



## A TESTNEVELŐTANÁR-KÉPZÉSRE IRÁNYULÓ SZABÁLYOZÓDOKUMENTUMOK: AZ EGYSÉGESSÉG KÉRDÉSKÖRE AZ ELVEK ÉS A TARTALMAK MENTÉN

**Bognár József**

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Sporttudományi Intézet, Eger*

bognar.jozsef@uni-eszterhazy.hu

### **Absztrakt**

A közoktatás, a pedagógusképzés és a testnevelés rendszerei, irányelvei egyértelműnek számítanak minden érintett számára. A testnevelőtanár-képzésre vonatkozó szabályozók kapcsolódása és összhangja kevés szakmai és tudományos figyelmet kap. A tanulmány célja, hogy a testnevelőtanár-képzésre irányuló főbb szabályozódokumentumok céljait, elveit és tartalmi elemeit összevesse, illetve kapcsolódásait bemutassa. A dokumentumelemzés során megállapítható volt, hogy a Képzési és Kimeneti Követelmények és a NAT 2020 általános és szakmai elveket egyaránt megfogalmazzák. A testnevelés-érettségi, a Sportstratégia és a T.E.S.I. 2020 főleg a testnevelés oldaláról, a pedagóguskompetenciák és a pedagóguséletpálya-modell pedig minden műveltségterületre általánosan fogalmaz meg irányelveket. Kiemelésre érdemes, hogy a tanári felkészítés közös követelményei és az elsajátítandó szakmai kompetenciák egységben vannak, míg a köznevelés érintett szabályozóinak egymáshoz való kapcsolódása nem szoros. A testnevelőtanár-képzés és a köznevelés szabályozói között jelentős szemléletbeli, szerkezeti és tartalmi hangsúlyeltolódás mutatható ki. A 2021-es KKK jelentősen épít a NAT 2020 elvárásaira, ennek ellenére egyértelmű irányultságbeli, elvi és szakmai eltérések azonosíthatók. Elmondható, hogy a testnevelőtanár-képzésre vonatkozó központi dokumentumok nem mutatnak harmonikus egységességet a köznevelés és a pedagógusképzés rendszerein belül, illetve egymás között sem. A képzést meghatározó szabályozók nem egymást támogató, és így nem összhangban lévő elvárásai és iránymutatásai nem könnyítik meg a pedagógusképzésben dolgozó oktatók felkészítőmunkáját.

*Kulcsszavak:* pedagógusképzés, egységes szemlélet, szabályozás, testnevelés

### **Bevezetés**

Az Európai Unió az évezred elejétől kiemelt hangsúlyt fektet az oktatásra, képzésre és az ezekre a területekre vonatkozó minőségbiztosításra, illetve -fejlesztésre (European Commission, 2007; European Union, 2006). A szakmaiság, a minőség-ellenőrzés és a gyakorlati munka sikeressége érdekében fontos megismerni azt, hogy a pedagógusképzést érintő jogszabályok és egyéb szabályozódokumentumok mennyire egységes szemléletben és elvek mentén határozzák meg az adott terület tartalmát, irányultságát és főbb jellemző jegyeit. Ennek jelentősége nem elhanyagolható, mivel a pedagógusképzés és a köznevelés kizárólag egységes irányelvek és szemlélet szerint tud hatásos és optimálisan fejlesztő hatással lenni a tanulóira (Rapos & Szivák, 2015).

A pedagógusképzést és a közoktatást érintően további kutatások szükségesek a szakmai, tudományos, szakpolitikai és szabályozási kérdéseket érintő fejlesztési lehetőségekkel és azok megvalósíthatóságával kapcsolatosan (Darling-Hammond et al., 2013). Úgy lehetséges a pedagógusok oktatását és ezen keresztül a tanulói teljesítmények színvonalát javítani, ha a tanárképzés korszerű, és megfelelő módon alkalmazkodik a különböző elvárásokhoz és egyúttal a társadalmi fejlődéshez (OECD, 2005, 2018). Ennek megfelelően a képzés egyirányba mutató elvei és a szakmai tudás mellett az iskolaközelség, a korszerű elméletre épülő, innovatív gyakorlatközpontúság és a tanulóközpontúság lett kiemelésre méltó elvárás a frissen végzett pedagógusokkal szemben (Barber & Mourshed, 2007; Hobson et al., 2010).

Darling-Hammond (2017) szerint kiemelten fontos, hogy a KKK, a tantervek, illetve a különböző elvárások és indikátorok összhangban legyenek, és egyirányú elvek mentén kerüljenek kidolgozásra. Nemzetközi szinten kevés olyan kutatás létezik, amely a pedagógusképzés kimeneti elvárásait és a kompetenciáit veti össze a tanítás-tanulás folyamataival és a különböző résztvevők tapasztalataival, valamint elveivel és szemléleteivel (Cochran-Smith & Villegas, 2015). Ez az adott műveltségterület és a hazai tudományos publikáció tekintetében méginkább erőteljes (Bognár, 2020).

### **A hazai pedagógusképzés szabályozása**

A 2021-es év a hazai pedagógusképzésben jellemzően a változásról szólt, amelynek következményeképp kiadásra került a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről (KKK). Az új, egységes, 10 féléves képzés kritériumainak megfelelően az egyes pedagógusképző intézmények átalakították a programjaikat (óra- és vizsgaterv, hálóterv, tantárgyi háló, tematikák, egyéni összefüggő gyakorlat), amelyek már a 2022. szeptemberi kezdésre vonatkoztak felmenő rendszerben.

Természetesen nem volt ez másképp a testnevelőtanár-képzés esetében sem, ahol az érintett 7 hazai egyetem az új KKK alapján alakította át a képzését. Ebben a munkában az új elem a kizárólag a 2022. december 30-tól hatályos KKK volt, mivel az egyéb közvetlen szabályozók ebben az időszakban nem változtak.

A pedagógusképzésre általánosan, így természetesen a testnevelőtanár-képzésre is, vonatkozó szabályozók együttes célja az, hogy a képzés végére a pedagógusjelöltek megfelelő kompetenciákkal rendelkezzenek, és a közoktatás komplex elvárásainak jól meg tudjanak felelni. Az új képzési programok kialakításakor a figyelem elsősorban a KKK és a NAT 2020 tartalmi és formai elemeire, ismeretanyagára és fejlesztési területeire irányul. Azonban e két szabályozón kívül még jelentős szerepet kapnak a pedagóguskompetenciák, a pedagóguséletpálya-modell, illetve a testnevelés-érettségi követelményei is. Kevésbé direkt módon, de az testnevelőtanár-képzés és az iskolai testnevelés irányában konkrét elvárásokat fogalmaz meg a Nemzeti Sportstratégia és a T.E.S.I. 2020 – Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések, amelyeket szintén érdemes volt az új képzés kialakítása során figyelembe venni.

A korszerű oktatás, képzés és a testnevelés szervezeti, szabályozási, képzési és oktatási elvárásai komplexek, azonban az egyes részelemeinek elvi és tartalmi kapcsolódása nem egyértelmű, sok esetben esetlegesnek mondható (Bognár, 2020). Ezzel a publikációval a testnevelőtanár-képzésre és az oktatásra irányuló hazai szabályozás összevetése elkezdődött, de a KKK változása miatt ez újra szükségesszerűvé vált.

Mindezek alapján célként fogalmazható meg, hogy a testnevelőtanár-képzésre irányuló szabályozódokumentumok céljait, elveit és fő tartalmi elemeit szisztematikusan összevessük. Fő irányelvként az került meghatározásra, hogy az adott szabályozódokumentumok (kiemelten a Képzési és Kimeneteli Követelmények, a Nemzeti alaptanterv 2020, a pedagóguséletpálya-modell, a pedagóguskompetenciák és a testnevelés-érettségi) mennyire egységes szemléletben és irányultságban fogalmazzák meg az elvárásaikat. Emellett a dokumentumelemzés során a testnevelés oktatásában megjelenő fő irányelvek jelentek meg meghatározó tényezőként, úgy mint sporttechnika, egészségnevelés, értékek és testkultúra.

### **A pedagógusképzés és a köznevelés kapcsolódása**

Ismert, hogy a pedagógusképzés rendszere és működése közvetlen hatással van a köznevelésben tanulók fejlődésére, képességeire és kompetenciáira, vagyis összességében a fiatalok jövőjére (Darling-Hammond et al., 2013). A tanárképzés értékrendszerét, tartalmát, módszertanát, a minőség-ellenőrzés és minőségfejlesztés elveit és gyakorlatait tehát érdemes szorosan összekapcsolni a pedagógusok mindennapos oktató-nevelő munkájával, mert ezek együttesen erőteljes pozitív hatást fejtenek ki az oktatás minden résztvevőjére (Darling-Hammond, 2006).

Régóta ismert, hogy a pedagógusképzés akkor lehet korszerű és minőségelvű, ha maga a kompetenciafejlesztés széles körű, és a köznevelés rendszerére jól alkalmazható képességeket fejleszt (Zeichner & Gore, 1990). Emellett jelentős az elvárás azzal kapcsolatban is, hogy a tanárképzés rendszere olyan önfejlesztő módon változzon, amelyben kiemelt szerepet kap az elméletre és gyakorlatra irányuló egységes, következetes és egyértelmű szabályozás (Hargreaves, 2012). Az eddigi tapasztalatok alapján jelentős igény mutatkozik arra, hogy a tanárképzés rendszere az eddigieknél alaposabb és sokrétűbb támogatást nyújtson a hallgatóknak azon kompetenciák kialakításában és megerősítésében, amelyek a köznevelés rendszerében és az életpályájukon számukra fontos szerepet kap (Serpil & Hanife, 2019).

### **A pedagógusképzést érintő főbb vizsgálati irányok**

A tanárképzés minősége a legtöbb oktatási rendszerben a szisztematikus mérés és értékelés fejlődésének eredményeképp javul, és egyúttal egyre célirányosabb, tudatosabb és gyakorlatiasabb jellemzőket mutat (Cochran-Smith & Villegas, 2015). A fejlesztési folyamatban fontos szerepet kap a kontextus, illetve a változás kereteinek és folyamatainak komplexitásában és hatásrendszerében a mind teljesebb megértés (Rapos & Kopp, 2015). Halász (2012, 2019) szerint ebben a megismerő- és fejlesztőfolyamatban hangsúlyos szerepet kap(nak)

- a felsőoktatást érintő egyre határozottabb társadalmi és szakmai elvárások;
- a megújulás a képzésben az elvek, a szereplők, a képzés, az intézmények és a szakma kapcsolódásának szintjein;
- a hatékony tanulás; illetve
- a tanulás kimeneti eredményei.

A tanárképzés oldaláról pontosan meghatározhatóak a főbb tudományos, szakmai és módszertani irányelvek (Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Cochran-Smith et al., 2018). Az egyes országok és tankerületek problémái és kihívásai természetesen a saját társadalmi, regionális, politikai és gazdasági berendezkedésük, illetve a hagyományuk mentén sajátosságok, ugyanakkor bizonyos tudományos és általános szakmai jellemzők mindenhol jól azonosíthatóak.

A 2000-es évektől a pedagógusképzés jellemző kutatási és fejlesztési kérdésköre a képzés fő irányelveire helyezte a hangsúlyt. Ebben a folyamatban a figyelem egyértelműen a felelősségre vonhatóságra, a hatékonysági mutatókra, illetve a szakmapolitikai döntések és irányelvek hatásrendszerére irányult (Brennan & Willis, 2008; Papay et al., 2012). Ebben az időszakban a pedagógusképzésben a tanulás és fejlesztési lehetőségeinek problémaköre is erőteljes kutatási területként jelent meg, amely elsősorban a pedagógusképzés hallgatói irányába megfogalmazott célok mentén mutatkozott meg. Az egyik fő kérdéskör az volt, hogy a pedagógusképzésben a hallgatók hogyan tanulnak meg a tanulásra vonatkozó modern tudományos eredmények segítségével tanítani (Cartaut & Bertone, 2009; Sharpe et al., 2003; Windschitl & Thompson, 2006). A 21. századra a szakmai tudás mellett a problémamegoldó képesség, a kritikus gondolkodás és az együttműködő képesség kerül középpontba, emellett egyre erősödik az élethosszig tartó tanulás hangsúlya is. A másik fő kérdéskör a 2000-es évektől arra irányult, hogy a pedagógusképzés hallgatói hogyan tanulják meg az egyre több hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű, illetve különböző szociokulturális háttérrel, eltérő tudással, képességekkel és érdeklődéssel rendelkező tanulót hatékonyan tanítani (Haddix, 2008; Lambe & Bones, 2007). Ennek hátterében az állt, hogy az iskolarendszer egyre több hátrányos helyzetű és eltérő igénnyel és képességgel rendelkező tanulót fogad be, és erre a tanárképzés rendszere jelenleg nem tűnik teljesen felkészültnek. Fontos hangsúlyozni, hogy ez a két kutatási és fejlesztési irány nem egymással versengve, hanem sokkal inkább egymással párhuzamosan, mintegy egymást támogatva jelent meg.

Falus és munkatársai (2011) egy nemzetközi tapasztalatok feltárását célzó átfogó vizsgálatot végeztek 10 ország pedagógusképzésén a pályaalkalmasság, a kompetenciák és a sztenderdek területein. Általánosságban megállapítható, hogy ha eltérő keretek között és mélységben is, de az EU országokban kidolgozásra kerültek a felkészültség, illetve rátermettség megítélésében jelentős

szerepet játszó KKK-k és a pedagóguskompetenciák. Annak ellenére, hogy az adott országok eltérő politikai, jogi, társadalmi, kulturális és oktatási közeggel jellemezhetőek, a különböző oktatási rendszerek kompetenciái között jelentős hasonlóság mutatkozik, illetve a magyar oktatási rendszerben is felfedezhetőek a nemzetközi trendekhez hasonló pedagógiai, tudományos, szakmai és módszertani jellemzők.

### **A testnevelés és a testnevelőtanár-képzés elméleti megközelítése**

Korábban említésre került, hogy a pedagógusképzés és a közoktatás rendszere szorosan kell, hogy kapcsolódjon, egymásra kell épülniük. Az oktatási folyamatra vonatkozó szemlélet a célok és a tanulási eredmények meghatározásával a tantervet és az oktatás színvonalát olyan módon befolyásolja, hogy abban egyértelműen megjelenik az elméleti, kulturális és személyi háttér, és bizonyos szintig a módszertan is (Östman, 1996). Elsődlegesen a Nemzeti alaptanterv szintjén található erőteljes sugallat az oktatás irányelveire vonatkoztatva, de a pedagógiai programok vagy helyi tantervek ettől valamennyire eltérő hangsúlyokat és gyakorlatokat is tartalmazhatnak. Az iskola szintjén a tanári szemlélet/hitvallás, a taneszközök értelmezése és ezek hatása a tanítás céljára és módjára stb. mind befolyásoló tényezőnek számítanak az oktatási folyamatban (Forest et al., 2018). A képzés tehát akkor hatékony és eredményes, ha a diplomát szerző pedagógusok ezen feladatok elvégzésére alkalmasak.

A versenysport és a sport-tehetséggondozás többnyire nem kerül fókuszba az európai országok testnevelésének szabályozásában és gyakorlatában, ugyanakkor a fejlődésközpontúság, az egészségtudatosság, az egészségmagatartás, a prevenció, az aktív életvezetés, a mozgáskészségek kialakítása, a motoros képességek fejlesztése, a személyiségfejlesztés, illetve a társas fejlesztés a legtöbb országban erőteljes szerepet kap (Csányi, 2019). A hazai szabályozásban a tantárgyi, egyéni és közösségi beágyazódás bizonyos mértékben tetten érhető, illetve a testnevelés szakmai területén többnyire megjelenik az ismeret, a motiváció, az együttműködés mellett a motorosképesség-fejlesztés és a készségek kialakítása, a fittség, a játék, a versenyzés, illetve a prevenció és az egészségmagatartás hangsúlya (Szakály et al., 2018).

Régóta konkrét elvárások fogalmazódtak meg a testnevelő tanárok munkája és egyben a testnevelés tantárgy fejlesztő hatásrendszere felé, amelyeket fontos lenne mind teljesebb mértékben beépíteni a testnevelőtanár-képzés rendszerébe (Pál et al., 2005), és egyúttal a szabályozódokumentumokba is. A fejlesztés irányában a képzésben és a köznevelésben is elsődleges szerepet kaptak a következő területek:

- minden tanuló számára fejlesztő hatású, motiváló és sikerorientált mozgásos tanulási folyamat kialakítása (Capel, 2000);
- preventív megközelítéssel, célirányos tapasztalatokra építve célozza meg a test, a tudat és a lélek együttes szemléletét, a szokásrendszer kiépítését és a fittséget, a mozgáskultúra fejlesztését és széles körű alkalmazási lehetőségeit (Ennis, 2007);
- az erkölcsi és akarati tényezők, a motiváció, a siker és a motoros készségek kialakításával megalapozza a szabadidősport lehetőségrendszerét és a szokásrendszer kiépítését, így egyúttal a felnőttkori életminőséget (Junghwan & Graber, 2019).

A testnevelés tanítására irányuló filozófiák tipológiai jellemzői és irányultságai fontosak a köznevelés és a testnevelőtanár-képzés területein is (Lundqvist et al., 2012). Jól azonosítható a testnevelés szabályozására és oktatására vonatkozó négy olyan szemléletmód, amelyek egyértelmű sajátosságokat mutatnak, és a képzésben, illetve az iskolai testnevelés oktatásában egyértelműen megjelennek (Kirk, 2010):

1. Fókuszban a sporttechnika, amely szerint az a fő cél, hogy minden tanuló elsajátítsa az alaptechnikákat és alapkészségeket. Ez a szemléletmód számít hagyományosnak, ez uralta a testnevelés tanítását hosszú ideig.
2. Fókuszban az egészségnevelés, amely szerint az a fő cél, hogy felkészítsük a tanulókat az élethosszig tartó fizikailag aktív és preventív egészségtudatos magatartásra. Ez az irányultság

az inaktív életmód, a rossz táplálkozási szokások és az elhízás magas szintje miatt napjainkban is erőteljes.

3. Fókuszban az értékek és az állampolgári nevelés, amely szerint az a fő cél, hogy megerősítsük a tanulók értékrendszerét, felelősségérzetét, konfliktuskezelését és a demokratikus elveknek megfelelő tevékenységét, valamint ezen folyamatokban való aktív részvételét. Ez hangsúlyos napjainkban, különösen az új pedagógiai elméletekben és módszertanokban.
4. Fókuszban a testkultúra, amely szerint az a fő cél, hogy a testnevelés fizikai és kulturális értelemben is olyan lényeges elemeket tartalmazzon, amelyben erőteljes szerepet kap a fizikai aktivitáson kívül a testkultúra tág, kreatív és jelentőségteljes kapcsolatrendszere. Ez tekinthető a legkomplexebb megközelítésnek napjainkban.

Fontos kiemelni, hogy a fenti szemléletek között lényeges különbség nem a minőségben vagy az oktatás sikerességében mutatkozik meg, hanem az eltérő szemléletmódban és nézetben – vagyis a szemléletmódok annak meghatározására irányulnak, hogy mi számít egyértelmű iránymutató elemnek a testnevelés oktatásában (Bognár, 2009). Az is lényeges, hogy ezek a szemléletmódok együtt is működnek a gyakorlatban, ugyanakkor a hangsúly az adott fókuszra kerül, a többi terület pedig ehhez képest valamennyire alárendelt szerepet kap.

### **A szabályozás elméleti és gyakorlati jellemzői**

Bátran állítható, hogy Magyarország jogrendszere a mindennapos testnevelés bevezetésével példamutató szerepet kapott (Szakály et al., 2019). A jövőorientált, szakszerű és tanulóközpontú testnevelés oktatása egészségtudatos és aktív tanulókat kíván nevelni, és ilyen közösségek kialakítását tekinti elérendő céljának (Bognár, 2009).

A közoktatás testnevelés tantárgya és a testnevelőtanár-képzés presztízse, követelményei és tapasztalatai egyértelmű befolyásoló hatásrendszert mutatnak a testnevelő tanári hivatás ismereteire, képességeire és attitűdjére és ezen keresztül a teljesítményfejlesztési lehetőségeire. A korszerű testnevelőtanár-képzés fogalmi és strukturális rendszere, kialakítása és működtetése tekintetében öt szabályozódokumentummal szükséges kiemelten foglalkoznunk, amelyek a Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK), a Nemzeti alaptanterv 2020, a pedagóguséletpálya-modell, a pedagóguskompetenciák és a testnevelés-érettségi rendszere. Emellett a kapcsolódás és szabályozó jelleg miatt a Sportstratégia és a T.E.S.I. 2020 stratégia kapcsolódási pontjait is érdemes összekapcsolni a többi szabályozóval. Fontos kiemelni, hogy ezek a dokumentumok nem külön-külön értelmezendő szabályrendszert kell, hogy alkossanak, hanem együttes hatásrendszerüket érdemes vizsgálni, és őket együttesen, egyirányba alakítani, fejleszteni.

#### **KKK**

Az elmúlt szűk két évtizedben a képzési és kimeneti követelmények egyre hangsúlyosabb és fontosabb alapfogalomként jelentek meg nemzetközileg és az európai tanárképzés rendszerében is (Young, 2003). A képesítési keretrendszerek kialakítására elsősorban az jellemző, hogy a kompetenciák és az ezekhez tartozó sztenderdek és indikátorok a hallgatók fejlődésére, tanulási eredményeire és képességeire építenek (Gosling & Moon, 2001). A tanulási eredmények olyan egyértelmű és objektíven mérhető állítások, amelyek azt mutatják be, hogy az oktatási-képzési folyamat végére a friss diplomásnak mit kell tudnia, illetve mit kell tudnia elvégezni (Derényi & Vámos, 2015). A tanulási eredmények a szükséges kompetenciákat úgy fedik le, hogy erőteljes hangsúlyt fektetnek ezek szoros együttműködésére a tudás, a nézet, a hozzáállás, a tevékenység és az egyéni szakmai fejlődés területein (Adam, 2004).

Egyértelmű, hogy a diploma megszerzése után a friss diplomás tudása, teljesítménye és a képességei számítanak lényeges szempontnak a munkaadók és a társadalom oldaláról is (Kennedy, 2006). A pedagógusképzésben ennek hangsúlyos megjelenése érdekében a képesítési keretrendszerek úgy kerültek összeállításra, hogy pontosan beazonosítható és objektíven

összehasonlítható módon mutassák be az adott ország képesítéshez kapcsolódó tartalmi, formai elemeit és egyúttal a pedagógusképzés struktúráját.

Jelen KKK (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet) egységesen leszűkítette a tanárképzést 5 évre, az egyéni összefüggő gyakorlatot pedig kettőről egy félévre. Ezzel szemben a pedagógusképzés hallgatói már a képzés elején iskolai gyakorlatra járnak, ami jelentős pozitív változás a korábbiakhoz képest.

Emellett a KKK tartalma és szerkezete elég mozgásteret ad a felsőoktatási intézményeknek, hogy saját igényeik és lehetőségeik alapján átalakítsák képzési struktúrájukat és képzési dokumentumaikat. A KKK-ban az elvárható tanulási eredmények leírásai, a Képzési és Kimeneti Követelmények deskriptorelemei megegyeznek az MKKR deskriptoraival, vagyis a tudás, a képesség, az attitűd, az autonómia és a felelősségvállalás elemek jelennek meg mindkét dokumentumban.

A testnevelőtanár-képzés a testneveléssel kapcsolatos különböző tudomány- és szakterületeket fogja össze a kor kihívásainak és a hagyománynak megfelelő képzési tartalommal, gyakorlattal és módszertannal. A testnevelőtanár-képzésben meghatározó szerepet kap a KKK rendszere, amely minden testnevelőtanár-képző intézmény számára irányadó módon tartalmazza a konkrét célokat, szakmai kompetenciákat, szakterületi ismereteket és kimenetszabályozási jelleggel a képzés végére elvárt kompetenciákat. Az új KKK-ban jobban kapcsolódik az általános iránymutatás és a testnevelés területe, így a tartalmi és formai jelleg erősebb egységet mutat. A testnevelőtanár-képzésre vonatkozó KKK-ban erőteljes szerepet kap a sporttechnika, az egészségnevelés, míg a testkultúra komplex megközelítése, az értékek és az állampolgári nevelés kisebb hangsúlyt kap.

#### *Tantervi jellemzők*

A testnevelés az iskolai oktatás-nevelés részeként egy célirányos, tudatosan szervezett és tervezett személyiségfejlesztésnek minősül, amely megalapozza az élethosszig tartó egészségmagatartást, emellett a versenysportot és a szabadidősportot érintő szokásrendszereket is (Bognár, 2019). A tanterv által irányított tevékenységek mentén alakulnak ki a tanulóknál a tantárgyi értékek, a személyes és közösségi értékek, a szükségletek és igények. Egy jól működő oktatási rendszerben ezek egységben jelennek meg, de a tantervi meghatározottság sajátos céljainál és jellegénél fogva a tantárgyi, a személyes és a közösségi értékek arányai és hangsúlyai eltérést mutathatnak (Bognár & Révész, 2009).

Az iskolai testneveléshez kapcsolódó tevékenységeket a törvényi szabályozás mellett meghatározzák a tantárgyhoz kapcsolódó személyes és társadalmi, kulturális értékek, valamint az eszközök, amelyeknek egységes szemléletben kell megjelenie az oktatási folyamatban (Jewett et al., 1995). A testnevelés tantervi meghatározottságára és irányultságára jellemző az alábbi hármas beágyazottság (Curtner-Smith & Meek, 2000):

1. testnevelés-tantárgyi tartalom, amelyhez például az adott sport- és mozgásos tevékenység, a képességfejlesztés, a prevenció, a játék és a verseny tartozik;
2. individuális fejlesztés, amely jellemzően az egyén adottságainak, képességeinek, érdeklődésének, igényének és céljainak megfelelő szisztematikus fejlesztés;
3. társadalmi és kulturális célok, amelyben a fő irány a közösségi és tágabb értelemben vett elvárás és hasznosság a munka és a felnőtt élet világában.

A Nemzeti alaptanterv (NAT 2020) az oktatási rendszernek olyan meghatározó dokumentuma, amely erőteljes szabályozó jelleggel és a kulcskompetenciákat megalapozó képességekkel és készségekkel elsősorban a köznevelési intézmények pedagógusainak és vezetőinek ad útmutatást (1. melléklet az 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelethez). A Nemzeti alaptanterv a köznevelés elvi és tartalmi alapjait, kereteit mutatja be, így meghatározza az alap- és középfokú oktatás tartalmát és bizonyos helyzetekben az oktatásszervezést. Emellett természetesen a pedagógusképző intézmények számára is fontos a NAT iránymutatása és tartalma, mivel a pedagógusképzés elvi és tartalmi alapja nem lehet más, mint ami a köznevelés rendszerében elvárt. A NAT 2020-ra épülve a kerettantervek meghatározzák „a nevelés-oktatás céljait, a tantárgyi rendszert, az egyes tantárgyak témaköreit, tartalmát, a tantárgyak

követelményeit, a tantárgyközi tudás- és képességterületek fejlesztésének feladatait, és a követelmények teljesítéséhez rendelkezésre álló időkeretet” (1. §).

A NAT 2020 általános jellegű és műveltségspecifikus területeket is érint, amelyben a specifikus rész a Testnevelés és egészségfejlesztés műveltségterület. Ismert, hogy a testnevelés, a sport vagy az egészség fogalmai több helyen megjelennek a NAT általános és egyes műveltségi területeinek leírásaiban, ugyanakkor a kulcskompetenciákban nem. A NAT 2020 az Európai Unió ajánlásaira támaszkodva, de a hazai sajátosságokat figyelembe véve fogalmazza meg a kulcskompetenciákat. Ezek közös jellemzője, hogy átívelnek a tanulási területeken, és egyetlen tanulási területhez sem köthetők szorosan. A NAT 2020 által kiemelt kulcskompetenciák:

1. a tanulás kompetenciái;
2. a kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi);
3. a digitális kompetenciák;
4. a matematikai, gondolkodási kompetenciák;
5. a személyes és társas kapcsolati kompetenciák;
6. a kreativitás, a kreatív alkotás, az önkifejezés és a kulturális tudatosság kompetenciái;
7. a munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák.

A Testnevelés és egészségfejlesztés (NAT 2020) tanulási területként jelenik meg, amelyben hangsúlyos szerepet kap a tudás, az attitűd és a szemlélet. A fő célokban a testnevelés tantárgy szempontjából lényeges fizikai aktivitás, mozgásos tevékenység és fittség sajnálatosan marginális helyzetbe került. Az úszás egyedüli sportmozgásos tevékenységként jelenik meg a tanulási terület kiemelt céljai között, de megfogalmazása alapján itt a tudás komponenshez tartozik.

A NAT 2020 szerint a testnevelés tantárgy deklarált és legfontosabb céljai, hogy a tanuló:

1. megismerje a mozgáshoz kapcsolódó helyes attitűdöket, a fizikailag aktív életmód élethosszig tartó jótékony hatásait (tudás komponens);
2. megtanulja a testnevelés és az egészségfejlesztés szakkifejezéseit, helyes terminológiáját (tudás komponens);
3. mozgásműveltségét olyan szintre fejlessze, hogy alkalmassá váljon a hatékony mozgásos cselekvés tanulására, az önálló testedzésre (motorikus-képesség-fejlesztés);
4. az alsó tagozat végére legalább egy úszásnemben megtanuljon úszni (mozgástanulás);
5. életkorának, testi adottságának megfelelően fejlessze motoros teljesítőképeségét, váljon képessé saját motorosteljesítmény- és fittségi szintje tudatos befolyásolására, elfogulatlan értékelésére (motorikus-képesség-fejlesztés és tudás komponens);
6. a testmozgás, a testnevelés és a sport eszközeivel fejlessze önismeretét, érzelmi-akarati készségeit és képességeit, alakítson ki szabálykövető magatartásmintákat (attitűd és tudás komponens);
7. fejlessze társas-érzelmi jóllétét, társas, közösségi kapcsolatait, stressztűrő és -kezelő képességét (attitűd komponens);
8. váljon képessé a baleseti források és az egészséget károsító, veszélyes szokások, tevékenységek értelmezésére (tudás komponens).

A NAT 2020 szerint a testnevelés tantárgy fő céljai mellett megjelennek a főbb tartalmi elemek, illetve a gyógytestnevelésre utalt tanulók felé is megfogalmaz elvárásokat. Ebben hangsúlyos szerepet kap az egyéni sajátosságok figyelembevétele és a területünkre jellemző módszerek és eszközök segítségével a regeneráció és a motorikus teljesítőképeség fejlesztése. A tanulási eredmények között a nem mozgásos területek mellett utalás történik a mozgáskultúra fejlesztésére, a motoros képesség fejlesztésére, a mozgáskészség kialakítására, mozgástanulásra, a játékokra, a versengésekre, a versenyekre, a prevencióra, életvitelre, az egészséges testi fejlődésre, az egészségfejlesztésre és a korábban említett gyógytestnevelésre.

A testnevelés és egészségfejlesztés területein nem kap kiemelt hangsúlyt sem a sporttechnika, sem az egészségnevelés, sem a testkultúra komplex megközelítése, de az értékek és állampolgári nevelés sem. A fő célokban az attitűd- és tudásorientáció szinte teljesen elnyomja ezeket az irányelveket, ugyanakkor a részletekben halványan megjelennek ezek a területek.

#### *Pedagóguséletpálya-modell*

A pedagóguspályára való kilépés és az életpálya-modell mentén történő előrehaladás szakmai megalapozása szükségessé teszi az ismeret/tudás és a felkészültség fejlődési szintjeinek a meghatározását és folyamatos elemzését, értékelését (Ball et al., 2008; Kotschy, 2011). A sztereotipus megfelelő és mérhető indikátorokra való bontása és a pontos mérőeszközök kidolgozása lehetővé tette, hogy országosan egységes kritériumok alapján, könnyen mérhető és követhető a pedagóguspálya követelményeinek való megfelelés; egyúttal kialakításra került a pedagógusok előmeneteli rendszere is (Ceulemans et al., 2014; Falus & Kotschy, 2010).

Jelen tanulmány szempontjából fontos, hogy a kezdő tanárok szemlélete és nézete egészen eltérő lehet. Ez vonatkozhat arra, hogy a friss diplomások szerint a hatékony oktatási és nevelési gyakorlat ténylegesen mit jelent, és milyen tevékenységek útján, illetve segítségével érhetik el a szükséges kompetenciaszintet (Capel et al., 2013). Nem újkeletű probléma, hogy a tanárképzés rendszere sokszor nem tudja a hallgatókat jól felkészíteni arra, hogy pályakezdőként az elméletet megfelelően tudják alkalmazni a gyakorlatban (Allen, 2009). A kezdő tanárok általában rendelkeznek bizonyos kompetenciaérzéssel (Gower & Capel, 2004), azonban a legfőbb nehézséget egyrészt a szakmai tárgyi tudás, másrészt a gyakorlati pedagógia és módszertan hiányossága adja (Laker, 2000).

A pedagógusképzést követően a diplomás testnevelő tanárok felkészültségét és kompetenciáit a 2013. szeptember 1-jén bevezetett pedagóguséletpálya-modell szabályozza. A pedagóguséletpálya-modell és az ennek megfelelő előrehaladás nem különbözteti meg az egyes műveltségterületeket, mivel komplexen értelmezi a gyakorlatra bocsátás, a kezdő (diplomás) pedagógus elvárt kompetenciáit és az életpályán való előrelépés kérdéseit.

Mint jogszabályokon kívüli vonatkozó előírás, a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet 9/B. § szakaszának (6) bekezdése értelmében az Oktatási Hivatal közzéteszi a minősítővizsgára, illetve minősítési eljárásra készülő pedagógusok munkáját segítő útmutatót. A pedagóguskompetenciák emellett megtalálhatóak a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendeletben, amelyben a 7. § a minősítővizsga és a minősítési eljárás témaköreire kapcsolódva ismerteti a pedagóguskompetenciákat.

Az életpálya-modell első szintje a gyakornok, amely túlnyomó többségében a frissen diplomát szerzett tanárok jogállásaként jellemezhető. A gyakornoki szakasz a pályakezdő, megfelelő tanári végzettséggel rendelkező pedagógusok előmenetelének támogatására szolgál. A gyakornoki időszak jellemzőiről a korábban bemutatott Útmutató nem rendelkezik részletesen. A minősítésnél kiemelésre kerül a mesterségbeli tudás komplex igazolása, bizonyítása, valamint az, hogy a gyakornokidőszak kötelező eleme a mentorálás.

A pedagógusszintekre vonatkozó irányelvek (Kotschy, 2011) közül számunkra a hat pedagógusszintből az 1. szint, vagyis a diplomás tanár szintjére vonatkozó javaslat fontos. A pedagógusszintekre vonatkozó irányelv alapján az 1. szint jellemzője:

*„Elméleti tudása és gyakorlati tapasztalatai alapján differenciált képpel rendelkezik a pedagóguspálya sajátosságairól, pedagógiai céljairól, azok megvalósítási lehetőségeiről, az iskola mint szervezet működéséről. Szerepbiztonsága növekszik, de még szüksége van a mentori segítségre ... Törekszik munkájában a gyermekek szempontjainak figyelembevételére. Képes a tapasztalatok szakszerű elemzésére, de még nehézséget okoz azok tárgyilagos, szakszerű értékelése” (Kotschy, 2011, p. 10).*



A pedagóguséletpálya-modell természeténél fogva nem kapcsolódik szorosan a testnevelőtanár-képzés elméleti és tartalmi elemeihez.

### *Pedagóguskompetenciák*

Az oktatásban és képzésben a minőség-ellenőrzés és minőségbiztosítás folyamatára jellemző, hogy pontosan meghatározott célok mentén a minőségelvű oktatást és képzést tartja szem előtt (Komorowska, 2017). A monitorozás az ismerettől (tudástól) a képességig, vagyis a tényektől a kompetenciákig történik egészen a kulcskompetenciák rendszeréig bezárólag, amely során a rendszer a társadalmi és kulturális folyamatokat is figyelembe veszi.

A tanári kompetenciák úgy kerültek megfogalmazásra, hogy a tudás, az attitűd és a képességek mellett az alkalmasság jelenjen meg mint az oktatási tevékenység sikerének egyik záloga (Kotschy, 2011). A kompetencia keretrendszere jól szabályozza a képzést és a pedagógusszakmát, illetve a hozzá kapcsolódó komplex szakmai tevékenységet, egyúttal a szabályozáson keresztül tudatosan fejleszti a tanári munka minőségét (Halász, 2019). A pedagóguskompetenciák fejlesztésének kérdéskörét két szinten érdemes szisztematikusan tervezni, a köznevelés részeként (pályán lévő tanárok), továbbá a pedagógusképzés részeként (pl. iskolai gyakorlatok, tanári képesítővizsga) (Darling-Hammond et al., 2013).

A pedagóguskompetenciák általánosságban fogalmazznak meg elvárásokat, célirányosan a tanuló személyiségfejlesztése, a tanulói közösségek, a szaktárgy, a pedagógiai folyamat, a tanulás támogatása, az értékelés, a kommunikáció és együttműködés, a felelősségvállalás területeit érintik (az emberi erőforrások minisztere által 2013. november 19-én elfogadott általános tájékoztató anyag hatodik, módosított változata szerint).

A pedagóguskompetenciák szintén nem kapcsolódnak szorosan a testnevelőtanár-képzés specifikus elméleti és tartalmi elemeihez.

### *Érettségi vizsgák*

A pedagógusképzés jelenlegi problémái a középiskolák oktatási és értékelési rendszerét is magukban foglalják, mivel az jellemzően nem kapcsolódik szorosan a felsőoktatás kívánalmaihoz, és így nem jól fejleszti azokat a képességeket, amelyek a tanárképzéshez szükségesek (Betts et al., 2003). Az érettségi követelmények egy formális vizsgarendszerrel lezárják a közoktatást, bizonyítva a tárgyi tudást, a gyakorlati és alkalmazási képességet, az általános műveltséget és az önképzésre való alkalmasságot, és egyúttal a felsőoktatás bemeneti kritériumaként lehetőséget adnak a továbbtanulásra (100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet). Így szerepük fontos a pedagógusképzés szabályozásban.

A testnevelés vizsgatárgy közép- és emelt szinten is gyakorlati és szóbeli vizsgarészből áll. Az elméleti ismeretekhez tartozik a testkultúra, a motoros képességek, a gimnasztika, a sportágak, az alternatív és szabadidős tevékenységek, míg a gyakorlaton meghatározott teljesítményszinteket kell a tanulóknak elérni a gimnasztika, az atlétika, a torna, a küzdősport, az úszás és a sportjátékok területein.

A testnevelés-érettségi oldaláról a teljesítményorientáltság és az ismeret hangsúlya mellett hangsúlyt kap a sporttechnika, ugyanakkor az egészségnevelés, a testkultúra komplex megközelítése és az értékek és állampolgári nevelés nem.

### *Nemzeti Sportstratégia*

Habár nem ezzel a fő iránnyal, de a Sport XXI. Nemzeti Sportstratégia (Nemzeti Sportstratégia, 65/2007. [VI. 27.] OGY határozat) kiemelten a diáksport, a szabadidősport és a versenysport területeire irányuló elveket és célokat határoz meg. Azonban megjelentet konkrét elvárásokat az iskolai testnevelés irányában is, mivel kiemeli a testnevelés jelentőségét abban, hogy

- célja a mozgáskultúra fejlesztése és a megfelelő fittségi szint kialakítása;
- a tanulók túlnyomó többsége kizárólag az iskolai keretek között végez fizikai aktivitást;

- ebben a korban szükséges tudatosítani a rendszeres mozgásos tevékenység és az egészséges életmód jelentőségét; és
- fokozza a versenyképességet.

A Nemzeti Sportstratégia a testnevelés hasznos funkciójaként utal az egészségmegőrzésre, a rehabilitációra, a személyiségformálásra, a mozgáskultúra fejlesztésére, a nemzeti tudat erősítésére, a közösségi magatartás kialakítására, a társadalmi mobilitás segítésére, a nemzetek és az országok közötti kapcsolatok fejlesztésére, a szabadidő kulturált eltöltésére és a szórakozásra. A Nemzeti Sportstratégia fejlesztési irányának meghatározása a következők szerint kapcsolódik az iskolai testneveléshez, így a testnevelőtanár-képzéshez is:

- az egészségvédelem és egészségfejlesztés változatos tartalommal, mozgásformákkal, illetve gyakorlati és elméleti ismeretanyaggal jelenjen meg;
- egyértelmű célokkal és tartalmakkal legyen hatásos és hatékony;
- a tanárok legyenek példamutatóak és sportos életvitelűek, emellett magas hivatástudattal és elkötelezettséggel dolgozzanak;
- új és korszerű eszközökkel biztosítsák a testnevelésóra tananyagának fejlesztését, a szabadidős sportok népszerűsítését.

A Nemzeti Sportstratégia fejlesztési irányában kiemelt hangsúlyt kap az egészségnevelés és a testkultúra komplex megközelítése, míg a sporttechnika, valamint az értékek és állampolgári nevelés nem.

#### *T.E.S.I. 2020 stratégia*

A köznevelés minőségelvű testnevelésének megvalósítása csak úgy lehetséges, hogy megfelelő tudás, képességek és attitűd birtokában szereznek diplomát a testnevelő tanár szakos hallgatók. Mivel társadalmi, szakmai, jogi, erkölcsi és egyben anyagi természetű a probléma, önmagában természetesen a tudás és képesség nem elégséges – azonban minimálisan szükséges tényező a fejlesztéshez.

A T.E.S.I. 2020 – Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések (1376/2016. (VII. 21.) Korm. Határozat) projekt elsősorban a tervezés és a motiváció oldaláról a minőségelvű testnevelés fejlesztését célozta. Ebben elsősorban az iskolai keretek között zajló egészségvédő testmozgás minőségi fejlesztését, népszerűsítését és az egészségtudatos életvezetés oktatását hangsúlyozza. Kiemelten jelenik meg az, hogy az iskolarendszer tanulói egészségtudatos, jövőorientált és élethosszig tartó, fizikailag aktív életvezetési szokásrendszert alakítsanak ki a testnevelésen keresztül. A dokumentum alapján a szakma, így a sportszakemberképzés kiemelt feladatai közé tartozik

- az egészséges életmódra való nevelés (testi és lelki megközelítésből);
- a rendszeres fizikai aktivitás megalapozása;
- az egészségtudatos életvezetés egész életen át tartó fenntartása;
- az egészségközpontú, egészségfejlesztő és inkluzív elemeket magában foglaló testnevelés oktatása;
- a rendszeres mérés és ellenőrzés minőségirányítási és minőségbiztosítási céllal való működtetése.

A T.E.S.I. 2020 stratégiai javaslataiban egyértelmű hangsúlyt kap az egészségnevelés, mellette a testkultúra komplex megközelítése, míg a sporttechnika, valamint az értékek és állampolgári nevelés halványabb szerepet kapott.

#### **A szabályozók együttjárása**

A korábban bemutatott jogszabályok és útmutatók bizonyos elvek és tartalmak alapján meghatározzák azt, hogy a frissen végzett pedagógusoknak milyen általános, pedagógiai és szakmai tudással, képességekkel, attitűddel, illetve autonómiával és felelősséggel kell rendelkezniük annak érdekében, hogy a tanári munkára jogosító végzettséget szerezzenek, és ezirányú alkalmasságot

bizonyítsanak. A KKK és a NAT 2020 általános és szakmai elveket, elvárásokat és értékeket is megfogalmaz, így komplexen értelmezhető a képzésre és a köznevelésre utaló határendszer. A testnevelés-érettségi, a Sportstratégia és a T.E.S.I. 2020 főleg szakmai oldalról fogalmaznak meg elvárásokat az iskolai testnevelés és egyúttal a testnevelőtanár-képzés irányába. A pedagóguskompetenciák és a pedagóguséletpálya-modell ezzel szemben minden területre érvényesen és általánosan fogalmaz meg iránymutatókat és elveket.

#### *A szakmai szabályozók kapcsolódása*

Jelentős eredménynek számít, hogy a 2021. december 30-tól érvényes KKK-ban a tanári felkészítés közös követelményei és az elsajátítandó szakmai kompetenciák már majdnem teljes egységben vannak. Az 1–7. komponensek szerkezetileg és tartalmilag is megfeleltethetők egymásnak, de a szakmai (testnevelő tanári) kompetenciáknál az autonómia és a felelősségvállalás területén a tudás, a képesség és az autonóma komponensek deklaráltan megjelennek, míg a tanári felkészítés általános követelményeiben nem jelennek meg.

A testnevelés filozófiai és elvi irányzatait (fókuszban a sporttechnika, az egészségnevelés, az értékek és állampolgári nevelés, a testkultúra) azért volt érdemes korábban bemutatni, mert a tantervben, a képzésben, az oktatásban és így a kimeneti szabályozásban az irányultságok elmélete explicit vagy implicit módon, de megjelenik. Ezek a szemléletmódok a testnevelés területén így jelentkeznek a hazai szabályozókban:

- A KKK-ban mindegyik szemléletre történik utalás, de egyértelműen hangsúlyos a sportágak megjelenése, a sporttechnika, az egészségnevelés, az állampolgári nevelés, ugyanakkor kisebb mértékben jelenik meg a komplex testkultúra. Kapcsolódása a NAT 2020-hoz erőteljesnek mondható, míg a többi szabályozóhoz nem egyértelmű és következetes.
- A NAT 2020 összességében valamennyire az egészségnevelés és az állampolgári nevelés szemléletét emeli ki, illetve kisebb jelentőséggel tartalmazza a terület fő sajátosságait, mint például a fizikai aktivitást, a sporttechnikát és a komplex testkultúra szemléletét. Főleg a kognitív, affektív és szociális területek hangsúlya kerül kiemelésre, míg a fő célokban a testnevelés jellemzői kifejezetten elhanyagoltnak tűnnek. Meghatározza a testnevelés-érettségit, de tartalmilag és szerkezetileg nehezen beazonosíthatóan teszi mindezt.
- A testnevelés-érettségi elméleti és gyakorlati területein elsősorban a teljesítmény mellett a sporttechnika jelenik meg, jóval kisebb szerepet kap az egészségnevelés, az értékek és az állampolgári nevelés, illetve a testkultúra. Az érettségi jellegénél fogva kimenetszabályozás, kapcsolódása a többi szabályozóhoz nehezen mutatható ki – még a NAT 2020-hoz is.
- A Nemzeti Sportstratégiában a hangsúly az egészségnevelésen van, míg a komplex testkultúra, az állampolgári nevelés és a sporttechnika szerepe kisebb. Kapcsolódása ezeken a területeken kimutatható a többi szabályozóval, főleg a T.E.S.I. 2020 stratégiával.
- A T.E.S.I. 2020 viszont főleg az egészségnevelésre, majd az állampolgári nevelésre és a komplex testkultúrára helyezi a hangsúlyt.

A NAT 2020 célkitűzéseivel szemben a T.E.S.I. 2020 stratégia jóval közelebbi kapcsolatban van a testnevelőtanár-szakma kívánalmaival és lényegi elemeivel. Irányelveivel a hagyomány és a jövőkép oldaláról is célirányosabb és rendezettebb képet mutat, kapcsolódása a testnevelőtanár-képzés szabályozóihoz is szorosabb.

#### **A tanári felkészítés követelményei és a pedagóguskompetenciák lényegi eltérései**

A pedagóguskompetenciák deklaráltan egységben és egymást támogatva jelennek meg a pedagógus személyiségében és pedagógiai tevékenységében:

1. kompetencia: szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás (6 indikátor).
2. kompetencia: pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók (9 indikátor).

3. kompetencia: a tanulás támogatása (10 indikátor).
4. kompetencia: a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség (9 indikátor).
5. kompetencia: a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység (8 indikátor).
6. kompetencia: pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése (10 indikátor).
7. kompetencia: a környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselője és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja (122/2018. [VII. 10.] Korm. rendelet 21. §. 2018. VII. 11-től) (4 indikátor).
8. kompetencia: kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás (5 indikátor).
9. kompetencia: elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért (5 indikátor).

A magyar kompetenciarendszernek egyik céljaként az fogalmazódott meg, hogy a pedagóguséletpálya-modell szorosan kapcsolódjon a kompetenciák szintjeihez, vagyis a sztenderdekhez (Falus, 2011). Az alábbiakban a tanári felkészítés követelményei (KKK) kerülnek összevetésre a pedagóguskompetenciákkal (PK).

- A KKK 1. pontja (a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése) részben megfeleltethető a PK 4. pontjának, de az utóbbi jóval bővebben, részletesebben fogalmazódik meg, és a nevelés mellett ez utóbbiban az oktatás módszertana is megjelenik.
- A KKK 2. pontja (a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése) részben megfeleltethető a PK 5. pontjának, de ez utóbbi emellett megjeleníti a társadalmi, kulturális nyitottságot, az integrációs és az osztályfőnöki tevékenységet is.
- A KKK 3. pontja (a szakmódszertani és a szaktárgyi tudás) részben megfeleltethető a PK 5. pontja egy elemének (oktatásmódszertan), illetve a PK 1. pontjának – de az utóbbiban a szaktárgyi tudás mellett szerepet kapnak a szakmai feladatok, a szaktudományos és a tantervi tudás is.
- A KKK 4. pontja (a pedagógiai folyamat tervezése) részben megfeleltethető a PK 2. pontjának, de utóbbiban a tervezés mellett megjelenik a pedagógiai folyamat részeként a megvalósítás és az önreflexió is.
- A KKK 5. pontja (a tanulás támogatása, szervezése és irányítása) nagyrészt megfeleltethető a PK 3. pontjának (a tanulás támogatása).
- A KKK 6. pontja (a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése) részben megfeleltethető a PK 6. pontjának, de ez utóbbi kifejezetten a tanulók személyiségfejlődésére irányul.
- A KKK 7. pontja (a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás) részben megfeleltethető a PK 8. pontjának, de ez utóbbi a pályaidentitás helyett a problémamegoldást hangsúlyozza.
- A KKK 8. pontja (autonómia és felelősségvállalás) részben megfeleltethető a PK 9. pontjának, de ez utóbbi az elkötelezettséget és a szakmai fejlődést hangsúlyozza, míg az autonómiát nem említi.
- A KKK-ban nem található olyan elvárás, mint a PK 7. pontjában (a környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselője és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja), tehát ez nem megfeleltethető.

Összességében megállapítható, hogy a tanári felkészítés követelményei (KKK) nem kapcsolódnak szorosan a pedagóguskompetenciákhoz. Ez utóbbi egyrészt általánosabb, másrészt bővebb és komplexebb is egyben. A KKK-ból kimaradtak a következő elvárások:

- a kulturális nyitottság és az osztályfőnöki tevékenység;
- a megvalósítás és az önreflexió;
- a problémamegoldás;
- a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselője és a környezettudatosság.

### A tanári pálya és kapcsolódása

A hatályos jogszabály alapján az Oktatási Hivatal közzéteszi az útmutatót, amely többek között részletesen tartalmazza a pedagógus-életpálya szakaszait és minősítési rendszerét, valamint a pedagóguskompetenciákat és a hozzájuk tartozó fejlődési szinteket (sztenderdek). Az útmutató a minősítővizsga és a minősítési eljárás című fejezetben tárgyalja

- a mesterségbeli tudás bizonyításának kérdéskörét;
- a pedagóguskompetenciákat és a hozzájuk tartozó kompetenciaszinteket (sztenderdek);
- a kompetenciaelemek meglétét jelző indikátorokat.

Az adott kompetenciákhoz tartozó sztenderdek rövid bemutatásánál kizárólag a Pedagógus I., Pedagógus II., Mesterpedagógus és Kutatótanár szint jelenik meg, ugyanakkor a jelen kutatás számára fontos Gyakornok szint nem. Az útmutató az indikátorok oldaláról nem különbözteti meg az ismeretet, a képességet és az attitűdöt, amely hiányosság megfeleltetési problémákat is okozhat. Azzal a céllal, hogy a fejlettségi szintek és a fejlesztőterületek egyértelműek legyenek, minden szintre ugyanaz az indikátorlista vonatkozik. A pedagóguskompetenciákhoz tartozó indikátorok – vagyis a tartalmi elemek – jelentik a fő meghatározó tényezőket (összesen 66 indikátor).

Mivel minden pedagógusszinten ugyanaz az indikátorlista érvényes, a különböző szinteken nem a kompetenciák elnevezései, hanem mélységük, valamint az elvárt fejlettségi szint különbözik. A dokumentumban a Pedagógus II. fokozatra érvényes indikátorlista került meghatározásra, az előmeneteli rendszer alapján a Pedagógus II. szintjéhez képest minimálisan 60%-os teljesítményt vár el a gyakornokoktól.

Feltételezhető, hogy a gyakornoki szinten elvárt kompetenciák megegyeznek a tanári felkészítés követelményeivel (KKK), mivel ugyanannak a folyamatnak a két kapcsolódó oldalát mutatják be: egyik a diplomaszerezés, míg a másik a tanári pályára való bekerülés oldaláról. Mivel a Gyakornok szint nem kerül konkrét bemutatásra, és egyúttal nem szakmai alapú a szabályozás jellege, így csak feltételezhető a kapcsolódás szintje az életpályamodell és a KKK között.

### Hova tovább?

Érdemes arra odafigyelni, hogy a tanári felkészítés, a testnevelőtanár-képzés, a KKK, a pedagóguskompetenciák követelményei hogyan viszonyulnak egymáshoz, illetve mennyire támogatják vagy gátolják egymást az adott oktatási rendszerben (Culpan, 2017). Korábbi kutatások bizonyították, hogy a testnevelőtanár-képzés elméleti és gyakorlati tartalma a képzés kimeneti követelményeivel együtt nem feltétlenül esik egybe a tantervekkel, a pedagóguskompetenciákkal és a köznevelés rendszerében szükséges tartalmakkal, folyamatokkal, módszerekkel és igényekkel (Chen, 2006). Az is bizonyított, hogy az egyetemi oktatók felé irányuló komplex elvárások, a képzők személete, és a KKK-ban megjelenő elvárt tanulási eredmények eltérő elvárásai és hatásrendszere miatt a frissen végzett testnevelő tanárok nem feltétlenül felelnek meg a jogszabályi elvárásoknak és a pedagóguspálya kihívásainak (Bulger et al., 2008).

A testnevelés és egészségfejlesztés dinamikusan változó műveltségterület, ezért a folyamatos megújulás kiemelt jelentőségű a pedagógusképzés ezen területén is. Természetesen vonatkozik ez az igény a terület szakmai és módszertani részére is. A szabályozásban egységesebb és hangsúlyosabb részt érdemes szánni a szakmai területek elveire és tartalmi rendszerére, amelyben hangsúlyos szerepet kell kapnia

- a sportszakmai alapoknak;
- a sporttudományos gondolkodásnak és tevékenységeknek;
- a szakmódszertannak;

- az innovatív, kommunikációs és digitális képességeknek, és egyúttal szoros kapcsolatot kell kiépíteni a gyakorlattal és a gyakorlóiskolákkal, továbbá erőteljes a tantárgyköziség.

Mindezek alapján elmondható, hogy a testnevelőtanár-képzésre vonatkozó dokumentumok nem mutatnak egységességet a testnevelés elméleti irányelvei, a tartalom, illetve a szerkezet mentén. A képzést meghatározó szabályozók nem egyértelmű összhangban lévő elvárásai és iránymutatásai nem könnyítik meg a pedagógusképzésben dolgozó szakfelelősök és oktatók felkészítőmunkáját. A felsőoktatás rendszere önmagában sem harmonikus a követelmények megfogalmazásában, a tanárképzés és a köznevelés rendszerei között pedig jelentős tartalmi és szemléletbeli különbségek figyelhetők meg. Ez a probléma az NAT 2020-ban még erőteljesebb, mint korábban, mivel elvi és tartalmi területeiben nem jól képviseli a szakma elvárásait, értékeit. A 2021-es KKK azonban ezeken a területeken jelentősen közelített a NAT 2020-hoz, igaz, hogy bizonyos hangsúlyeltolódás kimutatható a két dokumentum között.

Egyértelmű, hogy a tanárképzés gyakorlatának és a részelemeinek megítélésében még nincs teljesen letisztult helyzet. Éppen ellenkezőleg, többféle egymással ütköző elmélet, elv és gyakorlat egymásmellettiége látható. A következőkben fontos lenne eldönteni, hogy a szabályozódokumentumok közül melyik az irányadó, melyikhez kell és milyen szinten illeszkedni a többinek. Javasolt a szabályozás további finomítása és módosítása a következők szerint:

1. a KKK és a pedagóguskompetenciák irányadó és meghatározó szerepének eldöntése;
2. a NAT 2020 műveltségterületi részei szakmai és szemléletbeli elvek tekintetében sokkal jobban közelítsenek a szakmai szempontokhoz és egyúttal a pedagóguskompetenciákhoz;
3. a pedagógusképzés általános (pedagógiai, pszichológiai) elveinek finomhangolása az előzőekhez;
4. a pedagógus-életpálya és a testnevelés-érettségi jobb illeszkedése a felsőbb rendű szabályozókhoz.

Az elvek és hangsúlyok kialakításával és a szabályozók összehangolásával megteremtődhetne az oktatást és képzést érintő egyértelmű elvárás és egységes iránymutatás, a fogalmi és az elméleti háttér. Mindezekkel a szakma azon céljai valósulhatnak meg, amelyek mérhető fejlesztő hatást gyakorolnának a pedagógusképzésre és a köznevelés rendszerére is. Ennek következtében egy jól működtethető és korszerű rendszer jöhetne létre, amely minden bizonnyal emelné a szakma presztízsét és a képzés minőségi mutatóit.

A továbbiakban érdemes lenne a kérdést empirikusan tovább vizsgálni a képzők és a frissen végzett testnevelőket foglalkoztató iskolák oldaláról. Fontos lenne megvizsgálni, hogy az adott képzőintézmények a szabályozódokumentumokat hogyan veszik figyelembe a képzési program kialakításakor.

## Irodalom

- Adam, S. (2004). Using learning outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels [Seminar manuscript]. Herriot-Watt University.
- Allen, J. M. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 647–654.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszeri teljesítményének hátterében? McKinsey & Company.
- Betts, J. R., Zau, A. C., & Rice, L. A. (2003). *Determinants of student achievement: New evidence from San Diego*. Public Policy Institute of California.
- Bognár, J. (2020). A testnevelőtanár-képzésre vonatkozó dokumentumok egységessége az elvek, tartalmak és értékek mentén: a képzési kimeneti követelmények, a pedagóguskompetenciák, a pedagóguséletpálya-modell és a NAT 2020 összevetése. EKE Líceum Kiadó.

- Bognár, J. (2019). A testnevelés értékorientációja. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(3–4), 100–108.
- Bognár, J. (2009). Az iskolai testnevelés célja, feladata, tartalmi vonatkozásai. In Z. Szatmári (Ed.), *Sport, egészség, életmód* (pp. 662–668). Akadémiai Kiadó.
- Bognár, J., & Révész, L. (2009). Testnevelés-tantervek. In Z. Szatmári (Ed.), *Sport, életmód, egészség* (pp. 668–672). Akadémiai Kiadó.
- Brennan, M., & Willis, S. (2008). Sites of contestation over teacher education in Australia. *Teachers and Teaching*, 14(4), 295–306.
- Bulger, S. M., Housner, L. D., & Lee, A. M. (2008). Curriculum alignment. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(7), 44–49.
- Capel, S. (2000). Physical education and sport. In S. Capel & S. Piotrowski (Eds.), *Issues in Physical Education* (pp. 131–143). Routledge Falmer.
- Capel, S., Leask, M., & Turner, T. (2013). *Learning to teach in the secondary school: A companion to school experience*. 6th ed. Routledge.
- Cartaut, S., & Bertone, S. (2009). Co-analysis of work in the triadic supervision of preservice teachers based on neo-Vygotskian activity theory: Case study from a French university institute of teacher training. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(8), 1086–1094.
- Ceulemans, C., Simons, M., & Struyf, E. (2014). What – if anything – do standards do in education? Topological registrations of standardising work in teacher education. *European Educational Research Journal*, 13(1), 73–88.
- Chen, W. (2006). Teachers' knowledge about and views of the national standards for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(1), 120–142.
- Cochran-Smith, M., Carney, M. C., Keefe, E. S., Burton, S., Chang, W.-C., Fernández, B., Miller, A., Sánchez, J. G., & Baker, M. (2018). *Reclaiming accountability in teacher education*. Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M. (2015). Studying teacher preparation: The questions that drive research. *European Educational Research Journal*, 14(5), 379–394.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah.
- Culpan, I. (2017). Criticality in physical education teacher education: Do graduating standards constrain and or inhibit curriculum implementation. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(7), 84–94.
- Curtner-Smith, M. D., & Meek, G. A. (2000). Teachers' value orientations and their compatibility with the national curriculum for physical education. *European Physical Education Review*, 6, 27–45.
- Csányi, T. (2019). Szemelvények az utóbbi tíz év iskolai testnevelés-oktatását szabályozó európai tantervi irányzatokból. Következtetések a mindennapos testnevelés tartalmi fejlesztése érdekében. *Új Pedagógiai Szemle*, (3–4), 26–36.
- Darling-Hammond, L. (2006). Assessing teacher education: The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120–138.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E.-L., McIntyre, A., Sato, M., & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Newton, X., & Wei, R. C. (2013). *Developing and assessing beginning teacher effectiveness: The potential of performance assessments*. Center for Assessment, Learning and Equity.
- Derényi, A., & Vámos, Á. (2015). A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása. Ajánlások. Oktatási Hivatal.
- Ennis, C. D. (2007). 2006 C. H. McCloy Research Lecture. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(3), 138–150.
- European Commission. (2007). *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the quality of teacher education*. European Commission.
- European Union. (2006). *Conclusions of the Council and of the representatives of the governments of the member states, meeting within the Council, on improving the quality of teacher education*. Office of the European Union Publications.
- 1229/2012. (VII.6.) Korm. határozat a Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetéséhez kapcsolódó feladatokról, valamint az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásáról és bevezetéséről szóló 1004/2011. (I. 14.) Korm. határozat módosításáról.

- Falus, I. (Ed.). (2011). Tanári pályalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés. Eszterházy Károly Főiskola.
- Falus, I., Imre, A., & Kotschy, B. (2010). Az OKKR szintjei és szintleírásai (Szintézis). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Forest, E., Lenzen, B., & Öhman, M. (2018). Teaching traditions in physical education in France, Switzerland and Sweden: A special focus on official curricula for gymnastics and fitness training. *European Educational Research Journal*, 17(1), 71–90.
- Gosling, D., & Moon, J. (2001). How to use learning outcomes and assessment criteria. SEEC Office.
- Gower, C., & Capel, S. (2004). Newly qualified physical education teachers' experiences of developing subject knowledge prior to, during and after a Postgraduate Certificate in Education course. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(2), 165–183.
- Haddix, M. (2008). Beyond sociolinguistics: Towards a critical approach to cultural and linguistic diversity in teacher education. *Language and Education*, 22(5), 254–270.
- Halász, G. (2019). Designing and implementing teacher policies using competence frameworks as an integrative policy tool. *European Journal of Education*, 54(3), 323–336.
- Halász, G. (2012). A tanulás minősége a felsőoktatásban. In A. Németh (Ed.), *A neveléstudományi Doktori Iskola programjai. Tudományos arculat, kutatási eredmények* (pp. 105–115). ELTE Eötvös Kiadó.
- Hargreaves, D. (2012). A self-improving school system: towards maturity. National College for School Leadership. <http://www.education.gov.uk/nationalcollege/docinfo?id=177472&filename=a-self-improving-school-system-towards-maturity.pdf>
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről.
- 65/2007. (VI. 27.) OGY határozat a Sport XXI. Nemzeti Sportstratégiáról.
- Hobson, A. J., Ashby, P., McIntyre, J., & Malderez, A. (2010). International approaches to teacher selection and recruitment. OECD Education Working Papers 47. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbpnhh6qmx-en>
- Jewett, A. E., Bain, L. L., & Ennis, C. D. (1995). *The curriculum process in physical education (2nd ed.)*. Brown and Benchmark.
- Junghwan, O., & Graber, K. C. (2019). Physical education teacher education leaders' perceptions on a national curriculum in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 90(3), 362–376.
- Kennedy, D. (2006). Writing and using learning outcomes: A practical guide. University College Cork. <https://cora.ucc.ie/bitstream/handle/10468/1613/A%20Learning%20Outcomes%20Book%20D%20Kennedy.pdf?sequence=1>
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge, Taylor and Francis.
- Komorowska, H. (2017). Quality assurance in teacher education. *Glottodidactica*, XLIV(1), 23–28.
- Kotschy, B. (Ed.). (2011). A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei. Eszterházy Károly Főiskola.
- Laker, A. (2000). Beyond the boundaries of Physical Education. Routledge.
- Lambe, J., & Bones, R. (2007). The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusive education in Northern Ireland. *Journal of Education for Teaching*, 33(1), 99–113.
- Lundqvist, E., Almqvist, J., & Östman, L. (2012). Institutional traditions in teachers' manners of teaching. *Cultural Studies of Science Education*, 7(1), 111–127.
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.
- OECD. (2018). Education at a glance 2018: OECD indicators. OECD Publishing.
- OECD. (2005). Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. OECD Publications.
- Östman, L. (1996). Discourses, discursive meanings and socialization in chemistry education. *Journal of Curriculum Studies*, 28(1), 37–55.
- Pál, K., Császár, J., Huszár, A., & Bognár, J. (2005). A testnevelés szerepe az egészségtudatos magatartás kialakításában. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(6), 25–32.
- Papay, J., West, M., Fullerton, J., & Kane, T. J. (2012). Does an urban teacher residency increase student achievement? Early evidence from Boston. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(4), 413–444.



- Rapos, N., & Kopp, E. (Eds.). (2015). *A tanárképzés megújítása – 2015*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Rapos, N., & Szivák, J. (2015). Az osztatlan tanárképzés KKK-elemzésére épülő alapelveinek, képzési struktúrájának és tartalmának meghatározása. In N. Rapos & E. Kopp (Eds.), *A tanárképzés megújítása – 2015* (pp. 11–32). ELTE Eötvös Kiadó.
- Serpil, T., & Hanife, A. (2019). The current state of instructional materials education: Aligning policy, standards, and teacher education curriculum. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 19(1), 22–40.
- Sharpe, L., Hu, C., Crawford, L., Gopinathan, S., Khine, M. S., Moo, S. N., & Wong, A. (2003). Enhancing multipoint desktop video conferencing (MDVC) with lesson video clips: recent developments in pre-service teaching practice in Singapore. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 19(5), 529–541.
- Szakály, Zs., Bognár, J., Lengvári, B., & Koller, Á. (2019). A mindennapos testnevelés fittségi hatásai alsó és felső tagozatos fiúknál: homok a gépezetben. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(3–4), 56–69.
- Szakály, Zs., Bognár, J., Lengvári, B., & Koller, Á. (2018). Effects of daily physical education participation on the somatic and motoric development of young students. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)*, 8(2), 24–38.
- T.E.S.I. – 2020. Testnevelés az egészségfejlesztésben stratégiai intézkedések.
- Teacher Preparation Analytics. (2014). Building an evidence based system for teacher preparation. CAEP. <http://caepnet.org/accreditation/caep-accreditation/caep-accreditation-resources/building-an-evidence-based-system>
- Windschitl, M., & Thompson, J. (2006). Transcending simple forms of school science investigation: The impact of preservice instruction on teachers' understandings of model-based inquiry. *American Educational Research Journal*, 43(4), 783–835.
- Young, M. (2003). National qualifications frameworks as a global phenomenon: A comparative perspective. *Journal of Education and Work*, 16(3), 223–237.
- Zeichner, K. G., & Gore, Y. J. (1990). Teacher socialization. In *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 329–348). MacMillan.