

Alkalmazott kutatással a gazdasági és társadalmi hatásért

Akciótanulás a felsőoktatásban¹

Szerzők: Dén-Nagy Ildikó² – Király Gábor³

DOI: [10.29180/978-615-6342-74-4_6](https://doi.org/10.29180/978-615-6342-74-4_6)

ABSZTRAKT

A felsőoktatás egy olyan átmeneti periódusba érkezett, amikor a régi, bevált gyakorlatok többé már nem, vagy nem úgy működnek, mint akár néhány évtizeddel ezelőtt, ugyanakkor még hiányoznak a széleskörűen elterjedt, kiforrott, új megoldások. Az éppen zajló átalakulások közül tanulmányunkban elsősorban az oktatási formákban végbemenő változásokra koncentrálnak. Szembe állítjuk a hagyományos, jelenleg is meghatározónak számító deduktív tanulási utakat, illetve az ún. kínálati modellt az ezek alternatívájaként megjelenő induktív tanulási utakkal, valamint a keresleti/kompetencia modellel. Bemutatjuk az akciótanulást, mint korszerű pedagógia módszert, valamint megvizsgáljuk azt, hogy mennyire illeszkedik bele ezeknek a tipológiáknak az egyes kategóriába.

Kulcsszavak: akciótanulás, akciókutatás, felsőoktatás, tanulási utak, szervezetfejlesztés

1. Bevezetés

A felsőoktatás az elmúlt évtizedekben és ezekben a pillanatokban is átalakulásokon megy keresztül. Nem csak arról van szó, hogy jelentősen megváltozott a tanulási környezet, mert például hangsúlyosabb lett az információs és kommunikációs technológiák szerepe, hanem olyan új, intézményi szintű kihívások jelentek meg, amelyek a jelenlegi oktatási gyakorlatok újragondolására készítetnek. Az egyik ilyen kihívás az a fokozódó elvárás, hogy az eredetileg munkakörökhöz közvetlenül nem kötődő, tudományos ismeretek átadására hivatott egyetemek a munkaerőpiacon könnyebben hasznosítható, „cselekvőképes” tudást (Marginson, 2014) nyújtsanak, amely gyorsan mobilizálható és társadalmi, valamint gazdasági célokra rövidtávon is bevethető (Stehr, 2001). A tudásalapú társadalom térnyerésével az ismeretek előállítása minden korábbinál lényegesebb lett; a tudás és cselekvés közötti szakadék áthidalása külön feladattá vált (Etzkowitz et al., 2000). Ez korábban ilyen formán nem volt jellemző az elit értelmiséget és generalistákat létrehozni szándékozó felsőfokú képzésben.

A másik ilyen, oktatási és tanulási módokat érintő kihívás a tömegesen érkező, különböző tanulmányi és tapasztalati háttérrel rendelkező hallgatók felkészültségi szintjében és igényeiben

¹ A tanulmány az NKFIH által támogatott, „Cselekvőképesség a felsőoktatásban – az egyénitől a globális szintig” (K 142227) elnevezésű projekt keretében készült.

² Budapesti Gazdasági Egyetem, Pénzügyi és Számviteli Kar, Felsőoktatás Jövője Kiválósági Központ, den-nagy.ildiko@uni-bge.hu.

³ Budapesti Gazdasági Egyetem, Pénzügyi és Számviteli Kar, Felsőoktatás Jövője Kiválósági Központ, kiraly.gabor@uni-bge.hu.

jelentkező eltérések (Guri-Rosenblit et al., 2007), amelyek megkérdőjelezik az oktatás tartalmát éppúgy, mint az alkalmazott felsőoktatási pedagógiai eljárásokat. Ráadásul soha nem látott ütemben változnak a gazdasági és társadalmi feltételek, ezzel együtt az "érvényes tudás" korpusza. Emiatt felértékelődik például az agilitás, amely alkalmassá teszi az „önszabályozó tanulót” (Graham et al., 1992) az információk önálló felkutatására, minősítésére és kombinálására (Hargreaves, 2003; Gilbert, 2005; Gee, 2013), illetve nagyobb szerepet kap a kritikus és adaptív gondolkodás, a hatékony problémakeresés/megoldás (Arvanitakis & Hornsby, 2016; Aoun, 2017; Davidson, 2017). Egyre fontosabb azt megtanulni, hogy miként lehet eredményesen megbirkózni a kiszámíthatatlan körülményekkel és továbbfejlődni (Lizzio & Wilson, 2014).

Az, hogy megváltozik a felsőoktatási szektorban a kereslet mennyisége és összetétele, átalakulást tesz szükségessé az egyetemek struktúrái, szervezeti kultúrái és gyakorlatai tekintetében. Mi több, a felsőoktatási intézmények társadalmi szerepének megújulása a küldetésük újraértelmezéséhez vezethet. Egy olyan átmeneti időszakhoz érkeztünk, amelyben nélkülözhetetlenül megjelenik az innováció; teret kap az új minták és gyakorlatok kipróbálása, a régebbi modellek újragondolása. Többek között nem szokványos szemléletre van szükség, és a következőkben amellet érvelünk, hogy az akciótanulás reális alternatíva lehet a felsőoktatási intézmények számára.

Írásunk három részből áll: Először bemutatjuk az akciótanulás fogalmát, majd a felsőoktatási modellek két tipológiáját: az induktív-deduktív tanulási utakat, és a keresleti, kínálati, kompetencia megközelítéseket. Végezetül az akciótanulást, mint pedagógiai módszert megfeleltetjük az ismertetett tipológiák egyes kategóriáinak.

2. Az akciótanulás fogalma

Az akciótanulás a szervezetek kritikus és komplex problémáinak a megoldására hivatott eszköz, amely a szakmai továbbképzésben, vezetői képességek fejlesztésében, a csapatépítésben és a változásmenedzsmentben (Marquard, 2011), a stratégiai fejlesztésben, a tudásmenedzsmentben és a szervezetfejlesztésben (Waddill & Marquardt, 2003) egyaránt szerepet játszhat. Az akciótanulás fogalma Reginald W. Revanshez köthető, aki a módszert a negyvenes években dolgozta ki szervezeti és vállalkozásfejlesztési célokra (Revans, 1982, 1983), és aki magát a kifejezést a hetvenes években használta először (Pedler & Abbott, 2013). Az akciótanulás alapvető komponense, hogy mindig problémára irányul, amely lehet a szervezet által felvetett egyetlen, vagy akár a résztvevők által bemutatott több téma is. Központi eleme a csoport vagy csapat, amely a probléma megoldására áll össze, és a fontos, illetve sürgős kérdések szem előtt tartásához általában kijelöl egy képzett facilitátort vagy coach-ot. A részvételi folyamatban jellemzően 4-7 fő működik közre (Marquardt, 2011; Crul, 2014), akik több alkalommal is találkoznak. A csoport közösen jut el a megoldáshoz. A folyamat javaslatok helyett konkrét cselekvésekre irányul, a válasz helyett a kérdés-felvetésre és a reflexióra helyeződik hangsúly (Huge & Bing, 2010; Marquard, 2011).

Az akciótanulás emellett elengedhetetlen a tanulást központba állító szervezeti kultúra, a tanuló szervezet számára (Pedler, 2008). Eredményeként nem csak szervezeti szinten tapasztalható

meg a fejlődés, illetve a kialakuló és megvalósuló akciók hatására az újítások/ innovációk, de a csoport és az egyén szintjén is.

Az akciótanulás hosszú távú tanulást tesz lehetővé viszonylag rövid idő alatt, és különlegessége, hogy előnyei széleskörűen kiaknázhatók. Gyakorlati hasznossága számos tudományágat lefed, amilyen például a menedzsmenttudomány, a pszichológia, a szociológia, a műszaki tudományok, a politikatudomány vagy az antropológia (Marquardt & Waddill, 2004).

Az akciótanulás ugyanakkor a felsőoktatásban megjelenhet pedagógiai módszerként nem csak posztgraduális, de akár egyetemi szintű képzés részeként is. Viselkedéstudományi területen például Lizzio és Wilson a hallgatók szakmai képességfejlesztésére használta az akciótanulást egy kurzus gyakorlati óráihoz. A 161 hallgató bevonásával megvalósított projekt eredményeként arról számoltak be a résztvevők, hogy kevésbé felszínes és mélyebb megközelítést alkalmaztak a tanulás során, mint a hagyományosabb (azaz előadás és konzultációk) formában oktatott párhuzamos kurzusokban (Lizzio & Wilson, 2004). Magyarországon Csillag és Hidegh végzett kutatást az akciótanulás hagyományos intézményi környezetben történő adaptálásával kapcsolatban 53 tanulási napló felhasználásával, és arra a következtetésre jutottak, hogy az oktatási követelményeknek való megfelelésből és a tanárokkal szembeni szerepelvárásból eredő strukturális és kulturális feszültségek ellenére a módszernek helye van az egyetemi üzleti oktatásban (Csillag & Hidegh, 2020).

Mi a következőkben elsősorban ennek az alkalmazási területnek a szemszögéből, oktatási módszerként tekintünk az akciótanulásra, és fogalmát, tulajdonságait, lehetőségeit ennek mentén mutatjuk be.

3. A tanulási utak két tipológiája

Az alábbi részben két tipológiát tárgyalunk: a deduktív és induktív tanítás és tanulás dichotómiát (Prince & Felder, 2006), valamint a felsőoktatás három "archetipikus" modelljét, az úgynevezett kínálati, keresleti és kompetencia-megközelítést (Bécharde & Grégoire, 2005). E tipológiák tükrében fogjuk ezt követően megvizsgálni azt, hogy az akciótanulás hogyan jellemezhető, milyen kategóriába tartozik.

A hagyományos, jelenleg is meghatározónak számító deduktív tanulási, illetve tanítási út lényege, hogy az oktató bevezet egy általános modellt, elméletet vagy elvet, míg a tanuló feladata a megértés és a megjegyzés, amelyek gyakran a magyarázatot követő feladatmegoldás formájában megnyilvánuló gyakorlati alkalmazáson keresztül történnek. (Prince & Felder, 2006). A folyamat számonkéréssel, félévi vizsgával zárul (Volkman et al., 2017), ami kizárólag az ismeretek elsajátításának szintjét ellenőrzi, további kérdéseket nem vet fel. Ennek a tanulási útnak a sajátja tehát, hogy az általános szabályszerűségek felől halad a specifikus részletek, illetve alkalmazási lehetőségek felé, és nem nyújt teret arra, hogy a tanuló megkérdőjelezze a megismert elméletek vagy elvek érvényességét, relevanciáját. Az új tudás elsősorban jól strukturált problémára alkalmazható, a valóságban történő hasznosítás nem azonnali, időben többnyire csupán távoli lehetőségként kecsegtet. A tanulási folyamat zárt, a számonkérést követő értékeléssel véget ér, későbbi visszacsatolások nem kapnak szerepet. Ugyancsak meghatározó karaktere ennek a modellnek, hogy a tanulásra mint individuális

tevékenységre tekint, a tudás elsajátítása egyedül történik, a tanuló passzív befogadó, egyfajta „üres konténer”, akinek előzetes készségeit figyelmen kívül lehet hagyni.

A deduktív tanulási út fogalma összeeseng az ún. kínálati modellel, amely az oktatás szervezeteire, egészen pontosan magára a tudásátadás mozzanatára összpontosít (Bécharde & Grégoire, 2005). A transzfer során az oktató előadó, a tanuló pedig befogadó (hallgató), a folyamat maga pedig a tudományos kutatások eredményeiként feltárt tények és alapelvek közvetítése. Történik mindez különböző csatornákon keresztül, például előadások, nyomtatott anyagok, audiovizuális dokumentumok, stb. formájában. Az értékelés általában szummatív, azaz a folyamat végén méri fel, hogy a tanuló mennyire tartotta meg az átadott ismereteket. A kínálati modell filozófiai paradigmájában objektivista, elméleti alapjaiban behaviorista (Fayolle, 2007).

A deduktív tanulás alternatívájaként megjelenő induktív tanulás és tanítási út ezzel szemben a specifikus részletekkel kezdődik, amelyek lehetnek megfigyelések, tapasztalatok, egy probléma vagy egy konkrét esettanulmány (Prince & Felder, 2006). Ez segít feltárni a tanuló jelenlegi tudásának és képességének korlátait. A folyamat tehát figyelembe veszi a tanuló előzetes ismeretanyagát, és épít arra; az új tudás ehhez fog kapcsolódni. A tanuló oktatója segítségével saját határain tud továbblépni, még hozzá az új ismeretek elsajátításával. Az így internalizált tudás jól alkalmazható rosszul strukturált problémák esetén is, amilyenekkel a szakemberek mindennapi tevékenységük során találkozhatnak. Tehát a tanulási környezet emlékeztet a valóságban tapasztalt összetett helyzetekhez (Bécharde & Grégoire, 2005), amelyeknél a tanulóknak nagyfokú bizonytalansággal, egymással versengő igényekkel és rendkívüli időnyomással kell megbirkózniuk (Krueger, 2007; Kurczewska, 2016).

Az induktív tanulási mód közelebb áll az ún. keresleti, valamint a kompetencia modellhez. Az előbbi az oktatás és társadalom kapcsolatára (Bécharde & Grégoire, 2007), a tanulás személyes jelentésalkotási aspektusára; a tanuló céljaira, motivációira és szükségleteire való válaszcselekedésre összpontosít. Filozófiai paradigmájában szubjektivista, elméleti alapjaiban a humanista pszichológiára és az emberi tőkére épül (Bécharde & Grégoire, 2005; Fayolle, 2007). Ez a modell a tanítást a tudás elsajátítását szolgáló környezet kialakításaként (Kember, 2000), a tanuló tevékenységének megszervezéseként fogja fel, amely a tanuló igényeinek megfelelő tudásra, tartalomra fókuszál. Az oktatót "facilitátornak" és "tutornak" tekintik, a tanulókat pedig passzív befogadó helyett aktív résztvevőnek, aki felfedezés, vita és kísérletezés útján tanul (például laboratóriumi kísérletek, terepgyakorlatok, szimulációk, csoportos megbeszélések stb. során). Az értékelés ebben a modellben elsősorban formatív (folyamatos visszajelzést adó, ezáltal az adott területen való fejlődésüket segítő, de akár szummatív (a kurzus végére időzített, az ismeretek memorizálására és reprodukálására összpontosító) jellegű is lehet (Bécharde & Grégoire, 2005).

A kompetencia modell annyiban jelent mást ebben a tipológiában, hogy nem a piaci kínálatra vagy keresletre összpontosít, hanem a kettő közötti kölcsönhatásra. Király vállalkozásképzésre alkalmazott példájával illusztrálva a különbséget; míg a kínálati modell a vállalkozásról való oktatásnak, a keresleti modell a vállalkozásért való oktatásnak, a kompetencia modell a vállalkozáson keresztüli oktatásnak felel meg (Király, 2020). Filozófiai paradigmájában interakcionista (a valóság egyszerre befolyásolja az emberi cselekvést és befolyásolt általa),

elméleti alapjaiban a kognitív pszichológiára, illetve a szituált megismerés tézisére támaszkodik (Béchar & Grégoire, 2005), amely azt állítja, hogy a fogalmi tudás nem absztrahálható azokból a helyzetektől, amelyekben megtanulják és használják (Brown et al., 1989). A tanulás az emberi szereplők és környezetük közötti kölcsönhatásból ered, a tanítás pedig lehetővé teszi, hogy a tanulók a rendelkezésükre álló erőforrásokat (pl. tudás, képességek stb.), a cselekvésre mozgósítható kompetenciákba szervezzék. Elsődleges feladata tehát a tanuló kompetencia fejlesztése (Fayolle, 2007), az értékelés és a létrehozás (új mintákba, struktúrákba, célokba rendezés) (Béchar & Grégoire, 2005). Abból indul ki, hogy a valós életben a feladatok és a problémák rosszul definiáltak, és nincs egyetlen helyes válasz. Az oktatás feladata tehát, hogy lehetővé tegye a tanulást. A tanárok coach szerepet töltenek be, a folyamat pedig interaktív a tanuló és az oktató, valamint a tanulók között egyaránt (Kember, 2000). A kompetenciamodell gyakran kapcsolódik kommunikációhoz (például szemináriumok, prezentációk, viták) és a tudás más előállítási tevékenységeihez (például esszék, animációk, modellezés, portfóliók), amelyeket általában olyan kontextusokban végeznek, amelyek a gyakorlati helyzetekhez a lehető legközelebb állnak.

4. Az akciótanulás mint induktív, kompetencia alapú oktatási módszer

Egyértelmű, hogy az akciótanulás a deduktív-induktív dichotóm tipológiában az induktív tanulási úthoz áll közelebb, hiszen konkrét, specifikus problémától indul és nagy szerepet kap a tanuló előzetes tudása, amelyhez az oktató (facilitátor vagy coach) segítségével kötődnek az új ismeretek. A résztvevők passzív befogadók helyett aktív közreműködők, a tanulási környezet, a csoportos problémamegoldás, a strukturátlanság, az időnyomás hasonlít a valósághoz. Mivel a módszer a résztvevők gyakorlati nehézségeiből indul ki, az eredményeként létrejövő tudás azonnal hasznosítható. Ugyanakkor lehetőség van a reflexióra, visszacsatolásra, a folyamat tehát iteratív, és nem zárt.

Nehezebb az akciótanulás helyének meghatározása a keresleti, kínálati, kompetencia modellhármásban, mivel az utóbbi két ideáltípus egymáshoz nagyon közel áll. Filozófiai paradigmáját tekintve az akciótanulás a kompetencia modell jegyeit hordozza, hiszen a tanulást a résztvevők és a környezetük közötti interakcióból származtatja, illetve a szituált megismerés elméletéhez is illeszkedik abban az értelemben, hogy a tudást a cselekvéshez köti. Szintén a kompetencia modell oktatói koncepcióját érvényesíti, hiszen a tanítás során nem kimondottan a megfelelő tudás átadása, a tanulási tevékenység megszervezése történik (keresleti modell), hanem a tanulás lehetővé tétele a tudás cselekvésen keresztüli alkalmazásával.

Még kisebb a különbség a keresleti és kompetencia modell között az oktató és tanuló szerepének meghatározása tekintetében, ám itt is a kompetencia modell koncepciója érvényesül inkább. A tanár vagy facilitátor nem annyira „tutor” (a kereslet modell oktatója, segítője, pártfogója), mint „coach”, vagy „bába” (accoucheur), tehát tervező, kezdeményező, fejlesztő (Pedler & Abbott, 2013). A tanulók pedig nem egyszerűen aktív résztvevők (kereslet modell), hanem új tudásuk társalkotói. A tanulási cél nem egyszerűen megérteni és elemezni (tehát a tudást megszerezni és jelentéssel felruházni, mint a keresleti modellnél), hanem értékelni (következtetni, kritikákat megfogalmazni) és létrehozni (a cselekvés érdekében újraalkotni).

Ami az oktatás tárgyát illeti, a keresleti modellhez képest (amely a tanuló igényeiből indul ki),

az akciótanulás egyértelműen a kompetencia megközelítésbe illeszkedik: a tartalmat a szereplők valós életben megoldandó problémái határozzák meg, és a megfelelő erőforrások mozgósítására (például tudás, hálózat) irányulnak. Az értékelés is ennek megfelelően az autentikus szituációkban történő teljesítményt tükrözi; formatív és szummatív formát egyaránt ölthet (Pedler, 2008).

Egyedül a módszerek tekintetében nem egyértelmű a besorolás, hiszen az akciótanulásnál nem húzhatunk éles határt a felfedezést, a vitát, a kísérletezést hangsúlyozó módszerek (pl. terepgyakorlatok, szimulációk), valamint a kommunikációra, megbeszélésre (pl.: prezentációk, viták) és előállításra (pl.: modellezés) épülő, a gyakorlati helyzetekhez közel álló eszközök között, hiszen ezek mindegyike releváns lehet a probléma megoldása szempontjából. A cselekvés, amelyen keresztül a tanulás megvalósul, az akciótanulás esetében egyaránt lehet kommunikatív jellegű, de egyéb, a problémához illeszkedő más tevékenység is. Az akciótanulás gyakorlata nagyon színes, különböző megnyilvánulásai, megközelítései léteznek különböző környezetekben és közösségekben. Széles körű egyetértés van elméleti szinten és az alapelvekben, de a gyakorlatban annál nagyobbak az eltérések. (Pedler et al., 2005)

5. Konklúzió

Megállapíthatjuk, hogy az akciótanulás olyan kompetencia megközelítésű, induktív eszköz, amely épp a problémamegoldó, konkrétumokból kiinduló jellegének köszönhetően lehet képes a felsőoktatás kihívásaira megoldást kínálni. Egyrészt alkalmas arra, hogy bizonyos témakörökben a munkaerőpiacon azonnal hasznosítható, „cselekvőképes” tudást nyújtson, amely könnyen mobilizálható. Ilyen értelemben áthidalja a tudás és a cselekvés közötti szakadékot. Másrészt rugalmas alkalmazkodást tesz lehetővé a felsőoktatási intézmények számára az állandóan változó "érvényes tudás" középpontba állításakor. Segíti a különböző szintű felkészültséggel és igényekkel rendelkező tagokból álló, önszabályozó, agilis tanulói csoportokat az információk összegyűjtésében, értékelésében és kombinálásában, valamint teret enged a kritikus és adaptív gondolkodásnak, a hatékony problémamegoldásnak. Egy olyan alkotó módszer, amely iteratív, reflexióra és kérdésfeltevésre fókuszáló folyamat során jut el az általános érvényű tudáshoz, méghozzá a tanulóval közösen létrehozva azt.

Alkalmazása akkor leginkább releváns, ha a cél, hogy a hallgatók tényleges problémák megoldásán keresztül fejlesszék kompetenciájukat a már meglévő tudásukra, tapasztalatukra építve. Kritikus sikertényezője, hogy a cselekvés, amely a tanulás alapját képezi, valós problémához kötődjön és alkalmat teremtsen a kíváncsi, nyitott, hatékony, céltudatos, szkeptikus és önreflexív gondolkodásra, a közös megoldáskeresésre, a koprodukciónak. Különösen gyümölcsöző lehet gyakornoki programmal összekötve vagy duális képzésben.

Ugyanakkor az akciókutatásban rejlő potenciál nem szűkül le az oktatásmódszertan területére, hiszen mint eszköz számos területen bizonyított már. A felsőoktatásban a humán erőforrás fejlesztésben, szervezetfejlesztésben és a változáskezelésben egyaránt helye lehet. Az akciótanulás támogatja a kérdező és a tanuló szervezeti kultúra meghonosítását, biztosíthatja a folyamatosan változó környezethez történő rugalmas alkalmazkodást, megkönnyítheti a megszokottal való szakítást, a kreatív innovációt, a változásokkal szembeni ellenállás leépítését,

sőt, hozzásegíthet a változtatás iránti elköteleződéshez.

Felhasznált Irodalom

Arvanitakis, J., & Hornsby, D. J. (2016). Are Universities Redundant? In: Arvanitakis, J. and Hornsby, D., Palgrave (szerk.): *Universities, the Citizen Scholar and the Future of Higher Education*, London: Macmillan, 7–20. https://doi.org/10.1057/9781137538697_2

Aoun, J. E. (2017). *Robot-Proof. Higher Education in the Age of Artificial Intelligence*. Cambridge: MIT Press, <https://doi.org/10.7551/mitpress/11456.001.0001>

Béchar, J.-P., & Grégoire, D. (2005). Entrepreneurship Education Research Revisited: The Case of Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(1), 22–43. <https://doi.org/10.5465/amle.2005.16132536>

Béchar, J.-P., & Grégoire, D. (2007). Archetypes of pedagogical innovation for entrepreneurship in higher education: Model and illustrations. In Fayolle (szerk): *Handbook of research in entrepreneurship education: A general perspective, 1*, Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing, 261–284. <https://doi.org/10.4337/9781847205377.00025>

Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189x018001032>

Crul, L. (2014). Solving wicked problems through action learning. *Action Learning: Research and Practice*, 11(2), 215–224. <https://doi.org/10.1080/14767333.2014.909185>

Csillag, S., & Hidegh, A. L. (2021). Lessons about action learning from undergraduate students in Budapest. *Action Learning: Research and Practice*, 18(1), 38–51. <https://doi.org/10.1080/14767333.2020.1843402>

Davidson, C. N. (2017). *The new education: How to revolutionize the university to prepare students for a world in flux*. New York: Hachette

Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C., & Terra, B. R. C. (2000). The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy*, 29(2), 313–330. [https://doi.org/10.1016/s0048-7333\(99\)00069-4](https://doi.org/10.1016/s0048-7333(99)00069-4)

Fayolle, A. (2007). *Handbook of Research in Entrepreneurship Education: A general perspective*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.1007/0-387-24519-7_1
Gilbert, J. (2005). *Catching the knowledge wave?: The knowledge society and the future of education* Wellington: Nzcer Press.

Gee, J. P. (2013). *The anti-education era: Creating smarter students through digital learning*, New York: St. Martin's Press-MacMillan

- Graham, S., Harris, K. R., & Reid, R. (1992). Developing Self-Regulated Learners. *Focus on Exceptional Children*, 24(6). <https://doi.org/10.17161/fec.v24i6.7539>
- Guri-Rosenblit, S., Šebková, H., & Teichler, U. (2007). Massification and Diversity of Higher Education Systems: Interplay of Complex Dimensions. *Higher Education Policy*, 20(4), 373–389. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300158>
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York & London: Teachers College Press.
- Huge, M., & Bing, J. W. (2010). Process in Action Learning Teams: Similarities and Variations. *Action Learning and Its Applications*, 131–143. https://doi.org/10.1057/9780230250741_8
- Kember, D. (Ed.). (2000). *Action Learning, Action Research: Improving the Quality of Teaching and Learning (1st ed.)*. Oxfordshire: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203016343>
- Király G. (2020). A vállalkozóképzés formái. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 51(9). <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2020.09.04>
- Krueger, N. F. (2007). What Lies Beneath? The Experiential Essence of Entrepreneurial Thinking. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 31(1), 123–138. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2007.00166.x>
- Kurczewska, A. (2016). *Entrepreneurship Education. Built Upon the Concepts of Experience and Responsibility*. Łódź: Łódź University Press, <https://doi.org/10.18778/8088-043-6.01>
- Lizzio, A., & Wilson, K. (2004). Action Learning in Higher Education: An investigation of its potential to develop professional capability. *Studies in Higher Education*, 29(4), 469–488. <https://doi.org/10.1080/0307507042000236371>
- Marginson, S. (2013). University Research: The Social Contribution of University Research. In Shin, J. C. and Teichler, U. (szerk.): *The Future of the Post-Massified University at the Crossroads*, Heidelberg: Springer, 101–117. https://doi.org/10.1007/978-3-319-01523-1_8
- Marquardt, M. J., (2011). *Optimizing the power of action learning: Real-time strategies for developing leaders, building teams and transforming organizations*. London & Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- Marquardt, M., & Waddill, D. (2004). The power of learning in action learning: a conceptual analysis of how the five schools of adult learning theories are incorporated within the practice of action learning. *Action Learning: Research and Practice*, 1(2), 185–202. <https://doi.org/10.1080/1476733042000264146>

Pedler, M. (2008). *Action Learning for Managers (2nd ed.)* Oxfordshire: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315263403>

Pedler, M., & Abbott, C. (2013). *Facilitating Action Learning: A Practitioner's Guide*. New York: McGraw-Hill Education.

Pedler, M., Burgoyne, J., & Brook, C. (2005). What has action learning learned to become? *Action Learning: Research and Practice*, 2(1), 49–68. <https://doi.org/10.1080/14767330500041251>

Prince, M. J., & Felder, R. M. (2006). Inductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons, and Research Bases. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 123–138. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x>

Revans, R. W. (1982). What is Action Learning? *Journal of Management Development*, 1(3), 64–75. <https://doi.org/10.1108/eb051529>

Revans, R. W. (1983). *The ABC of Action Learning*. Bromley: Chartwell-Bratt.

Stehr, N. (2001). *The Fragility of Modern Societies: Knowledge and Risk in the Information Age* Thousand Oaks & London & New Delhi: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446217399>

Volkman, C.K., Bischoff, K., Grünhagen, M. (2017). Insights for Entrepreneurship Educators, Education Managers, and University Leaders. In: Volkman, C., Audretsch, D. (szerk.) *Entrepreneurship Education at Universities. International Studies in Entrepreneurship*, vol 37. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55547-8_22

Waddill, D. D., & Marquardt, M. (2003). Adult learning orientations and action learning. *Human Resource Development Review*, 2(4), 406.