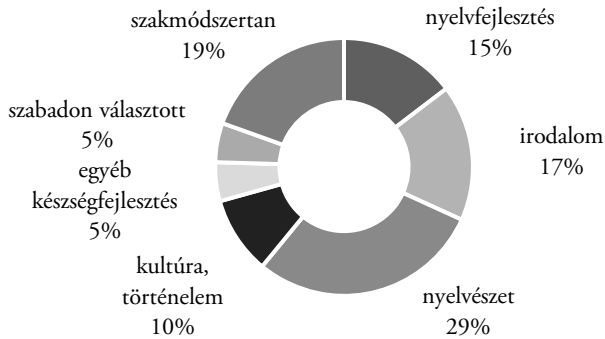
2. ÁBRA

A Debreceni Tudományegyetem, az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Pécsi Tudományegyetem, valamint a Szegedi Tudományegyetem képzési struktúrája

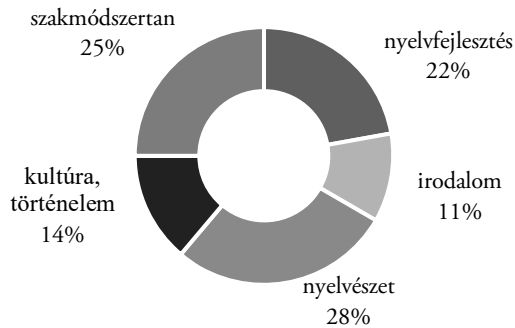
Debreceni Tudományegyetem



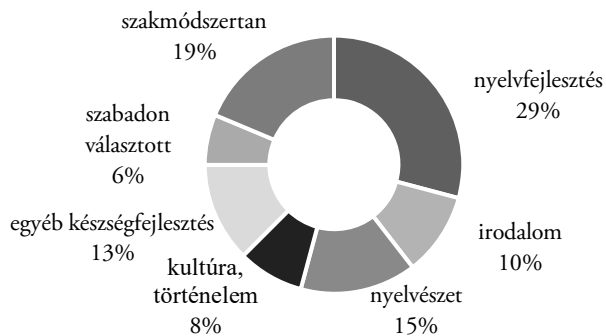
Eötvös Loránd Tudományegyetem



Pécsi Tudományegyetem



Szegedi Tudományegyetem



Az angoltanár-képzésben a négy tudományegyetem kurzusstruktúrájának összehasonlítása azt mutatja, hogy az egyetemek eltérő hangsúlyokat fektetnek a különböző diszciplínákra. A Debreceni Tudományegyetem a nyelvfejlesztésre és a szakmódszertanra helyezi a főhangsúlyt a 12, illetve 10 kurzussal, míg az Eötvös Loránd Tudományegyetem a *nyelvészet* és a *szakmódszertan* területeken egyaránt erős, 12 és 7 kurzussal. A Pécsi Tudományegyetem is a nyelvészetre, valamint a szakmódszertanra helyezi a főhangsúlyt, és az irodalom, valamint a kultúra, történelem csak kisebb súllyal szerepelnek a mintatantervben. A Szegedi Tudományegyetem hangsúlyozza a nyelvfejlesztést és a szakmódszertant, de figyelmet szentel az irodalomnak és az egyéb készségfejlesztésnek is. Az arányok tehát változatosak az egyetemek között, és az eltérések tükrözik a különböző oktatási filozófiákat és prioritásokat.

5.2 Egyházi fenntartású egyetemek

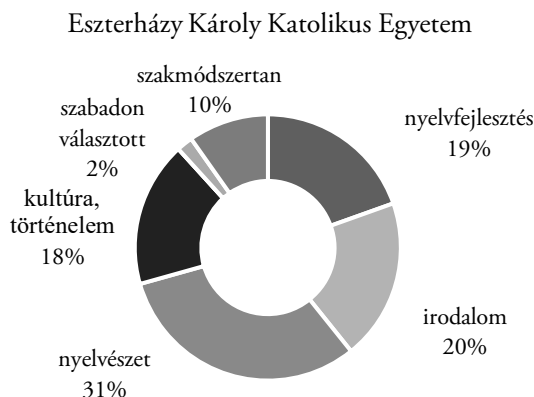
A második kategóriába az egyházi fenntartású egyetemek kerültek, amelyekből hazánkban

jelenleg összesen három olyan található, amely kínál *angol nyelv és kultúra* osztatlan tanárképzést: az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem és a Károli Gáspár Református Egyetem (3. ábra).

A magyarországi egyházi fenntartású egyetemek sajátos szellemiséget képviselnek, amely mélyen gyökerezik a hagyományokban, erkölcsi értékekben és vallási alapelvekben. *Standfest* (2004), valamint *Pangihutan és Jura* (2023) az egyházi fenntartású oktatási intézmények kapcsán kiemeli, hogy az ilyen intézmények nem csupán tudományos ismereteket közvetítenek, hanem az oktatás során hangsúlyozzák az etikát, felelősséget és emberi értékeket is. Az egyházi fenntartású egyetemek arra törekcsenek, hogy a hallgatóknak ne csak szakmai tudásuk bővüljön, hanem az értékrendjük is gazdagodjon. Az intézmények gyakran ösztönzik a kritikus gondolkodást és a szociális felelősségvállalást, miközben tiszteletben tartják és összehangolják a tudományos és vallási dimenziókat. Ezáltal a hallgatók olyan környezetben tanulhatnak, ahol az elméleti ismeretek mellett az emberiség és a közösség fontossága is hangsúlyosan jelen van.

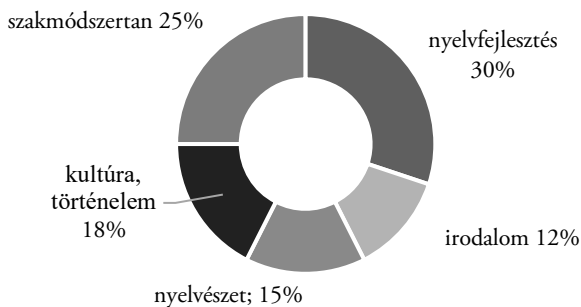
3. ÁBRA

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem, valamint a Károli Gáspár Református Egyetem képzési struktúrája

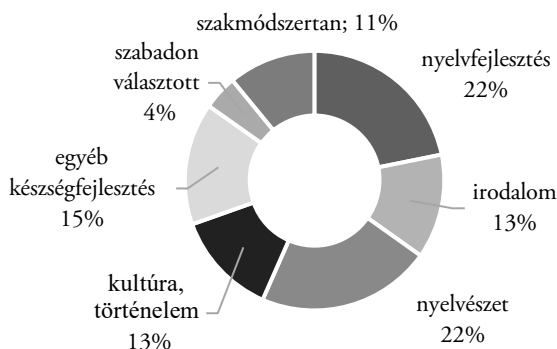


kultúra,
történelem
18%

Pázmány Péter Katolikus Egyetem



Károli Gáspár Református Egyetem



FORRÁS: saját szerkesztés

Az angoltanár-képzésben az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen hangsúlyosan jelenik meg a nyelvészet (16 kurzus). Az irodalmi és a nyelvfejlésztő kurzusok száma 10-10, és a kultúra és történelem is hasonló súlyllyal szerepel a képzési struktúrában: ezen a területen 9 kurzust kínálnak. A Pázmány Péter Katolikus Egyetem esetében a nyelvfejlésztésen van a fő hangsúly 12 kurzussal, melyet a szakmódszertan (10 kurzus) követ. A kultúra, történelem, a nyelvészet és az irodalom 7-6-5 kurzussal van jelen. A Károli Gáspár Református Egyetem szintén ki-egyensúlyozott képet mutat: a nyelvfejlésztés és a nyelvészet egyaránt 10-10, a kultúra és

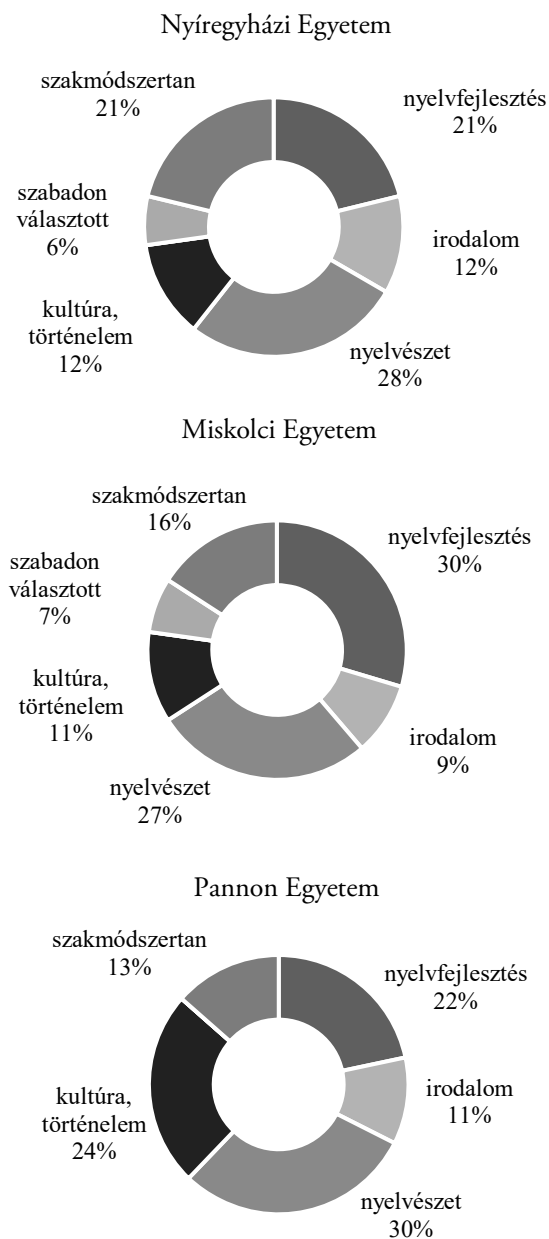
történelem, valamint az irodalom 6-6 kurzust foglal magába, a szakmódszertant pedig 5 kurzus keretén belül oktatják.

5.3 Vidéki egyetemek

A harmadik kategóriába az a három Buda-pesten kívül eső nem tudományegyetem került, amelyek rendelkeznek angol nyelv és kultúra tanári szakkal. E három vidéki egyetem, a Miskolci Egyetem, a Nyíregyházi Egyetem és a Pannon Egyetem (4. ábra). Mintatanterveikben az egyes diszciplínák kurzusai eltérő hangsúlyokkal jelennek meg.

4. ÁBRA

A Miskolci Egyetem, a Nyíregyházi Egyetem és a Pannon Egyetem képzési struktúrája



FORRÁS: saját szerkesztés

A Miskolci Egyetem a nyelvfejlesztésre és a nyelvészetre helyezi a fő hangsúlyt 13, illetve 12 kurzussal, míg az irodalom és a kultúra, történelem esetében 4 és 5 kurzust kínál. A Nyíregyházi Egyetemen szintén a nyelvészetre (9 kurzus) és a nyelvfejlesztésre (7 kurzus) kerül a hangsúly, azonban a nyelvfejlesztéshez hasonlóan a szakmódszertan (7 kurzus) is fontos szerepet kap. A Pannon Egyetemen a legnagyobb arányban a nyelvészet kap hangsúlyt (11 kurzus), ezt követi a kultúra és történelem (9 kurzus), majd a nyelvfejlesztés (8 kurzus), végül pedig az irodalom és a szakmódszertan (4 és 5 kurzus). Az eredmények itt is azt mutatják, hogy az egyes egyetemek sajátos szakmai irányokat követnek, de a nyelvészet mindhárom egyetem esetében dominál.

6. ÖSSZEZGÉS ÉS KITEKINTÉS

A tanulmány betekintést nyújtott a magyar nyelvtanárképzés elmúlt évtizedeinek változásaiba, kiemelve az új 4,5+0,5 éves struktúra jelentőségét és annak kihívásait. Az elemzés során a felsőoktatási mintatantervek vizsgálatával igyekeztem feltárni, milyen mértékben sikerült a képzési rendszert a szakmai és pedagógiai elvárásokhoz igazítani. Az eredmények rávilágítottak arra, hogy bár jelentős előrelépések történtek a nyelvtanárképzés területén, további fejlesztések szükségesek a diszciplináris szakmai és a szakmódszertani tartalmak optimális egyensúlyának eléréséhez (vö. *Bárdos* [2001] ajánlásai), ugyanis a humboldti hagyományaink nyomán még mindig relatíve filológiai-központúnak mondhatjuk a

tanárképzést. A képzés jövőbeli sikere érdekében kulcsfontosságú a folyamatos párbeszéd a szakmai közösségek között, valamint az oktatáspolitikai döntéshozók és a felsőoktatási intézmények közötti együttműködés. Az ilyen típusú kutatások és a kapott eredmények segíthetnek abban, hogy a magyar nyelvtanárképzés még inkább megfeleljen a modern kor kihívásainak, hozzájárulva ezzel a jövő pedagógusainak magas szintű képzéséhez.

különös tekintettel a tanárjelöltek iskolai tapasztalatainak elemzésére

A jövőbeli kutatásoknak a gyakorlati oktatás minőségére, a végzett tanárok munkaerőpiaci helyzetére, valamint a nemzetközi trendek és innovációk hazai alkalma-

zásának lehetőségeire érdemes összpontosítani. Ezáltal a magyar nyelvtanárképzés még hatékonyabban tudna reagálni a gyorsan változó társadalmi és oktatási igényekre. Ezen felül elmondható, hogy a képzési és kimeneti követelmények mellett érdemes lenne a kreditek tantárgyi stb. megoszlását is jobban egységesíteni a különböző felsőoktatási intézmények között, ugyanis az intézményenként különböző kreditértékek nehezíthetik az egyik intézményből másikba történő kreditátvitelt, és ezáltal a hallgatói mobilitást is (*Derényi és Temesi*, 2008).

A jövőbeli kutatások számára számos további irány kijelölése lehetséges és szükséges annak érdekében, hogy még átfogóbb képet kapjunk a nyelvtanárképzés állapotáról és fejlődési lehetőségeiről. Egyik lehetséges irány lehet a pedagógiai és szakmódszertani képzés hatékonyságának értékelése, különös tekintettel a gyakorlati oktatásra és a tanárjelöltek iskolai tapasztalatainak mélyreható elemzésére. Ezenfelül érdekes lehet a végzett nyelvtanárok munkaerőpiaci

integrációjának és karrierútjainak mélyreható vizsgálata is, hogy megértsük, a képzés mennyire készíti fel őket a valós munkaerőpiaci kihívásokra. Továbbá a jelenlegi és volt hallgatók visszajelzései alapján lehetne értékelni a tanárképzési programok hatékonyságát, mely információk segítséget nyújthatnának a tantervek további finomításához és a tanárképzési stratégiák hosszú távú kialakításához, fejlesztéséhez. Végül pedig érdemes lenne a jövőben megvizsgálni a mintatervek kapcsán a korábbi, 5+1-es képzéshez képest az új rendszerben bekövetkezett rendszerszintű változásokat is, és ennek keretén belül a vizsgálatba érdemes lenne bevonnani a pedagógia–pszichológia tárgyakat is, ezáltal feltárható lenne az összes kurzus egymáshoz való aránya.

A tanulmány bemutatta a magyar nyelvtanárképzés változásait, és elemezte a jelenlegi képzési struktúrát is, mégis rendelkezik bizonyos korlátokkal, amelyek befolyásolhatják az eredmények általánosíthatóságát. A kutatás – mivel nem céljai között ez nem szerepelt – nem vett figyelembe olyan

(fentebb is említett) változókat, mint a hallgatói elégedettség vagy a tanárképzési programok innovatív módszerei. A felsőoktatási intézmények közötti eltérések értékelése során csak és kizárólag a tantervi struktúrák kerültek elemzésre, anélkül, hogy mélyebb betekintést nyerhettünk volna a tényleges oktatási gyakorlatok különbségeibe. Ezek a korlátok végső soron a fentebb már említett további kutatások szükségességére hívják fel a figyelmet; a jelen tanulmány kiindulásként szolgálhat a további hasonló kutatásokhoz.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS, TÁMOGATÁS

A szerző a kutatás elvégzéséhez támogatásban részesült. A kutatás az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-23-4-II-KRE-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

IRODALOM

- Bárdos J. (2001): A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben. *Iskolakultúra*. **11**. 2. sz., 8–20.
- Bárdos, J. (2011). Miért nincs Magyarországon pedagógia doktori (Ed.D.) fokozat? *Pedagógusképzés*. **9**. 1–2. sz., 39–46. DOI: 10.37205/TEL-hun.2011.1-2.03
- Bárdos J. (2016): Eltűnő nyelvtanárképzéseink nyomában (Szeged: 1963–1968; Veszprém: 1990–2010). *Modern Nyelvoktatás*. **22**. 1–2. sz., 92–104.
- Berács J. (2002): A piaci teljesítményelv és a kreditek differenciált alkalmazása a felsőoktatásban. *Educatio*. **11**. 4. sz., 637–649.
- Bérczes L. (1982): Tanárképzésből: elégséges? *Egyetemi Élet*. **21**. 15. sz., 1., illetve **21**. 16. sz., 6.
- Breznyánszky L. (2009): A tanári mesterképzés kialakult rendje és első jelentkezői. *Educatio*. **18**. 3. sz., 335–348.
- Budai L. (2013): Ami oktatási, az nem tudományos!? *Új Pedagógiai Szemle*. **63**. 11–12. sz., 50–55.
- Dávid M. (2011a): A tanári pályalkalmasság megítélésének szakmai koncepciója. In: Dávid M. (szerk.): *A tanári pályalkalmasság megítélésének módszerei*, Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 7–10.
- Dávid M. (2011b): Korszerű tanári pályaprofil. In: Dávid M. (szerk.): *A tanári pályalkalmasság megítélésének módszerei*, Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 11–16.

- Dávid M., Harvani A. és Taskó T. (2011): A tanári pályaeorientációs szakasz önismeretet támogató kurzusa. In: Dávid M. (szerk.): *A tanári pályaealkalmasság megítélésének módszerei*, Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 17–68.
- Derényi A. és Temesi J. (2008): Kreditrendszer és minőségbiztosítás. *Educatio*. **17**. 1. sz., 64–75.
- Enyedi Á. és Révész J. (2009): A „hosszú” tanítási gyakorlat hazai tapasztalatai. *Pedagógusképzés*. **7**. 4. sz., 35–56. DOI: 10.37205/TEL-hun.2009.4.03
- Estefánné Varga M. és Sallai É. (2011): A tanári felvételi eljárásban alkalmazható módszerek a pályaealkalmasság megítélésére. In: Dávid M. (szerk.): *A tanári pályaealkalmasság megítélésének módszerei*, Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 93–111.
- Falus I. és Szűcs I. (2023): A tanárképzés makro-, mezo- és mikroszintje. *Magyar Tudomány*. **184**. 2. sz., 163–172. DOI: 10.1556/2065.184.2023.2.4
- Fónai M. és Dusa Á. R. (2014): A tanárok presztízisének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években. *Iskolakultúra*. **24**. 6. sz., 41–49.
- Hunyady Gy. (2009): A Bologna-rendszerű tanárképzés hazai vitapontjai: A kilengő mérlegelés. *Educatio*. **19**. 3. sz., 317–334.
- Imre A. és Kállai G. (2014): Az osztatlan tanárképzésre jelentkezők alkalmassági vizsgájának intézményi tapasztalatai az interjúk tükrében. *Iskolakultúra*. **24**. 1. sz., 99–116.
- Kontra M. (2016): Hullámhegyek és -völgyek a magyarországi angoltanárképzésben az utóbbi fél évszázadban. *Modern Nyelvoktatás*. **22**. 1–2. sz., 76–91.
- Kotschy B., Mogyorósi Zs. és Taskó, T. (2016): A féléves egyéni összefüggő gyakorlat eredményessége az intézményvezetők, hallgatók és mentorok véleménye alapján. *Pedagógusképzés*. **15**. 1–4. sz., 9–24. DOI: 10.37205/TEL-hun.2016.1-4.02
- Kovács E. (2011): A tanárképzés harmadik ciklusa – kérdések és lehetőségek. *Educatio*. **20**. 4. sz., 580–586.
- Lehmann M., Lugossy R. és Nikolov M. (2011): Az angoltanári MA-program értékelése. *Magyar Pedagógia*. **111**. 4. sz., 259–288.
- Magyar I. és Nagyné Fóris K. (2011): Az iskolai tapasztalatszerzés feladatai a tanári pályaeorientáció szakaszában. In: Dávid M. (szerk.): *A tanári pályaealkalmasság megítélésének módszerei*, Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 69–92.
- Pangihutan, P. és Jura, D. (2023): Ecotheology and analysis of christian education in overcoming ecological problems. *International Journal of Science and Society*. **5**. 1. sz., 13–27. DOI: 10.54783/ijssoc.v5i1.621
- Radnóti K. és Király B. (2012): A bolognai rendszerű tanárképzés tanulságai. *Iskolakultúra*. **22**. 3. sz., 105–112.
- Sági M. és Nikitscher P. (2014): Mit tapasztaltak a bizottságok a tanári alkalmassági vizsgán? Vélemények, javaslatok egy online kérdőíves felmérés alapján. *Iskolakultúra*. **24**. 1. sz., 82–98.
- Sallai É. (2015): A mentori tevékenységek tapasztalatai. In: Sallai É. (szerk.): *A pedagógusok gyakorlati rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal, Budapest. 45–86.
- Snoeck, M., Eisenschmidt, E., Forsthuver, B., Holdsworth, P., Michaelidou, A., Dahl, J. és Pachler, N. (2010): *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policy makers*. Európai Bizottság.
- Soósne Faragó M. (2010): A tanárképzés új (bolognai) rendszerének bemutatása. *Új Pedagógiai Szemle*. **60**. 3–4. sz., 50–68.
- Standfest, C., Köller, O., Scheunpflug, A. és Weiß, M. (2004): Profil und Errträge von evangelischen und katholischen Schulen. Befunde aus Sekundäranalysen der PISA-Daten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. **7**. 3. sz., 359–379. DOI: 10.1007/s11618-004-0039-4
- Szél K. (2014): A tanári alkalmassági vizsga intézményi gyakorlatai, (ön)reflexiók. *Iskolakultúra*. **24**. 1. sz., 117–126.
- Szolár É. (2009): Az európai felsőoktatás átalakulása és a Bologna-folyamat céljai. *Iskolakultúra*. **19**. 9. sz., 95–119.
- Varga K. (2014): A tanári alkalmasság-vizsgálat sajtóvisszhangja. *Iskolakultúra*. **24**. 1. sz., 127–139.