

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT: PARTNERSÉG A PEDAGÓGUSOK FEJLŐDÉSÉBEN¹

TEACHER EDUCATION AND TEACHING PRACTICE: PARTNERSHIP FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Halász Gábor

az MTA doktora, professor emeritus, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest
halasz.gabor@ppk.elte.hu

ÖSSZEFOGLALÁS

E tanulmány az iskolák és egyetemek közötti partnerségnek a pedagógusképzésben játszott szerepéről szól. Amellett érvel, hogy a pedagógusok szakmai tudásáról és tanulásáról alkotott képünk változása felértékeli az iskola-egyetem partnerségek jelentőségét. Ezek természetének megértését a tudásháromszög fogalmának az oktatási ágazatra történő adaptálásával támogatja. Megállapításait egy nemrég lezajlott, a pedagógusok tanulását vizsgáló empirikus kutatás adataival is alátámasztja. A tanulmány felhívja a figyelmet az iskola-egyetem partnerségek többfunkciós jellegére és szerepére az oktatásfejlesztés tágabb kontextusában.

ABSTRACT

This study is about the role played by the partnership between schools and universities in teacher education. It argues that the change in our perception of teachers' professional knowledge and learning increases the importance of school-university partnerships. The study supports the understanding of their nature by adapting the notion of knowledge triangle to the education sector. It supports findings with data from a recent empirical study on the learning of teachers. The study draws attention to the multifunctional nature and role of school-university partnerships in the broader context of educational development.

Kulcsszavak: iskola-egyetem partnerség, pedagógusok szakmai tudása, pedagógusok tanulása, pedagógusképzés, tudásháromszög

Keywords: school-university partnership, teachers' professional knowledge, teachers' learning, teacher education, knowledge triangle

¹ E tanulmány az MTA Filozófiai és Történettudományok Osztálya és Pedagógiai Tudományos Bizottsága *A mai magyar tanárképzés helyzete és problémái* című tudományos ülésén (2022. május 20.) elhangzott előadás szerkesztett és bővített változata.

Kiindulópontunk, hogy a pedagógusképzésről akkor mondhatunk tartalmas dolgokat, ha e mögött megalapozott tudás áll a pedagógusok szakmai *tudásának* és *tanulásának* természetéről. A kérdés tehát az, vajon kik és hogyan határozzák meg azt, hogy a pedagógusoknak milyen tudásra (képességekre, attitűdökre) van szükségük ahhoz, hogy a munkájukat eredményesen végezhessék, és vajon mi szükséges ahhoz, hogy e tudásra szert tegyenek.

A PEDAGÓGUSOK TUDÁSA ÉS TANULÁSA

Az eredményes pedagógiai munkához szükséges tudás tartalmának és természetének meghatározásához kétféle úton juthatunk el. Az egyiket nevezzük *elméletinek*, a másikat *tevékenység alapúnak*. Az előbbi leggyakrabban általános megfontolásokból, célokból, értékekből indul ki, és ezekből vezeti le a tudás tartalmának meghatározását. Akik ezt követik, gyakran a „jó pedagógus” ideáljából indulnak ki, ennek meghatározásáról folytatnak vitákat, és ennek alapján próbálják kijelölni a szükséges tudást. Az utóbbi alapja a pedagógusok által végzett tevékenység *empirikus* elemzése: annak megfigyelése, amit a pedagógusok ténylegesen végeznek, és annak a tudásnak (ebbe beleértve a képességeket és attitűdöket) beazonosítása, ami nélkül e tevékenységeket nem lehet eredményesen végezni.

Természetesen a pedagógusok tudásának elméleti alapon történő meghatározása sem kell, hogy figyelmen kívül hagyja e tudás gyakorlati természetét. Ezt jól érzékelteti például az a meghatározás, amelyet egy olyan, néhány évvel ezelőtt megjelent OECD- (Organisation for Economic Co-operation and Development) kiadványban olvashattunk, amely a pedagógusokat tanulási környezeteket alkotó szakemberként (teachers as designers of learning environments) írta le: „A pedagógusoknak, mint szakembereknek, a kutatások és gyakorlat által megalapozott, speciális és rendszerezett tudásra kell alapozniuk ítéleteiket, cselekedeteiket és a munkájukkal kapcsolatos döntéseiket” (Paniagua–Istance, 2018). Az ilyen meghatározások azonban kevésbé vetnek számot a gyakorlati vagy gyakorlatba ágyazott tudás tényleges természetével, amely nem feltétlenül tekinthető „speciálisnak” és különösen nem „rendszerezettnak”. Ez arra a klasszikusnak számító, sokat idézett, többdimenziós tudásdefinícióra is áll, melyet Lee Shulman nevéhez kötünk (Schulman, 1987).

Az elmúlt egy-két évtizedben egyre több országban történt kezdeményezés olyan pedagóguskompetencia-keretrendszerek vagy standardok meghatározására, amelyek mögött gyakran ott van az iskolai munkavégzés során megvalósuló tevékenységek szisztematikus elemzése (Caena, 2014; Guerriero, 2017; Halász, 2019; Symeonidis, 2019; Ulferts, 2021).

Európában a nemzeti szintű pedagóguskompetencia-keretrendszerek megalkotását és fejlesztését inspirálhatja az a közös keretrendszer, amelyet az Európai

Bizottság – többéves egyeztetési folyamat végén – a kétezres évek elején tett közze (European Commission, 2013). Ez a „tudás” (knowledge and understanding) kategóriában tizenegy, a „képesség” (skills) kategóriában tíz és a leegyszerűsítve talán „attitűdnek” vagy „viselkedésnek” (dispositions: beliefs, attitudes, values, commitment) fordítható kategóriában hét kompetenciát sorol fel, ezek némelyike esetében részkompetenciákat is megjelölve. Elég ránézni e keretrendszerre, hogy láthassuk, lényegében minden olyan tevékenység kompetenciái igénye megjelenik benne, amellyel munkájuk során a pedagógusok akár az osztályteremben, akár azon kívül találkozhatnak.

Az európai keretrendszer megalkotását megelőzően a világ számos országában már léteztek hasonló konstrukciók, és más régiókban is születtek nemzetek feletti megegyezést tükröző rendszerek. Érdeemes megemlíteni például azt a keretrendszert, amelyet a Délkelet-ázsiai Országok Szövetségéhez, az ASEAN-hoz tartozó országok alkottak meg a 2010-es évek második felében. Ebben olyan elemek is megjelennek – például „emberi jószág” –, melyek egy európai konstruktumban nehezen lennének elképzelhetőek (SEA-TCF, 2018).

Pedagóguskompetencia-keretrendszere Magyarországnak is van, sőt két ilyenről is beszélhetünk: az egyik célja a pedagógusképzés orientálása,² a másiké az oktatási rendszeren vagy iskolákon belüli humán erőforrás-menedzsment támogatása.³ Az ezekben felsorolt kompetenciák inkább szakpolitikai célokat követnek, mintsem a ténylegesen megfigyelhető iskolai munkafolyamatokra épülnek, ugyanakkor érzékelhető ez utóbbiak minél teljesebb körű figyelembevételére való törekvés. A pedagógusképzést orientáló kompetencialeírás esetében az eredeti szabályozás rendkívül alapos és részletesen kifejtett magyarázatot tartalmaz, amely kibontja az adott kompetenciaterület összes tudás-, képesség- és attitűdlemét. A humán erőforrás-menedzsmentet orientáló kompetencialeírás esetében is léteznek részletes kibontások, melyekhez – annak érdekében, hogy ezt az eszközt a pedagógusok értékelésére is lehessen használni – mérhető indikátorokat is próbáltak hozzárendelni.

A pedagógusok szakmai tudásának vagy kompetenciáinak említett leírásai szükségképpen beleütköznek abba a dilemmába, hogy a munkavégzéshez szükséges tudás jelentős hányada szavakkal nehezen írható le. A tényleges pedagógus tevékenységet megfigyelő és az ezt végzők tudását firtató elemzők számos olyan helyzettel találkozhatnak, melyekre az jellemző, hogy a tevékenységet végző nem

² 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.

³ 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról.

tudja jól megfogalmazni, mi is az a tudás, amelyet aktivizál, amikor a munkáját végzi. Ezt a tudást *tacit tudásnak* nevezzük.

Meglehetősen nagy egyetértés van azzal kapcsolatban, hogy – több más gyakorlati tudást igénylő szakmához hasonlóan – a pedagógusok eredményes munkavégzéshez szükséges tudásának igen nagy hányada e kategóriába tartozik (Hargreaves, 1999; Eraut, 2000; 2013). A tacit tudás megszerzése nem lehetséges verbális kommunikáción keresztül, ehhez arra van szükség, hogy aki ennek birtokába akar kerülni, együttes cselekvésben legyen azokkal, akik már birtokában vannak. A tudás e formája csak közösen végzett tényleges tevékenységen belül válik megoszthatóvá. Ebből fakad a kényszer, hogy a pedagógusok tanulásának jelentős hányada a valóságos iskolai munkavégzés keretei között kell hogy történjen, azaz ebben maguknak az iskoláknak, a munkavégzés helyeinek is meghatározó szerepet kell játszaniuk. A pedagógusok eredményes képzése ezért csak a formális oktatást nyújtó felsőoktatási intézmények és az iskolák közötti partnerség keretei között lehetséges.

A PARTNERSÉG IGÉNYE

Noha az iskola-egyetem partnerség (IEP) a pedagógusképzés egyik legjelentősebb kérdése, a pedagógusképzés fejlesztésével foglalkozók meglepő módon gyakran elhanyagolják e területet. Azt, hogy kellő figyelmet kapjon, segítheti, ha a pedagógusképzésről abban az értelmezési keretrendszerben próbálunk gondolkodni, melyet a *tudásháromszög* fogalma nyújt a számunkra.

A tudásháromszög fogalma az Európai Unió kutatási és innovációs politikáját kifejtő dokumentumokban jelent meg (EIT, 2012). Úgy is értelmezhető, mint az ismert, korábban született értelmezési keret, a *Hármas Spirál* (Triple Helix) sajátos adaptációja európai kontextusban. Ez utóbbi az egyetemek, a kormányok és az ipar három pólusa között zajló dinamikus interakcióval magyarázza, miért válnak képessé egyes országok vagy régiók arra, hogy felpörgessék az innovációs folyamatokat (Etzkowitz, 2008). A tudásháromszög modellben nem jelenik meg a kormányzati pólus, ugyanakkor az egyetemeké a kutatás és oktatás elemeire kettőződik meg. E mögött részben az húzódik meg, hogy a modell egésze a kormányzati kutatási és innovációs politikák támogatását szolgálja, azaz a kormányzat a modell címzettjeként jelenik meg. Az egyetemi pólus megkettőzése ráirányítja a döntéshozók figyelmét a két komponens (kutatás és oktatás) közötti, valamint ezeknek az üzleti világgal történő interakcióinak fontosságára.

A pedagógusképzésnek, ezen belül az iskola-egyetem partnerségnek a tudásháromszög modellen belül történő értelmezését először egy olyan elemzésben javasoltuk, amely egy, az IEP témájával foglalkozó nemzetközi konferencia háttéranyaga volt. Ez közvetlenül kapcsolódott egy közös európai doktori képzési

program megalkotásához is (Halász, 2016). Ebben az adaptált modellben a kutatás neveléstudományi kutatást jelent, az oktatás a pedagógusok képzését, a harmadik pólus helyébe pedig az iskolák kerültek (lásd 1. ábra).



1. ábra. A pedagógia és a tanítás tudásháromszöge (Halász, 2016 alapján)

E sajátos, az oktatási ágazatra adaptált tudásháromszögben ugyanolyan dinamikus interakciók zajlanak a három pólus között, mint amilyeneket az eredeti általános modell sugall. A neveléstudományi kutatás elméleti háttérrel biztosít a pedagógusképzés számára, ugyanakkor közvetlenül is támogatja az iskolai pedagógiai munkát és az iskolai innovációt. A pedagógusképzés igényeket fogalmaz meg a neveléstudományi kutatás irányába, egyúttal segíti azoknak a képességeknek a fejlesztését, amelyek az iskolai gyakorlatban zajló tanításhoz és az ennek eredményesebbé tételéhez szükséges innovációhoz kellenek. Az iskolai gyakorlat és az iskolákban dolgozó szakemberek, azaz a pedagógusok nemcsak igényeket fogalmaznak meg a másik két pólus felé, hanem részt vállalnak a kutatásokban (kutató pedagógusok) éppúgy, mint a képzésben (mentorpedagógusok, iskolai gyakorlóléhelyek). A kutatás és a képzés összekapcsolása az egyetemi pedagógusképzésben adott, azonban a gyakorlati szakemberek bekapcsolása akár a kutatásba, akár a képzésbe partnerségi kapcsolatokat igényel a szervezetileg és intézményileg különálló szereplők között.

Korábban utaltunk rá, hogy a partnerség igénye különösen erőssé válik, ha megnő a tacit tudás jelentősége. Ezt az igényt azonban nemcsak a pedagógusok tudásának vagy kompetenciáinak újragondolása, hanem a pedagógusok *tanulásáról* alkotott képünk változása is igényli. A pedagógusképzésről vagy a pedagógusok

szakmai tudásának fejlesztéséről beszélve gyakran használjuk a *kontinuum* fogalmát, ami magában foglalja a kezdő pedagógusképzést, a munkába állást követő „betanulást” (induction) és a folyamatos szakmai fejlesztés rendszerét (Stéger, 2014). Minél inkább a két utóbbira irányul a figyelmünk, annál kevésbé gondoljuk, hogy a felsőoktatás lenne a főszerep. A munkába állást követő betanulásban az iskolákban dolgozó mentorpedagógusok játsszák a legfontosabb szerepet, a folyamatos szakmai fejlődés támogatásában pedig egyre nagyobb jelentősége van a munkahelyeken zajló tanulásnak és tudásmegosztásnak. Iskola-egyetem partnerségek nélkül a kontinuum logikáját követő pedagógusképzés és szakmai fejlesztés nehezen elképzelhető.

Az eddigiekből is érzékelhető volt, hogy a „pedagógusok tanulása” kifejezés egyre gyakrabban jelenik meg a „pedagógusok képzése” kifejezés mellett. Ahogy a tanulók (gyerekek) esetében ma már szinte mindig a *tanítás-tanulás* szópárt használjuk, a pedagógusok esetében is át kell térnünk egy hasonló szópár (pedagógusok tanítása-tanulása) használatára. E nélkül nem tudjuk megfelelően leírni azt a komplex folyamatot, amelynek során a pedagógusok szert tesznek az eredményes tanításhoz szükséges tudásra. Minél inkább felértékelődik e szópárban a „tanulás” elem, annál nagyobb figyelmet kell fordítanunk a munkahelyeken, azaz az iskolákban zajló tanulásra.

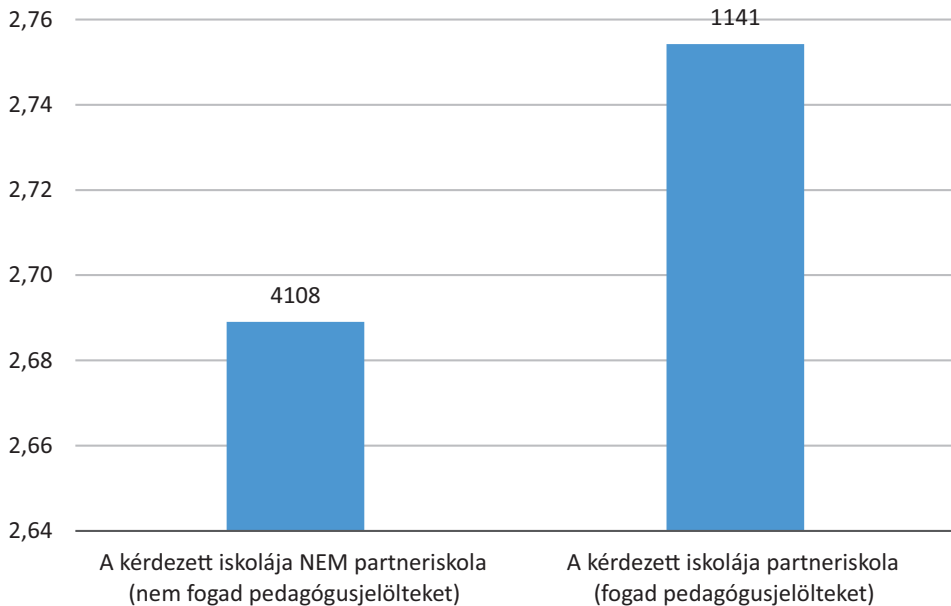
Hasonló hatása van egy másik hangsúlyeltolódásnak, amely az egyének tanulásáról a közösségek tanulására irányította át a figyelmünket. A gyakorlatközösségekben és szakmai tanuló közösségekben zajló tanulás, ami a tacit tudás megosztása szempontjából meghatározó jelentőségű, értelemszerűen döntően a munkahelyeken történik: ezek világába a kezdő pedagógusképzést gyakran monopolizáló egyetemek főképp a partnerségi kapcsolatokon keresztül nyerhetnek „bebocsátást”.

Arról, hogy a pedagógusok tanulásában mekkora jelentősége van a munkahelyen történő, általában informális tanulásnak, egyre több adat áll rendelkezésünkre. Legutóbb az ún. *MoTeL kutatási projekt*⁴ révén juthattunk olyan adatokhoz, melyek jól mutatják, hogy a pedagógusok tanulásában meghatározó szerepe van a munkavégzésbe ágyazott informális tanulási formáknak (ELTE PPK, 2021). E kutatás lehetőséget nyújt arra is, hogy vizsgáljuk a pedagógus tanulás és a partnerségekben történő részvétel kapcsolatát. Azokban az iskolákban, melyek részt vesznek partnerségi kapcsolatokban, így például fogadnak tanár szakos hallgatókat, a pedagógusok tanulásának intenzitása magasabb, mint azokban, amelyek kimaradnak e kapcsolatokból (lásd 2. ábra).

Több más országhoz hasonlóan Magyarországon is alig van olyan felsőoktatási pedagógusképzési program, melyben megfelelő súllyal lenne jelen az, amit az angol *curriculum design* kifejezéssel tudunk legjobban leírni, vagyis annak

⁴ A kutatás honlapját lásd itt: URL1.

az összetett kompetenciának a fejlesztése, amely ahhoz kell, hogy a pedagógusok kurrikulumot tudjanak alkotni. Emellett nehéz lenne erős pedagógusképző szakmáról beszélni, annak ellenére, hogy ennek megszerveződése érdekében számos erőfeszítés történt, így például e szakmának Magyarországon létezik saját folyóirattal is rendelkező országos szervezete.⁵ Annak, hogy az oktatási ágazati tudásháromszögnek e pólusa nem rendelkezik kellő befolyással, egyik oka éppen az iskola-egyetem partnerségben rejlő lehetőségek felismerésének hiánya lehet.



2. ábra. A pedagógusok tanulásának intenzitása pedagógusjelölteket nem fogadó és azokat fogadó iskolákban

Megjegyzés: A skála a pedagógusok tanulási intenzitását mérő kompozit mutató átlagos értékét mutatja. A két csoport közti különbség statisztikailag szignifikáns ($p < 0,01$). (MoTeL-adatbázis alapján)

AZ ISKOLA-EGYETEM PARTNERSÉG TERMÉSZETE

Ha pedagógusokat megkérdezzük arról, hogy az eredményes munkavégzéshez szükséges tudásuk mekkora hányada származik a felsőoktatásban végzett tanulmányaikból, általában igen alacsony arányszámokat mondanak. Amennyiben a

⁵ A Tanárképzők Szövetsége honlapját lásd itt: URL2.

pedagógusképzést és a neveléstudományi kutatást gyakran uraló egyetemek komolyan hozzá akarnak járulni e tudás fejlesztéséhez, szükséges újragondolniuk a tudásháromszög harmadik pólusához, az iskolákhoz és az ezekben dolgozó gyakorló szakemberekhez fűződő kapcsolataikat. E felismerés vezette a nyolcvanas években az Egyesült Államok vezető pedagógusképző intézményeinek vezetőit, amikor létrehozták az ún. *Holmes Group*ot. Az iskola-egyetem partnerség problémavilágának legtöbb elemzője erre vezeti vissza annak a mozgalomnak a születését, amely a pedagógusképzés minőségének és eredményességének javulását mindenekelőtt e partnerség fejlesztésétől várja. A *Holmes Group* dékánjai a pedagógusképzés radikális reformját javasolták, és ennek középpontjába a „klinikai gyakorlat” megteremtését, a „tanító kórházak” mintájára „tanító iskolák”, azaz a pedagógusképzésben meghatározó szerepet játszó iskolák (professional development schools) létrehozását javasolták (Thurman, 2007).

A történeti előzmények közül itt még egyet szükséges megemlíteni, ugyancsak az Egyesült Államokból: ez a *Consortium on Chicago School Research* létrehozása a kilencvenes évek elején (Roderick et al., 2009). Ez olyan partnerség volt, melynek nem a pedagógusképzés állt a fókuszában, hanem az iskolák, a helyi oktatásirányító hatóságok és az egyetemek együttműködése annak a tudásnak a megteremtése érdekében, amelyre egy nagyvárosi oktatási rendszer problémáinak megoldásához volt szükség. Ezt később sok hasonló, lényegében a Triple Helix logikáját életre keltő partnerség létrehozása követte. Ebből a modelltől nőtt ki később az, amit az amerikaiak *oktatási innovációs klaszternek* neveznek (Horváth, 2016).

Az iskola-egyetem partnerség valójában sokfunkciós eszköz, amely egy sor oktatásfejlesztési cél teljesülését segítheti. Egy nemrég készült elemzés (Halász–Thant Sin, 2023) hét olyan funkcionális területet azonosított, melyeket az IEP támogatni képes. A pedagógusok tanulásának támogatása mellett ez az eszköz felhasználható kutatástámogatásra, iskolafejlesztésre, egyetemfejlesztésre, kurrikulumreformok implementálására, az oktatási innovációk keletkezésének és terjedésének elősegítésére, és a társadalmi párbeszéd és részvétel támogatására. Ezekon felül hatékony módon segítheti a középfokú és a felsőfokú oktatás közötti átmenetet, a két oktatási szint közötti feladatmegosztást. Érdemes külön kiemelni, hogy az IEP jól és többféle módon használható a legmagasabb egyetemi képzési szinten, a doktori képzésben is (Baráth et al., 2020).

A korábban említett elemzés egyik legfontosabb következtetése, hogy az IEP nemcsak a fejlett oktatási rendszerrel rendelkező országokban használható fejlesztési eszközként, hanem az alacsony fejlődési szinten lévő oktatási rendszerekben is (Thant Sin, 2022). Intenzív alkalmazása mindazonáltal elsősorban a különösen eredményes oktatási rendszerekre jellemző, melyek célja már magas szintű teljesítményük még magasabb szintre emelése. Ezek közé tartozik például a Triple Helix és a tudásháromszög logikára egyszerre építő szingapúri modell, amely joggal hívja

magára az IEP tanulmányozóinak figyelmét. Ez nem két-, hanem hárompólusú: az egyetem és az iskola mellett nagy súllyal van jelen az oktatásért felelős kormányzati adminisztráció. A partnerség itt nem korlátozódik a pedagógusképzésre, ezzel azonos súllyal jelenik meg benne a tudásteremtés, vagy szűkebben, a neveléstudományi kutatás támogatása (Tan et al., 2017).

KÖVETKEZTETÉSEK

A fentiekből fontos következtetések adódnak mind a pedagógusképzéssel foglalkozó egyetemek, mind a pedagógusképzés modernizálását szorgalmazó kormányok számára. Az egyetemeknek be kell látniuk: mindössze egyikét alkotják azoknak a szereplőknek, amelyek a pedagógusok tanulásának komplex ökoszisztémáját alkotják. Túl azon, hogy a felelősséget meg kell osztaniuk az iskolákkal, ki kell használniuk a velük létrehozott partnerségekben rejlő lehetőségeket. Ehhez az kell, hogy tanulmányozzák az IEP bonyolult világát, és próbálják minél jobban megérteni ennek természetét, támaszkodva a téma ma már rendkívül gazdag kutatási irodalmára.

A kormányok számára adódó következtetések egyik legfontosabbika, hogy a pedagógustanulás alrendszerét az oktatási rendszer olyan alrendszerének kell tekinteniük, melynek az iskolák és az egyetemek egyformán fontos szereplői. A kormányoknak olyan szabályozási környezetet kell teremteniük, és olyan ösztönzőket kell működésbe hozniuk, amelyek arra készítik az iskolákat és az egyetemet, hogy egymással partnerségre lépjenek.

IRODALOM

- Baráth T. – Cervantes, L. – Halász G. et al. (2020): *School-University Partnership: Insights from an International Doctorate Program on Teacher Education*. Eötvös Loránd University–University of Szeged, Hungarian-Netherlands School of Educational Management (SZTE, KÖVI), <http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/19330>
- Caena, F. (2014): Teacher Competence Frameworks in Europe: Policy-as-Discourse and Policy-as-Practice. *European Journal of Education*, 49, 3, 311–331. DOI: 10.1111/ejed.12088, https://www.researchgate.net/publication/262643125_Teacher_Competence_Frameworks_in_Europe_policy-as-discourse_and_policy-as-practice
- EIT (2012): *Catalysing Innovation in the Knowledge Triangle Practices from the EIT Knowledge and Innovation Communities*. European Institute of Innovation and Technology, https://eit.europa.eu/sites/default/files/eit_publication_final.pdf
- ELTE PPK (2021): *A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődési modelljeinek vizsgálata a köznevelési rendszer, a szervezet és az egyén szintjén. MoTeL kutatás – A pedagógus tanulás. Országos felmérés*. Gyorsjelentés. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet, https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/4208/MoTeL_gyorsjelentés_20210628.pdf

- Eraut, M. (2000): Non-formal Learning and Tacit Knowledge in Professional Work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 1, 113–136. DOI: 10.1348/000709900158001, <http://hireic-hps.com/wp-content/uploads/2015/07/non-formal-learning-and-tacit-knowledge1.pdf>
- Eraut, M. (2013): Developing Knowledge for Qualified Professionals. In: McNamara, O. – Murray, J. – Jones, M. (eds.): *Workplace Learning in Teacher Education: International Practice and Policy*. London: Springer, 47–72. DOI: 10.1007/978-94-007-7826-9_3, https://www.researchgate.net/publication/300849427_Developing_Knowledge_for_Qualified_Professionals
- Etzkowitz, H. (2008): *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in Action*. New York: Routledge
- European Commission (2013): *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*. Brussels: European Commission
- Guerriero, S. (2017): *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris, OECD Publishing
- Halász G. (2016): *School-University Partnership for Effective Teacher Learning. Issues Paper for the Seminar Co-hosted by ELTE Doctoral School of Education and Miskolc-Hejőkeresztúr KIP Regional Methodological Centre*. May 13, 2016. <http://halaszg.elte.hu/download/School-university.pdf>
- 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. – Thant Sin, K. K. (2023): *Using School-University Partnerships as a Development Tool in Low-Income Countries: The Case of Myanmar*. Kézirat, publikálás alatt
- Hargreaves, D. (1999): The Knowledge-Creating School. *British Journal of Educational Studies*, 47, 2, 122–144.
- Horváth L. (2016): *Oktatási Innovációs Klaszterek*. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, https://www.academia.edu/23520568/Oktat%C3%A1si_Innov%C3%A1ci%C3%B3s_Klaszterek
- Paniagua, A. – Istance, D. (2018): *Teachers as Designers of Learning Environments*. Paris: OECD Publishing, <https://www.oecd.org/education/teachers-as-designers-of-learning-environments-9789264085374-en.htm>
- Roderick, M. – Easton, J. Q. – Sebring, P. B. (2009): *The Consortium on Chicago School Research: A New Model for the Role of Research in Supporting Urban School Reform*. Consortium on Chicago School Research, <https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/2018-10/CCSR%20Model%20Report-final.pdf>
- Schulman, L. S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1, 1–22. DOI: 10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411, <https://people.uccs.edu/~ktellez/shulman.pdf>
- SEA-TCF (2018): *Southeast Asia Teachers Competency Framework (SEA-TCF)*. Bangkok: Teachers' Council of Thailand, <https://www.cried.tskuba.ac.jp/math/seameo/2019/pdf/SEA-TCF%20BOOK.pdf>
- Stéger C. (2014): Review and Analysis of the EU Teacher-Related Policies and Activities. *European Journal of Education*, 49, 3, 332–347. DOI: 10.1111/ejed.12089, https://www.researchgate.net/publication/264563118_Review_and_Analysis_of_the_EU_Teacher-related_Policies_and_Activities
- Symeonidis, V. (2019): Teacher Competence Frameworks in Hungary: A Case Study on the Continuum of Teacher Learning. *European Journal of Education*, 54, 3, 400–412. DOI: 10.1111/ejed.12347, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ejed.12347>
- Tan, O. S. – Liu, W. C. – Low, E. L. (2017) (eds.): *Teacher Education in the 21st Century. Singapore's Evolution and Innovation*. Singapore: Springer, <https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-10-3386-5>

- Thant Sin, K. K. (2022): *School-University Partnership in Teacher Education in Myanmar*. Draft Doctoral Dissertation. Budapest: ELTE Doctoral School of Education
- Thurman, A. (2007): *The Holmes Partnership Trilogy: Tomorrow's Teachers, Tomorrow's Schools, Tomorrow's Schools of Education*. Peter Lang
- Ulferts, H. (ed.) (2021): *Teaching as a Knowledge Profession: Studying Pedagogical Knowledge across Education Systems*. Paris: OECD Publishing, <https://www.oecd.org/publications/teaching-as-a-knowledge-profession-e823ef6e-en.htm>

URL1: <https://nevtud.ppk.elte.hu/projektek/motel>

URL2: <http://tanarkepzoek.elte.hu>