

# A helyi jógyakorlatok mint a szakmai fejlesztő iskolák lehetséges forrásai

Zagyváné Szűcs Ida

az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem  
Neveléstudományi Intézetének egyetemi adjunktusa  
zagyvane.szucs.ida@uni-eszterhazy.hu, ORCID: 0000-0003-3806-263X

---

*Az oktatás globális trendjei meghatározzák a pedagógusképzés fejlődési lehetőségeit. A minőség mint alapvető elvárás ernyőfogalomként azonosítható. Annak egyik fontos szempontja az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása, a pedagógusjelöltek, a gyakornokok és a pedagógusok szakmai fejlődésének, tanulásának folyamatos biztosítása. A szakmai fejlesztő iskolák már léteznek a világban előtérbe helyezve a kutatásalapú pedagógusképzés és -továbbképzés szemléletét. Számos nemzetközi tapasztalat áll rendelkezésünkre. A kérdés, hogy van-e akarat állami és akadémiai szinten a koncepció támogatására. Tanulmányunkban a megvalósítás egy lehetséges módjára teszünk javaslatot az alulról jövő helyi kezdeményezéseket alapul véve.*

*Kulcsszavak: pedagógusképzés, folyamatos szakmai fejlődés, szakmai fejlesztő iskolák, helyi jógyakorlatok*

---

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.3.05

## Bevezetés

A magyar pedagógusképzés átalakítása tanulmányunk megírásakor folyamatban van. 2022-ben vezették be a gyakorlatok új rendszerét, amelynek egyik fontos eleme a képzés elején egy intenzív pályaszocializációs gyakorlati szakasz. A pedagógusképző egyetemek megkezdték a pályaszocializációs gyakorlatok tartalmi és szerkezeti megvalósításának kidolgozását felmenő rendszerben. Mire tanulmányunk megjelenik már a bevezetés első tapasztalatai is birtokukban lesznek. A Tanárképzők Szövetsége teret és módot adott a különböző képző intézmények oktatóinak, mentorainak, pedagógusainak bevonásával szakmai egyeztetésekre, amelyek során erőteljes tudásmegosztás indult meg. Aktív résztvevőként mi is bekapcsolódtunk ebbe a tudásmegosztásba, és számunkra egyértelművé vált, hogy a törvényi szabályozás adta lehetőségek mentén színes a paletta arra vonatkozóan, hogy a képző intézmények hogyan is valósítják meg a gyakorlatok új rendszerét.

A pedagógusképzés elméleti és gyakorlati koherenciájának kérdésköre hosszú ideje kutatási érdeklődésünk középpontjában áll, és ennek következtében kiemelt figyelmet szenteltünk a szakmai fejlesztő iskola koncepciójának. A 2010-es évek végén az Eszterházy Károly Egyetemen Falus Iván vezetésével nagyszabású vizsgálat zajlott, amelynek során arra voltunk kíváncsiak, hogy egy gyakorlóiskola (az Eszterházy Károly Egyetem Gyakorlóiskola a mai Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Gyakorlóiskola jogelődje) mennyiben felel meg a szakmai fejlesztő iskola elvárásainak, és milyen lépések sorozatára lenne szükség ahhoz, hogy szakmai fejlesztő iskolává váljon (Falus & Szűcs, 2021). Ezután nemzetközi terepen tanulmányoztuk a szakmai fejlesztő iskola létrejöttének és működésének főbb mozgatórugóit, és tapasztalatainkat egy külön tanulmányban (Zagyváné, 2021) foglaltuk meg. Közben érdeklődésünk a hazai jógyakorlatok felé fordult. Jelen tanulmányunkban azt vizsgáljuk meg, hogy ezek a jógyakorlatok mennyiben lehetnek forrásai a szakmai fejlesztő iskola megteremtésének. Tanulmányunk vezérfonala a szakmai fejlesztő iskola fogalmának értelmezése, a hazai jógyakorlatok elemzési szempontjainak a meghatározása a szakmai fejlesztő iskola lencséjén keresztül, a jógyakorlatok elemzése és javaslatok megfogalmazása a koncepció megvalósítására vonatkozóan.

### **Egyetem-partneriskolai együttműködések – a szakmai fejlesztő iskola fogalma**

A szakmai fejlesztő iskola koncepciója az egyetem-partneriskolai együttműködések szűk keresztmetszeteként értelmezhető. A szakmai fejlesztő iskola meghaladja az olyan egyetem-partneriskolai együttműködések, amelyek arra korlátozódnak, hogy a partneriskolában hallgatók végzik gyakorlatukat. A szakmai fejlesztő iskola az egyetem és a partnerintézmény *közös kutatási színhelye*, ahol az egyetemi oktatók vagy kutatók, a gyakorló tanárok, sőt még a hallgatók és a gyakorlók is bekapcsolódnak a helyben megvalósított szakmai gyakorlatra vonatkozó kutatásokba (Parker, Parsons, Groth & Brown, 2016). A cél alapvetően a tanulók oktatásának, fejlődésének támogatása annak révén, hogy a gyakorlatban felmerült problémák kutatása, a kifejlesztett újítások és azok elterjesztése révén szakmailag magasan képzett pedagógusok tevékenykedjenek az oktatási rendszerben. Mindez az oktatás-kutatás-innováció tudásháromszög legmagasabb szintjét jelenti, és *egyenrangú partneri kapcsolaton alapul*. A modell meghatározó vonása a *gyakorlat intenzív kutatásának bekapcsolása a képzési, továbbképzési folyamatokba*.

A szakmai fejlesztő iskola koncepcióját az Amerikai Egyesült Államokban dolgozták ki az 1980-as évek végén. Ezután fokozatosan építették ki a szakmai fejlesztő iskolák hálózatát (Burstein et al., 1999; Tsui, Edwards, Lopez-Real & Kwan, 2009), és ezzel párhuzamosan a modell kutatása is megindult (Teitel, 1999; Smith & Ingersoll, 2004; Buczynski & Sisserson, 2008; Davis & Higdon, 2008; Stanulis & Floden, 2009; Cuddapah, & Clayton, 2011; Desimone, 2011; Hunzicker, 2012, 2019). Európában az Egyesült Királyságban szintén az 1980-as években alakult ki az egyetem-iskola együttműködése körén belül a tanárképzéshez kapcsolódóan a szakmai fejlesztő iskola sajátos modellje, amely kiemelt szerepet biztosít az iskolának (Benton, 1990; Taylor, 2008). Az Egyesült Királyságban a kutatásalapú szakmai fejlődés gondolata igen hangsúlyos (Gu et al., 2014). Mind a képzés, mind pedig a kutatás területén az iskoláké a meghatározó szerep. Az egyetemtől nem várják el, hogy vezetője legyen innovatív fejlesztéseknek, vagy hogy a tudományos kutatásokkal kapcsolatos tudását bekapcsolja ezekbe az együttműködésekbe. Az együttműködésen, a kölcsönösségen van a hangsúly, ami nem vitatja el az egyetemi részről a szakmai tanácsadás fontosságát.

Az Egyesült Királyságban is folytak és folynak nagyszabású kutatások a szakmai fejlesztő iskolával kapcsolatosan (McLaughlin & Black-Hawkins, 2006; Greany & Brown, 2015). Európában ezen kívül Norvégiában, Írországban, Izlandon és Hollandiában jöttek létre szakmai fejlesztő iskolák, amelyek számos ponton eltérnek egymástól, például abban, hogy milyen tényezők játszottak szerepet a létrehozásukban (egyetemi vagy állami kezdeményezésre jöttek létre), hogy a képzés alatt megjelenik-e már a kutatás mint alapvető elvárás vagy sem, hogy a kutatásalapú ismeretek becsatornázása a képzésbe hogyan történik, léteznek-e és ha igen, akkor milyen részterületekre irányulnak a szakmai fejlesztő iskolákkal kapcsolatos kutatások. Abban azonban minden típus megegyezik, hogy a szakmai fejlesztő iskola és a képző egyetem felelősségteljes együttműködésének alapját a *szemléletbéli egység* jelenti. Az egyetem és az iskola megfogalmazzák, és együttműködési szerződésekben megvalósítják az *együttműködés melletti elköteleződést az egyetem és a partneriskola részéről egyaránt*. Az együttműködés a *tanulók támogatását, a tanárképzés minőségi fejlesztését, a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatását és az új kutatásokkal megalapozott tudás létrehozását és alkalmazását szolgálja*, másképpen fogalmazva az elmélet és a gyakorlat hatékony összekapcsolását támogatja. A cél eléréséhez megteremtik annak szervezeti feltételeit (Romer-dahl & Gehrke, 1993, idézi Kotschy, 2003, p. 112), valamint biztosítják az infra-

struktúra átalakításához szükséges *erőforrásokat* (pénzügyi, időbeli, személyzeti) és azok *rugalmas, az igényekhez igazított felhasználását*.

Hazánkban először Kotschy Beáta vetette fel a szakmai fejlesztő iskola bevezetésének lehetőségét (Kotschy, 2003), majd 2017–2019 között az Eszterházy Károly Egyetemen zajlott egy kutatás az egyetem gyakorlóiskolájának tevékenységét helyezve középpontba a szakmai fejlesztő iskola vonatkozásában (Falus & Szűcs, 2021). Jelen tanulmányunkkal a szakmai fejlesztő iskola megteremtésének egy másik aspektusát kívánjuk feltárni, vagyis hogy milyen a hazai oktatásban már létező jógyakorlatok és ezekre épülő hálózatok segíthetik a megvalósítását.

## Elemzési szempontok a jógyakorlatokra vonatkozóan

### *Korábbi oktatási innovációkra vonatkozó kutatások*

A jógyakorlatok vizsgálata kapcsán meg kell említenünk két hazánkban zajló innovációs kutatást. Időben az első az úgynevezett Impala-kutatás, amely azt vizsgálta, *hogy a központi fejlesztési programok milyen feltételek mellett eredményezhetnek tényleges és tartós változást az iskolai és az osztálytermi szintű folyamatokban*. A második, az úgynevezett Innova-kutatás a *helyi, alulról jövő oktatási innovációk* keletkezését, terjedését és rendszerformáló hatását vizsgálta. Elemzésünk során az Innova-kutatás esettanulmányaira mint a jógyakorlatok gyűjteményére támaszkodunk, ugyanakkor a két kutatás eredményei a szakmai fejlesztő iskola koncepciójának hazai megvalósítása szempontjából is hasznos információkat tárnak elénk.

Mind a két kutatás eredményei azt támasztják alá, hogy akár központi, akár helyi újításokról legyen szó, az újítások sikerességét és eredményességét *rendszer-szintű megközelítéssel* érdemes értelmezni. A helyi innovációk elindulását, pályáját és hatását alapvetően *három tényező határozza meg: az egyéni és a szervezeti sajátosságok, valamint a külső ösztönzők*, amelyek forrása az intézményi kereteken kívül esik (Halász & Horváth, 2020).

A felülről jövő központi fejlesztések sikerességét többek között nagymértékben meghatározza, hogy azok mennyire illeszkednek az iskolák és a pedagógusok kapacitásaihoz, problémáihoz (Fazekas, 2018). A helyi, alulról jövő innovációk sikerességét is befolyásolják a külső ösztönzők. Ebben a kontextusban fontos utalunk arra, hogy hazánkban a 2004–2012 közötti időszakban az Európai Unióhoz való csatlakozást követően a közoktatási intézmények több mint egyharmada kapcsolódott olyan fejlesztési programokhoz, amelyek az oktatási gyakorlat meg-

változtatását tűzték ki célul. Ezek közül is kiemelt figyelmet érdemelnek az úgynevezett kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások, amelyeknek egyik fő tartalmi vonala a kompetencia alapú oktatás elterjesztése volt. A HEFOP 3.1. és a TÁMOP 3.1. programok (az óvodai neveléstől a 12. évfolyamig) a kompetencia alapú oktatás bevezetését: kompetencia-programcsomagok kidolgozását, kipróbálását, majd adaptálását célozták meg (Fazekas, 2018, p. 140). A fenti két programot azért érdemes megemlítenünk, mert az elemzett esettanulmányokban többször is utalás történik arra, hogy az intézmények közül sokan részt vettek ilyen pályázatokon (például a budapesti Tomori Pál Általános Iskola, a tiszaföldvári Vadárvcská Óvoda, a Kispesti Móra Ferenc Általános Iskola), és ezek motivációt, ösztönzést adtak a helyi jógyakorlatok kialakításához. A külső ösztönzők mellett a szervezeti sajátosságok és az egyéni innovációs tevékenység kapcsolata is hatással van a jógyakorlatok kifejlesztésére, elterjesztésére (Fazekas, 2018; Halász & Horváth, 2020). Általában a hazai oktatási rendszerről elmondható, hogy *az intézmények és az egyes pedagógusok vagy oktatók szintjén magas innovációs aktivitás figyelhető meg*. Az intézmények és az egyének nagy többségére jellemző az, hogy a munkájuk eredményesebbé tételére kisebb vagy nagyobb újításokat találnak ki, és ezeket beviszik mindennapos szakmai gyakorlatukba (Halász & Horváth, 2020).

A szakmai fejlesztő iskola modelljének megvalósításához tehát komplex rendszerben érdemes gondolkodni, amely rendszert az egyéni, a szervezeti és a külső tényezők egyaránt meghatározzák. A helyi problémák megoldása, a helyi igények felmérése az innovációk sikerének alapvető feltétele. Érdemes figyelembe venni az innovációs aktivitás térségi mintázatait, amelyek területi és iskolafokok vonatkozásában eltérőek lehetnek. Mindenképpen számolni kell azzal a következtetéssel is, hogy a köznevelés és a felsőoktatás intézményei nemigen nyitottak egymás innovatív törekvéseinek átvételére, valamint hogy elsősorban az újítások átvételére és nem azok átadására vonatkozó törekvés az erősebb (Halász & Horváth, 2020), ami a szakmai fejlesztő iskola létrehozását illetően a pedagógusképző intézmény erősebb támogatásának szükségességét vetíti előre.

### ***A szakmai fejlesztő iskola főbb tevékenységeit tükröző elemzési szempontok***

A szakmai fejlesztő iskola főbb tevékenységeinek beazonosítását segítő szempontok meghatározásához érdemes bizonyos iskolatípusok meghatározását áttekintelnünk, és ezek elemzésünk szempontjából fontos funkcióit kiemelni. Ezek a kö-

vetkezők: bázisiskola, önfejlesztő iskola, kísérleti iskola, partneriskola, gyakorlóiskola és végül a szakmai fejlesztő iskola.

Az „Oktatási Hivatal Bázisintézménye” vagy hétköznapi néven bázisiskolai címet nyerésére azok a vármegyei, járási, esetleg országos szinten elismert és szakmai hagyományokkal rendelkező, közoktatási és szakképzési intézmények pályázhatnak, akik készek megosztani már működő jó gyakorlataikat, helyet és lehetőséget biztosítanak műhelymunkák, bemutató órák, tanulmányi és tehetség gondozó versenyek, pedagógus-továbbképzések számára, bázisintézményi tevékenységükkel katalizálják a pedagógiai szakmai közélet fejlődését, valamint elősegítik a POK által biztosított pedagógiai-szakmai szolgáltatásokhoz való méltányos hozzáférést (Oktatási Hivatal, 2022). A bázisiskola legfontosabb feladata a tudásmegosztás és a horizontális kapcsolatok építése.

Az önfejlesztő iskolák közössége pedagógiai civil szervezet, amely az 1990-es években jött létre a Soros Alapítvány támogatásával. Ez a közösség manapság már nem aktív, de érdemes egy pillantást vetni a közösség eredeti célkitűzéseire, amelyek az egyes intézmények szellemiségükben tovább kívántak vinni, illetve gyakorlatukban ezek a célok tetten érhetők. Az önfejlesztő iskolák olyan önálló intézményekként határozták meg magukat, amelyek a szervezeti tanulás és a folyamatos önfejlesztés színterei. Alapvető céljaik között fogalmazták meg a minőség fejlesztését és a jobbitást, valamint olyan korszerű technológiákon alapuló eszközpark megteremtését, amely képessé teszi őket arra, hogy másoknál hatékonyabban fejlessék saját szervezetüket annak érdekében, hogy eredményesebben végezhesék azt a tevékenységet, ami miatt léteznek: a gyermekek képességeinek fejlesztését.

Az önfejlesztő iskolák képesek arra, hogy önmaguk készítsék el saját pedagógiai programjukat, a helyi tantervüket. Ehhez olyan feladatokat kell megoldani, mint az iskola sajátos adottságainak feltárása és elemzése, a sajátos adottságoknak megfelelő intézményi célok kitűzése és a céloknak megfelelő eszközök meghatározása. A fejlesztő munka eredménye a közös munkából, az eltérő értékek, szakmai megközelítések és érdekek egyeztetéséből születik meg (Cseh et al., 1997).

A kísérleti iskola fogalma alatt olyan iskolát értünk, ahol valamilyen iskolakísérlet valósul meg, például ilyen volt a múltban a törökbálinti Kísérleti Általános Iskola, amely az értékközvetítő és képességfejlesztő program (ÉKP) fejlesztő és kísérleti helye volt. Ma is léteznek ilyen iskolák, például mi is tárgyaljuk a követke-

zókben a Samsung Smart-program kipróbálásnak egyik színhelyét, a Gyáli Ady Endre Általános Iskolát.

A partneriskola fogalma alatt értjük egyrészt azokat a közoktatási intézményeket, amelyek rendelkeznek a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók egyéni összefüggő szakmai gyakorlatának biztosításához szükséges feltételekkel, és amelyekkel a képzőhely a gyakorlat lebonyolítására szerződést kötött, másrészt azokat az iskolákat, amelyek valamilyen projektben, fejlesztési programban mint a képző intézmény partnerei részt vesznek.

A gyakorlóiskola fenntartója olyan felsőoktatási intézmény, amely pedagógusképzést folytat, rendelkeznie kell vezetőtanárokkal, illetve a gyakorlati képzésért felelős vezetővel (igazgatóhelyettség). A gyakorlóiskolában óvodapedagógus, tanító és tanár szakos hallgatók gyakorlata folyik, ahol a tanítási gyakorlatokat a vezetőtanárok mentorálják, akik munkája komplex fejlesztő tevékenység. A gyakorlóintézmények aktívan részt vesznek a pedagógus-továbbképzések megvalósításában. A gyakorlóintézménnyé válás követelményeit kormányrendelet (87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet 3.) szabályozza.

A szakmai fejlesztő iskola legfontosabb ismérve, amint azt fentebb megfogalmaztuk, hogy az oktatás-nevelés területén fejti ki tevékenységét. Ez azonban minden iskolára jellemző, tehát nem kizárólag a szakmai fejlesztő iskola meghatározó jegye. Alapvető meghatározó tényezőnek tekintjük a *kutatás-fejlesztés tevékenységét*, mint ahogy első fejezetünkben a fogalmi meghatározáskor utaltunk is erre. A kutatás-fejlesztés fő célja olyan szakmai tudás létrehozása és átadása a képzésben részt vevő hallgatóknak, a továbbképzésekbe bekapcsolódó gyakornokoknak és pedagógusoknak, amelynek birtokában kompetensen tudják felkelteni a tanulók tartós érdeklődését a műveltségi javak iránt és ezáltal közkinccsé tenni a műveltséget (Knausz, 2023). Nagyon fontos tényező, hogy egy kifejlesztett újítás ne maradjon meg a pedagógus egyéni gyakorlatában, hanem figyelmet fordítsanak annak terjesztésére egyrészt az adott intézményen belül, másrészt az intézmény falain kívül más iskolák pedagógusai számára intenzív *tudásmegosztás* révén. Továbbá le kell határolnunk az *egyetem-partneriskolai kapcsolatokat* azon körét, amelyek kifejezetten a *pedagógusképzéshez* kapcsolódnak, szemben olyan kapcsolatokkal, amikor egy nem pedagógusképző profillal rendelkező egyetem lép oktatási intézménnyel partneri kapcsolatra valamilyen kutatás érdekében. Tekintettel kell lennünk egy specifikus vonásra. Alapvetésként fogadjuk el a szakmai fejlődés kontinuitását, és a szakmai fejlődést itt most tágabban értelmezzük, vagyis beleértjük magát az alapkép-

zést, a gyakornoki szakaszt és a pedagógus önálló szakmai fejlődésének a szakaszát (Falus, 2004; Stéger, 2014). Mindebből pedig az következik, hogy vizsgálati szempontjaink között helyet kap, hogy az adott intézmény bekapcsolódik-e, és milyen mértékben a pedagógushallgatók, a kezdő pedagógusok (gyakornokok) szakmai támogatásába és a pedagógus-továbbképzésekbe. További vizsgálati szempont, hogy egy kifejezetten erős jógyakorlata van-e az intézménynek, vagy esetleg több. Az Innova-kutatás következtetéseit is figyelembe vesszük. Bár maga a kutatás kifejezetten a helyi innovációkra összpontosított, amelyeknek többsége alulról felülre irányuló (bottom-up), a szakmai fejlesztő iskola lencséjén keresztül vizsgálva módosul a fókusz, még hozzá az a szempont kerül előtérbe, hogy belülről, az intézményből származik-e a jó gyakorlat, vagy valamilyen erős külső ösztönző erő játszik-e szerepet a jógyakorlat kifejlesztésében. Szintén az Innova-kutatás eredményei irányították figyelmünket a jógyakorlatok *iskolafokozatok szerinti szintezésére és a területi szempont érvényesítésére*. Ezek alatt azt értjük, hogy a szakmai fejlesztő iskola létrehozásakor olyan felsőoktatási partnerrel való kapcsolatban érdemes gondolkodni, amely egyrészt rendelkezik azonos képzési profillal (például óvodapedagógus-képzés), másrészt a jógyakorlat gazdája és a hozzá társítható felsőfokú intézmény vagy adott esetben alap- és középfokú oktatási intézmény nagyjából azonos földrajzi régióban helyezkedjenek el.

Elemzési szempontjaink tehát a következők:

- Milyen az intézmény típusa?
- Kívülről vagy belülről származik-e a jógyakorlat?
- Folyik-e a neveléshez, oktatáshoz kapcsolódó kutatás-fejlesztési tevékenység?
- Egy vagy több jógyakorlata van-e az iskolának?
- Bekapcsolódik-e az iskola az alapképzésbe, a gyakornokok támogatásába és a pedagógus-továbbképzésbe?
- Megvalósul-e a tudásmegosztás, és ha igen, milyen irányban?

Milyen képzési profillal rendelkező egyetemmel és milyen földrajzi régióban valósul meg az iskola együttműködése?



### ***A jogyakorlatok elemzése***

Az elemzéskor 11 intézmény jogyakorlatait vizsgáltuk meg. Ezek az intézmények a következők:

- a Budaörsi Illyés Gyula Gimnázium,
- a ferencvárosi Molnár Ferenc Iskola,
- az Újhartyáni Német Nemzetiségi Általános Iskola,
- a Gyáli Ady Endre Általános Iskola,
- a Kiskunhalasi SZC Kiskunfélegyházi Kossuth Lajos Szakképző Iskolája és Kollégiuma,
- a Kispesti Móra Ferenc Általános Iskola és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény,
- a Széchenyi István Egyetem Tanár- és Tanítóképző Tanszéke,
- a tiszaföldvári Vadárvácska Óvoda,
- a Budapest XIII. Kerület Tomori Pál Általános Iskola,
- az Eötvös Loránd Tudományegyetem Informatikai Kara,
- a hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola.

Mintánkat többségében az Innova-kutatás esettanulmányai által tárgyalt intézmények közül választottuk ki. A kutatás során az iskolákról esettanulmányok készültek szigorú protokoll alapján. Vizsgálatunkban az esettanulmányokat elemeztük, ami azonban nem tekinthető szűkebb értelemben vett másodelemzésnek, ugyanis nem közvetlenül az eredeti kvantitatív és kvalitatív adatokat elemeztük. A másodelemzést tágabb fogalomként értelmezzük, azaz elfogadjuk azt a megközelítést, amely szerint másodelemzésnek tekinthető minden olyan eljárás, amely egy korábban, más célból keletkezett adat (újra)felhasználását jelenti új társadalomtudományi és/vagy módszertani céllal (lásd Irwin & Winterton, 2011; Anderson & Paulus, 2021; továbbá Heaton, 2008 idézi Lénárd & Rapos megjelenés alatt p. 34). Másodelemzésünk elsődleges indoka a jogyakorlatokkal rendelkező oktatási intézmények áttekintése abból a szempontból, hogy a szakmai fejlesztő iskola mely tulajdonságai, funkciói azonosíthatók be esetükben. Azért fordultunk az Innova-kutatás esettanulmányaihoz, mert bár a kutatás fő célkitűzése a 2016 és 2020 közötti időszakban az alulról jövő oktatási innovációk keletkezésének, elterjedésének és rendszerformáló hatásának a vizsgálata volt, a vizsgálat során elkészült esettanulmányok kellő mennyiségű és minőségű információt biztosítanak a szakmai fejlesztő iskola jellemzőinek beazonosításához. Kérdésként merülhet fel, hogy miért pont egy kutatás keretében feltárt jogyakorlatok kerültek elemzésünk fóku-

szába. Ennek oka az, hogy jelenleg nem létezik olyan adatbázis, amely alapján egységes képet kaphatnánk a hazai, alulról-felfelé irányuló oktatási innovációk/jógyakorlatok egészéről, így kézen fekvő volt egy olyan kutatás eseteinek a vizsgálata, amelyek rendelkeznek saját fejlesztésű jógyakorlatokkal. Az Innova-kutatásban vizsgált intézmények jó kiindulási pontként szolgálhatnak a szakmai fejlesztő iskola megteremtéséhez. A szakmai fejlesztő iskola egyik legfontosabb jellemzője, hogy képes innovációk kifejlesztésére és terjesztésére. A másodelemzésbe beemelt intézmények tehát elindultak az innováció útján, jógyakorlatok gazdái, terjesztői. Természetesen tisztában vagyunk azzal, hogy nagyon sok olyan iskola létezik Magyarországon, amely valamilyen jógyakorlat fejlesztője, valamint hogy valamely hálózat tagjaként módot és lehetőséget teremt a jógyakorlatok terjesztésére. Mindez felveti egy átfogó felmérés elkészítésének igényét arra vonatkozóan, hogy teljeskörű képet kaphassunk a hazai jógyakorlatokról és az azokat kifejlesztő intézményekről, valamint azokról a hálózatokról, amelyek a tudásátadásban meghatározó szerepet játszanak.

Az Innova-kutatás kutatómódszertani alapját nagymintás kérdőíves adatgyűjtéssel párhuzamosan intézményi esettanulmányok képezték, amelyek elkészítéséhez az oktatási intézmények vezetőivel, munkatársaival, a szolgáltatásaikat igénybe vevőkkel strukturált interjúk készültek, foglalkozás- és óralátogatások valósultak meg, valamint a kutatók dokumentumelemzést és célzott adatgyűjtést végeztek. Az intézményi esettanulmányok egyrészt az Innova-protokollt szigorúan követő terepmunka révén, másrészt pedig másodlagos esettanulmányokként, rövidebb helyszíni tartózkodással és/vagy több intézményi gyakorlat együttes elemzésével valósultak meg.

Az esettanulmányok főbb vizsgálati szempontjai esettanulmány-protokollban kerültek rögzítésre, amelyek nyilvánosak.<sup>6</sup> Ezek a szempontok a következők voltak: az intézmény általános bemutatása, a szervezet és a vezető bemutatása, a fejlesztési programokban való részvétel ismertetése, az intézmény eredményessége, innovációs profilja, az intézményi innovációk bemutatása, az innovációkat serkentő és hátráltató tényezők leírása. A felsorolt szempontok közül vizsgálatunkban kiemelt szerepet kapnak az intézményi innovációk/jógyakorlatok, az azok születését és terjesztését befolyásoló belső és külső intézményi körülmények, valamint a tudásátadás dimenziói. A protokoll alapján elkészített esettanulmányok tehát kellő mélységű információt biztosítanak az adott intézmény kontextusában

<sup>6</sup> Lásd: [https://ppk.elte.hu/file/protokoll\\_201710.pdf](https://ppk.elte.hu/file/protokoll_201710.pdf)

arról, hogy milyen funkciók feleltethetők meg a szakmai fejlesztő iskola legfontosabb szerepköreinek.

Az esettanulmányok elérhetőségét az irodalomjegyzékben tüntetjük fel. Ezek megtalálhatók az Innova-kutatás honlapján. A feltöltött esettanulmányok közül egy nem került be az elemzésbe, mivel innovációja kizárólag a felsőoktatásra vonatkozott. Egy intézmény nem szerepelt az esettanulmányok között (hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola), de mivel a szakmai fejlesztő iskola legtöbb funkciójával rendelkezik, beemeltük a mintánkba.

### **Az intézmények típusa**

A vizsgált 11 intézményből kettő felsőoktatási intézmény (a Széchenyi István Egyetem Tanár- és Tanítóképző Tanszéke és az ELTE Informatikai Kara), egy óvoda (tiszafeleddvéri Vadárvácska Óvoda, amely korábban referenciainstítútiónként működött a TÁMOP 3.1.7. pályázat keretében). A Kiskunhalasi SZC Kiskunfélegyházi Kossuth Lajos Szakképző Iskolája és Kollégiuma egyrészt azért különleges, mert a szakképzés területén működik, másrészt az önfejlesztő iskola jegyeit mutatja, mivel rendelkezik belső mérés-értékelési rendszerrel. Ehhez az intézményhez hasonlóan a Budaörsi Illyés Gyula Gimnáziumban is létezik saját fejlesztésű jógyakorlat a belső értékelésre (pedagógusértékelési rendszer), mégis mint partneriskolát soroljuk be. További négy iskola szintén partneriskola (Ferencvárosi Molnár Ferenc Általános Iskola, a Kispesti Móra Ferenc Általános Iskola és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, budapesti Tomori Pál Általános Iskola, hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola). A partneriskolák közül három (a Kispesti Móra Ferenc Általános Iskola és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, a budapesti Tomori Pál Általános Iskola és a hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola) bázisintézményként is működik. Egy kísérleti iskola (Gyáli Ady Endre Általános Iskola), az Újhartyáni Német Nemzetiségi Iskola pedig egy jógyakorlattal rendelkező iskola. Gyakorlóiskola a mintánkban nem szerepelt. (Az erre vonatkozó kutatást lásd Falus és Szűcs (2021) kötetében.)

### ***Kívülről vagy belülről származik-e jógyakorlat?***

A tárgyalt tizenegy intézmény többségében (kilenc intézmény) a jógyakorlatok inkább belső ösztönzés eredményeként születtek meg: valamilyen hiány pótlása, probléma megoldása motiválta a jógyakorlat gazdáit (például az iskola fennmaradása, nagylétszámú lemorzsolódás (tanulók, hallgatók) megelőzése vagy csökken-

tése, a tanulók heterogenitásának kiszélesedése, a képzési profil bővülése, a nyelvtanulás iránti kiemelkedő igény, a környezettudatosság fejlesztése, a pedagógusok motiválása stb.). Két iskola esetében látható, hogy bár a belső igény megvolt a változásra, a jógyakorlatok kifejlesztésekor inkább a külső környezet hatásai (például egy új digitális technológiai fejlesztés egy új oktatási módszer megjelenése) és az onnan érkező törekvések (például egy cég igénye, hogy fejlesztését kipróbálják) erősebbek voltak a belső igényeknél. Az egyik a Gyáli Ady Endre Általános Iskola, ahol egy külső, a Samsung cég által létrehozott technológiai fejlesztés generálta a belső változás igényét, és ennek nyomán jöttek létre a jógyakorlatok. A másik intézmény a budapesti Tomori Pál Általános Iskola, ahol a korábbi központi HE-FOP 3.1.3. programban való részvétel során szerzett tapasztalatok és az ELTE nemzetközi doktori iskolájának megkeresése játszottak meghatározó szerepet az iskola belső jógyakorlatainak a kialakításában.

### ***Kutatás-fejlesztés***

A klasszikus értelemben vett kutatás-fejlesztés tevékenységet hét esetben sikerült beazonosítanunk, amelyből az egyik Samsung Smart-program (Gyáli Ady Endre Általános Iskola), ahol a külső cég által kifejlesztett technológia átvételéről és helyi továbbfejlesztéséről beszélhetünk. A hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola jógyakorlata, vagyis a Komplex Instrukciós Program, kutató-fejlesztő tevékenység révén jött létre, illetve annak továbbadása további jógyakorlatok forrása, és a továbbadás is kutatásba ágyazott (lásd DigKip, és az Eszterházy Károly Egyetem által kifejlesztett Komplex Alapprogram). A Budaörsi Illyés Gyula Gimnáziumban is gyakran folynak egyetemi partnerekkel együtt végzett kutatások, amelyekbe az igazgató bevonja az általa tanított egyetemi hallgatókat is (a tanórán kívüli aktivitás és a tanulmányi eredményesség közötti összefüggések vizsgálata). A Kiskunhalasi SZC Kiskunfélegyházi Kossuth Lajos Szakképző Iskolája és Kollégium esetében az egyik jógyakorlathoz (Aperitif) kapcsolódik kutatás-fejlesztés. Az ELTE Informatikai Karának jógyakorlatai kutató-fejlesztő tevékenységre épülnek. Szintén egy specifikus szakmai területhez kapcsolódó kutató-fejlesztő tevékenység kapcsolódik a Széchenyi István Egyetem Tanár- és Tanítóképző Tanszékének Erdőpedagógia és Tanoda-pedagógia nevű és a Kispesti Móra Ferenc Általános Iskola és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény Autizmus-munkaközösségének jógyakorlataihoz. A többi intézmény esetében inkább a gyakorlatban való kipróbálás, fejlesztés, visszacsatolás ciklikus változásáról beszélhetünk.

### ***A jógyakorlatok palettája***

Elemzésünk egyik szempontja, hogy megvizsgáljuk, vajon egy jógyakorlattal rendelkezik az intézmény vagy esetleg többel. Alapvetően a vizsgált intézmények esetében jellemző, hogy nem egy, hanem több jógyakorlat áll rendelkezésükre. Ezeket két nagy típusba sorolhatjuk. Az egyik típusba tartoznak intézmény tartalmi munkájához kapcsolódó jógyakorlatok: a tanulók számára a műveltséghez (KIP átvétele) vagy annak digitális környezetben való alkalmazásához való méltányos hozzáférést (DigKIP fejlesztése), bizonyos gyermekcsoportok nyelvtanulását, hatékonyabb tanulásmódszertani fejlesztését (tanulástámogató rendszerek alkalmazása, MOOC-kurzusok), testi (biobüfé) és lelki egészségét (ELTE IK: Diáktámogató Központ; Kiskunfélegyházi Kossuth Lajos Szakképző Iskola és Kollégium: Szilencium-„ventilláció”) támogató jógyakorlatok. A másik csoportba inkább olyan jógyakorlatok tartoznak, amelyek a szervezetfejlesztést szolgálják, tehát hogy a létező jógyakorlatokat még hatékonyabban tudják alkalmazni (például tudásmegosztáshoz eszközök, fórumok, platformok biztosítása, a szakmai vagy külső partnerekkel való kommunikáció támogatása időkeret biztosításával, események megszervezésével). Érdemes olyan szempontból is vizsgálni a jógyakorlatokat, hogy egy jógyakorlat szervezeti aspektusait vizsgáljuk-e végig az intézmények, vagy pedig több futó jógyakorlat többféle szervezeti vonatkozású szempontjait próbálják érvényesíteni újabb jógyakorlatokkal (burjánzó jógyakorlatok). Az egy jógyakorlatra épülő fejlesztéseket alkalmazó intézményekhez soroljuk a Google Classroom kiterjedt alkalmazását megvalósító Újhartyáni Német Nemzetiségi Iskolát, valamint a Samsung cég fejlesztéseit alkalmazó Gyáli Ady Endre Általános Iskolát. A Budaörsi Illyés Gyula Gimnáziumot, a ferencvárosi Molnár Ferenc Általános Iskolát, a Kiskunhalasi SZC Kiskunfélegyházi Kossuth Lajos Szakképző Iskola és Kollégiumot, az ELTE Informatikai Karát és a Kispesti Móra Ferenc Általános Iskola és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményt a burjánzó típusba soroljuk, mivel gazdag, különböző témához kapcsolódó jógyakorlataik léteznek, és ezek tovább generáltak számtalan a megvalósítást, a kommunikációt, az együttműködést segítő újabb jógyakorlatot. A hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola esetében egy komplex jógyakorlatról van szó. Egyrészt egy tanulószervezési eljárás, másrészt az eljárás sikeres és hatékony alkalmazásához kapcsolódó szervezetfejlesztés is jógyakorlat – beleértve az iskola mint szervezet átalakulását, az iskola partnerhálózatának és az iskola tanárképző egyetemekkel való kapcsolatának kialakítását.

***Az alapképzésbe és a szakmai tanulás támogatásába történő bekapcsolódás***

A partneriskolák esetében alapvető tulajdonság a pedagógusképzésbe való bekapcsolódás. Ez a legtöbb esetben úgy valósul meg, hogy a partnerintézmény a pedagógusképző intézmény gyakorlóléhelye. Számos vizsgált intézmény esetében megjelennek az akkreditált pedagógus-továbbképzések, a vezetőképzés szervezése, más karok hallgatóinak, munkatársainak támogatása formálisan szervezett tanfolyamok keretében. Több partnerintézménynél a hallgatók gyakorlatának a biztosítása, valamint a pedagógus-továbbképzések szervezése egyszerre van jelen. Meg kell említenünk a Molnár Ferenc Iskola Pedagógusképző Iskoláját, amely már intézményesíti a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók és a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatását (a KIP és a DigKIP adaptálása).

Vizsgált mintánkban olyan iskola is van, ahol csak a pedagógus-továbbképzésben való aktív részvétel jelenik meg. Olyan képzésekről egyik esettanulmányban sem volt szó, amely kifejezetten a gyakornokokra (kezdő pedagógusokra) orientálódik, ezen a területen tehát a szakmai fejlesztő iskola tartogat jelentős lehetőségeket.

***Tudásmegosztás***

A jógyakorlatokat középpontba állítva a tudásmegosztás irányairól és alkalmazási köréről érdemes szót ejtenünk. Valamennyi vizsgált intézménynél jelen van az igény, és meg is valósul a tudásmegosztás. Erre egy nagyon jó példa a Molnár Ferenc Általános Iskola Kötelező olvasmányok jógyakorlata. Az új tudás feltárása magától értetődőnek tekinthető, hiszen a problémamegoldás egyik lépése a hiányzó tudás vagy képesség megszerzése, fejlesztése. Vannak azonban olyan intézmények, amelyeknél inkább a befogadó szerep dominál, és bár részt vettek a saját jógyakorlataik megosztásban, de kevésbé intenzíven. Ami a tudásmegosztást illeti, minden esetben nagyon intenzív a belső tudásmegosztás formálisan és informálisan egyaránt. A jógyakorlat kifelé történő terjesztése külső megkeresésre indul be és valósul meg, kivétel ezek közül a kutatással intenzíven foglalkozó felsőoktatási intézmények köre, ahol a publikálás alapvető elvárás. A hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola esetében még egy nagyon fontos a tudásmegosztással kapcsolatos jellemzőre kell felhívni a figyelmet: nagyon intenzív az intézmény pedagógusainak horizontális irányú tudásátadó tevékenysége. Ez nemcsak a hagyományos akkreditált pedagógusképzéseket foglalja magában, hanem a KIP-hálózatba tartozó partnerintézmények irányában megvalósuló tudásátadást is, valamint meg

kell említenünk, hogy nem egy pedagógus az iskolából a közeli a pedagógusképzést folytató egyetemen oktat, tehát a tudásmegosztás „alulról felfelé” is működik.

### ***Képzési profilok és regionális szempontok***

A szakmai fejlesztő iskola megteremtésének fontos feltétele, hogy az oktatási intézmények azonos képzési profilú pedagógusképző egyetemekkel teremtsék meg az együttműködés feltételeit. Vizsgált mintánkban a Kispesti Móra Ferenc Általános Iskola és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény és az ELTE Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Kara példaértékű együttműködését emelhetjük ki. A hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola azért kiemelő, mert a régiójának két egyetemével is partneri kapcsolatot ápol. A tiszaföldvári Vadárvacskas Óvoda esetében a jógyakorlatok változatos formái (a jógyakorlatok leírása, a kiadványkészítés és terjesztés, hazai és nemzetközi konferenciákon az innovációk disszeminálása, bizonyos újítások átvételekor külső szakértők, eszközfejlesztők tanácsadóként, kritikus barátként, trénerként történő belépése) kellő alapját képezhetik olyan pedagógusképző egyetemekkel való szakmai együttműködésnek, ahol az óvodapedagógus-képzés megjelenik a képzési palettán. A képzési profilban való lefedettség mellett a földrajzi közelség is meghatározó. Nemzetközi tapasztalatok támasztják alá (Zagyváné, 2021), hogy a szakmai fejlesztő iskola akkor képes betölteni funkcióját, ha kellő idő és lehetőség van a személyes találkozásokra. A lehetőséget pedig a földrajzi közelség bővítheti. A vizsgált intézmények esetében elmondható, hogy ott, ahol megvalósul egyetem-iskolai együttműködés, a földrajzi közelség is érvényesül.

### **Összegzés és javaslatok**

Tanulmányunkban a hazai helyi jógyakorlatok elemzését végeztük el. Kiindulásként azt a kérdést fogalmaztuk meg, hogy melyek azok a jógyakorlatok, kezdeményezések és hozzájuk kapcsolódó jellemzők, funkciók, amelyekre építve el lehetne indulni a szakmai fejlesztő iskola magyarországi megvalósítása útján. Elemzési szempontjaik kialakításakor figyelembe vettük a szakmai fejlesztő iskola alapvető funkcióit, korábbi innovációs kutatások következtetéseit és a hazánkban jelenleg működő iskolatípusok jellemzőit. A gyakorlóiskolákra vonatkozó kutatási eredményeinket egy korábbi esettanulmány alapján fogalmazzuk meg. A jelen tanulmányunkban elemzett intézmények esetében a jól beazonosítható jellemzőket és funkciókat a 1. táblázat mutatja.

### A szakmai fejlesztő iskola megteremtése szempontjából fontos jellemzők

	Az intézmény típusa	A jogyakorlat eredete (belsőről/külsőről)	Kutatás-fejlesztés	A jogyakorlatok száma	Tudásmegosztás	Az alapképzésbe, a gyakorlatok támogatásába és a pedagógus-továbbképzésbe való bekapcsolódás	A képzési profil lefedettsége	Földrajzi távolság
Budaörsi Illyés Gyula Gimnázium	partneriskola, amely az önfejlesztő iskola jegyeivel is rendelkezik	belső	+	burjánhó	+	+	+	+
Ferencvárosi Molnár Ferenc Iskola	partneriskola	belső		burjánhó	+	+	+	+
Újhartyáni Német Nemzetiségi Általános Iskola	tipikus iskola	belső		egy	+			
Gyáli Ady Endre Általános Iskola	kísérleti iskola	külső	+	egy	+			
Kiskunhalasi SZC Kiskunfélegyházi Kossuth Lajos Szakképző Iskolája és Kollégiuma	önfejlesztő iskola	belső	+	burjánhó	+			
Kispesti Móra Ferenc Általános Iskola és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény	partneriskola/bázisintézmény)	belső	+	burjánhó	+	+	+	+
Széchenyi István Egyetem Tanár- és Tanítóképző Tanszéke	felsőoktatás	belső	+	több	+	+	+	+
Tiszaföldvári Vadárvacská Óvoda	referenciaintézmény	belső		több	+			
Budapest XIII. Kerület Tomori Pál Általános Iskola	partneriskola/bázisintézmény	külső		több	+	+	+	+
Eötvös Loránd Tudományegyetem Informatikai Kara	felsőoktatás	belső	+	burjánhó	+	+	+	+
Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola	partneriskola/bázisintézmény	belső	+	komplex	+	+	+	+

1. táblázat: Az elemzett iskolák jellemzői, funkciói



A hivatkozott kutatás és a jelenlegi elemzésünk is rámutat arra, hogy a fenti szempontok fontos jellemzői a szakmai fejlesztő iskolának, s ezek közül számos megjelenik a vizsgált intézményekben. Ugyanakkor szakmai fejlesztő iskolának csak akkor nevezhetjük az intézményt, ha ezek koherens rendszere alakul ki. Mindenképpen fontos tulajdonság, hogy az iskolák vezetői és pedagógusai erős problémaérzékenységgel rendelkeznek, elkötelezettek a problémák megoldása és a megújulás lehetőségeinek folyamatos keresése iránt, jógyakorlataik révén jelentős, a szakmai fejlesztő iskola szempontjából fontos tudással rendelkeznek. Nyitottak és befogadók az új tudásra, készségekre, aktívak a tudásmegosztásban (belső tudásmegosztás, külső források keresése, befogadása és a saját tudásuk megosztása külső partnerekkel).

A szakmai fejlesztő iskolák létrejötte szempontjából hiányterületként azonosítható:

- a jógyakorlatokkal rendelkező intézmények teljes vertikumának ismerete,
- az egységes szemléletmód, az egyenrangú szakmai viszony a képzőintézet és az oktatási intézmény kapcsolatában,
- a kutatás-fejlesztés mint önfejlesztő tevékenység, amelynek révén az iskolák közvetlenül hatékony szakmai támogatást biztosítanak a pedagógusképzés rendszerében a hallgatók, de továbbgondolva a gyakornokok és a nem szakmai fejlesztő iskolákban dolgozó pedagógusok számára (Knausz, 2023),
- mindezekhez a megfelelő szintű kutatómódszertani ismeretek biztosítása a pedagógusok számára,
- valamint a koncepció megvalósításához szükséges infrastrukturális és személyi feltételek.

Ahhoz, hogy a szakmai fejlesztő iskolák hálózata kialakuljon, a következő lépésekre lenne szükség:

- Fel kellene térképezni az országban meglévő iskolák közül azokat, amelyek bizonyos elemekkel már rendelkeznek figyelmet fordítva az iskola és a tanárképző egyetem képzési profiljának összhangjára, valamint földrajzi távolságára.
- Meg kell kísérelni azt, hogy megnyerjék ezeket az iskolákat, hogy a még hiányzó funkciókat be lehessen pótolni ahhoz, hogy igazi szakmai fejlesztő iskolák legyenek. A meggyőzés egyik eszköze lehet annak tudatosítása, hogy a jógyakorlatok gazdag tárháza önmagában szakmai tudást jelent. Ezt a tudást érdemes még hatékonyabban becsatornázni a tanárképzésbe.

A gyakorlóiskolák és a partneriskolák esetében létezik a kapcsolat, érdemes lenne kilépni a gyakorlóterep funkciójából, és megnyitni tudásukat a képző intézmények oktatói számára. Némely esetben talákoztunk ilyen gyakorlással, de többségében nem jellemző.

- A szakmai fejlesztő iskolák kialakításához a legszélesebb merítési kört azok az iskolák jelentik, amelyek már rendelkeznek az alapképzés, a gyakornoki támogatás vagy a továbbképzés funkcióival, ezek pedig a gyakorlóiskolák, illetve a partneriskolák és a bázisintézmények, tehát ezen iskolák irányából lenne érdemes elkezdni az építkezést.
- A jelenlegi pedagógus-életpályamodellben léteznek a mestertanári és kutatótanári kategóriák. A nemzetközi tapasztalatok igazolják a kutatótanárok és a mestertanárok meghatározó szerepét a szakmai fejlesztő iskolák életében. Érdemes lenne az ezeknek a pedagógusoknak a pozícióját megerősíteni, támaszkodni rájuk, és motiválni őket a szakmai fejlesztő iskola által nyújtott lehetőségek kiaknázására. Ehhez azonban elsődlegesen a köznevelési intézményeket lenne érdemes motiválni, valamint a mestertanárok és a kutatótanárok hatékony tevékenységéhez törvényileg megfelelő időkeretet biztosítani.

A gyakorlóiskolák továbblépési lehetőségeit A gyakorlótól a szakmai fejlesztő iskoláig (Falus & Szűcs, 2021) című kötetünkben részletesen megfogalmaztuk, itt csak néhány alapvető javaslatra térünk ki:

- Az egyetem és a gyakorlólhely alá-fölérendeltségi viszonyának átalakítása egyenrangú partneri viszonyra, amelyhez nélkülözhetetlen a képzőhely és a gyakorlólhely vezetésének szemléletbeli változása.
- A kutatásalapú pedagógusképzés megvalósítása. Fontos, hogy a kutatás tárgyát az iskolának a saját problémái képezzék – ezzel biztosítva a folyamatos motivációt a megújulásra. Lényeges elem, hogy a szakmai közösség érdekeltsége is biztosítva legyen.
- A kutatás kérdésköréhez szorosan kapcsolódik a méltányosság érvényesítése. Elengedhetetlen, hogy a kutatott problémakör az adott iskolában tanuló diákok egyéni tanulási igényeiből kell, hogy kiinduljon, hiszen ezekhez kell igazítani a gyakornokok, a pedagógusok és az oktatók szakmai fejlődését és a tanárjelöltek képzését. Fontos, hogy olyan feltételeket (pénzügyi, szervezeti, infrastrukturális) lehessen megteremteni, amelyek biztosítják, hogy a gyakorlólhely pedagógusai és az ott gyakorló tanárjelöl-

tek szélesebb körben kapcsolódjanak be kutatásokba, kezdeményezőivé váljanak ezeknek a kutatásoknak, és ne csak végrehajtói legyenek.

- A kutatásalapú pedagógusképzés megvalósításához szükséges a tanárjelöltek számára a szélesebb szakmai kontextus megízlelése, amelyet reményeink szerint a pedagógusképzés és azon belül a gyakorlati rendszer jelenlegi átalakítása támogat. Célszerű a hallgatók véleményét többször is kikérni, hiszen a szakmai fejlesztő iskola nemcsak a diákokról, hanem a leendő pedagógusokról is szól. Természetesen ez számos tartalmi és szerkezeti változtatást is igényel a képzőhely (kutatások tervezése, tantervek, tanítási módszerek, szervezési módok, tanítási eszközök) és a gyakorlőhely vonatkozásában (kutatások tervezése, továbbképzések tervezése, humán erőforrás-gazdálkodás, órarendek tervezése, infrastruktúra fejlesztése).
- Annak meghatározása, hogy a szülőket hogyan lehet bevonni a szakmai fejlesztő iskolává váláshoz szükséges diskurzusokba. A kétirányú kommunikáció (szülők-intézmény) a felek számára erősebb kötődést jelentene.
- A minőségbiztosítás elveinek kidolgozása. Mindezen alapvetések megvitatásához azonban elengedhetetlen feltétel, hogy ne csak egyetlen kutatás alapján terjesszünk elő javaslatokat. Magyarországon minden pedagógusképzéssel foglalkozó egyetem egyedi profillal rendelkezik, szükséges lenne tehát a kutatói párbeszéd, amelynek realizálása egy átfogó, a gyakorlóiskolákat magába foglaló kutatás révén valósulna meg, bevonva abba nem csak egyetemi oktatókat, kutatókat.

A szakmai fejlesztő iskolára vonatkozó kutatásoknak sokszor előforduló kérdésköre az egyenrangúság kérdése. Hogyan lehet egy óvoda pedagógusa és egy egyetemi oktató, kutató egyenrangú? A válasz egymás tudásának kölcsönös elismerésében rejlik. A szakmai fejlesztő iskola tehát az a tér, amely a tudások összekapcsolódását teheti lehetővé nemcsak megtermékenyítő hatással, hanem kölcsönös szakmai kontroll biztosítása révén. Az így született új tudás nemcsak a tanárképzés és a -továbbképzés, hanem a gyakornokok szempontjából, de legfőképpen a tanulók támogatása során páratlan értéket képviselne. Tisztában vagyunk azzal, hogy ez a problémakör elsősorban a szemléletváltáson múlik, elhiszik-e a felek, hogy egymás számára értékes tudással rendelkeznek, de a szemléletváltást ösztönözhetik külső, a központi oktatásirányításból és az akadémiai szférából jövő motívumok. A legfontosabb motívum, amely mellett pedig ez a tanulmány érvel: a szakmai minőség javítása.

## Irodalom

- Anderson, L. A. & Paulus, T. M. (2021). Secondary qualitative analysis in the family sciences. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 49(4), 362–375. <https://doi.org/10.1111/fcsr.12403>
- Benton, P. (1990). *The Oxford Internship Scheme: Integration and partnership in initial teacher education*. Calouste Gubbenkian Foundation.
- Buckzinsky, S. & Sisserson, K. (2008). School district and university co-teaching: Toward instructional synergy in an induction. M. E. program. *Issues in Teacher Education*, 17(1), 47–74.
- Burstein, N., Kretschmer, D., Smith, C. & Gudoski, P. (1999). Redesigning teacher education as a shared responsibility of schools and universities. *Journal of Teacher Education*, 50(2), 106–118. <https://doi.org/10.1177/002248719905000204>
- Cseh, Gy., Gál, F., Halász, G., Horn, G., Szabó, M. & Szüdi, J. (1997). *Önfejlesztő iskolák*. Soros oktatási füzetek. Soros Alapítvány. [http://adata.hu/\\_soros/kiadvany.nsf/538d96804d640588852566f2006f1ed7/531d10bfac9a713cc1256e4b005e52a5?OpenDocument](http://adata.hu/_soros/kiadvany.nsf/538d96804d640588852566f2006f1ed7/531d10bfac9a713cc1256e4b005e52a5?OpenDocument). Utolsó letöltés: 2023.08.23.
- Cuddapah, J. L. & Clayton, C. D. (2011). Using Wenger’s communities of practice to explore a new teacher cohort. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 62–75. <https://doi.org/10.1177/0022487110377507>
- Davis, B. & Higdon, K. (2008). The effects of Mentoring/Induction support on beginning teachers’ practices in early elementary classrooms (K-3). *Journal of Research in Childhood Education*, 22(3), 261–274. <https://doi.org/10.1080/02568540809594626>
- Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 68–71.
- Falus, I. & Szűcs, I. (2021). *A gyakorlótól a szakmai fejlesztő iskoláig*. Eger, Líceum Kiadó. <https://doi.org/10.46403/Agyakorlotol.2021.13>
- Falus, I. (2004). A pedagógussá válás folyamata. *Pedagógusképzés*, 3, 359–374.
- Fazekas, Á. (2018). *Közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai*. Doktori értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Greany, T. & Brown, C. (2015). *Partnerships between Teaching Schools and Universities: Research Report*. UCL Institute of Education.
- Gu, Q., Rea, S., Hill, R., Smethem, L. & Dunford, J. (2014). *Teaching Schools Evaluation: Emerging issues from the early development of case study teaching school alliances*. Research brief March 2014. The University of Nottingham. <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/>

attachment\_data/file/559979/Teaching\_Schools\_evaluation\_research\_brief.pdf.  
Utolsó letöltés: 2023. 08.30.

- Heaton, J. (2008). Secondary analysis of qualitative data: An overview. *Historical Social Research/Historische Sozialforschung*, 33–45.
- Hunzicker, J. I. (2019). Learning-focused Teacher Leadership: The Professional Development. *Journal of Interdisciplinary Teacher Leadership*, 4(1).  
<https://doi.org/10.46767/kfp.2016-0031>
- Halász, G. & Horváth, L. (2020). Innováció az oktatásban. In Halász, G., Fazekas, Á. & Lukács, T. (Eds.), *Az innovációs folyamatok dinamikája az oktatásban*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634545613>
- Hunzicker, J. L. (2012). Professional development and job-embedded collaboration: How teachers learn to exercise leadership. *Professional Development in Education*, 38(2), 267–289. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657870>
- Irwin, S. & Winterton, M. (2011). *Timescapes data and secondary analysis: working across the projects*. Timescapes Working Paper Series No.5 ISSN: 1758 3349 (Online) (Print). <https://timescapes-archive.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/47/2020/07/WP5-March-2011.pdf>
- Knausz, I. (2023). Igazság és homályos tudat. A közoktatásról rendszerkritikai kontextusban. *Tani-Tani Online folyóirat*. [https://www.tani-tani.info/igazasag\\_es\\_homalyos\\_tudat](https://www.tani-tani.info/igazasag_es_homalyos_tudat).
- Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról. 87/2015. (IV. 9.). [https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=A1500087.KOR&targetdate=20180101&printTitle=87/2015.+\(IV.+9.\)+Korm.+rendelet](https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=A1500087.KOR&targetdate=20180101&printTitle=87/2015.+(IV.+9.)+Korm.+rendelet). Utolsó letöltés: 2023. 08.17.
- Kotschy, B. (2003). Szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák – a pedagógusképzés megújításának egy lehetősége, *Pedagógusképzés*, 1–2, 109–117.
- McLaughlin, C. & Black-Hawkins, K. (2004). A Schools-University Research Partnership: understandings, models and complexities, *Journal of In-service Education*, 30(2), 265–284.
- Oktatási Hivatal: Pályázati felhívás „az Oktatási Hivatal Bázisintézménye” cím elnyerésére 2022. 11. 25. [https://www.oktatas.hu/koznevelo/pedagogiai\\_szakmai\\_szolgaltatasok/hirek/bazisintezmeny\\_palyazati\\_felhivas\\_2023\\_2026](https://www.oktatas.hu/koznevelo/pedagogiai_szakmai_szolgaltatasok/hirek/bazisintezmeny_palyazati_felhivas_2023_2026).  
Utolsó letöltés: 2023.08.17.
- Parker, A. K., Parsons, S. A., Groth, L. & Brown, E. L. (2016). Pathways to partnership: A developmental framework for building PDS relationships. *School University Partnerships—Special Issue, “What is a PDS?”*, 9(3), 34–48.

- Hunzicker, J. (2019). Learning-focused Teacher Leadership: The Professional Development School (PDS) Advantage. *Journal of Interdisciplinary Teacher Leadership*, 4(1). <https://doi.org/10.46767/kfp.2016-0031>
- Rapos, N. & Lénárd, S. (megjelenés alatt). A kvalitatív másodelemzés lehetőségei a pedagógusok szakmai fejlődését és tanulását vizsgáló esettanulmányokban. In Rapos, N. & Lénárd, S. (megjelenés alatt). *Pedagógusok tanulásának útjai szakmai közösségekben Iskolai esettanulmányok másodelemzése*.
- Romerdahl, N. & Gehrke, N. (1993). The shared leadership in teacher leaders and principals in professional development schools, Atlanta, Paper presented at the annual meeting of the AERA.
- Schüttler, T. (2004). „Önfejlesztés csak hálózatban, sok iskola együttműködésében létezhet” Beszélgetés az önfejlesztő iskolákról. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(1), 59–68.
- Smith, T. M. & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>
- Stanulis, R. N. & Floden, R. E. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 112–122. <https://doi.org/10.1177/0022487108330553>
- Stéger, Cs. (2014). Review and analysis on the teacher related policies and activities of the European Union. *European Journal of Education*, 49, 332–347. <https://doi.org/10.1111/ejed.12089>
- Taylor, A. (2008). Developing Understanding about learning to teach in a university-schools partnership. *British Educational Research Journal*, 31(1), 63–90. <https://doi.org/10.1080/01411920701491995>
- Teitel, L. (1999). Looking toward the Future by Understanding the Past: The Historical Context of Professional Development Schools. *Peabody Journal of Education*, 74(3–4), 6–20. <https://doi.org/10.1080/0161956X.1999.9681914>
- Tsui, A., Edwards, G., Lopez-Real, F. J., & Kwan, T. (2009). *Learning in school-university partnership: Sociocultural perspectives*. Routledge. Retrieved from <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p5359060> (2023.06.03.)
- Zagyváné Szűcs, I. (2021). Szakmai fejlesztő iskolák a nemzetköz térben. *Pedagógusképzés*, 20(4), 30–59. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.4.02>

### ***Az elemzés alapját képező esettanulmányok***

- Balázs Éva & Lénárd Sándor (2018). Tanuló szakmai közösség kialakulása Innovációs folyamatok a tiszaföldvári Vadárvácska Óvodában. Forrás: [https://ppk.elte.hu/file/Tiszafoldvar\\_BE\\_LS\\_vegleges.pdf](https://ppk.elte.hu/file/Tiszafoldvar_BE_LS_vegleges.pdf). Utolsó letöltés: 2023.08.16.
- Dobrovai Zita (2021). Classroom a tartermen belül és kívül Háttértanulmány. In Halász Gábor, Kovács István Vilmos & Pálvölgyi Lajos (2021): Oktatás, Technológia, Innováció Helyzetkép és stratégia. Budapest. Akadémiai Kiadó Forrás: [https://mersz.hu/hivatkozas/m863oti\\_141/#m863oti\\_141](https://mersz.hu/hivatkozas/m863oti_141/#m863oti_141). Utolsó letöltés: 2023.08.17.
- Erdei Luca Alexa & Halász Gábor (2017). „Építsük be az új technológiákat a mindennapokba” Esettanulmány a „Kiskunhalasi SZC Kiskunfélegyházi Kossuth Lajos Szakképző Iskolája és Kollégiuma” innovációs folyamatairól Forrás: [https://ppk.elte.hu/file/Kiskunfelegyhaza\\_esettanulm.pdf](https://ppk.elte.hu/file/Kiskunfelegyhaza_esettanulm.pdf). Utolsó letöltés: 2023.08.17.
- Fazekas Ágnes & Halász Gábor (2018). „Csak tanulni szerető pedagógusokkal lehet...” Innovációs folyamatok a Kispesti Móra Ferenc Általános Iskola és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményben Innova esettanulmány. Forrás: [https://ppk.elte.hu/file/A\\_Mora\\_-\\_Esettanulm\\_ny\\_\\_2018.04.14\\_.pdf](https://ppk.elte.hu/file/A_Mora_-_Esettanulm_ny__2018.04.14_.pdf). Utolsó letöltés: 2023.08.17.
- Fazekas Ágnes & Halász Gábor (2019). „A gyakorlatunk a legnagyobb muníciónk” Innovációs folyamatok a ferencvárosi Molnár Ferenc iskolában Innova esettanulmány 2019.10.01. Forrás: <https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/1897/A%20Moln%C3%A1r%20%28Mester%29%20-%20Esettanulm%C3%A1ny%20%282018.10.05%29.pdf>. Utolsó letöltés: 2023.08.17.
- Fazekas Ágnes & Halász Gábor (2020). „Amikor beteg voltam, két hétig ő tanított...” Innovációs folyamatok a Budaörsi Illyés Gyula Gimnáziumban Innova esettanulmány 2020 január. Forrás: <https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/2677/Az%20Illy%C3%A9s%20-%20Esettanulm%C3%A1ny%20%282020.01%29%20FINAL.pdf>. Utolsó letöltés: 2023.08.17.
- Fazekas Ágnes (2018). Innovációk keletkezése és terjedése egy budapesti általános iskolában. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*. 1(3). 42–58. <https://doi.org/10.21549/NTNY.21.2018.1.3>
- Halász Gábor (2016). Oktatási innovációk keletkezése és terjedése. In Ugrai János & Varga Attila (Eds.) (2016). *Tanulmányok a pedagógiai innováció támogatásának lehetőségeiről*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Horváth László & Győrik Petra (2018). „Látni a fától az erdőt” Esettanulmány a Széchenyi István Egyetem Tanár- és Tanítóképző Tanszékének innovációs folyamatairól. Forrás: <https://nevtud.ppk.elte.hu/content/produktumok-letoltheto-dokumentumok.t.5823?m=2668>. Utolsó letöltés: 2023.08.15.

Horváth László & Nagy-Rádli Dalma (2019). "Nem a gép tartalma a fontos, hanem az, aki előtte van" Esettanulmány az Eötvös Loránd Tudományegyetem Informatikai Karának innovációs folyamatairól. Forrás: [https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/1896/Innova\\_ELTEIK\\_esettanulmany\\_HLNRD\\_vegleges.pdf](https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/1896/Innova_ELTEIK_esettanulmany_HLNRD_vegleges.pdf). Utolsó letöltés: 2023.08.17.

Pálvölgyi Lajos (2021). A Samsung SMART School program egy általános iskolában. Háttér tanulmány. In Halász Gábor, Kovács István Vilmos & Pálvölgyi Lajos (Eds.). (2021). Oktatás, Technológia, Innováció Helyzetkép és stratégia. Akadémiai Kiadó. Forrás: [https://mersz.hu/hivatkozas/m863oti\\_159/#m863oti\\_159](https://mersz.hu/hivatkozas/m863oti_159/#m863oti_159). Utolsó letöltés: 2023.08.17.

### **Local best practices as possible sources of Professional Development Schools**

The global trends of education strongly influence the development of teacher education. The quality as a basic requirement is an umbrella definition. One of the aspects of quality is the strong connection between theory and practice in pre-service teachers' and in-service teachers' ongoing professional development. Professional development schools, which emphasize the importance of education research in continuous professional development, are existing all over the world. A great amount of experience can be a starting point. The question is whether there is a will on behalf of decision-makers and the academic sphere to support the development of professional schools in Hungary. We are giving our suggestions how to start from the direction of local best practices.

Keywords: *teacher training, continuous professional development, professional development schools, local best practices*