

# A MAGYARORSZÁGI TANÁRKÉPZÉS ÉS AZ AZT MEGHATÁROZÓ KÖRÜLMÉNYEK (2022–2026)

RAPOS NÓRA 

ELTE Pedagógia és Pszichológia Kar, Budapest

*Beérkezett: 2025. augusztus 7., elfogadva: 2025. november 26.*

A tanulmány a magyar pedagógusképzés 2022 utáni átalakulását vizsgálja, rávilágítva a globális és hazai szakmapolitikai feszültségek kapcsolatára és egyediségére. Az elemzés szerint a reformok mozgatórugója a munkaerőpiaci igények és a rendszerszintű kihívások kezelése volt. A kettős irányítás, illetve a centralizált decentralizációs törekvések töredezetté tették a képzés és a köznevelés kapcsolatát. Intézményi szinten a modellváltás, a nemzeti identitást és a tanárság közszolgálati szerepértelmezését hangsúlyozó változások átfomálták az intézményrendszert és az egyes intézmények szerepét. A turbulens jogalkotás pedig feszültségbe került a szakmai autonómia értelmezésével.

**Kulcsszavak:** tanárképzés, oktatásirányítás, gyakorlati rendszer, köznevelés

## TEACHER EDUCATION IN HUNGARY AND THE SHAPING FACTORS (2022–2026)

The study examines the transformation of Hungarian teacher education after 2022, highlighting the relationship and uniqueness of global and domestic policy tensions. The analysis showed that reforms were driven by addressing labour market needs and systemic challenges. Double management and centralized decentralization efforts have made the relationship between education and public education fragmented. At the institutional level, model changes, changes emphasizing national identity and the public service role interpretation of teachers have transformed the institutional system and the role of individual institutions. Turbulent legislation has come into tension with the interpretation of professional autonomy.

**Keywords:** teacher education, education policy, system of teaching practice, public education

## Bevezető

A tanárok az oktatási rendszer központi pillérei, az oktatás minőségét és eredményességét az ő felelősségüknek tartják. Képzésük kulcsfontosságú területté vált. Következésképpen a tanárképzési rendszerek a történelem során folyamatosan változtak, a mindenkori politikai szándékokhoz és társadalmi elvárásokhoz igazodva.

A globalizációs hatások intenzitása ellenére a tanárképzés szabályozása továbbra is nemzeti hatáskörben maradt, így az adott ország tanárképzési rendszerét befolyásoló értékválasztás a nemzet jövőképe szimbóluma. Ez az értéktételezés ritkán konfliktusmentes (Menter 2023). A diszkurzív terek, narratívák transzparensé tétele kulcsfontosságú az egyes szereplők álláspontjának megértéséhez. Megközelítésünk ezért eltér az oktatáspolitikai normatív értelmezéstől, amely dokumentumok, szabályozások bemutatására épül. Folyamatalapú elemzésünk lehetővé teszi a változások tér-, idő- és tevékenységbeli kontextusban történő értelmezését (Ozga 2000), annak megmutatását, hogy a jogszabályok miként válnak valósággá. Azt vizsgáljuk tehát, hogy a kormányzat és a szakpolitika miként reflektál a felmerülő társadalmi problémákra, és milyen intézkedésekkel válaszoltak erre a nyomásra a tanárképzés területén a 2022–2026-os időszakban.<sup>1</sup>

## Kontextusok

A tanárok szakmai identitása, szerepfelfogása, tudása erősen gyökerezik a képzésükben (Beck–Young 2005). A szakmai felkészítés azonban nem autonóm folyamat, mivel a tanárképzés tartalmi és strukturális kereteit jellemzően politikai döntéshozók határozzák meg. Ez a külső irányítás feszültséget teremt a szakmai autonómia és a politikai kontroll között, így a tanárképzés területén a kutatás, a politika és a gyakorlat közötti viszony összetett és feszültségekkel teli. Napjainkban sem jellemző, hogy a tudományosan megalapozott tudás érdemben beépülne a politikai döntéshozatalba, a napi pedagógiai gyakorlatba. A befolyásolási folyamatok gyakran elégtelenek (Tatto–Menter 2019), ami részben a szisztematikus képzéskutatás hiányára vezethető vissza. A tanárképzés természetének megértése így megköveteli a rendszer történetének, kultúrájának és politikájának vizsgálatát (Menter 2023), amely egyszerre rendelkezik általánosítható és helyi, kontextuális sajátosságokkal (Helgetun 2023).

### Történeti kontextus

A tanárképzésnek nincs egységes nemzetközi története, néhány visszatérő pont azonban felrajzolható. A tanárképzés fejlődése nemzetközi szinten is a közoktatás állami szintű terjedésével vett lendületet a 19. században (intézményesülés), miközben egyre inkább akadémiaiává vált (akademizáció). A 20. században a pszichológia, szociológia, pedagógia tudományok erősödésével egyetemi keretek közé került, és egyre nagyobb hangsúlyt kapott a speciális szakmai tudás. Mindez a professzionalizálódás irányába hatott, és egyetemi diplomához kötötte a tanári hivatást (Menter 2023). Ez a tendencia tört meg a 20. század végén elinduló „eltérő” tanárképzési utak megjelenésével (diverzifikáció, piacosítás) (Tatto et al. 2023).

A kelet-közép-európai lét saját történeti kontextust teremtett a hazai tanárképzésnek, miközben végigjárta a fenti folyamatokat. A tanárképzési reformokat a demokratizálódás és a nemzeti identitás megerősítésének kettőssége mozgatta. Jellemző fejlődési út volt a nyugati, „eredményes” minták

<sup>1</sup> Munkánk csak a közismereti tanárképzés folyamatait elemzi. Bár a címben a 2026-os dátum szerepel, a tanulmány 2025 augusztusáig dolgozza fel az adatokat.

követése és az oktatás közszolgáltatás-jellegének fenntartása a piaci szereplők és igények beengedése mellett. A nyugati minták azonban egy kontinentális (német, osztrák) gyökerű és szovjet hatásokat is hordozó hazai rendszerbe kerültek (Németh 2005). A rendszerváltás után a régióban – a demokratizálódás ellenére – az oktatásügyben, a tanárképzésben is megmaradt a kommunizusból örökölt központi irányítás, egyfajta „centralizált decentralizáció” (Chua et al. 2019); a kormányok hivatalosan decentralizáltak, de továbbra is szorosan kézben tartják a reformokat. Mindezek eredményeként a strukturális és tartalmi változások domináltak, miközben a tanulási folyamatok és a diákközpontú megközelítések átalakítása háttérbe szorult. Valamint közös jellemző a tanárképzés reformjának turbulenciája, amit nem stabilizáltak hosszú távú stratégiai megközelítések (Menter et al. 2023; Totto et al. 2023).

### Nemzetközi kontextus – globalizációs hatások

A globalizáció mint kortárs folyamat átfogóan formálja az oktatást világszerte; ez tetten érhető a tanárképzésben is (Jackson 2016). A tanárképzéssel való kapcsolata – eltekintve több globalizációs folyamattól – a professzionalizálódás és a piaci modellek, a mérések és a „jó/minőségi tanár” fogalma összekapcsolódásának elemzése révén válik érthetővé.

Az európai oktatáspolitikai folyamatok meghatározó narratívája a gazdasági fejlődés és a versenyképesség megteremtésének kulcsfontosságú elemévé emeli az oktatást. Az emberi tőke elméletéből kiindulva a tudást és az innovációt a gazdasági növekedés, a társadalmi kohézió mozgatórugóiként azonosítja (Menter et al. 2023; Voisin–Ávalos-Bevan 2023). Ennek hatására az 1990-es évek óta globális vita folyik a tanári szakma professzionalizálódásáról, így a tanárképzésről is, amelynek programadó dokumentuma a 2005-ös „Tanárok számítanak” jelentés volt (Barber–Mourshead 2007). Az oktatási rendszerek, beleértve a tanárképzést is, egyre inkább a hallgatók mérhető tudásának megszerzésére fókuszálnak, amit felerősítettek az időközben elinduló nemzetközi mérések. Ez a folyamat az összehasonlíthatóságon túl az ellenőrizhetőség és az elszámoltathatóság fokozott érvényesítéséhez vezetett (Voisin–Ávalos-Bevan 2023) – ami részben érthető, ha az oktatási költségvetések államháztartási vonzatait és az állam közszolgáltatásokhoz kapcsolódó kormányzati felelősségét is értelmezzük. A legtöbb nemzetközi oktatáspolitikai dokumentumban szereplő „tanári minőség” mégis olyan gyűjtőfogalom lett (Cochran-Smith–Fries 2001), amelynek tartalma a helyi kontextusok miatt mégsem megragadható. Mindezek ellenére a politikai döntéshozók a tanárok és a tanárképzés minőségének mérhető változóit emelik ki, ami a „jó tanárról” alkotott globális elképzelések megmerevedéséhez vezetett (Schweisfurth 2022).

Az összehasonlíthatóság, a sztenderdizálás és ezzel egyfajta európai egységesítésre törekvés is a gazdasági növekedés és az ehhez szükséges versenyképesebb oktatás érdekében indult, beleértve a versenyképes oktatás szervezeti és működési rendszerének kialakítását: az Egységes Felsőoktatási Térség létrehozását (Sorbonne Declaration 1998), a bolognai folyamat elindítását (Bologna Nyilatkozat 1999) és az Európai Képesítési Keretrendszer kidolgozását (Bergen Communiqué 2005). Közvetlen tanárképzési következményük a hallgatói tanulási eredmények, kompetencia-leírások megfogalmazása világszerte, így Magyarországon is. A tanári – és így sok esetben a tanárképzéshez kapcsolódóan megfogalmazott, eredetileg nem a mérhetőség biztosítására kialakított – kompetenciák mellett, hogy irányadók lettek a tanárképzés tartalmi szabályozásában, az ellenőrzés, az értékelés eszközévé is váltak.

### Közoktatási kapcsolat

Bár a fent elemzett nemzetközi diskurzus részei az alábbi szempontok is, fontos külön hangsúlyozni ezeket, mert a felsőoktatás, a tanárképzés és a közoktatás szerves kapcsolatát teszik láthatóvá. Ezen a területen három meghatározó vitát emelünk ki: a képzés helyét vagy másképp 1) az elmélet és a gyakorlat vitáját, 2) a tanári tudás problematikáját, valamint 3) a tanárhiány jelenségét.

#### Az elmélet és a gyakorlat vitája

A képzés helyének, az elmélet és a gyakorlat szerepének értelmezése a tanárképzés legrégebbi dilemmája. A politikai és tudományos diskurzusban gyakran szélsőségesen állítják szembe ezek szerepét, ami meggátolja a racionális döntéseket a képzés alakításában (Mutton 2023). Láttuk, hogy a tanárképzés története az iskolai kötődését megtartva, a klasszikus professzionalizálódási úton haladva a felsőoktatás szerepét erősíti. A legújabb kortárs kutatások nem áthidalhatatlan szakadékot látnak az elmélet és a gyakorlat között, hanem a szakmai fejlődés elkerülhetetlen részeként értelmezik a szakma magas szintű tanulását (Korthagen–Kessels 1999). Az értelmetlen dichotómia helyett egyfajta integrációra törekszenek, és elutasítják a szélsőségesen a gyakorlatok mellett érvelő technicista megközelítést – rámutatva arra, hogy a különböző gyakorlatértelmezések és azok megvalósítása mögött episztemológiai különbségek, elméleti megfontolások húzódnak, még abban az esetben is, ha az érvelők előtt ez rejtve marad (Jenset–Klette 2023; Korthagen–Kessels 1999; Tatto et al. 2023). Ezzel együtt a téma reneszánszát éli, és megfigyelhető a gyakorlat szerepének néhol túlzott erősödése a képzésben, amivel kapcsolatban három vitapontra érdemes figyelnünk. Mit értünk gyakorlatalapú képzésen? Mi a célunk a gyakorlat bevezetésével a képzésben? Milyen módon teremtjük meg a kapcsolatot elmélet és gyakorlat között?

A gyakorlatalapú tanárképzés egyes formáinak választása nem pusztán technikai kérdés, hanem elméleti és episztemológiai megfontolásokon alapul (Jenset–Klette 2023). Az európai tanárképzési gyakorlatban eltérő hangsúllyal van jelen négy gyakorlati modell: szakértői megközelítés (*expertise approach*), reflektív megközelítés (*reflective approach*), akciókutatás-alapú megközelítés (*action research approach*) és a végrehajtás-/megvalósításalapú megközelítés (*enactment approach*).

A kognitív tanuláskutatásokra támaszkodó szakértői megközelítés gyakorlatértelmezése a tantermi eseményekre, a helyszíni ítéletalkotásra, cselekvésre és a tevékenységen keresztüli tanítás tanulására fókuszál, mindezt összekötve a fejlődésizsakasz-elméletekkel (kezdő, haladó, kompetens, jártas és szakértő) (Dreyfus–Dreyfus 1986). Úgy vélik, hogy a szakértő tanárok már összetettebben vizsgálnak helyzeteket, nagyobb a tevékenységkészsletük, vannak rutinjaik, míg a kezdőknek idő kell ahhoz, hogy megfigyeljék a szakértők modelljeit (Ronfeldt et al. 2018), és szükségük van olyan szabályszerűségekre – kvázi tankönyvekre –, amelyek segítik a tanulásukat, rutinjaik alakulását (Berliner 1994). E modell dekontextualizáltságára is választ ad a szintén kognitív alapú reflektív modell. Schön szerint a szakemberek „a cselekvésben reflektálnak” (Schön 1983), így saját gyakorlati kontextusuk elemzőivé válnak, explicitébbé téve látens előfeltevéseiket, kritikusan szemlélve gyakorlatukat, és új „gyakorlatelméletet” építve maguknak (Beijaard–Meijer 2017). Bár az akciókutatás-alapú modell kapcsolódik a gyakorlat reflexiójához, sarkalatos különbsége a fejlesztésorientáltság (a gyakorlaté, kevésbé az egyéné). A Lewini gyökerű modell alapja az elemzésre épülő fejlesztés és az erre építő ciklikusság, az oktatási folyamat kutatása (Stenhouse 1975), a kritikai pedagógia (Carr–Kemmis 1986), utat nyitva az emancipációs törekvéseknek is. A modell tanárképzési „haszna”, hogy a jelöltek felkészíti a gyakorlatukkal kapcsolatos érdemi vizsgálatok elvégzéséhez szükséges készségekre (vö. japán gyökerű tanórakutatás, kutatásalapú tanárképzés). Az *enactment approach* „a korábbi megközelítésekkel ellentétben [...] a gyakorlatalapú tanárképzés

egyetemi helyszínét hangsúlyozza, [...] és bemutatja, hogy az egyetemi kurzusok a gyakorlat és az elmélet összekapcsolásával hogyan járulhatnak hozzá a gyakorlat tanulmányozásához” (*Jenset–Klette 2023: 418*) és a saját tanári gyakorlat kialakításához. Úgy vélik, hogy a képzés során a hallgatóknak meg kell ismerniük és el kell sajátítaniuk az úgynevezett „alapvető gyakorlatokat”, de ezzel együtt – a tanításról komplex, néhol kaotikus rendszerként gondolkodva – az improvizáció szerepét is hangsúlyozzák.

Az egyes szereplők (hallgató, egyetemi képző, iskolai képző, oktatásirányítás) képzéshez, szorosabban a gyakorlat szerepéhez kötődő célfelfogása gyakran látenszen van jelen. Például a tantermi gyakorlatra való közvetlen felkészítésnek az utóbbi években megerősödő szorgalmazása (pl. Anglia, Amerikai Egyesült Államok, Magyarország) elfedi, hogy az kritikus a felsőoktatási gyakorlattal szemben, és háttérbe szorítja az akadémiai megközelítésben hangsúlyosabb elméleti, etikai, kutatásalapú szempontokat. A gyakorlat erősödését hozó oktatáspolitikai döntések kapcsán (*Hulme 2023*) több kutató hangsúlyozza, hogy bár szükséges a felsőoktatáshoz kötött tanárképzés megújítása (*Mayer 2021*), a tanári szakma mesterséggé váló szerepértelmezése, a „jó gyakorlatok” közvetlen, érdemi értelmezés nélküli tanulására építő gyakorlati modellek a fennálló közoktatási gyakorlat fenntartásához vezethetnek, a fejlesztések, innovációk gátját jelenthetik (*Mutton 2023*), így végső soron éppen a tanári autonómia és a komplex szakmai tudás elvesztéséhez, vagyis egységesítéshez és uniformizáláshoz vezetnek.

Az integrációt szorosabban hangsúlyozó gyakorlati megközelítések azzal is szembenéznek, hogy két különálló és különböző kontextus, az iskola és az egyetem érdemi összekapcsolására kell törekedni, ha a gyakorlat és az elmélet egységét kívánjuk megvalósítani a képzésben (*Brooks 2021*). Ez az újfajta partnerség szakít az Európa-szerte jellemző, egyetemek által vezetett, kvázi partnerségi modellekkel (*Furlong et al. 2000*). Az együttműködő partnerség megteremtése érdekében tudatosan alakítanak ki úgynevezett „harmadik tereket”, amelyek működéséhez mindkét fél számára olyan célokat fogalmaznak meg, amelyekben az együttműködés elkerülhetetlen (*Akkerman–Bakker 2011*). Egy ilyen, kevésbé hierarchikus struktúrára építő folyamatban azonban minden fél számára lehetőség és egyben elvárás, hogy szakszerű elméleti és gyakorlati tudása alapján, adatokra támaszkodva hozzon döntéseket, így szinte elkerülhetetlen a kutatásalapú, elméleti megközelítés és a tapasztalati tudás kohéziója („kutatásalapú klinikai gyakorlat”; vö. *Burn–Mutton 2015: 217*).

### A tanári tudás problematikája

A tanári tudás értelmezésének kérdéséből is csak az utóbbi évek egyik leghangsúlyosabb, témánk időintervallumához kötődő diskurzusát emeljük ki, ami szorosan kapcsolódik a tanárok társadalmi szerepértelmezéséhez.

A tanárok tudásának értelmezése a modernista viták központi eleme, amelynek egyik narratíváját részben érintettük „a jó tanár minőségének” értelmezésekor, kiemelve a mérések szerepét. E mögött a tudásértelmezés mögött a kelet-közép-európai régióban leginkább preferált szerepértelmezés (*Goepel 2012*), a „kompetens mesterember” víziója áll (*Towers–Maguire 2022; Moore 2004*). Ez a mérhető képességek, sztenderdek mentén értelmezi a tanári munkát, amelynek alapjai a nemzeti kompetencialeírások. A kompetencialeírások tartalma meghatározó abban a tekintetben, hogy mennyire a tantermi viselkedés (mérhető) leírásához kötöttek (vö. kompetens szakember). Természetesen a tanárképzés szempontjából is visszaszabályozó erejük – egyrészt azért, mert a felsőoktatás céljai között deklaráltan megjelenik a munkaerőpiaci igényekhez való kapcsolódás (vö. *Bologna Nyilatkozat 1999*), másrészt a kompetencialeírások gyakran azonosak a köznevelés és a tanárképzés számára, megerősítve ezzel a kompetenciaalapú tanárképzési modelleket.

Ugyanakkor éppen a gyakorlatok megerősödő szerepére mutat rá, hogy ahhoz, hogy a tanárok teljes értékű partnerként tudjanak működni a tanárképzésben, hogy tanárképzővé váljanak, olyan mély, elméletileg is megalapozott, kutatásokra épülő tudással, reflektív képességgel kell rendelkezniük, amely képessé teszi őket kritikus kérdések feltevésére, helyzetek elemzésére annak érdekében, hogy meg tudják mutatni a hallgatóknak, egyes stratégiák miért működnek vagy nem működnek adott kontextusokban. Vagyis az az igény erősödik fel, hogy legyenek adaptív, autonóm szakértők, akik képesek reagálni a változatos és változó kontextusokra, amelyekben dolgoznak. Mindez visszavezet oda, hogy magát a tanítást is kutatásalapú szakmának kell tekintenünk. Ennek következményeként minden tanárképzési programnak törekednie kellene arra, hogy hallgatóit felvértesse egyfajta kutatási műveltséggel (*Eriksen–Brevik 2023*). A kutatási műveltség (*research literacy*) több az egyszerű módszertani tudásnál (*Menter–Flores 2021*); azt jelenti, hogy a tanárok ismerik a kutatási módszerek széles skáláját, a legújabb kutatási eredményeket és ezeknek a kutatásoknak a következményeit a mindennapi gyakorlatukra, valamint tágabb értelemben az oktatáspolitikára nézve, továbbá mindennapi gyakorlatuk része a kritikai értékelés (vö. *Eriksen–Brevik 2023*). Ehhez biztosítani kell, hogy 1) a tanárképzés tartalma kutatásalapú ismereteken és tudományos eredményeken alapuljon, 2) a képzés tervezése kutatási eredményekre épüljön, valamint 3) a tanárok és a tanárképzők rendelkezzenek a saját kutatásaik elvégzéséhez szükséges tudással és a kutatások, illetve a gyakorlat összekapcsolásának képességével (vö. *BERA–RSA 2014*).

### A tanárhiány jelensége

A leghangosabb diskurzus mégis a tanárhiány ügye (*OECD 2018, 2020; UNESCO 2019*), különösen ott, ahol fennáll a diploma utáni alternatív elhelyezkedés lehetősége (természettudományok, matematika, informatika). A hiány azonban nem egydimenziós jelenség, hanem komplex folyamatok eredménye (*Nguyen et al. 2020; See et al. 2020*). Egyes nemzetközi elemzések szerint a tanárhiányt legalább részben a kormányzati politikák okozzák, mert ezek ritkán építenek szisztematikus elemzésekre, sokkal inkább politikai döntések és az uralkodó értékek befolyásolják őket (*See et al. 2023*). A szakértői vélemények gyakran háttérbe szorulnak (*Cochran-Smith et al. 2018*), amit Spencer a tanárképzők „szimbolikus megsemmisítéseként” értelmez (*Spencer 2013*). Mindez közvetlenül érinti a tanárképzést, hiszen a hiány felszámolásának egyik eszköze a képzésbe vonzás. Bár egyes vélemények szerint hosszabb távon az oktatási rendszer teljesítménye határozza meg az iskoláról alkotott képet és ezzel együtt azt is, hogy vonzó szakmának látják-e a tanárságot (*Taylor 2023*).

Ahogy több elemzés rámutat, a megfelelő számú tanár képzése, a kínálat optimalizálása gazdasági modellezés kérdésévé vált, ahol a cél a költségek minimalizálása és a kimenetek maximalizálása. Ez a piacorientált változás a gyakorlatorientált, nem egyetemi tanárképzési utak felértékelésében, a rövid ciklusú képzések bevezetésében ölt testet. Azonban – ahogyan Taylor is rámutat – a kiemelkedően teljesítő oktatási rendszerekről szóló kutatások alapján a rövidebb képzési idő és a gyors belépés stratégiája a „széles hozzáférés – rossz minőség” ördögi körébe sodorhatja a tanárképzési rendszert (*Taylor 2023*).

### A hazai diskurzus fő kérdései és szakmapolitikai válaszok

Mindezekbe a folyamatokba ágyazódik a hazai tanárképzés igen turbulens elmúlt négy éve. Mivel a tanárképzés megértése egyszerre általánosítható, és helyi kontextusra épül (*Helgetun 2023*), a továbbiakban – a nemzetközi diskurzusokra elemzési keretként tekintve, azokra már csak utalásszerűen építve – a helyi, magyarországi sajátosságok részletes kifejtésére kerül sor.

### *Irányítás, szabályozás*

Bár a kormányzat többször deklaráltan kiemelt területként azonosította az oktatást és a tanárképzést, az irányítás területén strukturális szempontból széttagoltság jellemző, a szabályozás turbulens, ugyanakkor központilag irányított, a rendszer szempontjából nagy rugalmasságot és azonnali változást vár el.

Az oktatásügy 2010 óta nem rendelkezett önálló minisztériumi képviseléssel. A szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény elfogadásával a középfokú oktatásban kettévált a köznevelési és a szakképző intézmények működése, elváltak egymástól a tanári, illetve az oktatói munkakörök, a szakképzés irányítása az Innovációs és Technológiai Minisztérium (ITM) feladatkörébe került. A 2022-es kormányzati struktúrában további szétválasztás történt: a köznevelés a Belügyminisztérium (BM) hatáskörébe került, míg a felsőoktatásért, ezáltal a tanárképzésért is a Kulturális és Innovációs Minisztérium (KIM) felelt. Ez a szétválasztás a tanári pálya szempontjából duális irányítási rendszert hozott létre, ami felveti a két minisztérium közötti egyeztetés szükségességét, kihívás elé állítva a folyamatosan új szabályozás elé néző tanárképző intézményeket.

A felsőoktatás, a tanárképzés tartalmi irányításának irányelveit 2016 decemberében fogadta el a kormány, majd ezt 2023 novemberében kiegészítették a „Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016” című stratégiai tervdokumentumban, amely 2030-ig rögzíti a célokat. Az alábbiakban kifejtésre kerülő változásokra nagyrészt e dokumentum céljaihöz igazodva került sor, változóan intenzív egyeztetési folyamatok nyomán.

A felsőoktatási intézmények érdekképviselőinek legfontosabb szerve a Magyar Rektori Konferencia (MRK), amely független, konzultatív, jogi személyiséggel rendelkező köztestületként jogosult az állami feladatok ellátásában közreműködni. A tanárképzés felügyelete az MRK-ban sem egy bizottsághoz kötődik (Bölcsészettudományi Bizottság, Informatikai Tudományok Bizottsága, Pedagógusképzési Bizottság, Természettudományi Bizottság), akárcsak a minisztériumi irányítás. Ennek a töredezettségnek a hátterében egyszerre van jelen a különböző szakterületek kiegyenlített érdekképviselőinek igénye, illetve a tanárképzés szerepértelmezésének koncepcionálisan eltérő feszültsége (szaktanár vs. tanár). Az MRK a ciklust alapvetően meghatározó jogszabályi változások kialakításában még keretet adó szervezetként volt jelen, a 2022–2026-os időszakban azonban kevés szakmai feladat hárult rá.

A 2022–2026-os ciklus előtt, de csak hetekkel megelőzve azt, szinte minden, a tanárképzést meghatározó jogszabály módosításra került,<sup>2</sup> jelentős átalakulást hozva ebben a négyéves ciklusban, jól példázva a kelet-közép-európai „centralizált decentralizációt” (Chua et al. 2019). Ezeknek a változásoknak az elemzése nélkül nem érthetők meg a ciklus történései.

A változási folyamat mozgatórugója a teljes felsőoktatásra kiterjedő, 2020-ban indult úgynevezett „Bologna revízió” volt, amely az ITM és az EMMI közös irányítása alatt és az MRK bevonásával zajlott roppant szigorúan szabályozott, előre meghatározott keretek között. A tanár-

<sup>2</sup> 2011. évi CCIV. törvény (a továbbiakban: Nftv.), a tanárképzés rendszeréről, a szakindítás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről szóló 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet [a továbbiakban: 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet], valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet [a továbbiakban: 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet].

képzés ebben a folyamatban kiemelt területként jelent meg.<sup>3</sup> A kormányzat céljai deklaráltak a köznevelési igényekhez és a harmonizációhoz kapcsolódtak [283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet, előterjesztés]. Ugyanakkor szakmai körökben ekkor már bírálták a 2013-ban bevezetett osztatlan képzést, főként hosszúsága, szerkezeti felépítése (a végén egy év gyakorlat), az általános és középiskolai tanárság szétbontása miatt, és mindeközben megjelentek a tanárihiány első jeleit mutató adatok is. Így a fent leírt köznevelési fejlesztési célok mögött ki nem mondottan rendszerátalakítási szándék is meghúzódott, amelynek tartalmát előzetes elemzések alapján azonosította a szakárca: 1) konszenzus kialakítása az egységes szerkezetű tanárképzés kereteire vonatkozóan (képzési idő, két típus: általános iskolai és középiskolai), 2) az átjárhatóság megteremtése a felsőoktatási képzési rendszerben, 3) a szakmódszertanok oktatásának megerősítése a képzésben, 4) a gyakorlatok pályaszocializációt segítő, komplex rendszerének kialakítása, 5) a pályalkalmasság képzési folyamatba ágyazott értelmezése, 6) a tanári életpályaszakaszok (képzés és továbbképzés) érdemi összekapcsolása [vö. 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet, előterjesztés, p. 5]. A változtatásra kijelölt területek jól jelzik, hogy a revízió gyökeres, sok tekintetben előremutató változást hozott a tanárképzés teljes szerkezetében, de komoly változásokat hozott tartalmi területen is.

A változás alapjait, az egységes tanárképzés kereteit már a 2020. július 30-án hatályba lépő Nftv.-módosítás megteremtette (2020. évi XXXIII. törvény), kvázi megelőlegezve a közel két évig tartó nagyszabású folyamatot, hiszen annak 102. § e) pontja értelmében a képzési idő ajánlott kerete tíz félév, és az ekkor még egyéves, a képzés utolsó évében teljesítendő összefüggő egyéni gyakorlat helyett a képzésbe ágyazott gyakorlatot preferálta. Ezt követően 2021. december 29-én megjelent a KKK-módosítás [8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet], amelyet viharos gyorsaságú bevezetés követett, hiszen a 2022. őszi tanévben a tanárképző intézmények már új képzési, a NAT-hoz igazított követelmények alapján, csökkentett képzési idővel (tíz félév), egységes tanárképzés szerint (megszüntetve az általános és középiskolai tanári felkészítést), az új, képzésbe ágyazott gyakorlati rendszert bevezetve indították tanárképzéseiket.

A 2022–2026 közötti szabályozás ennek az alapvető szerkezeti és tartalmi változásnak a további részleteit pontosítja, alakítja, amelyeket a fent bemutatott célok közül alapvetően az átjárhatóság, azon túl pedig a tanárihiány csökkentése és a nemzeti identitás megerősítésének szándéka motivált.

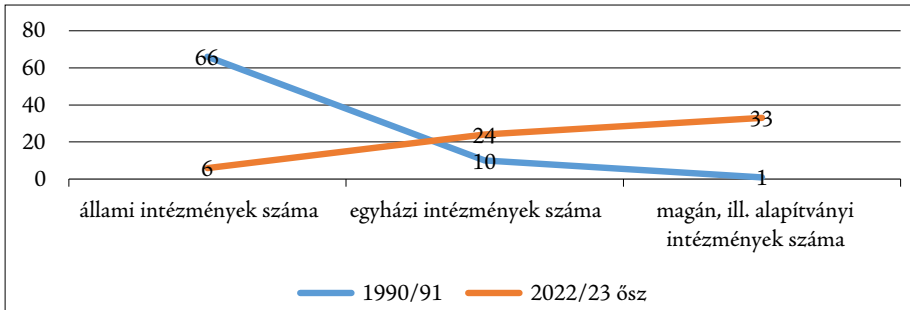
### Intézményrendszer

A hazai tanárképzés intézményrendszerének átalakulása több szinten is tetten érhető az elmúlt kormányzati ciklusban: egyrészt a fenntartói rendszer átalakulása, másrészt a képző intézmények tanárképzésben játszott szerepének központilag irányított eltolódása, valamint az intézményen belül a tanárképzés szervezeti irányítása terén.

A 2018-ban induló és jelenleg is tartó „modellváltási” folyamatban az állam által felügyelt és fenntartott állami felsőoktatási intézmények az államtól (jogilag) független közvagyonkezelői alapítványok felügyelete alá kerültek (KEKVA), amelyek élén kuratóriumok állnak. A kuratóriumnak joga van megszabni, hogy az intézmény mekkora szabadsággal rendelkezzen a költségvetését, belső irányítási rendszerét, intézményi és foglalkoztatási stratégiáját tekintve (vö. *Zsatu–Kováts 2023*).

<sup>3</sup> Még a Bologna-revízió megkezdése előtt, de végül annak részévé válva az EMMI keretein belül helyettes államtitkári vezetéssel megkezdte a munkát egy szakértői csúcshivatal, amely több szakmai szervezettel egyeztetésre törekedett, és célja volt a tanárképzés megújítása a kialakult osztatlan képzésen belül. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógusképzési Albizottsága, Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottsága és érintett bizottságai: Bölcsészettudományi Bizottsága, Természettudományi Bizottsága, továbbá a szakmai tanárképzésben és a művészeti képzésben érintett bizottságai, Tanárképzők Szövetsége, Nemzeti Pedagógus Kar, Klebelsberg Központ, Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság Pedagógusképzési Bizottsága, Gyakorlóiskolák Szövetsége.

A rendszer teljes átrendeződését jelzi, hogy a 2022-es ciklus elején már csak hat állami fenntartású intézmény működött (1. ábra).



1. ábra: A felsőoktatási intézmények fenntartóinak alakulása, 1990–2022 (Forrás: OH, Fir\_stat)

A nemzetközi visszhangot is kiváltó, az akadémiai szabadság dilemmáját felvető intézkedés a tanárképzést sem hagyta érintetlenül, és növelte a fenntartói sokszínűséget a rendszerben. A Felvi honlap szerint 2025 őszen huszonöt intézmény hirdetett tíz féléves közismereti tanárképzést, amelyek közül tizenhárom volt egyházi, kilenc pedig modellváltó. Ez az átrendeződés azt a kettősséget mutatja, hogy miközben az állam kivonul a tanárképzés fenntartói szerepéből, – éppen a modellváltó intézmények vitatott irányítási struktúráján keresztül – közvetlenebb irányítást nyerhet. Másrészt a tanárképzés közfeladatán jelentős mértékben osztozik az egyházi fenntartású intézményekkel.

Éppen ezért akár váratlannak is nevezhető a kormány döntése, miszerint új, tanárképzéssel foglalkozó egyetemi kart hoz létre (Nemzeti Közzolgálati Egyetem Nemeskürty István Tanárképző Kar), azzal a szándékkal, hogy megerősítse a közzolgálatként értelmezett tanári hivatás alapjait. Ennek az intézménynek a működését a felsőoktatás rendszerében egyedülálló módon külön törvény szabályozza (2011. évi CXXXII. törvény a Nemzeti Közzolgálati Egyetemről...), amelyet 2024. május 10-től külön a tanárképzésről szóló fejezettel egészítettek ki. A 39/A § 4. pontja értelmében az itt induló tanárképzésnek nem kell megfelelnie a más pedagógusképzésekre érvényes képzési és kimeneti követelményeknek. A 6. pont értelmében „a képzés indítását a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság szakvéleményének beszerzése nélkül, az Egyetem kérelmében foglaltak szerint nyilvántartásba veszi”. A hallgatók számára is több kivételes lehetőséget biztosít: például az intézményben folytatott állami ösztöndíjas tanulmányok nem számítanak bele a tizenkét ingyenes állami félévbe; a tanárszak és diszciplináris párja párhuzamosan végezhető, külön diplomát adó képzésként; az osztatlan tanárszak tanulmányi követelményei egyénértékűnek minősülnek a tanárképzés szakterülete szerinti alapképzési szak valamennyi tanulmányi követelményével, és kreditelismerés nélkül befogadhatók. Tanárképzési koncepciójukban a gyakorlatorientált, gyakorlati szakemberek bevonására épülő képzést hangsúlyozzák (vö. elmélet–gyakorlat dilemmája, szereplők céljairól szóló bekezdés). Az NKE megalakulásával párhuzamosan annak célrendszeréhez hasonló, gyakorlatiképzés-alapú képzési modell kidolgozására kapott kormányzati felkérést három egyetem (EKKE, DE, NYE), amelyek eredményeit és valódi célját 2025 ősziig hivatalosan nem ismerhette meg a szakmai közvélemény. Ekkor ezek eredményeire hivatkozva az új KKK 2027-es kötelező bevezetéséről is bejelentést tett a miniszter.

### A gyakorlati rendszer

A gyakorlat helykeresése – a nemzetközi folyamatokhoz hasonlóan – az osztott képzés bevezetése óta a hazai tanárképzésben is jól nyomon követhető. Egyrészt jelentősen nőtt a gyakorlati idő azáltal, hogy a bolognai folyamat hatásaként bevezetésre került az először féléves gyakorlat [15/2006 (IV. 3.) OM rendelet], majd osztatlan képzés esetén egyéves lett az összefüggő egyéni gyakorlat [8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet]. Ezzel párhuzamosan azonosítható jelenség a gyakorlat funkcióinak (formáinak) bővülése (például közösségi gyakorlat), a képzés szereplői körének kiszélesedése (Kopp–Kálmán 2015) és mindehhez kapcsolódóan a „kié a tanárképzés” kérdést kísérő elmélet–gyakorlat vita.

A Bologna-revizió során kialakuló új, osztatlan képzés a gyakorlatok rendszerének átalakításakor célul tűzte ki „a gyakorlatok pályaszocializációt segítő, komplex rendszerének kialakítását, az összefüggő gyakorlat fél évre történő rövidítését” (Horváth 2019: 2). Az MRK Pedagógusképzési Bizottságának koordinálásában zajló folyamat deklarált célja volt az egyes gyakorlati formák funkciójának és kapcsolatának meghatározása, a szaktárgyi tanítási gyakorlat megerősítése, az egyetem és a gyakorlólhelyek (gyakorlóintézmények, partneriskolák) új típusú kapcsolatának kialakítása. A jelenleg érvényes változat a 37/2024 (X. 22.) KIM rendelet 4. § c. pontja szerint a ciklus egyik legkomolyabb kihívását jelentette a képző intézmények számára.

Az eredmény egy hármas tagolású, a képzésbe ágyazott, a szakértői modell lépcsőzetességére építő, a reflektivitást támogató, az *enactment approach* integratív szemléletét elősegítő gyakorlati rendszer megalkotása lett. Az elmélet–gyakorlat diskurzus kapcsán ezek az előremutató változások azonban szükségszerűen igényelték volna a változást meghatározó célok között is említett köznevelési értelmezést (milyen módon teremtjük meg a kapcsolatot elmélet és gyakorlat között?), hiszen eddig soha nem tapasztalt elvárás fogalmazódott meg a köznevelési intézményrendszer felé. Ennek jogalkotási következményei és a feltételrendszer megteremtését célzó intézkedések elmaradtak, a szakmai megoldást pedig a felsőoktatási intézményekre bízta a jogalkotó. A jelenlegi tanárképző intézményekben ennek megfelelően nagyon változatosak a megvalósítási módok, amelyek szakmai koordinálására – részben önszerveződő módon – a Tanárképző/Pedagógusképző Központok vállalkoznak. Ebben a folyamatban konzultációra lehetőséget adó szakmai közösség kialakítására tett kísérletet a Tanárképzők Szövetsége. Az operatív megvalósítást az intézményi méret és annak köznevelési intézményi beágyazottsága jelentősen befolyásolta.

### Tanárhiány – rövid ciklusú tanárképzés (RTAK)

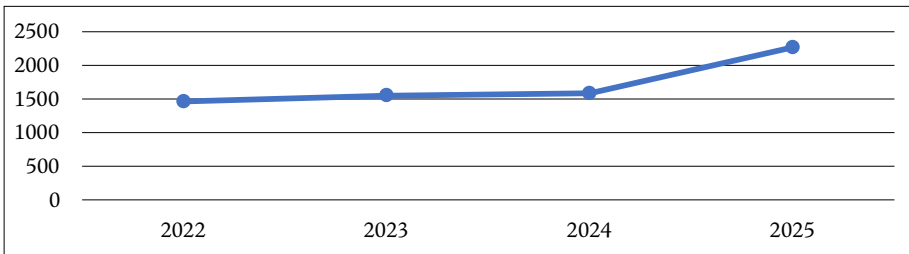
A tanárhiány hazai kezelésének a tanárképzéshez közvetlenül kapcsolódó stratégiája a képzésbe bemenő hallgatói létszám maximalizálására törekvésben és a bemeneti utak megkönnyítésében, a differenciálásban és az ehhez kötődő finanszírozás biztosításában ragadható meg.

A létszám bővítés képzési feltételeit részben a felsőoktatás egészét érintő felvételi eljárás módosítása teremtette meg 2023-tól, amely alapján a felsőoktatási intézmények dönthettek az emelt szintű érettségi feltételéről, a minimumpontszámról, valamint megszűnt az államilag elismert nyelvvizsga követelménye az oklevélkiadás feltételeként. Másrészt bővült a rövidebb idejű (kettő–négy félév) mesterképzések elvégzésének lehetősége a megfelelő előképzettséggel jelentkezők számára [5/2023. (VII. 27.) KIM rendelet]. A 8/2013. évi EMMI rendelet újabb módosítása révén lehetővé vált a rövid ciklusú tanárképzés elvégzése úgy, hogy a képzésben töltött félévek számát nem kell figyelembe venni az állami ösztöndíjas félévek számításakor, illetve a már meglévő vagy folyamatban lévő egyetemi tanulmányok mellett mód nyílik két-három féléves képzésben tanári végzettség meg-

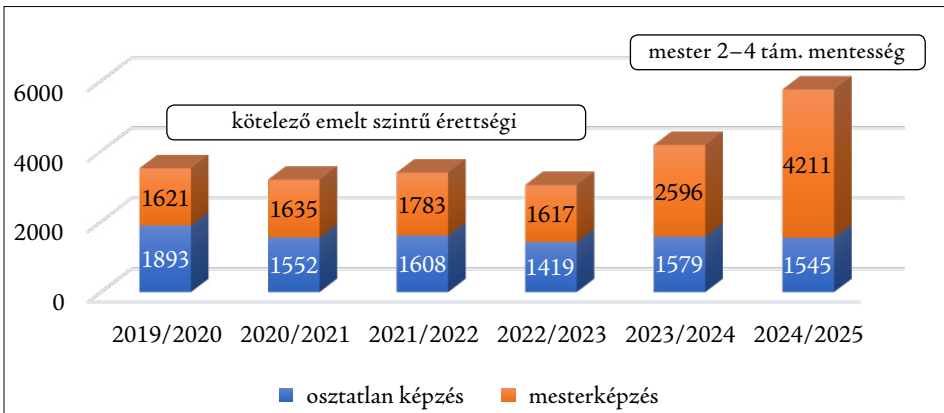
szerzésére. A képzéseket minden esetben az állam finanszírozza (vö. *Folyamatban levő reformok... 2024*).

Miközben ezek a változások valóban jelentősen hozzájárultak a képzési utak differenciálódásához, intézményi oldalról nehezen követhető rendszer jött létre: egyes intézményekben ez 18-féle tanárképzési út együttes biztosítását jelenti. Szakmai körökben erősen vitatott, miként lehetséges egy új szakma alapjait két féléves képzésbe zsugorítani, különösen levelező képzés formájában, ha a képzést nem csupán ismeretátadási folyamatnak, hanem képességek kibontásának és attitűdök formálásának is tekintjük. Ugyanakkor ez a többszörös rendeletmódosítás összebékítette az osztott és az osztatlan képzés vitáját „a tanárképzés két strukturális elvének egymással toleráns, egymást kiegészítő, integratív érvényesítésével” (*Hunyady 2024: 15*).

A hallgatói létszám számszerű növekedése a képzés klasszikus érettségire épülő, tíz féléves nappali létszámadataiban és a mesterképzés adataiban is tükröződik (2. és 3. ábra).



2. ábra: Osztatlan tíz féléves tanárképzésre felvettek száma (fő), 2022–2025 (Forrás: felvi.hu)



3. ábra: Osztatlan tíz féléves tanárképzésre felvettek száma (fő), 2022–2025 (Forrás: felvi.hu)

Meg kell azonban jegyezni, hogy a mesterképzéshez kapcsolódó, rövid ciklusú képzések hallgatói életkora 30 év feletti, sőt magas az 51 év felett kezdők száma, ami három további jelenségre irányítja rá a figyelmet. Egyrészt látható nagyságrendben jelennek meg a képzésben az úgynevezett második karriert kezdők, akik „gyakran életkoruknál vagy a korábbi szakmájukban megélt tapasztalataik miatt más elvárásokkal, identitással érkeznek mind a képzésbe, mind később a munka világába” (*Rapos et al. 2024*). Éppen az életkoruk és szakmai tapasztalataik miatt a képzőknek is másként, adott esetben több odafigyeléssel kellene kezelniük őket (*Ruitenburt–Tigchelaar*

2021). Csak a képzési idő végtelékig történő csökkentésének célja magyarázhatja, hogy a pályaszocializációs gyakorlatok egyeztetés nélkül kikerültek ezekből a képzési utakból. Másrészt az RTAK-képzés hallgatói közül sokan már eleve pályán lévő pedagógusok, akik nem hoznak a rendszerbe számszerű többletet, az újabb szak révén viszont rugalmasabb lesz az iskolai foglalkoztathatóságuk, jobb lesz a szakos ellátottság. Harmadrészt a levelező képzési rend újfajta terhelést ró a képzőkre: a kevés kontaktórából és a gyakorlat csökkentett arányából adódóan eltérő tanulás-támogatást, illetve a hat munkanapos munkavégzés kényszerét. Ez utóbbi problémák rendszeres támogatása a következő ciklus feladata lesz.

### *A tanárok és képzők tanulása*

A magyarországi tanárképzés tartalmi szabályozása a bolognai folyamat során elsőként vált kiemelt alapúvá, így a képzés alapvető strukturális kereteit és követelményeit azóta a mindenkor érvényes KKK határozza meg. Ennek tartalmában fejeződik ki mindaz, amit megalkotója a tanári tudás tartalmáról és a tanári szakma szerepéről, társadalmi funkciójáról és az azt megalapozó képzésről gondol (vö. értékválasztás, a nemzet jövőképeinek szimbóluma).

A Bologna-revízió kapcsán a pedagógusképzés területe kiemelt szerepet kapott, felülvizsgálatában a szerkezeti szempontok átalakítása mellett a nemzeti jelleg formálása is szerepet játszott (vö. NAT összehangolása; NAT 2020). Az elemzett ciklus alatt is többször módosított KKK (a képzés alapformájában ötéves, 300 kredit) tartalmi tekintetben kétféle tudást különböztet meg: a szakterületi szakképzettséget (két szak esetén 105-105 kredit), valamint a tanár szakképzettség tanári felkészüléséhez tartozó elemeket. Ennek részei: pedagógiai, pszichológiai elméleti és gyakorlati ismeretek (28 kredit), szakmódszertani ismeretek (12-12 kredit), valamint az iskolai gyakorlatok során megszerzett tudás (38 kredit). Tartalmi szempontból a képzés tehát elmélet-, azon belül szakterület-orientált, a tanárkép a szakterületi tudás, a tudós tanár szerepét erősíti (szakértő pedagógus modell), ami vitathatatlanul alapvetés a tanári szakma tanulása során. Érdemes ugyanakkor nem a kreditelosztás, a finanszírozás hevesen dúló vitája felől tekinteni a kérdésre, és diskurzus tárgyává tenni a szakmai szerep társadalmi elvárásait,<sup>4</sup> az iskola jelenkori funkciójára adott válaszokat, a kutatási igényességgel saját magát elemző tanár és az önmaga fejlesztésére képes pedagógus nemzetközi elemzésben bemutatott értelmezését. Mindez arra utal, hogy nem szaktárgy vs. pedagógia–pszichológia dichotómiában kellene újraértelmezni a tanárképzést, hanem alapjaiban, mert komplexebb tudástartalmakra (pl. az idegrendszer fejlődése, digitális tudás, jogi ismeretek, gyógypedagógiai jártasság), az életpálya egészében való rugalmas tanulási utak még hatékonyabb kialakítására lenne szükség. Az erről való gondolkodásra a turbulens szabályozási változások közepette az elmúlt időben nem jutott elég ereje a kifáradni látszó szakmai közösségeknek.

A kormányzat 2024-ben az egységes szabályozás egységét bontotta meg, amikor különös módon éppen az egyébként a szaktárca által felügyelt KKK-felülvizsgálatot követő években négy intézmény számára engedélyezte a KKK-tól való eltérést, sőt felkérte őket egy alternatíva megalkotására (DE, EKKE, NKE, NYE; lásd az *Intézményrendszer* című alfejezetet). Ennek teljes rendszere a cikk írásakor még nem pontosan dokumentumált, de az jól látszik, hogy a köznevelésre épülő gyakorlati és egyben képzési rendszer bevezetésére törekszik (1. táblázat).

A gyakorlatorientáltság kapcsán a hazai köznevelés is komoly kihívással szembesült. Az iskolai foglalkoztatáshoz kapcsolódó vagy az iskolai közegbe helyezett képzésekkel egyre hangsúlyosabban azonosítják az iskolában dolgozó tanárokat képzőként, miközben ők tanárként saját diák-

<sup>4</sup> A kiszélesedő társadalmi elvárásokban olyan tanár vízióját írják le, aki nem csupán szaktárgyainak magas szintű művelője, de képes a hátrányok kezelésére, a tehetség gondozására, a speciális nevelési igények ellátására stb., vagyis mindenkinek a tanulását képes hatékonyan támogatni.

jaik tanítását is változatlanul ellátják. Ez új elvárás a tanárok számára: legyenek „kettős identitású szakemberek”, hiszen mind az iskolai tanulók, mind a tanárjelöltek tanulását támogatniuk kell. Ebben

1. táblázat: KKK-összehasonlítás

KKK a 283/2012. (X. 4.) kormányrendelet alapján	NKE	DE	EKKE
Szakterületi szakképzett- ség: 105-105 kredit	Szakmai felkészítés + szaktudományi és szakmódszertani: 100- 100 kredit + pedagóguskompeten- ciák fejlesztése: 20 kredit	Szaktudományi és szak- módszertani felkészítés: 95–100 kredit Szakmódszertan: 10-10 kredit	Szaktudomány: 95-95 kredit Szakmódszertan: 10-10 kredit
Tanári felkészítés + pedagógia és pszicholó- gia: 28 kredit + szakmódszertan: 12-12 kredit + pszichológiai gyakorlat: 6 kredit + tanítási gyakorlat: 12 kredit + összefüggő egyéni gyakor- lat: 20 kredit	Gyakorlati felkészítés + pszichológiai gyakorlat: 10 kredit + szakmódszertani gyakorlat: 20 kredit + tanítási gyakorlat: 20 kredit + összefüggő egyéni gyakorlat: 20 kredit	Pszichológia–pedagógia modul: 20 kredit	Általános tantervi köve- telmények: 4 kredit Pedagóguskompetenciák fejlesztése: 20 kredit
		Tanári gyakorlatok + pszichológiai gyakorlat: 5 kredit + iskolai gyakorlat: 10 kredit + szaktárgyi tanítási gyakorlat: 5-5 kredit + összefüggő egyéni gyakorlat: 20 kredit	Iskolai pályaismereti/ tanítási gyakorlatok + fókuszban az iskola: 2 kredit + fókuszban a diák: 2 kredit + fókuszban az osztály: 2 kredit + fókuszban a tanítás: 2 kredit + fókuszban a szaktárgy I–II.: 4-4 kredit + tanítási gyakorlat I–II.: 6-6 kredit + összefüggő egyéni gyakorlat: 20 kredit
1.1. A tanuló személyi- ségének fejlesztése, az egyé- ni bánásmód érvényesítése 1.2. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése 1.3. Szakmódszertani és szaktárgyi tudás 1.4. A pedagógiai folyamat tervezése	1.1. Szakmai feladatok a szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás területén 1.2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexió 1.3. A tanulás támogatása 1.4. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, maga- tartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség		

## 1. táblázat (folyt.)

KKK a 283/2012. (X. 4.) kormányrendelet alapján	NKE	DE	EKKE
1.5. A tanulás támogatása, szervezése és irányítása	1.5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a társadalmi–kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység	1.6. A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése.	7. Környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselője és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja
1.6. A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése	1.8. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás	1.9. Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért	
1.7. Kommunikáció, szakmai együttműködés és pályaidentitás			
1.8. Autonómia és felelősségvállalás			

Forrás: 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet és intézményi honlapok

a folytonos határátlépést jelentő, az iskola és az egyetem határán lévő folyamatban kell folyamatosan újrapozicionálniuk magukat, értelmezni a szerepeiket (Dengerink et al. 2015), hiszen bizonyos értelemben „szakértőből kezdővé válnak”. Támogatásuk, a tanárképzők közösséggé válásának segítése kulcselem ebben a folyamatban (Tókos–Rapos 2024). Ennek érdemi felismerése és rendszerszintű megoldása azonban esetleges.

A KKK-felülvizsgálat másik mozgatórugója a 2020-as NAT elfogadott módosítása. Ez formálisan azt jelentette, hogy szükségessé vált az egyes tanári szakok elnevezésének módosítása, továbbá a tanulási tartalmak szerinti rendszerezés a tantárgynak megfelelő tanári szakokon. A NAT-hoz illesztés érthető igény a kormányzat részéről, hiszen a tanárképzés a köznevelés számára képez tanárokat. Ugyanakkor, ahogyan azt a NAT 2020-as részletes elemzése jelzi: „A NAT 2020 [...] a 2012-es, Csépe által korszerűtlennek mondott NAT-nak a folytatása. [...] Megtartja és meg is erősíti az erkölcsi nevelést középpontban tartó, a hazafias nevelést preferáló [nemzeti identitást erősítő – R. N.] értékrendszert és szemléletet. [...] A NAT-ok evolúciója 2020-ra egy olyan tantervi szabályozáshoz vezetett, amilyen az 1978-as tanterv idején létezett: mindent központilag határozzunk meg, miközben a pedagógusoktól olyan rugalmas és tanuló(tanulás)központú professzionális várunk, joggal egyébként, amelyek a tantervi szabályok és a túlcentralizált oktatásirányítás együttes ölelésében megvalósíthatatlanok” (Chrappán 2022: 40–41). A formális igazításokkal párhuzamosan a KKK rövidítésére, hangsúlybeli átformálására is sor került, megerősítve azt a korábban is jellemző vonását, hogy a pedagógustevékenységek mentén írja le a tanári szerep értelmezését, a tanári tudást és annak minőségét.

A ciklus egészében erős kormányzati szándék volt a tanárihiány leküzdésére. Egy különösen érintett területen, a természettudományok terén a szaktárca a bemeneti utak növelésén és a képzési idő csökkentésén túl is támogatta a megoldáskeresést. Egy diszciplináris támogatást nem teljesen élvező szabályozással lehetővé tették az integrált természettudomány tantárgy oktatásához kapcsolódó tanárképzést az általános iskolák 5–8. osztálya számára (természettudomány–környezet-tan tanár szak, „Z szak”). Fordulópontként is azonosítható lépés ez a tanárképzésben, mert átlépte a diszciplináris kötöttségeket annak érdekében, hogy a természettudományos oktatás megújulhasson (vö. Hunyady 2024). Ez az út némileg összecseng azokkal az európai példákkal, ahol a műveltségterületi felkészítésben is keresik a tanárihiány megoldását.

Az intézményrendszerében a tanárképzéshez eddig szorosan kapcsolódó továbbképzés – vagy ahogyan nemzetközi kontextusban utalnak rá: a tanárok szakmai tanulásának teljes rendszere – a 419/2024. (XII. 23.) kormányrendelet nyomán átalakult. A központi törekvésben felfedezhető szándék a képzési piac ellenőrzése volt, illetve az új tanárképző intézmény (NKE) szakmai

szerepének és a hivatali kontrollnak (OH) az erősítése. Másrészt a továbbképzés területén is a szaktárgyi, tartalmi tudás dominanciájának növelése (tartalmi megújító képzés kötelezettsége; vö. szakértő pedagógus modell). A képzés mennyisége ugyan nő az új szabályozásban, hiszen a pedagógusoknak öt év alatt kell teljesíteniük a 120 kreditet, ugyanakkor a képzési forma erőteljesebben épít azokra a tananyagfókuszú megoldásokra, amelyek az online térbe helyezhetők. A változás időszerű volt, habár a tanárképző közösség – ahogyan a jóval korábban megjelenő szakmai anyagok sugallták – a szervezeti környezetbe ágyazott, az egyéni tanulást jobban támogató formák irányát várta.

## Összefoglalás

Összességében a 2022 és 2026 közötti időszakban a tanárképzési rendszerek egyre inkább a piaci modellek bevezetésével szembesültek, miközben csökkent az oktatási kutatások relevanciája, esz-közt adva ezzel a kormányok kezébe a tanári szakma kontrolljára (Tatto et al. 2023). Ebben a fázisban a tanárképzés alapvető célja a „tanári minőség” és a tanulói teljesítmények javítása lesz, ami a képzés kérdését „politikai problémává” emeli. A már meglévő rendszerek átalakítását a „válság” diskurzusának bevezetése motiválja (vö. tanárhiány), ami az oktatás céljait a globális gazdasági versenyképességhez igazítja. A válság megoldásaként, a piacosítás részeként megjelentek az eltérő, rövidebb tanárképzési utak. A piac erősödése versenyt és privatizációt eredményezett az oktatásban, ami megnövelte az elszámoltathatóság és a szabályozás iránti igényt. A fenti trendek egyértelműen jelzik a hagyományos, akadémiai alapú tanárképzés modelljének kihívásait, megkérdőjelezve a hagyományos megközelítéseket, és újra kiemelve a gyakorlat vs. elmélet problémáját.

A magyarországi tanárképzés 2022 és 2026 között a globális és a hazai tényezők összetett kölcsönhatásában alakult, az oktatáspolitikai változások a modernizációs törekvések és a központosítási szándék között ingadoztak. Magyarországon a munkaerőpiaci nyomás – különösen a pedagógushiány – katalizátorként hatott a reformokra. A gyakorlati képzés újr szabályozása szintén kettősséget hozott. Nemzetközi tapasztalatok szerint a magas színvonalú tanárképzés alapja az iskolák és az egyetemek közötti partnerség (OECD 2020). Magyarországon a szabályozás ugyan bővítette a gyakorlati elemeket, de ezek hatékonysága attól függ, mennyire felkészültek – és támogatottak – az iskolák a képzői szerep betöltésére. Megfelelő erőforrások és elismerés nélkül a gyakorlat inkább adminisztratív követelménnyé válhat, mintsem valódi tanulási lehetőséggé. A magyarországi tapasztalat jól mutatja, mennyire sérülékeny a tanárképzés rendszere a gyors politikai és társadalmi változások közepette. Bár a reformok válaszul szolgáltak a munkaerőpiaci nyomásra, és a nemzetközi keretekhez is igazodtak, a megvalósítást gátolta a központosítás, a többszereplős irányítás és a szakmai párbeszéd hiánya. A rendszer tartós stabilitása csak akkor valósulhat meg, ha a központosító irányítás mellett teret kap a bizalom, a szakmai párbeszéd és a pedagógusok hivatásának professzionális megerősítése.

## IRODALOM

- AKKERMAN, S. F. & BAKKER, A. (2011) Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, Vol. 81. No. 2. pp. 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- BARBER, M. & MOURSHEAD, M. (2007) *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>

- BECK, J. & YOUNG, M. F. D. (2005) The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: A Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 26. No. 2. pp. 183–197. <https://doi.org/10.1080/0142569042000294165>
- BEIJAARD, D. & MEIJER, P. C. (2017) Developing the personal and professional in making a teacher identity. In: CLANDININ, D. J. & HUSU, J. (eds.) *The SAGE handbook of research in teacher education*. Vol. 2. SAGE Publishing. pp. 177–192.
- Bergen Communiqué (2005) <https://ehea.info/cid101762/bergen-2005.html> [Letöltve: 2025. 08. 25.]
- BERLINER, D. C. (1994) Expertise: The wonder of exemplary performances. In: MANGIERI, J. N. & BLOCK, C. C. (eds.) *Creating powerful thinking in teachers and students*. Rinehart and Winston. pp. 141–186.
- Bologna Nyilatkozat (1999) [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcjpcglclefindmkaj/https://tka.hu/docs/palyazatok/bolognainyilatkozat1410131206.pdf](https://chrome-extension://efaidnbmnnnibpcjpcglclefindmkaj/https://tka.hu/docs/palyazatok/bolognainyilatkozat1410131206.pdf) [Letöltve: 2025. 08. 25.]
- British Educational Research Association – Royal Society for the Arts (BERA–RSA) (2014) *Research and the teaching profession: Building the capacity for a self-improving education system*. BERA–RSA. <https://www.bera.ac.uk/project/research-and-teacher-education>
- BROOKS, C. (2021) *Initial teacher education at scale: Quality conundrums*. Routledge.
- BURN, K. & MUTTON, T. (2015) A review of ‘research-informed clinical practice’ in initial teacher education. *Oxford Review of Education*, Vol. 41. No. 2. pp. 217–233. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1020104>
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1986) *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press.
- CHRAPPÁN M. (2022) A NAT evolúciója 2010–2021 között. *Educatio*, Vol. 31. No. 1. pp. 30–47. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.3>
- CHUA, P. M. H., TOH, Y., HE, S., JAMALUDIN, A. & HUNG, D. (2019) Centralised decentralisation in Singapore education policymaking. In: HUNG, D., LEE, S. S., TOH, Y., JAMALUDIN, A. & WU, L. (eds.) *Innovations in Educational Change*. Springer, Singapore. pp. 3–21.
- COCHRAN-SMITH, M., CARNEY, M., KEEFE, E., BURTON, S., CHANG, W.-C., FERNÁNDEZ, M. B., MILLER, A., SÁNCHEZ, J. G. & BAKER, M. (2018) *Reclaiming accountability in teacher education*. Teachers College Press.
- COCHRAN-SMITH, M. & FRIES, M. K. (2001) Sticks, stones, and ideology: The discourse of reform in teacher education. *Educational Researcher*, Vol. 30. No. 8. pp. 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X030008003>
- DENGERINK, J., LUNENBERG, M. & KOOLS, Q. (2015) What and how teacher educators prefer to learn. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 41. No. 1. pp. 78–96. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.992635>
- DREYFUS, H. L. & DREYFUS, S. E. (1986) *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Free Press.
- ERIKSEN, T. M. & BREVIK, L. M. (2023) Developing a “research literacy way of thinking” in initial teacher education: Students as co-researchers. In: MENTER, I. (ed.) *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Springer International Publishing. pp. 231–256. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3>
- Folyamatban levő reformok és szakpolitikai fejlemények (2024) Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/hu/national-education-systems/hungary/reformok-es-szakpolitikai-fejlemenyek-felsooktatásban>
- FURLONG, J., BARTON, L., MILES, S., WHITING, C. & WHITTY, G. (2000) *Teacher education in transition: Reforming professionalism*. Open University Press.
- GOEPEL, J. (2012) Upholding public trust: An examination of teacher professionalism and the use of teachers’ standards in England. *Teacher Development*, Vol. 16. No. 4. pp. 489–505. <https://doi.org/10.1080/13664530.2012.729784>

- HELGETUN, J. B. (2023) The importance of context: Teacher education policy in England and France compared. In: MENTER, I. (ed.) *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Springer International Publishing. pp. 1403–1430. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3>
- HORVÁTH Z. (2019) *A tanárképzés fejlesztése – szakmai munka*. Kézirat.
- HULME, M. (2023) The supply, recruitment, and retention of teachers. In: MENTER, I. (ed.) *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Springer International Publishing. pp. 35–51. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3>
- HUNYADY Gy. (2024) A bolognai rendszer kísérlete és kísértése a tanárképzésben. *Educatio*, Vol. 33. No. 2. pp. 142–152. <https://doi.org/0.1556/2063.33.2024.2.4>
- JACKSON, L. (2016) Globalization and education. In: *Oxford research encyclopedia of education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.52>
- JENSET, I. S. & KLETTE, K. (2023) The many meanings of practice-based teacher education: A conceptualization of the term. In: MENTER, I. (ed.) *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Springer International Publishing. pp. 409–428. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3>
- KOPP E. & KÁLMÁN O. (2015) Nemzetközi tapasztalatok elemzése a tanítási és az összefüggő egyéni gyakorlat terén. In: RAPOS N. & KOPP E. (szerk.) *A tanárképzés megújítása – 2015*. ELTE Eötvös Kiadó. pp. 97–148.
- KORTHAGEN, F. A. J. & KESSELS, J. P. A. M. (1999) Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, Vol. 28. No. 4. pp. 4–17. <https://doi.org/10.3102/0013189x028004004>
- MAYER, D. ed. (2021) *Teacher education policy and research: Global perspectives*. Springer.
- MENTER, I. (2023) Teacher education research in the twenty-first century. In: MENTER, I. (ed.) *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Springer International Publishing. pp. 3–33. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3>
- MENTER, I. & FLORES, M. A. (2021) Connecting research and professionalism in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 44. No. 1. pp. 115–127. <https://doi.org/10.1080/02619768>
- MENTER, I., KOWALCZUK-WALĘDZIAK, M., VALEEVA, R. A. & SABLÍC, M. (2023) Teacher Education in Central and Eastern Europe: Emerging Themes and Potential Future Trajectories. In: KOWALCZUK-WALĘDZIAK, M., VALEEVA, R. A., SABLÍC, M. & MENTER, I. (eds.) *The Palgrave Handbook of Teacher Education in Central and Eastern Europe*. Palgrave Macmillan, Cham. pp. 524–537. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-09515-3\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-031-09515-3_23)
- MOORE, A. (2004) *The good teacher: Dominant discourses in teaching and teacher education*. Psychology Press.
- MUTTON, T. (2023) Initial teacher education: The opportunities and problems inherent in partnership working. In: MENTER, I. (ed.) *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Springer International Publishing. pp. 213–230. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3>
- NÉMETH A. (2005) A modern magyar iskolarendszer kialakulása a nemzetközi intézményfejlődési és recepció folyamatok tükrében. *Iskolakultúra*, Vol. 15. No. 9. pp. 50–70.
- NGUYEN, T. D., PHAM, L. D., CROUCH, M. & SPRINGER, M. G. (2020) The correlates of teacher turnover: An updated and expanded meta-analysis of the literature. *Educational Research Review*, Vol. 31. Article No. 100355. <http://www.doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100355>
- OECD (2018) *Effective teacher policies: Insights from PISA*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/en/publications/effective-teacher-policies\\_9789264301603-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/effective-teacher-policies_9789264301603-en.html) [Letöltve: 2025. 08. 25.]
- OECD (2020) *TALIS 2018 results*. Volume II: Teachers and school leaders as valued professionals. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-ii\\_19cf08df-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-ii_19cf08df-en.html) [Letöltve: 2025. 08. 25.]
- OZGA, J. (2000) *Policy research in educational settings*. Open University Press.

- RAPOS N., NAGY K., KÁRÁSZ J. T., PÉTER P. & SZILVÁSI Cs. (2024) A második karriert kezdő tanárok identitáskonstrukciós dilemmái és támogatásának lehetőségei. *Neveléstudomány. Oktatás–Kutatás–Innováció*, Vol. 12. No. 3. pp. 73–94. <https://doi.org/10.21549/NTNY.46.2024.3.4>
- RONFELDT, M., BROCKMAN, S. L. & CAMPBELL, S. L. (2018) Does cooperating teachers' instructional effectiveness improve preservice teachers' future performance? *Educational Researcher*, Vol. 47. No. 7. pp. 405–418. <https://doi.org/10.3102/0013189X18782906>
- RUITENBURG, S. K. & TIGCHELAAR, A. E. (2021) Longing for recognition: A literature review of second-career teachers' induction experiences in secondary education. *Educational Research Review*, Vol. 33. Article No. 100389. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100389>
- SCHÖN, D. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- SCHWEISFURTH, M. (2022) The development discourse of "quality teachers": Implications for teacher professional development. In: MENTER, I. (ed.) *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Springer International Publishing. pp. 1337–1351. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3>
- SEE, B. H., GORARD, S., MORRIS, R. & VENTISTA, O. (2023) Rethinking the complex determinants of teacher shortages. In: MENTER, I. (ed.) *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Springer International Publishing. pp. 75–102. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3>
- SEE, B. H., MORRIS, R., GORARD, S. & EL SOUFI, N. (2020) What works in attracting and retaining teachers in challenging schools and areas? *Oxford Review of Education*, Vol. 46. No. 6. pp. 678–697. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1775566>
- Sorbonne Declaration (1998) <https://eha.info/page-sorbonne-declaration-1998> [Letöltve: 2025. 08. 25.]
- SPENCER, I. (2013) Doing the 'Second Shift': Gendered labour and the symbolic annihilation of teacher educators' work. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 39. No. 3. pp. 301–313. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.799847>
- STENHOUSE, L. (1975) *An introduction to curriculum Research and Development*. Heinemann.
- TATTO, M. T. & MENTER, I. eds. (2019) *Knowledge, policy and practice in teacher education – A Cross-National Study*. Bloomsbury.
- TATTO, M. T., MENTER, I., BURN, K., CLARK, C. M., IKOMA, S., LETENDRE, G. & MUTTON, T. (2023) Learning to Teach: Building Global Research Capacity for Evidence-Based Decision-Making. In: MENTER, I. (ed.) *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Springer International Publishing. pp. 1511–1559. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3>
- TAYLOR, N. (2023) Teacher quality: The preparation, and utilization of teachers in Sub-Saharan Africa. In: MENTER, I. (ed.) *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Springer International Publishing. pp. 51–74. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3>
- TÓKOS K. & RAPOS N. (2024) Pedagógusból tanárképzővé válni – Az identitáskonstrukció egy lehetséges értelmezési kerete és vizsgálati lehetősége. *Neveléstudomány. Oktatás–Kutatás–Innováció*, Vol. 12. No. 3. pp. 30–48. <https://doi.org/10.21549/NTNY.46.2024.3.2>
- TOWERS, E. & MAGUIRE, M. (2022) Policy problems: Policy approaches to teacher education research. In: MENTER, I. (ed.) *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Springer International Publishing. pp. 893–911. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3>
- UNESCO (2019) *Teacher policy development guide*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370966>
- VOISIN, A. & ÁVALOS-BEVAN, B. (2023) Global discourses, teacher education quality, and teacher education policies in the Latin American region. In: MENTER, I. (ed.) *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Springer International Publishing. pp. 1593–1610. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3>
- ZSATKU, B. & KOVÁTS, G. (2023) The impact of institutional governance reforms on organisational culture – Two case studies from Finland and Hungary. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 13. No. 1. pp. 64–85. <https://doi.org/10.1556/063.2022.00165>

## Jogszabályok

- 15/2006 (IV. 3.) OM rendelet Az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről. 4. sz. melléklet. <https://njt.hu/jogszabaly/2006-15-20-45>
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. <https://njt.hu/jogszabaly/2011-204-00-00.79>
2011. évi CXXXII. törvény a Nemzeti Közszoigazgatási Egyetemről, valamint a közszoigazgatási, rendészeti és katonai felsőoktatásról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100132.tv>
- 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet A tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200283.kor>
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>
2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1900080.tv>
- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról (NAT 2020). <https://njt.hu/jogszabaly/2020-5-20-22>
2020. évi XXXIII. törvény a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény, valamint egyes kapcsolódó törvények módosításáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2020-33-00-00>
- 5/2023. (VII. 27.) KIM rendelet egyes felsőoktatási tárgyú miniszteri rendeletek módosításáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2023-5-20-80>
- 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény végrehajtásáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2023-401-20-22>
- 1497/2023. (XI. 16.) Korm. határozat a Nevelésügyi Kormánybizottságról. <https://njt.hu/jogszabaly/2023-1497-30-22>
- 37/2024. (X. 22.) KIM rendelet egyes pedagógusképzési tárgyú rendeletek módosításáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2024-37-20-80>
- 419/2024. (XII. 23.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzés rendszeréről. <https://njt.hu/jogszabaly/2024-419-20-22>