

Teoretikum – praktikum: hallgatói tapasztalatok a Pécsi Tudományegyetem tanárképzésében

Béres András¹ – Fiser Bence²

¹ a Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Karának doktorandusza, beres.andras2@pte.hu, ORCID: 0009-0009-2404-3287

² a Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kara Egyetemi Hallgatói Önkormányzatának elnökhelyettese, fiser.bence@pte.hu

A magyar tanárképzésben régóta fennálló strukturális feszültség a diszciplináris (akadémikus) képzés és a pedagógiai-gyakorlati felkészítés közötti aránytalanságból ered, amelyet a hazai szakirodalom a tanárképzési paradigmaváltások hosszú távú következményeként értelmez (Pukánszky, 2014; Sáska, 2015). A tanulmány célja, hogy feltárja, miként értékeli a Pécsi Tudományegyetem tanárszakos hallgatói a diszciplináris, pedagógiai-pszichológiai és gyakorlati képzési elemek arányát és koherenciáját. A kutatás kevert módszertannal zajlott: a kérdőíves adatfelvétel (N = 216) kvantitatív eredményeit fókuszcsoporthoz tartozó interjúk egészítették ki (N = 30). Az eredmények rámutatnak, hogy bár a hallgatók összességében elégedettek az oktatók felkészültségével és a kurzusok tartalmával, a képzést kevésbé tartják gyakorlatorientáltnak, és a pályamotiváció a képzés előre-haladtával csökken. A visszajelzések a diszciplináris és a pedagógiai modulok kiegyensúlyozásának, valamint a tanítási gyakorlat és a képzési tartalmak szorosabb integrációjának szükségességét hangsúlyozzák.

Kulcsszavak: tanárképzés, hallgatói elégedettség, pedagógiai-pszichológiai modul, diszciplináris képzés, tanári pályamotiváció

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.3.02

© 2025. Ez az alkotás a CC BY-NC-ND 4.0 licenc alatt kerül közzétételre.

Bevezetés

A tanárképzés világszerte jelentős átalakuláson megy keresztül. A globális társadalmi-gazdasági változások, a pedagóguspálya presztízsének ingadozása és a tanári professzióval szemben támasztott új elvárások olyan képzési modelleket hívnak életre, amelyek a pedagógusok komplex, reflektív és autonóm szakmai szerepét hangsúlyozzák (Cochran-Smith, 2010; Darling-Hammond, 2014; Jyrhämä et al., 2008). A tanári munka ma már nem csupán a tudás átadását jelenti: a tanárok értelmezői, szervezői és alakítói a tanulási környezetnek, egyszerre hordozva pe-

dagógiai, pszichológiai, módszertani és etikai felelősséget (Darling-Hammond, 2014; Jyrhämä et al., 2008; Rupp et al., 2023; Sagarra et al., 2017; Segal, 2024).

A tanári identitás ennek megfelelően nem statikus, hanem folyamatosan formálódó konstrukció, amelyet a hallgatók tapasztalatai, a képzés szerkezete, az intézményi elvárások és a tágabb társadalmi környezet egyaránt alakít (Pukánszky, 2013). A tanárképzés ebben a folyamatban egyszerre szocializációs tér, szakmai fejlődési keret és identitásképző mező, ahol a hallgatók értelmezik jövőbeli szerepeiket, motivációikat és a pályához való viszonyukat. A nemzetközi szakirodalom kiemeli, hogy a tanárjelöltek szakmai önképe nagymértékben függ attól, hogyan látják a képzés koherenciáját, tartalmi relevanciáját és gyakorlati hasznosíthatóságát (Rupp et al., 2023; Sutrop, 2015).

A magyar tanárképzésben azonban hosszú ideje jelen van egy sajátos, strukturális kettősség. A hazai szakirodalom a képzés alapvető feszültségeit az akadémikum–pedagógikum, illetve a teoretikum–praktikum tengelyeken ragadja meg (Pukánszky, 2014; Sáska, 2015). Míg a diszciplináris képzés jelentős szaktudományos mélységet képvisel, addig a pedagógiai-pszichológiai és módszertani tartalmak sokszor kevésbé integrálódnak a szaktárgyi kurzusokba. Ez a fragmentáltság nemcsak tartalmi, hanem intézményi szinten is megjelenik: a hallgatók a szaktárgyi kurzusokat a diszciplináris képzésben részt vevő hallgatókkal együtt veszik fel, míg a pedagógiai és a módszertani modulok különállóak, csak ritkán alkotnak összehangolt struktúrát.

A nemzetközi trendekkel összevetve ez a képzési logika eltér attól a koherens PCK-alapú modelltől (Pedagogical Content Knowledge – pedagógiai tartalmi tudás), amely a diszciplináris tudást a pedagógiai és a módszertani elemekkel szoros egységben értelmezi (Toom & Husu, 2024). A hallgatók emiatt gyakran tapasztalnak szakadékokat az elmélet és a gyakorlat között, ami többek között a pályamotivációra és a képzéssel való elégedettségére is hatással lehet (Benedek & Lőrincz, 2011; Stoeber et al., 2011).

A tanárképzés mint identitás- és professzióformáló tér tehát olyan strukturális keretek között működik, amelyek a hallgatók számára sokszor ambivalens üzeneteket közvetítenek a tanári szerepről, a pálya reális lehetőségeiről és a szakmai felkészültség elemeiről. A hallgatói tapasztalatok vizsgálata ezért nemcsak a képzés minőségének megértéséhez járul hozzá, hanem ahhoz is, hogy feltárjuk: miképpen illeszkednek ezek a tapasztalatok a tanári kompetenciák nemzetközi sztenderdjeihez.

Jelen tanulmány célja, hogy a Pécsi Tudományegyetemen tanuló tanárjelöltek tapasztalatainak keresztül feltárja, hogyan értelmezik és értékelik a diszciplináris, valamint a pedagógiai képzési tartalmakat, ezek tükrében hogyan formálódik pályamotivációjuk a képzés során, továbbá miképpen fogalmazódnak meg a fejlesztési igények és a kritikák a tanárképzés egészével kapcsolatban. A tanárképzés hallgatói tapasztalatainak vizsgálata során ugyanis kiemelt jelentőségűek azok a reflexiók, amelyek nem csupán a meglévő struktúrák értékelését, hanem azok fejlesztési lehetőségeit is érintik. A vizsgálat tágabb értelemben hozzájárul a tanári hivatással kapcsolatos elméleti diskurzushoz is, különösen azokhoz a megközelítésekhez, amelyek a tanárképzést a professzionalizáció, az identitásképzés és a társadalmi felelősségvállalás metszéspontjában értelmezik (N. Tóth & Molnár, 2015; Ruppár et al., 2023). Három kutatási kérdés mentén vizsgáljuk a tanárképzés tapasztalatait:

1. Hogyan értékelik a hallgatók a diszciplináris és a pedagógiai-pszichológiai képzési elemek arányát, tartalmát és gyakorlatorientáltságát?
2. Milyen tényezők befolyásolják a hallgatók tanári pályamotivációját és a képzés egészével való elégedettségét?
3. Hogyan értékelik a hallgatók a PTE tanárképzésének pályára való felkészítését a nemzetközileg is elismert InTASC-sztenderdek tükrében?

Szakirodalmi áttekintés

A tanárképzés elméleti és nemzetközi-hazai kontextusa

A tanárképzés intézményi rendszere napjainkban világszerte átalakulóban van. A globális elvárások és a helyi társadalmi-gazdasági kontextus együttesen alakítják a tanári professzióval kapcsolatos szerepfelfogásokat és pályamodelleket. A tanárképzés a modern társadalmak egyik kulcsfontosságú területe, amely nemcsak a tudásátadás funkcióját látja el, hanem a társadalmi újratermelés, a mobilitás és a professzionalizáció színtere is. Nemzetközi szakirodalmi keretek között egyre hangsúlyosabbá válik az a felismerés, hogy a tanári hivatás nem egyértelmű és lineáris, hanem változó és sokrétű szerepelvárásoknak való megfelelést kíván (Cochran-Smith, 2010; Darling-Hammond, 2014). A hagyományos, bevett képzési modellek mellett megjelentek a kutatásalapú tanárképzés paradigmái, amelyek a tanárt mint reflektív, autonóm szakembert pozícionálják, aki képes saját pedagógiai gyakorlatának tudományos alapú értelmezésére és fejlesztésére (Jyrhämä et al., 2008).

A magyar tanárképzés történeti feszültségei a diszciplináris (akadémikum) és pedagógiai (pedagógikum) képzési célok közötti egyensúly hiányából fakadnak (Pukánszky, 2014; Sáska, 2015). Sáska (2015) rámutat, hogy a magyar képzésben évtizedek óta zajlik a „kreditharc” a szaktudomány és a pedagógia között. A 2012 utáni reform a diszciplináris tartalmak javára billentette az egyensúlyt, míg a Bologna-reform a pedagógikum térnyerését eredményezte. Pukánszky (2014) szerint két fő paradigma ütközik:

1. Teoretikum vs. praktikum: elméleti tudás vs. gyakorlati alkalmazás.
2. Akadémikum vs. pedagógikum: szaktudományos mélység vs. tanári kompetenciák.

A tanárképzés szakirodalma három meghatározó paradigmát különít el:

1. Az akadémikus, szaktudományi fókuszú modell a tudományterületi tudás élmélyítését tekinti a tanári felkészítés alapjának, és a pedagógiai komponenseket másodlagosnak (Erixon & Wikberg, 2024).
2. A pedagógikumközpontú, gyakorlatorientált modell ezzel szemben a tanári mesterség gyakorlati elsajátítását állítja középpontba, erősen támaszkodva a terepen szerzett tapasztalatokra és a mentori támogatásra (Dae-kyun et al., 2025; Oksana et al. 2020).
3. A modern, integrált, PCK-alapú modellek a diszciplináris tudást, a pedagógiai-pszichológiai felkészítést és a módszertani kompetenciákat egységes keretben, egymást erősítő módon szervezik (Shulman, 1987; Toom & Husu, 2024).

A magyar tanárképzés az akadémikus modellhez áll legközelebb, mivel a diszciplináris tartalmak súlya – eredményeink alapján – meghaladja a pedagógiai és módszertani képzés részarányát, és a képzési elemek integrációja csak részlegesen valósul meg. A magyar rendszer egyik fő problémája a fragmentáltság, vagyis a diszciplináris (szaktárgyi), a pedagógiai és a szakmódszertani képzési elemek koherenciájának hiánya. Az a gyakorlat, miszerint a tanárjelöltek a szaktárgyi kurzusaikat a diszciplináris képzésben részt vevő hallgatókkal közösen veszik fel, és ezért az előadók nem tudnak kellőképpen koncentrálni a tanárszakos hallgatók sajátos tanulási igényeire. Ez a struktúra egyrészt feszültséget és a tanári pálya stigmatizációját erősíti a diszciplináris intézetek részéről, másrészt akadályozza a tantárgyspecifikus pedagógiai tudás (Pedagogical Content Knowledge – PCK) kialakulását. A szaktárgyi tudás (Content Knowledge – CK) elsajátítása önmagában nem elegendő a hatékony tanításhoz: a PCK olyan integrált tudást jelöl, amely

magában foglalja az adott diszciplína tanítási szempontú értelmezését, a tanulói félreértések és előzetes tudások ismeretét, valamint a megfelelő didaktikai stratégiák kiválasztását és alkalmazását (Sæleset & Friedrichsen, 2021; Smit et al., 2023). A jelenlegi képzési struktúrában a CK hangsúlyosabb szerepet kap, ami a PCK fejlesztésének rovására mehet. A PTE modelljében rögzített átjárhatóság a BA/BSc képzések irányába tovább erősíti a tanári pálya strukturális leértékelését.

A tanárképzés belső szerkezetének és a tudáselemek aránytalanságának feltárása mellett fontos annak megvizsgálása is, hogy a tágabb oktatáspolitikai környezet milyen irányokba mozdtítja a pedagógusképzést és -pályát. A képzési modellek strukturális sajátosságai ugyanis szorosan összefüggnek azzal, hogy az oktatáspolitikai milyen stratégiákat alkalmaz a tanárhiány kezelésére és a szakma társadalmi elismertségének fenntartására vagy erodálására. A hazánkban is megjelenő tanárhiányt az oktatáspolitikai részben gyorsított képzéssel kompenzálja, a kutatások azonban kimutatták ennek veszélyét, például a Teach for America program kapcsán, mely által csökkent a képzés minősége, valamint a szakma megbecsültsége és hitelessége (Hollingsworth et al., 2025; Symeonidis et al., 2025). Symeonidis és munkatársai (2025) kiemelik, hogy egy oktatási rendszerről sokat mond el az, hogy mit gondol, és milyen súlyt helyez a tanárképzés minőségére. Míg Szingapúr vagy Finnország professzionális rendszert épít, más országok (például az USA) több, gyakran alacsonyabb minőségű alternatív utat enged meg. A tanárképzésnek nemcsak mennyiségi, hanem minőségi stratégiákra is szüksége van a tanárutánpótlás biztosításához.

Az oktatáspolitikai struktúrák hatása mellett azonban nem hagyható figyelmen kívül a tanári identitás alakulása sem, amely szintén meghatározza a tanári pálya vonzerejét és a képzés eredményességét. A hazai szakirodalomban Pukánszky (2013) kiemeli, hogy a tanári identitás formálódása nem tekinthető pusztán a szakmai szocializáció kérdésének, hanem mélyen beágyazódik a társadalmi nemi szerepek, az intézményi hierarchiák és a kulturális elvárások keretrendszerébe. Fontos továbbá, hogy a tanárképzés nem csupán a tudás megszerzésének, hanem az identitásképzésnek a folyamata is, amelynek során a hallgatók a tanári szerephez kapcsolódó elvárásokat, értékeket és önképet fokozatosan teszik magukévá (Baker et al., 2015; Dixit, 2019; Sutrop, 2015).

Összességében tehát az elmúlt évtizedekben a hazai tanárképzési rendszer többszörös átalakuláson ment keresztül, amelyek során a képzési idő, a szerkezet és a tartalmi elemek is újrarendeződtek. Falus (2015) rámutat, hogy e változások

mozgatórugói gyakran nem a pedagógiai racionalításban, hanem az adminisztratív és gazdasági megfontolásokban keresendő. Mindez hozzájárult ahhoz, hogy a tanárképzés nehezen találja meg a koherens, hallgatóközpontú és szakmailag megalapozott működési kereteit (Sagarra et al., 2017).

A képzés szerkezete és hallgatói értékelése

A tanárképzés szerkezeti felépítése meghatározza azt, hogy a hallgatók milyen élményekkel, attitűdökkel és tudáskészlettel lépnek be a pedagóguspályára. A képzés három fő pillére – a diszciplináris szaktárgyi tudás, a pedagógiai-pszichológiai ismeretek és a gyakorlati tapasztalat – eltérő súllyal van jelen az egyes tanárképzési modellekben, és ezek kiegyensúlyozottsága a hallgatói elégedettség kulcsfontosságú tényezője (Falus, 2015; N. Kollár, 2011).

E kihívások és szerkezeti feszültségek nemcsak a hazai rendszer sajátosságai, hanem a nemzetközi szakirodalomban is központi kérdésként jelennek meg. A nemzetközi szakirodalom a koherens tanárképzés szükségességét hangsúlyozza, ahol az elméleti és a gyakorlati elemek egymásra épülnek, és nem széttagolt, párhuzamos rendszert alkotnak (Kink-Hampersberger et al., 2023; Toom & Husu, 2024). A kutatások kiemelik, hogy a gyakorlati sokk mérsékléséhez elengedhetetlen az iskolai kontextus korai megismerése, a fokozatosan bővülő tanítási tapasztalatok biztosítása és a mentori támogatás minősége (Stokking et al., 2003). Ugyanezek a problémakörök a hazai kutatásokban is megjelennek: Benedek és Lőrincz (2011), valamint Falus (2015) rámutatnak a képzés gyakorlati hiányosságaira, a diszciplináris és pedagógiai modulok elégtelen integrációjára és az oktatásszervezésből fakadó nehézségekre. A hallgatók mindemellett nagyra értékelik az oktatók szakmai felkészültségét és hozzáférhetőségét, ami különösen a regionális képzési helyszíneken jelenik meg pozitívként.

E megközelítésekhez kapcsolódva a következőkben a tanárképzés három meghatározó tudásterületét – a diszciplináris, a pedagógiai-pszichológiai és a gyakorlati elemeket – a hazai és a nemzetközi szakirodalomban megjelenő elméleti keretek és kritikai elemzések alapján tekintjük át. A diszciplináris tudástartalmak hagyományosan a tanárképzés túlnyomó részét teszik ki, ugyanakkor a hallgatói visszajelzések gyakran utalnak arra, hogy ez a képzési elem túlzottan elméleti jellege miatt kevésbé kapcsolható a mindennapi tanári gyakorlathoz (Falus, 2015; Gardner & Boix-Mansilla, 1994; McDonald et al., 2013).

Ezzel párhuzamban a pedagógiai-pszichológiai képzés célja, hogy elősegítse a tanulói szükségletekre, fejlődési sajátosságokra és tanulási folyamatokra érzékeny pedagógusi attitűd kialakulását (Orynbekova et al., 2024; Sørensen et al., 2023). N. Kollár (2011) szerint azonban a hallgatók gyakran különálló, nehezen integrálható modulként érzékelik ezt a tudásterületet, amely a hallgatók szerint ritkán kapcsolódik a szaktárgyi tartalmakhoz vagy a gyakorlatban megélt problémákhoz. Voss és Kunter (2020) szerint három szakaszra lenne érdemes bontani a pedagógiai pszichológiai képzést, mellyel az N. Kollár (2011) által megfogalmazott problémák kompenzálhatóak lennének:

1. Előkészítő (pre-service) szakasz: a kognitív aktivációra és az adaptív tanítási stratégiákra épülő kurzusok időszaka,
2. Gyakorlat (in-practice): reflektív mentorálás, videóelemzés, mikrotanítás,
3. Pályakezdés: portfólióalapú értékelés, visszacsatolási gyakorlatok az első két képzési szakaszra építve.

Az USA-ban és Norvégiában kipróbált terepgyakorlat-rendszerek – ahol a hallgatók a megszerzett pedagógiai és pszichológiai tudást alkalmazni tudják például csoportgyakorlatokon keresztül – és az elmélet-gyakorlat szorosabb összekapcsolása jelentősen csökkentették a mért pályaelhagyási szándékot (Stokking et al., 2003).

A tanítási gyakorlat a professzió szempontjából kulcsfontosságú, hiszen lehetőséget nyújt az elméleti ismeretek alkalmazására és a tanári szerepek kipróbálására. Ugyanakkor a gyakorlat képzési struktúrában való elhelyezkedése, az iskolák és az egyetemek közötti együttműködés minősége, valamint a mentorálás színvonala meghatározza azt, hogy maga a gyakorlat mennyiben szolgálja a hallgatói fejlődést (Bullough et al., 2004; Phelps, 2019). Mind a hazai, mind a nemzetközi gyakorlatban sokszor tapasztalható jelenség a mentortanárok korlátozott elérhetősége, időhiánya (kevés időt tudnak a hallgatókra fordítani). Ezzel azonban a képzésben tapasztalt hiátusokat a hallgatók nem tudják kompenzálni, ami fokozza a kiegészítés veszélyét, hiszen maguknak kell egyedül feldolgozni a sokszor igen komplex eseteket (Peyton et al., 2025).

A szakirodalomban széles körű egyetértés mutatkozik abban is, hogy a tanítási gyakorlatok hatékonysága a tanárképzés egyik legkritikusabb, ugyanakkor leginkább sérülékeny eleme, ezért számos kutatás részletesen foglalkozik a mentorálás és a gyakorlati támogatás minőségével. Czerniawski et al. (2024), valamint Jones és Straker (2006) kiemelik, hogy sokszor a mentorok is nehezen véleményezik (megfelelő építő jellegű visszajelzést adva) a hallgatók gyakorlatát, az általuk kér-

dezett mentorok többsége úgy érzi, nincs teljesen felkészülve a mentori szerepre a gyakorlatban. Peyton és munkatársai (2025) kiemelik, hogy a gyakorlatok során való mentorálás strukturálatlan jellege csökkenti a tanárképzési rendszer kimene-ti kiszámíthatóságát. Jenssen és Haara (2024) kutatása négy szempontot emel ki annak kapcsán, hogy mikor érzik hatékonynak a tanárszakos hallgatók a szakmai gyakorlatot: (1) világos célok és elvárások vannak megfogalmazva – mind az egyetem, mind a mentor részéről, (2) rendszeres visszacsatolást kapnak, (3) támogatják őket abban, hogy felelősséget vállaljanak a tanításuk kapcsán, (4) szerves részei lehetnek az iskola életének. A kutatások kiemelik annak szükségességét, hogy a szakmódszertant oktatók és az iskolai mentorok találkozzanak, és együttműködjenek a képzés kapcsán (Andreasen, 2023; Betlem et al., 2019).

InTASC tanári sztenderdek

A kutatás nemzetközi összehasonlíthatósága érdekében a vizsgálat az InTASC Model Core Teaching Standards keretrendszerét használta tájékozódási pontként. Az InTASC (Interstate Teacher Assessment and Support Consortium) az Egyesült Államokban kidolgozott sztenderdrendszer, amely a tanári kompetenciák négy fő dimenzióját írja le: (1) tanuló és tanulás, (2) tartalom, (3) oktatási gyakorlat és (4) szakmai felelősség (InTASC & CCSSO, 2013).

Ezek a sztenderdek világszerte hivatkozási alapként szolgálnak a tanárképzési programok minőségértékelésében, mivel átfogják a tanári munka teljes kompetenciaspektrumát a tanuló megértésétől a szakmai önreflexióig (lásd a 2. mellékletet). A magyar tanárképzés szempontjából az InTASC-keretrendszer különösen releváns, mert olyan összehasonlítható kompetenciaprofilokat kínál, amelyek segítenek a képzési tartalmak és a hallgatói tapasztalatok nemzetközi kontextusba helyezésében.

A tanuló és a tanulás

A tanítás középpontjában a tanuló tanulási igényei állnak. A hatékony tanárok felismerik, hogy a fejlődés egyénenként eltérő, ezért biztonságos és támogató környezetet hoznak létre, amely alkalmazkodik a tanulók sokféle szükségletéhez és háttéréhez. Szakmai tudásukra alapozva együttműködnek a tanulókkal, családjukkal és a közösséggel, hogy mindenki kiteljesíthesse a benne rejlő lehetőségeket. Emellett a tanárok támogatják a tanulók önállóságát és aktív részvételét saját tanulási folyamataikban (InTASC & CCSSO, 2013, p. 8).

A tartalom

A tanároknak alapos tartalmi tudással és alkalmazkodóképességgel kell rendelkezniük, hogy a tananyagot korszerűen, sokféle eszközzel megtámogatva hozzáférhetővé tegyék. Céljuk, hogy a tanulók kritikus gondolkodását, problémamegoldó képességét és kreativitását fejlesztve a tananyagot a valós élethez kössék, ezzel biztosítva annak mélyebb elsajátítását és relevanciáját (InTASC & CCSSO, 2013, p. 8).

Az oktatási gyakorlat

A hatékony tanítás a célok, az értékelés és az oktatási módszerek összehangolt rendszerére épül. A tanároknak képeseknek kell lenniük a tanulási célokhoz illeszkedő értékelések tervezésére, az eredmények értelmezésére és ezek alapján a tanítás rugalmas alakítására. Ehhez változatos, technológiát is alkalmazó módszerekre van szükség, amelyek figyelembe veszik a tanulók különböző tanulási stílusát (InTASC & CCSSO, 2013, p. 9).

A szakmai felelősség

A tanárok felelőssége, hogy támogató tanulási környezetet alakítsanak ki, amely elősegíti a tanulók sikerét. Ennek érdekében folyamatos önfejlesztésre, szakmai együttműködésre és vezetői szerepvállalásra van szükségük. Etikus magatartásukkal és példamutatásukkal hozzájárulnak az oktatás és a pedagógusszakma fejlődéséhez (InTASC & CCSSO, 2013, p. 9).

A kutatás módszertana

Jelen vizsgálat kevert módszertannal zajlott, kvantitatív és kvalitatív elemeket ötvözve. A kérdőíves adatfelvétel 2023 novemberében és decemberében zajlott le a Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Központja és az Egyetemi Hallgatói Önkormányzat szervezésében. A célcsoportot a PTE tanárképzésében részt vevő hallgatói alkották. A kérdőív kitöltése önkéntes és anonim módon történt. Az elemzésbe azon hallgatókat vontuk be, akik már részt vettek iskolai gyakorlaton. A kutatás alapsokaságát évfolyamonként 150–220 tanárszakos hallgató alkotja. A 2022-23-as tanév második félévében 194 fő volt iskolai gyakorlaton, ebből 170 fő összefüggőn, a 2023-24-es tanév első félévében pedig 170 fő volt iskolai gyakorlaton, ebből 134 hallgató végezte az összefüggő gyakorlatát. A kvantitatív vizsgálatot 2024 márciusában fókuszcsoportos beszélgetések követték, amelyek során a hallgatók

mélyebb reflexiókat fogalmaztak meg a képzési elemek minőségéről és véleményüket a képzés hiányosságairól.

A kérdőív célzottan a tanárképzés két fő dimenziójára tért ki: (1) a diszciplináris tárgyakra, (2) a pedagógiai-pszichológiai modulra. A kérdőív kérdéseire 6 fokozatú Likert-skálán válaszolhattak a résztvevők (1: egyáltalán nem értek egyet; 6: teljes mértékben egyetértek), emellett több nyitott kérdés is lehetőséget adott a hallgatóknak arra, hogy részletesen kifejtsék tapasztalataikat és kritikájukat (például „Amennyiben dolgozol, mit?”, „Miért választottad a pedagógusi pályát?”, „Ha egy szóval jellemezhetnéd a szakot, mi lenne az?”, „Foglald össze néhány szóban a tapasztalataidat”, „Mit változtatnál meg?”, „Mit gondolsz a pályán maradásról?”). A kérdőív háttérváltozókat is rögzített, többek között a hallgatók szakpárját, évfolyamát, valamint azt, hogy vettek-e már részt tanítási gyakorlaton, és ha igen, milyen típusún. A kérdőív párhuzamosan mérte a hallgatók tapasztalatait mind a diszciplináris (szaktárgyi) képzésre, mind a pedagógiai-pszichológiai modulra vonatkozóan. Az 1. táblázat az értékelés fő kategóriáit mutatja be, melyek mentén a hallgatók mindkét képzési területet véleményezték.

Kérdéskategória	No.	Kérdések
A képzés felépítése	A1	A képzés egyes elemei (tantárgyai) jól épülnek egymásra.
	A2	A képzés túlságosan tudományos igényű. [*]
	A3	A képzés a tudás átadására készít fel. [**]
	A4	A képzés tartalma megfelel az elvárásaimnak.
	A5	A képzés a tanári tevékenységre készít fel. [**]
Kurzusok	B1	Az előadások érdekesek. [*]
	B2	Az előadások tananyaga hasznos.
	B3	A szemináriumok (gyakorlatok) lehetőséget adnak a hallgatók bevonására.
	B4	Az előadásokon és szemináriumokon (gyakorlatokon) használt pedagógiai eszközök és módszerek megfelelőek.
	B5	A képzés kellően gyakorlatorientált. [**]
Oktatásszervezés	C1	A szakon belül is vannak óráütközések.
	C2	A szakpár órái között vannak ütközések.
	C3	Az egyetemi órák és a gyakorlatok ütköznek.
	C4	A mintatanterv szerinti órák rendelkezésre állnak.
	C5	Az oktatók nyitottak az órarenden kívüli konzultációk megtartására.
	C6	A szemináriumokat (gyakorlatokat) mindenki fel tudja venni időben. [*]
	C7	A kurzusokkal kapcsolatban megfelelő az információátadás. [*]
Oktatók	D1	Az oktatók szakmailag jól felkészültek. [*]
	D2	Az oktatók módszertani eszköztára megfelelő. [*]
	D3	Az oktatók ösztönzik a hallgatók tananyagon kívüli, önálló tevékenységét.
	D4	Az oktatók támogatják a hallgatókat az előrehaladásban.
	D5	Az oktatói elvárások egyértelműek a tanulmányi követelményekkel kapcsolatban.
	D6	Az oktatókat tanárképzés szempontjából, hiteles, releváns tapasztalatokkal rendelkező szakembereknek gondolom.

1. táblázat: A kérdőív kérdései kategóriánként

Az adatok elemzése során leíró statisztikai eljárásokat alkalmaztunk, az értékek átlagait és gyakorisági eloszlásait vizsgáltuk. A szakpárokat az elemzés során szétbontottuk (a szakok, valamint a képzési területek szerinti elemzés érdekében), így összesen 396 egyedi esetet elemeztünk. 1 fő nem válaszolt a diszciplináris képzést vizsgáló kérdésekre, ezen kívül összesen öt hiányzó érték található. A diszciplináris kérdések négy kategóriába sorolhatóak. A szakonkénti különbségek azonosítására Chi-négyzet próbát alkalmaztunk a kereszttáblás elemzés során. A

szignifikáns különbségeket mutató kérdéseket csillaggal jelöltük az 1. táblázatban ($p < 0,05$ [*], $p < 0,001$ [**]).

A kérdőívet összesen 216 fő hallgató (alapsokaság kb. negyede) töltötte ki (a szakok szerinti megoszlás a mellékletben látható). Ebből 198 hallgató nappali munkarendben, 18 levelező munkarendben végzi/végezte tanulmányait. A válaszadók közül 147 fő a Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, 20 fő a Művészeti Kar, 31 fő pedig a Természettudományi Kar hallgatója. A vegyes szakpárral rendelkező hallgatók (például angol-testnevelés vagy történelem-földrajz) az anyakarnak megfelelően kerültek besorolásra (ezért vannak túlsúlyban a kitöltők között a BTK-s hallgatók).

A kvalitatív adatgyűjtés félig strukturált fókuszcsoporthoz tartozó interjúk formájában valósult meg. Összesen öt fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetést szerveztünk, melyeken összesen 30 hallgató vett részt. A résztvevők kiválasztása egy külön, önkéntes jelentkezési űrlapon beérkező felajánlás alapján történt, majd célzott mintavétellel úgy választottuk ki az interjúalanyokat, hogy a különböző szakpárok és évfolyamok megfelelően reprezentálva legyenek. Az interjúk kérdései a kérdőív válaszaihoz építve gyűjtötték a hallgatók tapasztalatait, különös tekintettel a képzés gyakorlatorientáltságára, a pályaelhagyási szándékok mögötti motivációkra, valamint a pedagógusképzésben megélt tanulási és fejlődési élményekre. A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk elemzése tematikus tartalomelemzéssel történt. A 2. táblázatban bemutatott interjúkérdések előre meghatározott tematikus területeket fedtek le – többek között az elméleti és gyakorlati képzés viszonyát, az oktatói támogatás megítélését, a képzés koherenciájának tapasztalatait, valamint a pályamotivációt. Ezek a kérdésblokkok szolgálták kiindulópontként a kvalitatív kódoláshoz: (1) az elméleti és gyakorlati oktatás aránya, (2) az oktatói hozzáállás és támogatás, (3) a képzés szerkezeti koherenciája, (4) a pályamotiváció és pályaelhagyás dilemmái, valamint (5) a hallgatók által megfogalmazott fejlesztési javaslatok. A kategóriák tehát a kérdéssor tematikus fókuszaira épültek, de az elemzés során a hallgatók válaszai alapján lehetett pontosítani.

Kérdések

1. Miért választottad a pécsi tanárképzést, és ez megfelel-e az elvárásaidnak?
2. Mit gondolsz a képzés tartalmáról és az oktatókról (például a kurzusok mennyire hasznosak, mennyire járulnak hozzá ahhoz, hogy felkészült tanárok legyenek stb.)?
3. Mit gondolsz a pályára lépésről?
4. Milyen élmény volt számodra a gyakorlat? Mennyire találkozott az előzetes elképzeléseiddel?
5. Mi az a három dolog, amit megváltoztatnál a képzésben?
6. Közelebb állnál-e a céljaid megvalósításához, ha másik egyetemet választottál volna?

2. táblázat: A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk alapkérdései

A vizsgálat az adatvédelmi és etikai szabályok betartásával zajlott. A hallgatók részvétele önkéntes volt, az interjúk kiértékelése anonimizált formában történt, a fókuszcsoporthoz tartozó interjúk esetén előzetes szóbeli beleegyezést kértek a lebonyolítók.

Eredmények

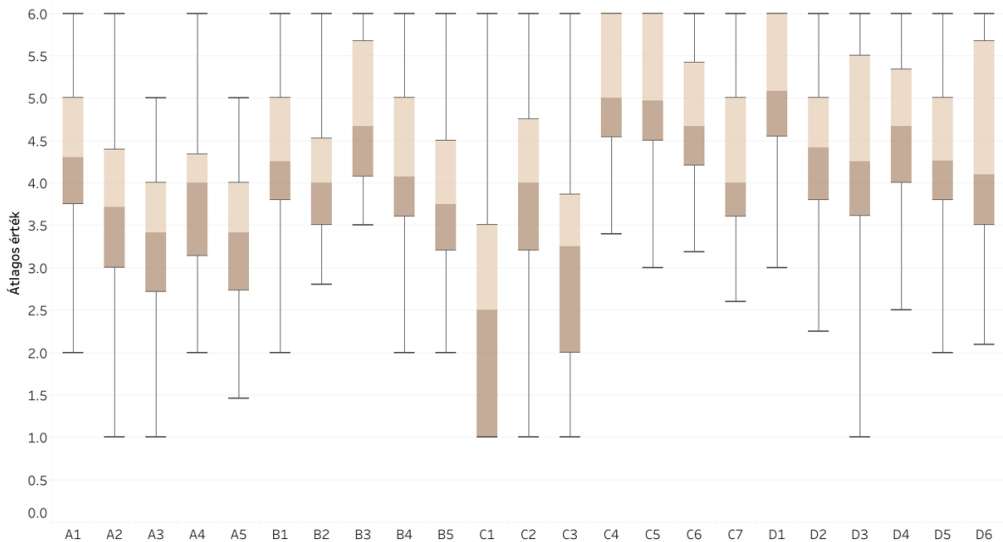
A következőkben a kutatás eredményeit a vizsgálat fő komponensei mentén mutatjuk be. Elsőként a kérdőíves vizsgálat diszciplináris képzésre vonatkozó hallgatói értékeléseit ismertetjük, majd a pedagógiai-pszichológiai modul megítélésének eredményeit tárgyaljuk. Ezt követően az InTASC tanári sztetenderdek mentén végzett elemzés eredményeit, valamint a fókuszcsoporthoz tartozó interjúk kvalitatív megállapításait foglaljuk össze.

A kérdőíves vizsgálat eredményei

A diszciplináris képzés hallgatói értékelése

A diszciplináris képzés hallgatói megítélésének áttekintése érdekében elsőként az egyes értékelési kategóriák eloszlását mutatjuk be. Az 1. ábra dobozdiagramon szemlélteti, hogyan alakulnak a válaszok az A–B–C–D dimenziók mentén. A diagram világosabb és sötétebb árnyalatai az adott kategória átlagtól való eltérését jelzik: a világosabb színezés az átlag feletti, a sötétebb pedig az átlag alatti értéket emeli ki. A következőkben a négy kategória eredményeit külön-külön ismertetjük. Az összesített válaszok alapján (3. ábra) megállapítható, hogy a hallgatók

jelentős része úgy véli, a diszciplináris képzés nem készíti fel őket megfelelően sem a szaktudás átadására, sem a tanári tevékenységek gyakorlati megvalósítására. A válaszadók többsége a diszciplináris képzést nem tartja kellően gyakorlati-orientálnak, ugyanakkor a szakok közötti eltérések figyelemre méltóak: több szakon számottevő arányban jelennek meg ezzel ellentétes vélemények. Hasonlóan megosztottak a vélemények az egyetemi órák és a tanítási gyakorlatok közötti időbeli ütközések megítélésében: noha a válaszadók többsége nem számolt be ilyen problémáról, egyes hallgatók tapasztalatai ezzel ellentétesek voltak.



1. ábra: A diszciplináris képzéseket felmérő kérdésekre adott válaszok eloszlása

A képzési struktúra megítélését illetően a hallgatók közepesen vagy inkább egyetértettek azzal, hogy a képzés egyes elemei logikusan épülnek egymásra. Bár sokan túlzottan tudományosnak tartják a tananyagot, annak tartalmát alapvetően megfelelőnek ítélték. Az előadások többségét érdekesnek, a tananyagokat hasznosnak, a gyakorlatokon alkalmazott pedagógiai módszereket pedig adekvátnak tartják. A kurzusokkal kapcsolatos információk átadása jellemzően időben és megfelelően történik, és általában a szemináriumi kurzusok felvétele is zökkenőmentes.

A hallgatók az oktatókat többnyire hiteles, releváns tapasztalatokkal rendelkező szakembereknek tartják, akik egyértelmű követelményeket fogalmaznak meg, és rendelkeznek a szükséges módszertani eszköztárral. A hallgatók jellemzően úgy érzik, hogy az oktatók támogatják önálló tanulási tevékenységeiket, segítik

előrehaladásukat, és ösztönzik őket az aktív részvételre a kurzusok során. Az oktatók szakmai felkészültségét a válaszadók többsége elismeri, és úgy látják, hogy nyitottak az órarenden kívüli konzultációkra is.

A mintatantervben szereplő kurzusok általában elérhetőek, és a szemináriumok lehetőséget adnak a hallgatók aktív bevonására. Ennek ellenére egyes szakpárok esetében előfordulnak órarendi ütközések, ami szervezési nehézséget jelent, és több hallgató problémaként említette az egyetemi órák és a tanítási gyakorlatok összehangolásának hiányát.

A következőkben a válaszok szakonkénti bontását vizsgáljuk meg, különös tekintettel azokra a területekre, ahol szignifikáns eltérések mutatkoznak a képzés megítélésében. Elemzésünket a képzés ajánlására vonatkozó nyitott kérdéssel kezdjük, amely jól érzékelteti, milyen mértékben tér el az egyes szakok hallgatóinak elégedettsége és továbbajánlási hajlandósága. A képzés ajánlására vonatkozó kérdésre a válaszadók 54%-a (110 fő) jelezte, hogy szívesen ajánlaná saját szakját másoknak, míg 26%-uk (52 fő) nem tenné ezt, és további 20% (40 fő) bizonytalan volt a kérdést illetően. A válaszok szakok szerinti bontása egyértelmű különbségeket jelez. A kémia-tanár-képzést egyetlen válaszadó sem ajánlaná másoknak, és a matematikatanár- és informatikatanár-képzéseknél is többségben vannak azok, akik nem javasolnák a szakot. A biológia és a kémia szakokon a válaszadók legnagyobb része bizonytalan volt abban, hogy ajánlaná-e a képzést másoknak. Az angol, biológia, matematika, informatika, kémia és történelem szakokon a válaszadók kevesebb mint fele ajánlaná másoknak a saját képzését. Az angoltanár-képzést különösen kritikusan értékelték a hallgatók: ebben az esetben a hallgatók több mint kétharmada nem, vagy nem biztosan ajánlaná másnak a szakon való tanulást.

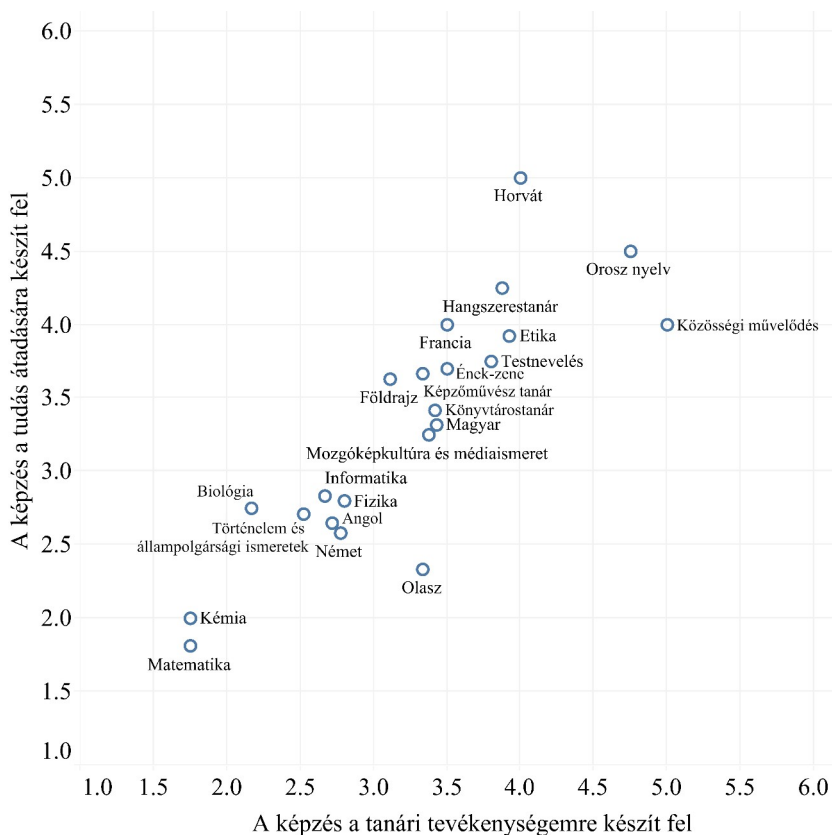
A diszciplináris képzés felépítését tekintve 3 kérdésre kaptunk szignifikáns eltérést szakok tekintetében. „A képzés túlságosan tudományos igényű” (A2) [$p = 0,003$], „A képzés a tudás átadására készít fel” (A3) [$p < 0,001$], „A képzés a tanári tevékenységekre készít fel” (A5) [$p < 0,001$]. A 2. ábrán mutatjuk be, hogy miként látják a hallgatók tudásátadásra és tanári tevékenységre való felkészítésének arányát, mértékét. Ebből az látszik, hogy egyes szakok mindkettő tekintetében magas értéket mutatnak (például az orosz, a művészeti szakok, az etika és a testnevelés), míg a matematika és a kémia szakon alacsony átlagos értéket tulajdonítanak a képzésnek.



2. ábra: „A képzés a tudás átadására készít fel” és „A képzés a tanári tevékenységemre készít fel” állításokra adott válaszok átlagai szakok szerint¹

Kurzusok tekintetében (B kérdéscsoport) (3. ábra) két kérdés esetében tudtunk kimutatni statisztikailag igazolható eltérést szakok tekintetében: „Az előadások érdekesek” (B1) [$p = 0,09$], „A képzés kellően gyakorlatorientált” (B5) [$p < 0,001$]. Az előző blokkhoz hasonlóan az orosz nyelv képzése ismét a magasabb elégedettségi értékeket mutató területek között jelenik meg, több művészeti kari szakhoz hasonlóan. Ezzel szemben az angol és a német nyelvi képzés, valamint – különösen látványosan – a matematikatanár-képzés továbbra is az alacsonyabb elégedettségi szintet jelző bal alsó térrészben helyezkedik el, ami arra utal, hogy ezek a képzések a hallgatók számára kevésbé megfelelőek, vagy elvégzésük több problémát jelent.

¹ Megjegyzés: A 2–3. ábrákon látható szakok közötti összehasonlítások értelmezésénél kiemelt figyelmet kell fordítani az alacsony esetszámokra. Ahogyan a mellékletben is látható, egyes szakok (például a horvát $N = 1$, a design és vizuálművészet tanár $N = 1$ és a kémia $N = 4$) rendkívül alacsony kitöltőszámmal szerepelnek a mintában. Az ezen szakokra vonatkozó átlagértékek ezért nem reprezentatívak, és az összehasonlításból érdemi, általánosítható következtetést levonni nem lehet; az ábrán való szerepeltetésük célja a minta teljességének bemutatása.



3. ábra: „Az előadások érdekesek” és „A képzés kellően gyakorlatorientált” állításokra adott válaszok átlagai szakok szerint

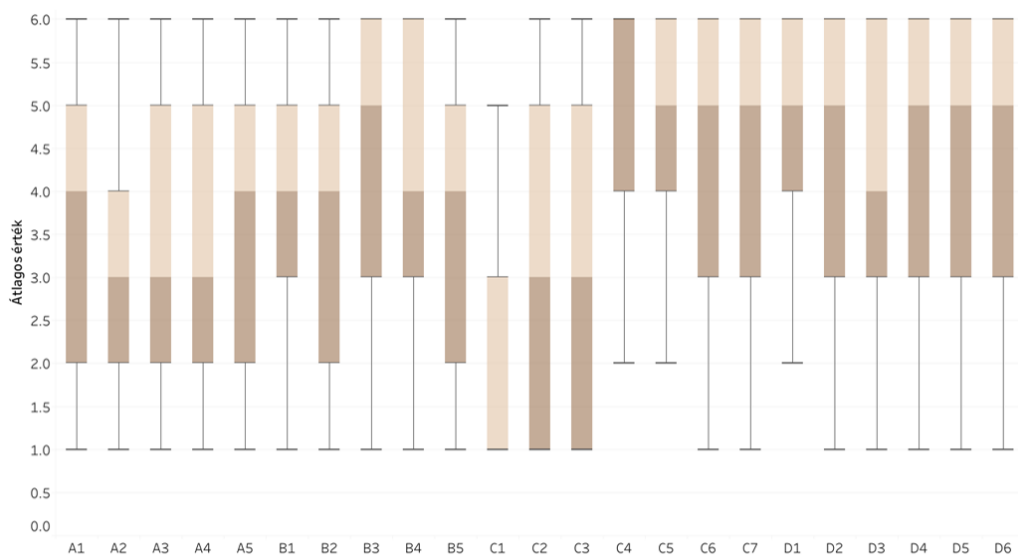
Az oktatásszervezés (C kérdéscsoport) különösen nehéz feladat egy több kar kooperációját igénylő munka során. Általánosan elmondható, hogy a mintatantervi haladás szerint a pedagógiai tárgyak nem ütközhetnek sem egymással, sem a diszciplináris képzés óráival, azoknak külön időszáv van fenntartva. Azok esetében, akik azonban másképp (értsd: nem mintatanterv szerint) veszik fel az óráikat, vagy esetleg az általuk preferált oktató kurzusán szeretnének részt venni, előfordulhat ütközés a pedagógiai és a diszciplináris kurzusok között. Ezen kívül gyakori tapasztalat, hogy amennyiben valaki két kar hallgatója (például történelem – BTK és földrajz – TTK), az órarendjét illetően semmilyen lehetősége nincs annak összehangolására. Az óráütközés problémája azonban nemcsak ezekben az esetekben, hanem sokszor akkor is előfordul, ha a hallgató mindkét szakja ugyanazon karhoz tartozik. Maga a felvételi rendszer által kínált nagyszámú szakpár órarendjének teljes összehangolása szinte lehetetlen feladat. Szignifikáns különb-

séget a szakok tekintetében az utolsó két kérdés kapcsán mértünk: „A szemináriumokat mindenki fel tudja venni időben.” (C6) [$p = 0,13$], „A kurzusokkal kapcsolatban megfelelő az információátadás” (C7) [$p = 0,07$]. A szakok itt alapvetően mind magas értékelést kaptak, kivételt képeznek a közepes (3-as körüli átlag) értékkel rendelkező angol és történelem szakok.

Végül az oktatói értékelés blokk (D kérdéscsoport) kapcsán két kérdés esetében fedeztünk fel eltérést szakok tekintetében. A nem fővárosi egyetemek gyakran emelik ki az oktatói közvetlenséget pozitívumként, ezt jelen vizsgálat is alátámasztja: az oktatókkal való kommunikáció és kapcsolat minősége a hallgatók szerint kiemelkedő. „Az oktatók szakmailag jól felkészültek” (D1) [$p = 0,006$], „Az oktatók módszertani eszköztára megfelelő” (D2) [$p = 0,05$] kérdések alapján egyedül a kémia szak esetén tapasztaltunk alacsonyabb módszertani felkészültséget (2,25-ös átlag), emellett az angol, a fizika, a matematika, a biológia és a történelem szakok esetén találtunk 3-as közeli átlagot.

A pedagógia-pszichológia modulok hallgatói értékelése

A pedagógia-pszichológia modulok hallgatói értékelése összességében inkább pozitív, bár több szempontból ambivalens képet mutat (4. ábra). Ezt az ábrán látható nagyobb szórás és szélesebb interkvartilis tartomány is mutatja. A válaszadók úgy vélik, hogy a képzés ezen része – a diszciplináris képzéssel ellentétben – nem tekinthető tudományos jellegűnek. A hallgatók többsége nem ért egyet azzal az állítással, hogy a pedagógia-pszichológia modul a tudás átadására készít fel; a képzési tartalmakat sokan elégtelennek tartják, és az összes válaszadó egynegyede kifejezetten elégedetlen azokkal. A tanári tevékenységre való felkészítés megítélése változó: a hallgatók hasonló arányban azonosulnak és nem azonosulnak az ezzel kapcsolatos állításokkal.



4. ábra: A pedagógia-pszichológia modul kurzusait felmérő kérdésekre adott válaszok eloszlása

A képzést a hallgatók közel fele gyakorlatorientáltnak látja (C kérdéskör). A pedagógia-pszichológia modul óráinak ütközése nem jellemző a hallgatók felénél (ez a korábban említett kötött órarendi sáv miatt egyedi esetekben fordulhat csak elő), és többségük egyetért abban, hogy a mintatanterv órái elérhetőek. A kurzusokkal kapcsolatos információátadásról pozitívan, bár nem kiemelkedően nyilatkoznak. A nyílt kérdésekre adott válaszok számos visszatérő elemet tartalmaznak: a hallgatók hiányolják az új ismereteket a kurzusok között (azaz nem érezték, hogy az újabb kurzus jelentős többletismeretet adott volna az előzőekhez mérten). Különösen a pszichológia esetében érzékelik problémaként, hogy az órákat tanári gyakorlatot nem szerzett oktatók tartják, valamint a tanári államvizsgán elvárt konkrét ismeretek ritkán jelennek meg a tananyagban. Többen sérelmezik, hogy az SNI gyermekekkel való bánásmód nem része a képzésnek, valamint túlzónak érzik a kooperatív tanulásszervezés súlyát.

Az oktatók szakmai és módszertani kompetenciáit (D kérdéskör) a válaszadók többsége kedvezően értékeli, és csak csekély számú kritikus vélemény jelent meg. A hallgatók 70%-a úgy érzi, hogy oktatóik támogatják tanulmányaik előrehaladását, továbbá az elvárásokat általában egyértelműnek tartják. Ugyanakkor az oktatók tanárképzési hitelességével kapcsolatban megoszlanak a vélemények: míg a válaszadók fele egyetért ezzel az állítással, 14%-uk teljes mértékben elutasítja azt. Az előadásokat a többség érdekesnek találja, a tananyag hasznosságának megíté-

lése azonban szintén heterogén. A szemináriumokon alkalmazott módszerekről és eszközökről a visszajelzések jellemzően pozitívak.

A hallgatók által javasolt változtatások között kiemelt helyen szerepel az új, gyakorlatban is hasznosítható tartalmak beillesztése a tantervbe – például az SNI tanulók oktatása vagy a pedagógusi jogokkal kapcsolatos alapismeretek. Emellett felmerült a gyakorló pedagógusok tanárképzésbe történő szélesebb körű bevonásának igénye, illetve a tananyag relevanciájának növelése a mindennapi tanári munka szempontjából.

A két képzési terület (a diszciplináris és a pedagógiai-pszichológiai) összehasonlításában kirajzolódik egy látszólagos ellentmondás: Míg a hallgatók a diszciplináris képzést gyakran „túlzottan tudományosnak” ítélték, addig a pedagógiai-pszichológiai modullal kapcsolatban épp az hangzott el, hogy az „nem tekinthető tudományos jellegűnek”. A tanári tevékenységre való felkészítés mindkét területen hiányosságokat mutat, de más okból: a diszciplináris képzés esetében a gyakorlati alkalmazhatóság hiányzik, a pedagógiai modul esetében pedig (a gyakorlatorientáltság észlelt magasabb szintje ellenére) a hallgatók a tartalmakat (például SNI, jogi ismeretek) és azok mélységét tartották elégtelennek.

A fókuszcsoportos vizsgálat eredményei

A fókuszcsoportos interjúk elemzését a Módszertan fejezetben ismertetett tematikus kategóriák mentén végeztük el, azonban az eredmények bemutatásakor azokra a jelenségekre összpontosítunk, amelyek több hallgatónál is visszatérően megjelentek. Ennek megfelelően a következő két alfejezet a tanári pályaválasztást befolyásoló tényezőket és azok változásait, valamint a tanárképzés egészére vonatkozó, több hallgató által megfogalmazott kritikákat és fejlesztési igényeket foglalja össze.

A tanári pálya választását befolyásoló tényezők és azok változása a képzés során

A tanárképzésre történő jelentkezést motiváló tényezők között a Pécsi Tudományegyetem képzéseinek személyes, családias jellege, illetve a fővárosi intézményekhez képest közvetlenebb légkör dominált. Megjegyzendő azonban, hogy a hallgatók többsége a képzés megkezdése idején nem rendelkezett határozott elvárásokkal, míg a tanítási gyakorlattal rendelkezők vagy már pályán lévők (például akik a gyakorlatuk mellett már óraadói állásban tanítottak) jelentős arányban úgy ítélték meg, hogy a képzés nem felelt meg az elvárásaiknak, különösen a minőség tekintetében. A képzés előrehaladtával ők kevésbé látták vonzónak a tanári pá-

lyát: míg a tanulmányok elején a pedagóguspálya iránti elköteleződés erős, a végzős, gyakorlaton lévő hallgatók közül már többen nem kívánnak a közoktatásban elhelyezkedni a diplomaszerezést követően. Ennek okaként a köznevelési rendszerhez kötődő negatív társadalmi megítélést, az alacsony bérezést, valamint a kiegészítés magas kockázatát nevezték meg. Egyes esetekben az oktatók is közvetlenül demotiváló szereplőkként jelentek meg, akik eltántorították a hallgatókat a tanári pályától. Megemlítendő, hogy az ösztöndíj-lehetőségeket (például tanulmányi ösztöndíj, kiválósági ösztöndíj, összefüggő tanítási gyakorlat ösztöndíja, Weszely Ödön Ösztöndíj) sokan nem tartják elegendőnek a pályán tartáshoz.

A tanárképzés egészére vonatkozó fejlesztési igények és kritikák

A hallgatók visszajelzéseiben több ponton is markáns, a képzési struktúra egészére kiterjedő kritikák jelentek meg. Többen problémaként említették a kurzusok tartalmi és szerkezeti ismétlődését, különösen a pedagógia-pszichológia modul esetében, ahol előfordult, hogy különböző kurzusnevek alatt ugyanazt a tananyagot oktatták. A kurzusok gyakran nem a tanári gyakorlatban szerintük hasznos, mindennapokban alkalmazható tudásra épültek, hanem elméleti keretek között maradtak. A résztvevők sérelmezték, hogy a kurzusok tartalma, ezáltal minősége túlságosan függ az oktatók személyétől, illetve hogy a kooperatív tanulásszervezést kizárólagosan preferált módszerként tanítják, míg más módszerek (például a frontális oktatás, a játékosítás és a projektpedagógia) rendszerint negatív kontextusban jelennek meg.

Kiemelt kritikai elem volt az SNI gyermekek oktatásának teljes hiánya, amely különösen azok számára okozott nehézséget, akik gyakorlati tapasztalatot is szeretnek ezen a téren. Ez alapján több hallgató javasolta gyakorló iskolapszichológusok bevonását a képzésbe. A tanárképzés hosszát (12 félév, újabban 10 félév) is többen problémásnak látták, amit sok esetben túlzottan elméleti tárgyak (néhányan ezekre „tölteléktárgyak”-ként hivatkoztak) túlsúlyával indokoltak, bár megjelent ezzel elentétes vélemény is, miszerint az öt-, hatéves képzési idő szükséges a szakmai és a pedagógiai identitás megfelelő kialakításához. Több hallgató esetén jelent meg kritikaként az átfedés több diszciplináris kurzus között, illetve azok nagyobb súlya az intézetek oldaláról, mintha azok lennének fontosak csupán.

Több hallgató konkrét javaslatokat is megfogalmazott: a pedagógiai tárgyak oktatását közoktatásban aktívan dolgozó tanárookra bízna, hangsúlyosabb lenne a különféle iskolatípusokkal való találkozás, bevezetnék a tanári jogokkal és kötelezettségekkel foglalkozó kurzusokat, és ismét bevezetnék az alkalmassági vizsgát.

Végül, de nem utolsósorban szervezeti szinten a BTK–TTK vegyes szakpáros hallgatók több esetben különösen nehéz helyzetbe kerültek az adminisztratív rendszerek közötti átjárhatatlanság miatt. Mindez ugyanakkor arra is rámutat, hogy a vegyes BTK–TTK szakpárok létrejötte egyszerre értelmezhető strukturális problémaként és a képzés diverzifikálását támogató beiskolázási stratégiaként, amely az érdeklődés szerinti kombinálhatóságot hivatott biztosítani.

Kitekintés

A hazai tanárképzési tapasztalatok elemzéséhez számos elméleti keretrendszer kínálkozik. Az elemzés során a hallgatói tapasztalatokat az InTASC tanári sztenderdek dimenziói mentén is értelmeztük, a nemzetközi összehasonlíthatóság és az értelmezhetőség érdekében. Az alábbiakban azokat a sztenderdeket emeljük ki, amelyekhez az interjúk alapján egyértelmű hallgatói reflexió kapcsolódik.

1. dimenzió: A tanuló és a tanulás

1. sztenderd: A tanuló fejlődése

A hallgatók több alkalommal reflektáltak arra, hogy a képzés kevésbé biztosít lehetőséget a különböző fejlődési szintek és tanulói igények megismerésére. Nem érzik úgy, hogy az inkluzív neveléshez és az eltérő háttérrel rendelkező tanulók támogatásához szükséges kompetenciákat kellő mértékben fejleszthették volna. Ez alapján a hallgatók úgy érzékelik, hogy a képzés nem minden esetben készíti fel őket a tanulók sokféleségének megfelelő differenciálásra.

2. sztenderd: Tanulási különbségek

A hallgatók kritikái szerint a tanárképzés nem fordít elegendő figyelmet a tanulók kulturális, szociális és képességbeli különbségeire. Többek között hiányolták, hogy nem kapnak elég módszertani eszközt a heterogén összetételű osztályok kezeléséhez, és nem érzik, hogy megfelelően fel lennének készítve az inkluzív pedagógiai gyakorlatra.

3. sztenderd: Tanulási környezetek

A harmadik sztenderd kapcsán kirajzolódik a képzés egyik legfőbb belső feszültsége: Míg a hallgatók a fókuszcsoporthoz tartozó interjúk során jelezték, hogy a pedagógiai-pszichológiai modul elméleti oktatása során túlzott hangsúlyt kapott a kooperatív tanulásszervezés, sőt, más módszereket negatív kontextusban mutattak

be, addig az iskolai gyakorlatok során éppen ennek a módszernek az alkalmazásához nem kaptak elegendő támogatást. A hallgatók beszámolói alapján a tanítási gyakorlat során nem kaptak elég lehetőséget arra, hogy valódi, együttműködésen alapuló tanulási környezetet alakíthassanak ki, és nem kaptak megfelelő visszajelzést a mentoroktól sem az osztálytermi légkör menedzselésére. Az adatok tehát az elmélet és a gyakorlat közötti szakadékra utalnak: a képzés elméletben túlhangsúlyoz egy módszert, miközben a gyakorlati alkalmazásához nem nyújt segítséget.

3. dimenzió: Az oktatási gyakorlat

6. sztemderd: Értékelés

A hallgatók általános kritikája volt, hogy az értékelési módszertan oktatása felszínes, gyakorlati példák nélkül történik. Bár elméleti ismereteket szereznek az értékelés formáiról, a gyakorlati alkalmazásra kevés lehetőségük van, és nem érzik magukat felkészültnek a tanulói előrehaladás objektív követésére vagy az önértékelésre építő pedagógiai gyakorlatokra.

4. dimenzió: A szakmai felelősség

9. sztemderd: Szakmai fejlődés és etikus gyakorlat

A hallgatók elismerik, hogy a képzés során egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek saját fejlődésük értékelésére. Ugyanakkor hangsúlyozzák, hogy a sztemderd alapján elvártak részben ott sérülnek, hogy a hallgatók maguk az oktatók részéről tapasztalnak demotiváló attitűdöt, akik így eltántorítják őket a pályától. Emellett az, hogy a közoktatásban aktívan dolgozó tanárok is vegyenek részt a képzésben, szintén arra a hallgatói igényre utal, hogy a szakmai fejlődésüket hiteles, a gyakorlatot etikusan és reálisan képviselő szakemberek támogassák, ami a jelenlegi képzésben a hallgatók szerint nem valósul meg maradéktalanul.

Összegzés

A tanulmány célja annak feltárása volt, hogy hogyan értékeli a Pécsi Tudományegyetem tanárszakos hallgatói képzésük különböző elemeit, és milyen mértékben támogatják szerintük ezek a tartalmak a tanári pályára való felkészülést.

A fókuszcsoportos vizsgálatok eredményei több szempontból is megerősítik azt a feltevést, hogy a képzés diszciplináris orientációja gyakran dominál a peda-

gógiai célzatú, gyakorlatias felkészítéssel szemben. A hallgatók jelentős része úgy látja, hogy a tanárképzés elsődlegesen a diszciplináris tudás átadására helyezi a hangsúlyt, miközben a tanári kompetenciák fejlesztése – különösen az értékelési kultúra, a tanulási környezetek kialakítása és az inkluzív pedagógia terén – háttérbe szorul. Ez a tapasztalat különösen élesen jelent meg a természettudományos szakokon, ahol az oktatás túlságosan elméletközpontúnak tűnik, és kevés lehetőséget kínál a gyakorlati alkalmazásra.

A pedagógiai-pszichológiai modulok megítélése a kérdőív alapján összességében kedvezőbb, ugyanakkor ezek tartalmi gyakran ismétlődőnek és elméletinek mutatkoznak. A hallgatók a módszertani sokszínűség, az SNI tanulókkal kapcsolatos felkészítés és a jogi ismeretek hiányát emelték ki. A tanítási gyakorlat kiemelt szerepe ellenére a strukturáltság, a mentorálás minőségi problémái és az oktatási intézményekkel való együttműködés hiányosságai csökkentik a professzionális fejlődési lehetőségeket a hallgatók számára.

A fókuszcsoportos beszélgetések során a hallgatók többször megfogalmazták, hogy a képzés nem találtak válaszokat a tanári pálya iránti elköteleződéssel kapcsolatos dilemmáikra. A képzés előrehaladtával a pedagóguspálya vonzereje csökken, a tanári identitás megerősödése helyett a pályaelhagyás gondolata sok esetben felerősödik. Ezt az attitűdváltást részben a köznevelési rendszerrel kapcsolatos társadalmi perpciók, részben a képzés hiányosságai erősítik.

A hazai képzés jelenlegi szerkezetében ez a diszciplináris képzésorientált karakter sokszor nem egészül ki a tanári szerepre való gyakorlati felkészítéssel megfelelő mértékben. A hallgatók visszajelzései alapján a tanárképzésben tehát nemcsak a tartalmak arányán, hanem azok integrációján és koherenciáján is változtatni kellene ahhoz, hogy a képzés valóban támogassa a tanári identitás alakulását (Toom & Husu, 2024; Ruppert et al., 2023).

A vizsgálat egyik legelgondolkodtatóbb eredménye a hallgatók körében mért alacsony ajánlási hajlandóság, amely a válaszadók többségét érinti. Ez az elégedetlenség egyfajta paradoxonra világít rá: bár a válaszadók a képzés egyes elemeit, például az oktatók szakmai felkészültségét vagy a velük való kapcsolattartást kedvezően értékelhetik, a képzés egészére vonatkozó ítéletük mégis negatív. Ez arra utal, hogy a hallgatói elégedetlenség nem elszigetelt jelenségekből, hanem a képzés koherenciájának és struktúrájának rendszerszintű hiányosságaiból fakad, amelyek aláássák a részlegesen pozitív tapasztalatokat.

Az eredmények tanárképzésbe való visszacsatolása érdekében célszerű differenciálni a feltárt problémákat. Meg kell különböztetni azokat a tényezőket, amelyekre az intézménynek közvetlen ráhatása van azoktól, amelyek közvetett módon befolyásolják a hallgatók tapasztalatait. A közvetlen beavatkozást igénylő területek közé tartozik a tantervi koherencia javítása (az elmélet-gyakorlat szakadék csökkentése), az adminisztratív terhek enyhítése (például BTK–TTK szakpárok esetében,² valamint a hallgatók által hiányolt konkrét tartalmak (például SNI tanulók tanítására való felkészítés, pedagógiai jogi ismeretek) integrálása. Ezzel szemben a közvetett tényezők (például a pálya alacsony társadalmi-anyagi megbecsültségének kezelése) kívül esik az egyetem hatáskörén.³

A vizsgálat eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanárképzés sikeressége nem kizárólag a diszciplináris vagy a pedagógiai elemek súlyától függ, hanem attól is, hogy a hallgatók mennyire képesek megtapasztalni ezek összekapcsolását és integrált alkalmazását. A tanárképzés jövőjét alapvetően meghatározza, hogy képes lesz-e olyan strukturális és tartalmi reformokra, amelyek biztosítják a képzés koherenciáját és a hallgatók gyakorlati pedagógiai munkára való felkészítését, támogatva ezzel a tanári pályára lépést.

Köszönetnyilvánítás

A szerzők köszönettel tartoznak a kutatás lebonyolításának támogatásáért prof. dr. Fedeles Tamás oktatási rektorhelyettesnek, dr. Gerner Zsuzsanna Főigazgató Asszonynak, a PTE Pedagógusképző Központjának, továbbá a PTE Egyetemi Hallgatói Önkormányzat munkatársainak. Kiemelten köszönjük a fókuszcsoporthoz interjúk értékelésében Glück Enikőnek, Pál Simonnak és Szakonyi Anikónak, a PTE BTK szociológia BA és MA képzés hallgatóinak segítségét.

² A 2025–2026-os tanévtől a közismereti tanárképzés önálló tanulmányi osztályt kapott.

³ A vizsgálat időpontjában még nem kezdődött meg a béremelési program.

Irodalom

- Andreasen, J. K. (2023). School-based mentor teachers as boundary-crossers in an initial teacher education partnership. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103960. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103960>
- Baker, T. R., Battersby, S., Bednarz, S. W., Bodzin, A. M., Kolvoord, B., Moore, S., Sinton, D. & Uttal, D. (2015). A Research Agenda for Geospatial Technologies and Learning. *Journal of Geography*, 114(3), 118–130. <https://doi.org/10.1080/00221341.2014.950684>
- Barger, C. & Lara, S. (2025). Promoting reflection through an engaged action research practicum. *Educational Action Research*, 34(1), 83–101. <https://doi.org/10.1080/09650792.2025.2514448>
- Benedek, A. & Lőrincz, É. A. (2011). A pedagógusképzés és a szakképzés új összefüggései. *Pedagógusképzés*, 9(3–4), 113–126. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2011.3-4.07>
- Betlem, E., Clary, D. & Jones, M. (2019). Mentoring the Mentor: Professional development through a school-university partnership. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(4), 327–346. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1504280>
- Bullough, R. V, Draper, R. J., Smith, L. & Birrell, J. R. (2004). Moving beyond collusion: clinical faculty and university/public school partnership. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 505–521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.04.007>
- Cochran-Smith, M. (2010). Tanárok élethosszig tartó tanulása: a gyakorló pedagógusok kutatómunkájának döntő szerepe. *Pedagógusképzés*, 8(4), 45–64. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2010.4.04>
- Czerniawski, G., Guberman, A., MacPhail, A. & Vanassche, E. (2024). Identifying school-based teacher educators' professional learning needs: an international survey. *European Journal of Teacher Education*, 47(5), 1005–1020. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2251658>
- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547–561. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2014.939009>
- Dixit, S. (2019). Generating Self-reflection: Findings from Self-Development Workshops in teacher training curriculum. *Education & Self Development*, 14(1), 20–30. <https://doi.org/10.26907/esd14.1.04>

- Erixon, P.-O. A. & Wikberg, S. (2024). Early academic drift in teacher education in esthetic school subjects from the 1940s to 1970s – a Swedish case. *Arts Education Policy Review*, 125(4), 249–263.
<https://doi.org/10.1080/10.632.913.2023.2225789>
- Falus, I. (2015). Pedagógusképzők az európai szakértői tanácskozások és tanulmányok tükrében. *Pedagógusképzés*, 12–13(41–42), 143–160.
<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2014-2015.11>
- Gardner, H. & Boix-Mansilla, V. (1994). Teaching for Understanding in the Disciplines—and Beyond. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 96(2), 198–218. <https://doi.org/10.1177/0.161.468.194.09.600.212>
- Hollingsworth, H. L., Burrell, B., Carpenter, J. P. & Enfield, M. (2025). Preservice teachers and field experiences in education settings abroad: A scoping review of research 2014–2024. *Teaching and Teacher Education*, 165, 105119.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105119>
- InTASC & CCSSO (2013). *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0: A Resource for Ongoing Teacher Development*. Council of Chief State School Officers. <https://eric.ed.gov/?id=ED558115>
- Jenssen, E. S. & Haara, F. O. (2024). High-quality practicum – according to teacher education students on their practicum at partnership schools. *European Journal of Teacher Education*, 47(5), 876–894.
<https://doi.org/10.1080/02.619.768.2024.2370892>
- Jones, M. & Straker, K. (2006). What informs mentors’ practice when working with trainees and newly qualified teachers? An investigation into mentors’ professional knowledge base. *Journal of Education for Teaching*, 32(2), 165–184.
<https://doi.org/10.1080/0.260.747.060.0.655.227>
- Jyrhämä, R., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A. & Kansanen, P. (2008). The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students’ experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 1–16.
<https://doi.org/10.1080/0.261.976.070.1.844.993>
- Kink-Hampersberger, S., Scheer, L. & Mendel, I. (2023). Between Academia and School: Habitus Reflexivity as One Way of Dealing with the Theory-Practice Tension in Teacher Education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 13(4), 63–85. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1652>

- McDonald, M., Kazemi, E. & Kavanagh, S. S. (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378–386.
<https://doi.org/10.1177/0022487113493807>
- N. Kollár, K. (2011). Tanárjelöltek pályaképe, képzéssel való elégedettségük és nehézségeik. *Pedagógusképzés*, 9(1–2), 5–29.
<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2011.1-2.01>
- N. Tóth, Á. & Molnár, B. (2015). A pedagógusképzés paradigmái és a “szombathe-lyi modell” alakulása a rendszerváltástól napjainkig. *Pedagógusképzés*, 12–13(41–42), 5–25. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2014-2015.01>
- Oh, D., Baek, S. S., Min, H., Lee, W., Kim, G. & Lee, K. (2025). What Makes Preser-vice Teachers Learning Effective? Unveiling Characteristics of Practice-Based Teacher Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1–10.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.2024-0487>
- Orynbekova, A. S., Menlibekova, G. Zh., Amanova, A. K. & Sarmurzin, Y. Zh. (2024). Modern Requirements for the Professional Activity and Competence of a Social Teacher. *International Journal of Educational Reform*, 35(3), 1164–1178.
<https://doi.org/10.1177/10567879241238365>
- Pavlova, O., Chirkova, N. & Burlakova, I. (2020). Building a practice-oriented model of pre-service teacher education. *SHS Web of Conferences*, 87, 00094.
<https://doi.org/10.1051/shsconf/20208700094>
- Peyton, D. J., Mathews, H. M., Bettini, E., O’Brien, K. M., Louis, R. C., Shaheen, T., Weiss, M., van Dijk, W. & Hunter, B. (2025). Time Is Not on Their Side: How Mentor Teachers’ Working Conditions Shape Candidates’ Development and In-
 tent to Teach. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 48(2), 99–121.
<https://doi.org/10.1177/08884064241310435>
- Phelps, D. (2019). The Challenges of Bridging the Research–Practice Gap through Insider–Outsider Partnerships in Education. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 121(12), 1–28.
<https://doi.org/10.1177/016146811912101202>
- Pukánszky, B. (2013). A tanárképző intézet szerepének alakulása a magyarországi tanárképzés történetében. *Pedagógusképzés*, 10–11(39–40), 73–91.
<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2012-2013.06>
- Pukánszky, B. (2014). *A magyar iskolatörténet és pedagógusképzés paradigmái*. Se-lye János Egyetem Tanárképző Kara.

- Rapos, N., Tókos, K., Eszes, F., & Nagy, K. (2022). Tanárszakos hallgatók szakmai fejlődését és tanulását meghatározó kontextuális elemek és vizsgálati lehetőségeik. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 10(1), 53–81.
<https://doi.org/10.21549/NTNY.36.2022.1.3>
- Ruppar, A., Kurth, J., Bubash, S. & Lockman Turner, E. (2023). A Framework for Preparing to Teach Students With Extensive Support Needs in the 21st Century. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 46(1), 26–43.
<https://doi.org/10.1177/08884064211059853>
- Sæleset, J. & Friedrichsen, P. (2021). Pre-service Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge Integration of Students' Understanding in Science and Instructional Strategies. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(5), em1965. <https://doi.org/10.29333/ejmste/10859>
- Sagarra, M., Mar-Molinero, C. & Agasisti, T. (2017). Exploring the efficiency of Mexican universities: Integrating Data Envelopment Analysis and Multidimensional Scaling. *Omega*, 67, 123–133.
<https://doi.org/10.1016/j.omega.2016.04.006>
- Sáska, G. (2015). Az elmúlt két évtized pedagógusképzési reformküzdemei, kreditekben elbeszélve. *Magyar Tudomány*, 176(7), 819–827.
- Segal, A. (2024). Rethinking Collective Reflection in Teacher Professional Development. *Journal of Teacher Education*, 75(2), 155–167.
<https://doi.org/10.1177/00224871231188702>
- Smit, E., Tuithof, H., Savelsbergh, E. & Béneker, T. (2023). Geography Teachers' Pedagogical Content Knowledge: A Systematic Review. *Journal of Geography*, 122(1), 20–29. <https://doi.org/10.1080/00221341.2023.2173796>
- Sørensen, A., Lagestad, P. & Mikalsen, H. K. (2023). Student Teacher Experiences of Learning and Pedagogical Involvement Using a Student-Centered Learning Approach. *Education Sciences*, 13(9), 965.
<https://doi.org/10.3390/educsci13090965>
- Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A. & Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational Psychology*, 31(4), 513–528.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2011.570251>
- Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J. & Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 329–350.
<https://doi.org/10.1080/0261976032000128175>

- Sutrop, M. (2015). Can values be taught? The myth of value-free education. *Trames. Journal of the Humanities and Social Sciences*, 19(2), 189–202. <https://doi.org/10.3176/tr.2015.2.06>
- Symeonidis, V., Guberman, A. & Cooper, R. (2025). Addressing teacher shortages in an international context: implications for the quality and status of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 48(1), 1–8. <https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2447968>
- Toom, A. & Husu, J. (2024). Research-based Teacher Education Curriculum Supporting Student Teacher Learning. In Doetjes, G., Domovic, V., Mikkilä-Erdmann, M. & Zaki, K. (Eds.), *Coherence in European Teacher Education* (pp. 173–188). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43721-3_10
- Voss, T. & Kunter, M. (2020). “Reality Shock” of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates’ Emotional Exhaustion and Constructivist-Oriented Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292–306. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>

Mellékletek

1. melléklet: A kitöltők szakok szerinti megoszlása

Szak(pár)	N	%
Angol	74	18,7
Biológia	12	3,0
Design és vizuálművészet tanár	1	0,3
Ének-zene	10	2,5
Etika	14	3,5
Fizika	5	1,3
Földrajz	27	6,8
Francia	4	1,0
Hangszerestanár	8	2,0
Horvát	1	0,3
Informatika	6	1,5
Kémia	4	1,0
Képzőművész tanár	3	0,8
Könyvtárostanár	12	3,0

Közösségi művelődés	1	0,3
Magyar	63	15,9
Matematika	16	4,0
Mozgókép-kultúra és médiaismeret	8	2,0
Német	31	7,8
Olasz	3	0,8
Orosz nyelv	4	1,0
Testnevelés	20	5,1
Történelem és állampolgári ismeretek	69	17,4
Összesen	396	100,0

2. melléklet: InTASC tanári sztenderdek

1. sztenderd: A tanuló fejlődése

A tanár megérti, hogyan fejlődnek a tanulók, felismerve azt, hogy a tanulás és a fejlődés mintázatai egyénenként, valamint kognitív, nyelvi, szociális, érzelmi és fizikai területeken eltérően alakulnak, és ehhez illeszkedő, megfelelő kihívást jelentő tanulási tapasztalatokat tervez és valósít meg.

2. sztenderd: Tanulási különbségek

A tanár a tanulók egyéni különbségeinek és kulturális sokszínűségének megértését alkalmazza olyan befogadó tanulási környezetek kialakításához, amelyek elősegítik, hogy minden tanuló magas szintű teljesítményt érjen el.

3. sztenderd: Tanulási környezetek

A tanár másokkal együttműködve olyan környezetet alakít ki, amely támogatja az egyéni és a csoportos tanulást, előmozdítja a pozitív társas interakciókat, az aktív részvételt és az önálló tanulási motivációt.

4. sztenderd: Tartalomismeret

A tanár megérti a szakterület alapvető fogalmait, vizsgálati módszereit és struktúráit, és olyan tanulási élményeket hoz létre, amelyek elérhetővé és értelmezhetővé teszik a tananyagot, ezáltal biztosítva annak elsajátítását.

5. sztenderd: A tartalom alkalmazása

A tanár megérti, hogyan kapcsolhatók össze a fogalmak, és különböző nézőpontok figyelembevételével segíti a tanulókat a kritikai gondolkodásban, a kreativitásban és az együttműködésen alapuló problémamegoldásban valós, helyi és globális kérdések kapcsán.

6. sztenderd: Értékelés

A tanár megérti és alkalmazza a különböző értékelési formákat annak érdekében, hogy elősegítse a tanulók fejlődését, nyomon kövesse előrehaladásukat, és irányítsa saját és a tanuló döntéseit.

7. sztenderd: A tanítás tervezése

A tanár úgy tervezi tanítási tevékenységét, hogy az minden tanuló tanulási céljainak elérését támogassa a tartalom, a tanterv, az interdiszciplináris készségek, a pedagógia, a tanulók ismerete és a közösségi kontextus alapján.

8. sztenderd: Oktatási stratégiák

A tanár változatos tanítási stratégiákat alkalmaz a mélyebb megértés kialakítására, és segíti a tanulókat a tudás gyakorlati alkalmazásában.

9. sztenderd: Szakmai fejlődés és etikus gyakorlat

A tanár szakmailag folyamatosan fejlődik, tanul, és bizonyítékok alapján értékeli saját munkáját, különös tekintettel annak másokra gyakorolt hatására, és ennek megfelelően módosítja gyakorlatát.

10. sztemderd: Vezetés és együttműködés

A tanár vezetői szerepeket vállal, és aktívan együttműködik a tanulókkal, a családokkal, a kollégákkal és a közösséggel a tanulás előmozdítása és a szakma fejlesztése érdekében.

Theory – Practice: Students’ Experiences in the Teacher Education Programme of the University of Pécs

The long-standing structural tension in Hungarian teacher education stems from the imbalance between disciplinary (academic) training and pedagogical-practical preparation, which is interpreted by the domestic literature as a long-term consequence of paradigm shifts in teacher education (Pukánszky, 2014; Sáska, 2015). This study aims to explore how teacher education students of the University of Pécs evaluate the balance and coherence of the disciplinary, pedagogical-psychological, and practical components of their training. Using a mixed-method design, quantitative questionnaire data (N = 216) were complemented by qualitative focus group discussions (N = 30). Findings indicate that while students generally appreciate their instructors’ competence and course content, they consider the programme insufficiently practice-oriented, and their career motivation tends to decline during the programme. Student feedback highlights the need for a stronger integration of disciplinary and pedagogical modules, and for closer alignment between practical teaching experiences and curricular content.

Keywords: *teacher education, student satisfaction, pedagogical-psychological module, disciplinary training, teacher career motivation*