

AZ AKCIÓTANULÁS, MINT A GAZDASÁGI FELSŐOKTATÁS KIHÍVÁSAIRA ADHATÓ MÓDSZERTANI VÁLASZ

ACTION LEARNING AS A METHODOLOGICAL RESPONSE TO THE CHALLENGES OF HIGHER EDUCATION IN BUSINESS

A felsőoktatási intézmények az innováció és a regionális fejlődés kulcsfontosságú szereplői, ágensei, amelyek most átmeneti periódushoz érkeztek: a régi, bevált gyakorlatok többé már nem, vagy nem úgy működnek, mint korábban, ugyanakkor még nem jelentek meg kiforrott, széles körben alkalmazott új megoldások. A határátlépésnek ezt az időszakát a gazdasági felsőoktatási intézmények két globális kihívása szemszögéből vizsgálják a szerzők (eltömegesedés és digitalizáció), majd az akciótanulást, mint ezekre a kihívásokra adható lehetséges választ mutatják be, amelyet az empirikus irodalmak áttekintésével is alátámasztanak, külön figyelmet fordítva az előnyökre és hátrányokra. Áttekintik, hogy miként jelent és jelenhet meg a tudományos oktatási gyakorlatban a hagyományos, deduktív pedagógiai eljárások alternatívájaként/kiegészítőjeként ez az induktív, kompetenciamegközelítésű eszköz.

Kulcsszavak: akciótanulás, tanulási utak, oktatási keretrendszerek, gazdasági felsőoktatás

Higher education institutions are key actors and agents of innovation and regional development and are now entering liminality: old, successful practices no longer work or do not work as well as they used to, while new, mature, and widely applied solutions have not yet emerged. This period of liminality will be examined from the perspective of two global challenges facing economic higher education institutions (massification and digitalization), and action learning will be presented as a possible response to these challenges that the authors support also with empirical evidence, paying special attention to the advantages and disadvantages. They review it as an inductive, competency-based academic teaching practice, an alternative/supplement to the traditional deductive pedagogical method.

Keywords: action learning, learning pathways, learning frameworks, economic higher education

Finanszírozás/Funding:

Az elemzés a „Cselekvőképesség a felsőoktatásban: az egyénitől a globális szintig” OTKA-projekt keretében készült (K142227).

This paper was prepared as part of the “Agency in higher education: from individual to global level” project funded by the National Research, Development and Innovation Office, Hungary (K142227).

Szerzők/Authors:

Dr. Dén-Nagy Ildikó^a (den-nagy.ildiko@uni-bge.hu) tudományos munkatárs; Dr. Király Gábor^a (kiralym.gabor@uni-bge.hu) egyetemi tanár

^aBudapesti Gazdasági Egyetem (Budapest Business University) Magyarország (Hungary)

A cikk beérkezett: 2023. 12.10-én, javítva: 2024. 07. 10-én és 2024. 10. 07-én, elfogadva: 2024. 10. 13-án.

The article was received: 10. 12. 2023, revised: 10. 07. 2024 and 07. 10. 2024, accepted: 13. 10. 2024.

Copyright (c) 2024 Corvinus University of Budapest, publisher of *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Az egyetemek mint felsőoktatási intézmények oktatói, kutatói és közszolgálati feladatokat látnak el, nemcsak a tudás közvetítői, de a tudás fejlesztői, illetve az innováció és a regionális fejlődés kulcsfontosságú szereplői (Olo et al., 2021).¹ Ezen belül is a gazdasági felsőoktatási intézmények, vagyis a gazdasági egyetemek és

gazdasági képzéssel foglalkozó szervezeti egységek (beleértve a „business school”-okat) felelősek a jövő vezetőinek és vállalkozóinak gyakorlati képzéséért, a kapcsolódó tudás felhalmozásáért. A folyamatosan növekvő kereslet, illetve a jelentős bevétel miatt gyakran „fejőstehén”-ként is hivatkoznak erre az akadémiai területre (pl. Starkey

et al., 2004; Reed, 2009; Dameron & Durand, 2017). Ugyanakkor a felsőoktatási szektor egészéhez hasonlóan, a gazdasági felsőoktatási intézmények is kihívások sorával kénytelenek szembesülni a megváltozott tanulási, társadalmi és gazdasági környezetnek köszönhetően, amelyek olyan következményekkel is járnak, mint például az oktatási intézmények határainak megváltozása, vagy az oktató-hallgató kapcsolatok újradefiniálása (Fúzi et al., 2022). A forradalmi változásokat alapvetően három kategóriába sorolhatjuk: (1) tömegessé válás, amelynek hátterében a globalizáció hatása alatt álló tudásalapú társadalmak állnak, (2) új technológiák megjelenése, különös tekintettel a digitalizációra és (3) a vállalkozói egyetem, mint új globális szervezeti minta előretörése (Olo et al., 2021). E tanulmány keretében elsősorban az első két trendre kívánunk koncentrálni.

A tudásalapú gazdaság koncepciója a gazdasági növekedés magyarázatára a tudás termelésének, menedzsmentjének és elosztásának fogalmait használja fel (Powell & Snellmann, 2004; Godin, 2006), különös figyelmet fordítva a hozzájuk kapcsolódó folyamatokra. Az állandó változással, a technológiák innovatív felhasználásával és széttagoltsággal jellemezhető posztmodern egyetem (pl. Donovan, 2016) a tudás termelésének helyeként értelmezhető (a vállalatokkal, valamint az állami és magán kutatóközpontokkal karöltve). Ez a posztmodern egyetem a globalizáció jegyében törekszik térbeli határainak átlépésére, az oktatás, a kutatás és közszolgálati tevékenységeinek nemzetközivé tételével (Scott, 2000, 2016). A gazdasági felsőoktatás globalizációja növekvő külföldi hallgatói létszámot eredményez, amely összekapcsolódik a tudásalapú gazdaság másik fontos következményével: a felsőoktatás hallgatói létszámának drámai megugrásával, amely mára tömeges (szemben a korábbi elitel) rendszerhez vezetett (Webster, 2001). A hallgatók globális eloszlása ugyanakkor egyenlőtlen. A nemzetközi hallgatók áramlása a nemzeti és intézményi stratégiák mellett az egyéni hallgatói döntéseket is tükrözi világszerte. Áramlás leginkább Ázsiából Észak-Amerikába, Nyugat-Európába, illetve Ausztráliába, másrészt az Európai Unión belül történik (Altbach 2009). A folyamat ráadásul a tudományos és akadémiai közösség mobilitásával is jár (Olo et al., 2021). A korábbi, előkelő és némiképp zárt elitképzések mellett tehát megjelent és jellemzővé vált a széles társadalmi csoportokat célzó, nyitottabb működés, amely a belső tudástranzfereken kívül a tudás külső átadását is feladatának tekinti. Ugyanakkor az oktatók és hallgatók közötti kapcsolat gyengülése a tehetségek felfedezésének nehézségét vonja maga után (Bán et al., 2023).

Az eltérő gyökerekkel, kulturális és társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező hallgatók tanulmányi és tapasztalati vonatkozásokban is gyakran különböznek, ami kihívásokat jelentő sokszínűséget eredményez a felkészültségi szint és az igények tekintetében egyaránt (Guri-Rosenblit et al., 2007). Ezek az új elvárások és feladatok óhatatlanul hatással vannak az átadott tudás természetére (Geuna, 1998) és a pedagógiai módszerekre.

A szektort formáló második lényeges globális trend az információkommunikációs technológiák megjelenése,

amely alapvető változásokat hozott az ismeretekhez való hozzáférésben, a tudás terjedésében. A felsőoktatásban kettes digitalizációról beszélhetünk, amelynek egyik áramlata az oktatás formáját, a másik a digitális tantárgyak megjelenését jelenti. Az előbbi inkább az oktatási tevékenység szervezésére vonatkozik, ennek kapcsán beszélhetünk digitális tantermekről, tanulásmenedzsment-rendszerekről, digitális tananyagokról, valamint a tanulási eredmények és vizsgák digitális kommunikációjáról, összességében egy digitális tanulási tér megjelenéséről (Bygstad, 2022). Ide tartozik például a tömeges nyílt online kurzusok (Massive Open Online Courses – MOOCs) megjelenése (Siemens et al., 2015), amelyek ez elmúlt évtizedben az online tanulás legjobb gyakorlataivá váltak, vagy a gamifikáció, a játékelemek koncepcionális felhasználása (Wiggins, 2016; Csikósné, 2019).

A másik áramlat sokkal inkább pedagógiai és tudásközpontú, és a digitalizált szakterületi készségekkel, illetve a tudás digitális reprezentációjával (pl. adatok és ötletek vizualizációjával), az interaktivitással és az információk feltárásával (pl. az adott szakterületen alkalmazható szoftverek alkalmazásával) kapcsolatos, Churchill (2017) szerint komplett tudományágakat változtatva meg. Mindez a diákok és a tanárok szerepének újragondolásához vezet, és lehetővé tesz új, mélyebb tanulási formákat (Bygstad et al., 2020), amelyek nem csupán a digitális tanulási térben jelentkeznek, hanem a képzési gyakorlat egészének szintjén.

Végezetül, fokozódik az igény az iránt, hogy az eredetileg munkakörökhöz közvetlenül nem kötődő tudományos ismeretek közvetítésére hivatott egyetemek a munkaerőpiac számára „cselekvőképes” tudással rendelkező munkavállalókat termeljenek ki (Marginson, 2014). A gyakorlatba könnyen átültethető, társadalmi, valamint gazdasági célokra azonnal hasznosítható készségek minden korábbinál fontosabb szerephez jutottak (Stehr, 2001), ezek előállítására, az úgynevezett tudás és cselekvés közötti szakadék áthidalására a felsőoktatási intézmények, különösen a gazdasági felsőoktatás külön feladatává vált (Etzkowitz et al., 2000).

Mindezekhez hozzájárul, hogy a gyors ütemben változó általános gazdasági és társadalmi környezet is folyamatosan megkérdőjelezi az aktuálisan érvényesnek tekinthető üzleti tudás halmazát, ami végső soron az oktatási kínálat állandó változásához és az oktatási portfólió diverzifikálásához vezet. A szigorú értelemben vett szakmai ismeretek, a kemény (hard) képességek mellett olyan puha (soft) kompetenciák is felértékelődnek, mint az agilitás, az információk önálló felkutatása, értékelése és kombinálása (Graham et al., 1992; Hargreaves, 2003; Gilbert, 2005; Gee, 2013), a kritikus és adaptív gondolkodás, vagy a hatékony problémamegoldás (Arvanitakis & Hornsby, 2016; Aoun, 2017; Davidson, 2017). Így ezek fejlesztése átszivárgott a vállalati tréningek világából a formális gazdasági felsőoktatásba.

Összességében tehát megállapíthatjuk, hogy történelmi átalakuláson mennek keresztül a gazdasági egyetemek és fakultációk pedagógiai gyakorlatai, hogy a megújult társadalmi szerepüknek és küldetésüknek meg tudjanak

felelni. Egy olyan átmeneti időszakhoz érkeztünk, amelyben elkerülhetetlenül megjelenik az új minták kipróbálása, a régebbi modellek újragondolása, a jövő legjobb gyakorlatainak kreatív és bátor kidolgozása. Ilyen innovatív pedagógiai megoldás lehet az akciótanulás, amely más, a gazdasági felsőoktatásban mára már szélesebb körben elterjedt módszer mellett jelenhet meg (mint pl. a problémamaalapú vagy a projektalapú tanulás).

Írásunkban amellettt érvelünk, hogy az akciótanulás katalizátora lehet ennek az újjászületésnek: olyan oktatási módszerként épülhet be a képzési gyakorlatba, amely teret ad a diákok és a tanárok közötti kapcsolat újraértelmezésének, a hagyományos oktatói szerep újradefiniálásának, az élményszerű és gyakorlatorientált oktatásnak és a mélyebb, hosszabb távú tudás megszerzésének, a puha képességek fejlesztésének.

A következő elemzés alapvetően két részből áll: bemutatjuk, hogy az akciótanulás módszertanában hogyan jutnak kifejezésre az induktív, kompetenciaalapú tanulási modell tulajdonságai, és az általa képviselt oktatási keretrendszer miért jelent reális alternatívát a jövő gazdasági egyetemei számára. Másrészt áttekintjük az eddigi tapasztalatokat az empirikus irodalmak szisztematikus elemzésén keresztül. Gazdasági felsőoktatási intézményben dolgozóként írásunkban kimondottan a gazdasági felsőoktatásra koncentrálunk, és annak sajátosságait vesszük figyelembe nem kizárva annak lehetőségét, hogy az akciótanulás más tudományok esetén is alkalmazható (erre vonatkozó empirikus irodalomként lásd pl.: Davis et al., 2012; Yusuf et al., 2021; Abolo & Shorrocks, 2023).

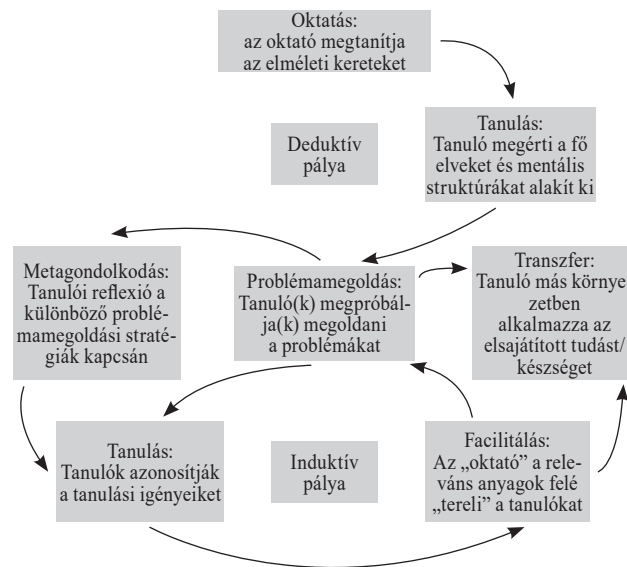
A felsőoktatás hagyományos és újszerű tanulási modelljei

A gazdasági felsőoktatási intézmények kihívásai meghatározzák az oktatással kapcsolatos szándékokat, illetve szempontokként jelentkeznek a képzési módszerek közötti választási döntések során. Ahhoz, hogy világosan lássuk, hogy milyen alternatívák állnak rendelkezésünkre, először két tipológia mentén sorra vesszük a lehetséges tanulási modelleket, illetve azok gyakorlati következményeit a gazdasági felsőoktatás aktuális kihívásai szempontjából, majd megvizsgáljuk azt, hogy az akciótanulás mennyire illeszkedik az egyes ideáltípusokhoz, és mennyire képes választ adni ezekre a kihívásokra.

Az egyik tipológia a hagyományos tanulási és tanítási utakat állítja szembe az alternatív oktatási megközelítésekkel, és abból kiindulva, hogy magukkal az elméletekkel, vagy azok gyakorlati alkalmazásával kezdődik a folyamat, „deduktív”, illetve „induktív” modelleket különböztet meg (Prince & Felder, 2006) (1. ábra). A másik tipológia ezzel szemben a felsőoktatás három „archetipikus” keretrendszerét határozza meg, arra támaszkodva, hogy az oktatási piac kínálati vagy keresleti, netán a kettő közötti kölcsönhatásra helyezi a hangsúlyt. Ennek megfelelően a három modellt kínálati, keresleti és kompetenciamegközelítésnek nevezi (Bécharde & Grégoire, 2005). Ezek különböző kombinációi eltérő potenciállal rendelkezhetnek a gazdasági felsőoktatásban (Király, 2020).

1. ábra

A deduktív és induktív tanulási és tanítási megközelítések vizuális megjelenítése



Forrás: saját szerkesztés

Jelenleg a deduktív tanulási, illetve tanítási út terjed el széleskörűen a felsőoktatásban világszerte. Ebben a hagyományos modellben az oktató feladata, hogy bevezessen egy általános elméletet vagy elvet, míg a tanulóknak meg kell értenie, illetve meg kell jegyeznie azt. A magyarázatot gyakorlati alkalmazás követi, gyakran valamilyen feladat megoldása (Prince & Felder, 2006). A folyamat számonkéréssel, jellemzően félévi vizsgával zárul (Volkman et al., 2017), ami az ismeretek elsajátításának ellenőrzését jelenti, a hallgató értékelését követően későbbi visszacsatolások már nem történnek. Ez a modell kiválóan működik jól strukturált probléma vagy lexikális ismeretekre épülő tudásanyag esetén, ahol nem elvárás a valóságban történő azonnali hasznosítás. A deduktív modell sajátja, hogy az általános szabályszerűségeket felől haladunk a specifikus részletek, illetve alkalmazási lehetőségek felé, és nincs lehetőség a megismert elméletek vagy elvek érvényességének, valamint relevanciájának megkérdőjelezésére. A tanulás itt individuális tevékenység, a tanuló önállóan dolgozó passzív befogadó, akinek az előzetes készségei bizonyos szinten (a tananyag megértéséhez szükséges elvárásokon felül) figyelmen kívül hagyhatók, hiszen a folyamat során mások ismereteinek alkalmazása történik (Fayolle, 2007). Ez a fajta egyirányú ismeretátadás látszólag jól alkalmazható nagy számú hallgató esetén, ugyanakkor az eltérő felkészültségi szintek vagy kulturális különbségek kezelését már nem tudja megvalósítani. A folyamat hiányossága az is, hogy nem reflektál elég rugalmasan a valódi élet gyakorlatainak és a munkaerőpiaci igények gyors változásaira, az átadott tudás hajlamos távol maradni a valódi életben jelentkező problémáktól.

A deduktív tanulási út fogalma összecseng a keretrendszer-tipológia ún. kínálati modelljével, amely az oktatás szervezeteire, egészen pontosan magára

a tudásátadás mozzanatára összpontosít (Béchar & Grégoire, 2005). A folyamat során az oktató előadó szerepet tölt be, akinek feladata a tudományos tények és alapelvek közvetítése a befogadó tanuló felé. A tudásátruházás különböző csatornákon keresztül történik, például előadások, nyomtatott anyagok, audiovizuális dokumentumok stb. formájában, az értékelés pedig a folyamat végén arra koncentrál, hogy a tanuló mennyire tartotta meg az átadott ismereteket (Fayolle, 2007). A kínálati modell filozófiai paradigmájában objektivisták, hiszen felfogása szerint a tanulást elsősorban az egyéneken kívüli tényezők alakítják, és az oktatásra olyan eszközként tekint, amely a külső valóság megragadására szolgál. Ezen felül behaviorista, illetve a reprodukciós elméletre épít, amely szerint az oktatás elsődleges funkciója a társadalmi intézmények alapjait képező tudás, gyakorlatok és értékek „reprodukálása”, átadása (Béchar & Grégoire, 2005). Ez a modell a kritikai pedagógia hagyományos oktatási modelljéhez, a „banki modellhez” hasonlít, amelyben a diák üres edény, amelyet tudással kell megtölteni, mint egy malacperselyt (Freire, 1978).

A deduktív tanulás alternatívájaként megjelenő induktív tanulás és tanítási út ezzel szemben a specifikus részletektől halad az általános felé, vagyis a megfigyelések, a tapasztalatok, egy probléma vagy egy konkrét esettanulmány segít feltárni a tanuló meglévő tudásának és képességének korlátait (Prince & Felder, 2006). A folyamat során a tanuló saját határain oktatója segítségével fog továbblépni, méghozzá az új ismeretek elsajátításával, amelyek a tanuló előzetes tudásához kapcsolódnak. Itt tehát az eltérő felkészültségi szint figyelembevétele kritikus fontosságú, amely nagyobb tömegek oktatása esetén korlátozottan hatékonyan valósítható meg. A gyakorlatorientált kiindulási pont ugyanakkor alkalmat ad a változó igények figyelembevételeire, és a mindennapi életben jelentkező rosszul strukturált problémák esetén is azonnal alkalmazható tudást eredményez.

A nem hagyományos, induktív tanulási mód a keresleti-kínálati-kompetencia modellháromasban a keresleti és a kompetenciamegközelítéshez egyaránt közel áll. A keresleti modell a tanulók tanulási céljainak, motivációinak és igényeinek megválaszolására összpontosít (Béchar & Grégoire, 2005; Fayolle, 2007), tágabb értelemben a tanulás személyes jelentésszerezési aspektusára fókuszál, vagyis szubjektivisták filozófiai paradigmából indul ki, amely azt feltételezi, hogy a tanulást elsősorban az egyén belső tényezői (pl. tudása, érzelmei, céljai, motívumai, szükségletei, tanulási vágya stb.) mozgatják. Ez a modell a humanista pszichológiára épít és az emberi tőke elméletével is összefügg, hangsúlyozva, hogy az oktatásnak lehetővé kell tennie a tanuló személyes fejlődését és autonómiáját. Ez mind az egyén, mind a társadalom számára előnyös „tőkeberuházást” eredményez (Béchar & Grégoire, 2005). Az oktatást a tudás elsajátítását szolgáló tevékenységek megszervezéseként, és a szükséges környezet kialakításaként fogja fel, amely a tanuló igényeinek megfelelő tartalomhoz illeszkedik. Az

oktató a folyamatot irányító „facilitátor” vagy „tutor”, a tanuló passzív befogadó helyett aktív résztvevő, aki felfedezés, kísérletezés vagy vita útján tanul. Ez a modell közel áll a kritikai pedagógia oktatási modelljéhez, amelyben a tanuló „a tudás társteremtője” (Freire, 1978). Az értékelés ebben a modellben elsősorban formatív jellegű, tehát a tanulóknak a fejlődés érdekében folyamatos visszajelzést ad (Béchar & Grégoire, 2005), de akár szummatív (a kurzus végére időzített, az ismeretek memorizálására és reprodukálására összpontosító) formát is ölthet (Kember, 1997; Béchar & Grégoire, 2005). Pedagógiai módszertani szempontból például ide tartozik a problémaalapú tanulás (problem-based learning), a kutatásalapú tanulás (inquiry learning), az esetalapú tanítás (case-based teaching), a projektalapú tanulás (project-based learning), a felfedező tanulás (discovery learning) a just-in-time tanítás (Prince & Felder, 2006), a tapasztalati és transzformatív tanulás (pl. Kiss et al., 2021) és a szolgálati tanulás (service-learning, pl. Juhász et al., 2021).

A kompetencia modell annyiban jelent mást ebben a tipológiában, hogy nem a piaci kínálatra vagy keresletre összpontosít, hanem a kettő közötti kölcsönhatásra. Ez interakcionista filozófiai paradigmát feltételez, vagyis a valóság egyszerre befolyásolja az emberi cselekvést és befolyásolt általa, tehát az emberi viselkedésnek a belső és a külső hatást gyakorló tényezői egyaránt fontosak. Ez a modell a kognitív pszichológiára, illetve a szituált kognitív elméletre támaszkodik (Béchar & Grégoire, 2005), amely azt állítja, a fogalmi tudás nem vonatkozatható el azoktól a helyzetektől, amelyekben elsajátítják, és amelyekben használják (Brown et al., 1989). Az oktatás elsődleges feladata, hogy lehetővé tegye a tanuló kompetenciafejlesztését (Fayolle, 2007), értékeljen és létrehozza az új célokba vagy mintákba rendezett tudást (Béchar & Grégoire, 2005), figyelembe véve, hogy a valós életben a feladatok és a problémák rosszul definiáltak. Mivel a tanulási folyamat végére elsajátítandó kompetenciákra helyeződik a hangsúly, ez a megközelítés jól illeszkedik a tanulási eredményekből kiinduló kimenetalapú oktatási keretrendszerhez (Derényi et al., 2020). A tanárok ebben az interaktív, kétirányú folyamatban coach szerepet töltenek be (Kember, 1997), akik irányítják a kommunikációs tevékenység (például szemináriumok, prezentációk, viták) formájában zajló tanulást, amelyeket általában a gyakorlati helyzetekhez közel álló kontextusokban végeznek.

Az egyes tanulási-tanítási ideáltípusok alapvető tulajdonságait az 1. táblázat tekinti át. (Fogalmi tisztázásként érdemes megjegyezni, hogy míg a „tutor” szó értelmezésünk szerint egyfajta alá-fölrendeltségi viszonyt, egy klasszikus értelemben vett oktató-tanuló szerepkészletet feltételez, a „facilitátor” szónál sokkal inkább egyenrangú kapcsolatra gondolunk a csoport tagjai között. A „mentor” esetében ugyanakkor a tapasztalt vezetésnek van különös szerepe; olyan vezet át másokat egy folyamaton, amin maga is keresztül ment korábban. Bár a szerzők a szemantikai kérdésekre nem tértek ki, a táblázat szerkesztésénél az eredeti szóhasználatot vettük át.)

A tanulási-tanítási ideáltípusok áttekintése

Szempontok	Tanulási út tipológia (Prince & Felder, 2006)		Oktatási keretrendszer tipológia (Bécharde & Grégoire, 2005)			Az akció tanulás jellemzői	Az akciótanulás ideáltípusokba történő besorolása adott szempont alapján
	Induktív modell	Deduktív modell	Kínálati megközelítés	Keresleti megközelítés	Kompetencia-megközelítés		
Filozófiai paradigmája	Konstruktivista	Pozitivistá	Objektivistá	Szubjektivistá	Interakcionista	Konstruktivistá, Interakcionista	Induktív, kompetencia modell
Elméleti alapjai	Kontextuális relativizmus		Behaviorista pszichológia, reprodukciós elmélet	Humanisztikus pszichológia, humán tőke, szociál- és személyiséglektan	Kognitív pszichológia Szocio-történeti pszichológia Sztuált konceptualizáció elmélete	Sztuált konceptualizáció elmélete	Kompetencia modell
Oktató szerepének értelmezése	Tanulási környezet megteremtése, az irányítás fokozatos csökkentésével	Elmélet vagy elv bevezetése, magyarázata	Előadó, történetmesélő	Facilitátor, tutor	Coach, fejlesztő	Coach, fejlesztő, aki a tanulási környezet megteremtéséért felel	Induktív, kompetencia modell
Tanuló szerepének értelmezése	Aktív létrehozó, vitázó, problémamegoldó	Passzív befogadó	Passzív befogadó	Aktív résztvevő	Aktív létrehozó	Aktív létrehozó, vitázó, probléma megoldó	Induktív, keresleti, kompetencia modell
Tanulási célok	Mélyebb, csoportos (kollaboratív, ill. kooperatív) értelmezés	Önálló megértés, megjegyzés (memorizálás)	Emlékezni és alkalmazni	Megérteni és elemezni	Értékelni és létrehozni	Mélyebb, csoportos (kollaboratív, ill. kooperatív) értelmezés, létrehozás	Induktív, keresleti, kompetencia modell
Pedagógiai irányultság	Kritikus gondolkodás elsajátítása, önirányított tanulási készségek, meglévő tudás kiemelt szerepe, tanulási ciklusok	Mások ismereteinek alkalmazása	Átadás, tudás reprodukció és folyamat adaptáció	Felfedezés, vita, kísérlet	Kommunikáció, vita és előállítás	Kritikus gondolkodás elsajátítása, önirányított tanulási készségek, meglévő tudás kiemelt szerepe, kérdés és probléma fókusz	Induktív, keresleti, kompetencia modell
A tanuló értékelésének módja	Formatív értékelés többszörös iterációval, szummatív értékelés vizsga vagy egy megoldás prezentálásával	Szummatív, félév végi vizsga	Szummatív, félév végi	Formatív és szummatív, folyamatos és lezáró értékelés egyaránt	Autentikus szituációban történő teljesítmény alapján	Iteratív visszacsatolások, autentikus szituációban történő teljesítmény alapján	Induktív, kompetencia modell

Forrás: saját szerkesztés Bécharde & Grégoire (2005), illetve Prince & Felder (2006) alapján

Az akciótanulás fogalma

Az akciótanulást mint módszert eredetileg szervezeti és vállalkozásfejlesztési célokra dolgozták ki (Revans, 1982, 1983), ám hamar elterjedt más területeken is, például a vezetői képességek erősítésében, a csapatépítésben (Marquard, 2011), a stratégiai tervezésben és a tudásmentésben (Waddill & Marquardt, 2003). Az elmúlt negyven év széles körű szakirodalma nemcsak a gyakorlati alkalmazás változatosságára, de a fogalmi meghatározások sokszínűségére, illetve az ezzel kapcsolatos élnk vitára is kiterjed – nevezetesen mi számít akciótanulásnak, és mi nem az (Brook et al., 2012). Tekintettel

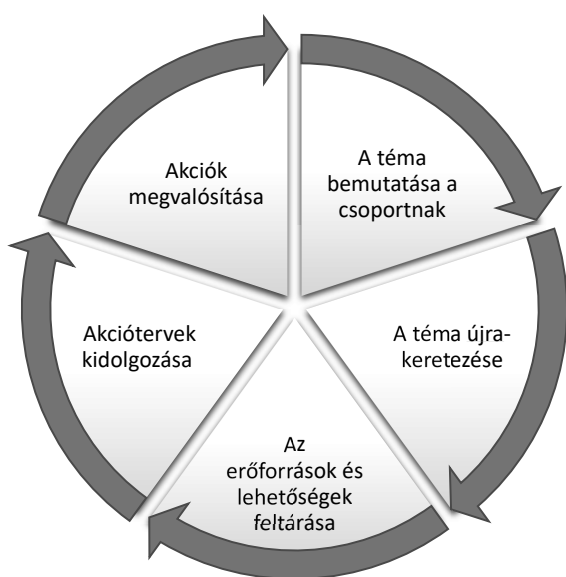
arra, hogy az akciótanulás atyjának tartott Revans nem ad következetes definíciót, különböző szerzők más-más komponenseket emelnek ki.

Az akciótanulás fogalmát illetően Pedler és munkatársai például arra helyezik a hangsúlyt, hogy 1) mindenképpen van egy cselekvési (akció) elem, amin a tanulás alapul, 2) mélyreható fejlődés megy végbe az akcióval kapcsolatos reflexió során, 3) a résztvevők problémákkal dolgoznak (nem kizárólagos helyes válaszokban gondolkodva), 4) a problémák személyes és szervezeti fejlődésre irányulnak, 5) az akciótanulók társaikkal csoportban dolgoznak, és 6) a kérdéseken keresztül felismerés elsőbbséget élvez a szakértői tudás megszerzésével szemben (Pedler et al.,

2005). Csoportos módszertanról van tehát szó, amely mindig problémára irányul, amely lehet a szervezet által felvetett egyetlen, vagy akár a résztvevők által bemutatott több téma is. A folyamatban jellemzően 4-7 fő működik közre, akik több alkalommal is találkoznak, és a kritikus aspektusok szem előtt tartásához általában kijelölnek egy képzett facilitátort vagy coach-ot (Marquardt, 2011; Crul, 2014). A folyamat központi eleme a kérdésfeltevés, illetve reflexió, vagyis a problémák konkrét cselekvések formájában testet öltő megoldásához jellemzően segítők (de nem rávezetők) kérdések útján jut el a csoport (Huge & Bing, 2010; Marquardt, 2011), rövid idő alatt hosszú távú tudást eredményezve (2. ábra).

2. ábra

Az akciótanulás folyamata



Forrás: saját szerkesztés

A facilitátor szerepe elsősorban az, hogy a tanulásra, illetve a normákra összpontosítson, és Revans eredetileg nem is feltétlenül ragaszkodott képzett teamcoach irányításához. Sőt, álláspontja szerint háttérben maradása szükséges ahhoz, hogy a résztvevők tanulhassanak a folyamatból és egymástól is (Revans, 1998). Ilyen értelemben a facilitátor a csoport megalakulásában, a kezdeti működésében játszik leginkább fontos szerepet, feladata csak eleinte irányító, később inkább terelő, támogató jellegű, tehát csak szükség esetén avatkozik be, például, hogy fenntartsa a folyamat hatékonyságát, vagy garantálja az előzetesen közösen lefektetett csoportnormák érvényesülését.

A folyamat másik kitéüntetett szereplője a témagazda, akinek a problémáját az adott alkalom során elemzi a csoport. A témagazda személye mindig változik, a csoport minden tagja sorra kerül a folyamat során, az egyes alkalomok között pedig a témagazdáknak alkalmuk van új tudásuk cselekvéssé alakítására, a probléma megoldásának gyakorlati implementációjára, amellyel kapcsolatban az egyes találkozók során visszacsatolásra is van lehetőség. Az egyes ülések ennek megfelelően mindig egy konkrét lépés megfogalmazásával zárulnak, amelyet a következő

találkozóig megvalósít a témagazda, és amellyel kapcsolatban tapasztalatait meg is osztja a többiekkel. Ily módon nemcsak a témagazda, de a csoport többi résztvevője is tanul. A probléma megoldásához szorosan kapcsolódó fejlődés mellett ugyanakkor más területeken is történik készségfejlesztés. Ilyen terület például az asszertív kommunikáció, a stratégiai gondolkodás vagy a visszajelzés adása (Stréhli, 2022).

A csoport tagjai által hozott problémák sokfélék lehetnek, szakmaiak vagy személyesek, kapcsolódhatnak egy megadott területhez (ilyenkor a téma a csoport szervező elve, például szakmai készségfejlesztés, változásmenedzsment vagy vezetőképzés), de lehetnek teljesen egyéniak is a folyamat jellegétől függően (pl. szervezetfejlesztés). A módszer más kérdésekben is rugalmas, és nagy szabadságot ad a résztvevők döntésének. Ilyen például a találkozók száma, hossza vagy gyakorisága.

Az akciótanulás mint induktív, kompetenciaalapú pedagógiai módszer

Az akciótanulás alapvetően problémacentrikus módszer, amely során az ismeretszerzés induktív utat jár be, hiszen konkrét, specifikus nehézségből indul ki, amelynek megoldásán keresztül halad az új ismeret felé, folyamatosan építve a tanuló előzetes tudására. A folyamat nem önálló, hanem csoportos tevékenység során történik, minden résztvevő aktív közreműködésével, a valósághoz hasonló környezetben, ráadásul cselekvésorientáltan, tehát a tudás azonnal hasznosítható. Ugyanakkor lehetőség van a reflexióra, visszacsatolásra, a folyamat tehát iteratív és nem zárt.

Filozófiai paradigmáját tekintve a módszer az induktív modell konstruktivista megközelítésébe, illetve a kompetencia modellbe illeszkedik, hiszen a tanulást a résztvevők és környezetük közötti interakcióból származtatja, illetve a csoport közös alkotó tevékenységéből, a szituált megismerés elméletének megfelelően pedig a tudást a cselekvéshez köti. Az oktatói koncepció tekintetében is az induktív, illetve a kompetenciamegközelítést érvényesíti, hiszen a tanítás folyamata nem egyszerű tudástranszfer, hanem a tanulás lehetővé tétele, kérdések mentén haladva, a tanár irányításának fokozatos háttérbe szorulásával. Ebben a környezetben a tanár nem annyira tutor (segítő, pártfogó a kereslet modellben), mint coach (edző, fejlesztő), a tanulók pedig új tudásuk aktív társalkotói. A folyamat alapvetően kommunikációra, megbeszélésre épít, ám a gyakorlatban a sokrétű alkalmazási területnek megfelelően színes a megvalósítás is, a folyamat lebonyolítása nem feltétlenül szigorú forgatókönyv szerint történik (Pedler et al., 2005).

A módszer értékes kompetenciaként építi be tehát a kérdezést, amely hozzásegít a problémák át-, illetve újra-keretezéséhez. Ezáltal a tanulás célja túlmutat az elemzésen és megértésen, és teret ad az értékelés, a kritikai megállapítások, vagy előremutató következtetések megfogalmazásának, a tudás cselekvésen keresztül újra-alkotásának. Tartalmilag a résztvevők valós életben megoldandó problémái kerülnek fókuszba, amely a mindenkor aktuális elvárt tudáshoz köti a tanulási folyamatot, és

külön hangsúlyt kapnak a tanuló rendelkezésre álló belső erőforrásai, amelyek mozgósíthatók a probléma megoldásához.

Az akciótanulás tulajdonságait, illetve a tanulás-tanítási ideáltípusoknak történő megfeleltetését a 2. táblázat foglalja össze.

kapcsolódhat. A másik következmény pedig az, hogy a folyamat elején fel kell tárni a tanuló előzetes elgondolásait, és a megfelelő érzékenységgel meg kell vitatni az esetleges tévedéseket, illetve lehetőséget kell adni azok újragondolására (Prince & Felder, 2006). Ilyen szempontból a facilitátor kvalitásai a maga visszafogott oktatói szerepe ellenére is kritikussá válnak: rá kell ébresztenie a

2. táblázat

Az akciótanulás kapcsolata a tanulás-tanítás tipológiákkal

Szemponatok	Az akció tanulás jellemzői	Az akciótanulás ideáltípusokba történő besorolása adott szempont alapján
Filozófiai paradigmája	Konstruktivista, Interakcionista	Induktív, kompetencia modell
Elméleti alapjai	Szituált konceptualizáció elmélete	Kompetencia modell
Oktató szerepének értelmezése	Coach, fejlesztő, aki a tanulási környezet megteremtéséért felel	Induktív, kompetencia modell
Tanuló szerepének értelmezése	Aktív létrehozó, vitázó, problémamegoldó	Induktív, keresleti, kompetencia modell
Tanulási célok	Mélyebb, csoportos (kollaboratív, ill. kooperatív) értelmezés, létrehozás	Induktív, keresleti, kompetencia modell
Pedagógiai irányultság	Kritikus gondolkodás elsajátítása, önirányított tanulási készségek, meglévő tudás kiemelt szerepe, kérdés és probléma fókusz	Induktív, keresleti, kompetencia modell
A tanuló értékelésének módja	Iteratív visszacsatolások, autentikus szituációban történő teljesítmény alapján	Induktív, kompetencia modell

Forrás: saját szerkesztés

Az akciótanulás oktatási módszertani korlátjai

Az akciótanulás széles körben alkalmazható eszközzé válhat a gazdasági felsőoktatásban, hiszen a csoportos problémamegoldás mellett van személyes szakmai fejlődési aspektusa is. Ugyanakkor nem minden témánál és nem minden tanulási környezetben működhet jól. Az akciótanulás nem egyszerű projekt munka, annál jóval kevésbé strukturált, és az oktatónak is kevesebb szerepet szán, hiszen a hangsúly azon van, hogy a résztvevők gerjesszék a folyamatot, méghozzá intenzív csoportos kommunikációval (Revans, 1983). Ezek a tulajdonságok az előnyök mellett korlátokat is eredményeznek, amikről ugyanakkor az irodalom kevésbé ad részletes képet.

Bransford és munkatársai (2000) amellett érvelnek, hogy az induktív felfedezésre és konstruktív kísérletezésre épülő tanulási formáknál a meglévő alaptudás kitüntetett fontosságú, hiszen, ha az új információ összhangban van a meglévő ismeretekkel, akkor könnyen megtanulható, de ha ellentmondó, akkor két dolog is történhet: ha a tanuló képes észlelni, megérteni és feloldani az ellentmondást, akkor mélyebb megértéshez jut, ám ha nem ismeri fel az ellentmondást, vagy képes koherens képet alkotni a témáról a meglévő félreértéseire alapozva is, akkor téves elképzelései mélyülnek el. Ennek két következménye is van általában az induktív, kompetenciamegközelítésű módszerek, de konkrétan az akciótanulás alkalmazhatósága tekintetében is: egyrészt, csak az oktatás magasabb szintjein működik, ahol már beszélhetünk egyáltalán előzetes tudásról, elképzelésekről, amihez az új információ

tanulókat tudásuk korlátaira, amellet, hogy érvényt szerez a cselekvőképességük megerősítésének.

Az akciótanulás másik korlátja, hogy a módszer maga kimondottan kérdező-, probléma- és cselekvésfókuszú. Ez azt is jelenti, hogy kevésbé működik jól olyan elméleti tárgyagnál, amelyek elvontak, gyakorlati vonatkozásai áttételesek, ahol nem merülnek fel konkrét problémák (például elmélettörténet), alig van helye a kritikus gondolkodásnak (például egy software használatának elsajátítása), vagy amelyek esetén a csoportos kommunikáció és intuitív vita nem tudná hatékonyan segíteni a megértést (pl. adatelemzés).

Az akciótanulás akkor leginkább releváns, ha a cél az, hogy a tanuló a puha képességeit fejlessze valós idejű helyzetekkel és viselkedésekkel kapcsolatba kerülve. Nyilvánvalóan helye van a tágabb értelemben vett felnőttképzésben, a vállalati képzésekben (pl. vezetőképzés, leadership tréningek), de a felsőoktatásban is, elsősorban olyan témakörök esetében (pl. menedzsmentképzés, szervezeti tanulmányok, marketing), ahol a problémák csoportos kommunikáció, egymásnak feltett kérdések formájában feldolgozhatók, a feladat komplexitása elér egy szintet, a hallgatók előzetes tudása lehetőséget tesz rá, és ahol a kurzus tud kapcsolódni szakmai gyakorlathoz. Az akciótanulás éppen ezért megjelenhet a duális képzésben, vagy összeköthető gyakornoki programokkal, valós cégekkel, szervezetekkel való folyamatos kapcsolattartással (Fayolle, 2007), illetve gyakorlati fókuszú diplomamunka kidolgozásával. Nagyon fontos kritérium ez, hiszen, ha a probléma, ami az akciótanulás tárgyát adja, nem konkrét, és a cselekvés nem jelenik meg

az órák között, valamint a kurzus végén, akkor veszélybe kerülhet a módszer sikere (Pedler & Abbott, 2013).

Szintén korlátot jelenhet, ha a kollaboratív környezet

Népszerűsége ellenére ugyanakkor az akciótanulás egyelőre nem rendelkezik megfelelő értékelési modellel. Szükség lenne egy olyan általánosan használható keret-

3. táblázat

Az akciótanulás előnyei és hátrányai a felsőoktatás globális kihívásai szempontjából

Globális trend	A gazdasági felsőoktatás kihívásai	Aksiótanulás előnyei	Az akciótanulás hátrányai
Eltömegesedés, globalizáció	Nagy hallgatói létszám	Az akciótanuló csoportok autonóm működésével, illetve a társ csoport (peer-group) módszer kombinációjával tömegesen is alkalmazható készségfejlesztő eleme lehet egy holisztikus szempontból jól felépített üzleti képzési programnak, amellyel ráadásul a hallgatók a diplomaszerezést követően a gyakorlatban is találkozhatnak, hiszen a módszer maga széleskörűen alkalmazott a vezetőképzés terén.	Kiscsoportos módszerként nagyobb tömegek oktatására csak akkor alkalmas, ha az oktatói szerepeket újraértelmezzük, a digitális technológiák hatékonyságfokozó előnyeit az oktatási folyamat egyéb vonatkozásaiban kiaknázzuk. Az akciótanulás tömeges alkalmazására már vannak kísérletek, de a megvalósítás még vet fel gyakorlati kérdéseket.
	A hallgatók felkészültségbeli és igénybeli különbségei	A tanulók konkrét problémáit és kérdéseit középpontba helyező módszer, amely figyelembe veszi a rendelkezésre álló tudást, annak különbségeit.	A módszernél kitüntetett szerepe van a meglévő tudásnak, amelyhez az új ismeretek kapcsolódhatnak. Fontos, hogy az esetleges előzetes tévedések időben feltárljanak.
	Nemzetköziesedés, kulturális eltérések	Teret ad a tanulók egyéni kontextusainak tanulási folyamatba történő beemelésének. Támogatja az etikus és felelős gondolkodást.	A hallgatók eltérő filozófiai megközelítései hátráltathatják a folyamatot, ellenállás alakulhat ki.
Új technológiák, digitalizáció	Digitális oktatási környezet elterjedése	A digitális eszközök és az akciótanulás új kombinációival a módszer helyet kaphat olyan tárgyak képzésében is, ahol a kiscsoportos szemináriumok korábban hatékonysági okokból nem jelenhettek volna meg.	Nem minden téma esetén működik jól a módszertan (pl. ahol nincs helye a kritikus gondolkodásnak, vagy ahol a csoportos kommunikáció és az intuitív vita nem segít az új ismeretek elsajátításában, ott az akciótanulás sem integrálható).
	Új, technológia-központú szaktárgyak megjelenése	A technológiahasználathoz puha (soft) képességek elsajátítására alkalmas inkább	Kemény (hard) tudás átadására kevésbé, alkalmas az akciótanulás.
	A tudás digitális reprezentációjának integrálása az oktatásba	A módszer jól kombinálható más, akár hagyományos pedagógiai megközelítésekkel. A digitalizáció és az akciótanulás megjelenése egy kurzuson belül elvi lehetőség.	A módszer nem épít digitális eszközök használatára, és bár online is alkalmazható, jelenléti formában erőteljes.
	A tanár szerepének újraértelmezése	Az egyirányú tudásátadó tanár helyett az akciótanulásban az oktató szerepe, hogy a tanulási folyamatot támogató coach legyen.	Az egyirányú tudás átadására nem alkalmazható módszer.

Forrás: saját szerkesztés

és a módszer által generált motiváció ellenére a hallgatók nem érzik magukat elég önállóknak ahhoz, hogy domináns szerepet játsszanak a saját tanulási folyamatukban. Ilyenkor megoldás lehet a módszer kombinálása előadásokkal, tehát hagyományos eszközökkel (De Novais et al., 2017). Jól lehet, akciótanulás nincs cselekvés nélkül, a cselekvés önmagában sem elegendő tanulás nélkül (Waddell et al., 2010).

Az akciótanulás strukturálatlansága és a tananyag kötöttségének hiánya ugyancsak figyelmet érdemel, ha a képzés feladatának tekinti, hogy a hallgatók bizonyítottan új kompetenciakészlet birtokában zárják a kurzust. Márpedig a felsőoktatásban ez egy fontos szempont: biztosítani kell, hogy a kurzusok és az oktatás elérjenek bizonyos minimális követelményeket, egy elfogadható szintet (Kember, 2000).

rendszerre, amely bizonyos tanulási eredmények elérése szemszögéből vizsgálná, hogy mely technikák mely feladatok mellett működnek, és miért, illetve hogyan valósulhat meg a tervezés, a mérés és az értékelés ezekben a kontextusokban (Scott, 2016). Az elterjedésének egyik korlátja tehát az akciótanulás eredményeinek számszerűsíthetőségével kapcsolatos. A módszer működési mechanizmusainak mélyebb megértése megerősítene hitelességét a tudományos közösség előtt (Waddill et al., 2010), és lehetővé tenné a tanulási célok elérésének vizsgamérését, az objektív értékelést és minőségbiztosítást.

Végezetül essen szó arról is, hogy amellett, hogy az akciótanulás beemelheti a kritikus gondolkodást, az önirányított tanulási készségek fejlesztését, a hatékony és mély ismeretszerzést a gazdasági felsőoktatásba, valamint a piaci kihívásoknak megfelelően lehetőséget ad a

munkaerőpiaci igényekre való gyors reagálásra, a módszer nyilvánvalóan kevésbé alkalmas nagy tömegek hatékony képzésére. Az akciótanulás jól megbirkózik az eltérő felkészültségi szinttel és háttérrel rendelkező hallgatók jelentette kihívásokkal, ugyanakkor kics csoportos tulajdonságának köszönhetően az elitképzésben találhat könnyen népszerűsége. Más módszerekkel kombinálva olyan kurzusokban lehet leginkább létjogosultsága, ahol az előadásokat képesek a digitális tananyagok teljesen felváltani, és az induktív logikájú fejlesztésre, illetve mentorálásra helyeződhet a hangsúly a tanár részéről. Ebben az esetben a tanár-tanuló viszonyának újraértelmezésével a tanár deduktív logikájú tudásátadó szerepe teljesen kiváltható digitális tananyagokkal, amelyet mintegy felvezethetnek az akciótanulási szemináriumok. Ez azt is jelenti, hogy az előadás-szeminárium struktúra időben felcserélődik, hiszen a tanulási folyamat a szemináriumokon történő gyakorlati problémafeldolgozással kezdődik.

Az akciótanulás mint induktív, kompetenciaalapú módszer előnyeit és hátrányait a gazdasági felsőoktatási piacon jelentkező kihívásokkal összefüggésben a 3. táblázat foglalja össze.

Az akciótanulással kapcsolatos tapasztalatok

Az akciótanulás gazdasági felsőoktatási intézményi környezetben pedagógiai módszerként történő adaptálásáról számos irodalom beszámol. A következő empirikus szakirodalmi áttekintésben szereplő kutatásokat a Scopus adatbázisában végrehajtott szisztematikus kereséssel értük el. A művelet során a következő kritériumot használtuk, hogy kiszűrjük a témánk szempontjából releváns tanulmányokat: Keresési kulcsszökeként a „higher education” és „action learning” szavakat határoztuk meg. Ez összesen 246 találatot eredményezett. Az absztraktok olvasása után 197 cikket egyértelműen kizárhattunk a vizsgálatból, ugyanis azok tartalmilag nem illeszkedtek a témánkhoz. (Például akciókutatásra és nem akciótanulásra, vagy a felsőoktatáson belül nem üzleti/gazdasági területre vonatkoztak. Nem térünk ki most azon cikkek tartalmára sem, amelyek ugyan üzleti felsőoktatási környezetre vonatkoztak, azonban a módszert nem pedagógiai, hanem szervezetfejlesztési vagy kurzusfejlesztési jelleggel alkalmazták.) Ezt követően a találatokat egyénileg bíráltuk el a cikkek szövege alapján. Így összesen 31 cikket választottunk ki, és tekintetünk át. Ezekből csupán egy volt elméleti szöveg, 30 írás empirikus kutatások eredményeit mutatta be, amelyekből tíz az Egyesült Királyságban, hat Dél-Afrikában, 4-4 kutatás pedig Spanyolországban és az Egyesült Államokban valósult meg. A kutatások fő megállapításai a következők voltak: Az akciótanulás a legkülönbözőbb üzleti tárgyokban alkalmazható, például digitális átalakulás (szervezeti változás) (Ruhland & Jung, 2024), idegen nyelvként tanult angol (Panhwar & Bell, 2023), kutatómódszertan (Bourner & Frost, 1996; Aránguiz et al., 2020), vezetés/leadership (Frank, 1996; Trantom, 2013; Zuber-Skerritt & Louw, 2014; Curtin, 2016; Jevnaker, 2022), marketing (Boshoff & Fernandes,

2020), menedzsment (Brook & Milner, 2014; Brook & Pedler, 2020; Marques et al., 2014; Garcia-Palao et al., 2019), üzleti stratégia (Alonso-Martínez et al., 2019) és vállalkozói ismeretek (Rae, 2012; Taylor et al., 2014) kurzusokon. A módszer előnye a gyakorlati megközelítés, a tananyag értő elsajátítása (Ruhland & Jung, 2024), továbbá az, hogy a kooperatív tanulás javítja a hallgatók viselkedési, kognitív és érzelmi elköteleződését az előadás jellegű órákon szerzett korábbi tapasztalataikhoz képest (Panhwar & Bell, 2023; Bourner & Prost, 1996). Ezen felül a kutatások alátámasztják a 3. táblázatban is szereplő előnyöket, miszerint az akciótanulás segíti az eltérő háttérű hallgatók együttműködését (Brook & Milner, 2014) és a hallgatók önirányított tanulását (pl. Murray, 2009; Zuber-Skerritt et al., 2020; Lee et al., 2019; Taylor et al., 2004). Hátránya ugyanakkor, hogy időigényes, és be kell illeszteni a félév menetrendjébe (Ruhland & Jung, 2024). Brook és Pedler (2020) tizenharc, az Egyesült Államokból, Magyarországról, Dániából, Írországból, Dél-Koreából, Ausztráliából, Kínából, valamint az Egyesült Királyságból érkezett oktatóval készített interjú alapján arra a következtetésre jutott, hogy vegyes a kép az akciótanulás terjedésével kapcsolatban: egyes egyetemeken virágzik, máshol a kezdeti lelkesedés után alábbhagy a lendület, amelynek hátterében részben az eltérő intézményi fogadókészség, részben a tanulók attitűdjei, eltérő „filozófiai megközelítései” állnak. A tanulmány másik fő következtetése, hogy a gyakorlat korábbi, Revans-t követő egységessége (Brook et al., 2013) helyett mára már inkább a sokszínű megvalósulás jellemző. Példák bizonyítják, hogy a módszer más, akár hagyományos pedagógiai metódusokkal is sikeresen kombinálható (Brook & Pedler, 2020).

Jevnaker (2022) kimondottan arra hívta fel a figyelmet, hogy például egy alapképzés vezetői kurzus kontextusában sokféle tanulási megközelítést érdemes alkalmazni (különös tekintettel arra, hogy a különböző vezetői szinten dolgozó hallgatók általában meglehetősen eltérő háttérrel, képességekkel, eltérő hatékonysággal és tanulási preferenciákkal rendelkeznek a gyakorlatban). E stratégia előnyeit mutatja be Alonso-Martínez és munkatársainak (2019) tanulmánya is.

Több publikáció is (pl. Wood & Zuber-Skerritt, 2013; Zuber-Skerritt & Louw, 2014; Wood et al., 2017; Boshoff & Fernandez, 2020) az ún. PALAR (Participatory Action Learning and Action Research) folyamathoz kapcsolódik, amely Zuber-Skerritt és munkatársainak nevéhez kötődik.

Az akciótanulás, a PALAR egyik kulcseleme, „cselekvésből vagy konkrét tapasztalatból való tanulást” jelent (Zuber-Skerritt, 2001, p. 2), olyan folyamatot, amelynek során emberek csoportjai (üzleti partnerek, oktatók és hallgatók) tényleges munkahelyi problémákkal foglalkoztak, figyelembe véve a komplex valós életkörülményeket (Zuber-Skerritt, 2002). Ezek a dél-afrikai kutatásokhoz kapcsolódó publikációk azt mutatják, hogy az oktatók, diákok és vállalkozások közötti partnerségek hozzáadott értéket adnak a tanulók tanulási tapasztalataikhoz, és javítják a vélt foglalkoztathatóságot. A nehéz elméleti fogalmak megértését, a kritikus gondolkodást és az innovációt is segíti az akciótanulás a tanulmány szerint.

Pozitív összefüggés mutatkozott a hallgatók által érzékelt interaktív készségek, a folyamatos tanulási orientáció, a célorientált viselkedés, az etikus és felelős viselkedés és az analitikus gondolkodás terén is. A PALAR képessé tette az oktatókat arra, hogy lebontsák a tantermi falakat, amelyek hagyományosan akadályozták a holisztikus gondolkodást, ehelyett hidak épültek az osztályterem és a való világ között (Boshoff, 2020). Smallwood és Jasper (2020) kutatása szintén arra a következtetésre jutott, hogy a diákok megtanultak kommunikálni, döntéseket hozni és dinamikus csoportkörnyezetben kompromisszumot kötni, felismerték, hogy egyéni értékeik, családi hátterük és élettapasztalataik sokfélesége gazdagította az osztálytermi vitákat és gondolkodásukat.

Magyarországon Csillag és Hidegh (Csillag & Hidegh, 2021) végzett kutatást harmadéves emberi erőforrás BA-szakos hallgatók bevonásával, akik külön kurzusként választhatták az akciótanulást az adott szemeszterekben. Az eredmények azt mutatták, hogy a hallgatók az akciótanulás során kevésbé felszínes megközelítést alkalmaztak a hagyományosabb (azaz előadás és konzultációk) módszerekhez képest (Lizzio & Wilson, 2004), ám az oktatási követelményeknek való megfelelésből és a tanárokkal szembeni szerepelvárásból strukturális és kulturális feszültségek eredhetnek (Csillag & Hidegh, 2021).

Következtetések

Az akciótanulás induktív és kompetenciamegközelítési tulajdonságaiból adódóan alkalmassá teheti a globális kihívásokkal küszködő gazdasági felsőoktatási intézményeket arra, hogy újraértelmezzék tevékenységeiket, és sikeresen megtalálják új legjobb gyakorlataikat. Az akciótanulás megjelenhet a képzési programokban, méghozzá egy erőteljes és újszerű pedagógiai módszerként, önálló kurzusként, vagy egyes tárgyak készségfejlesztő elemeként.

A globalizációra és az eltömegesedésre adott válaszként a felsőoktatási intézmények felhasználhatják az akciótanulást arra, hogy teret adjanak a tanulók egyéni kontextusainak a tanulási folyamatban, így kezelve hatékonyan a hallgatók sokszínűségét. Mi több, ez a pedagógiai módszer egyenesen kiaknázza a tanulók eltérő felkészültségét, háttérismereteit, illetve korábbi tapasztalatait.

A digitális oktatási környezet megjelenésével lehetőség nyílik a digitális eszközök és más, jelenléti kommunikációt igénylő eszközök kombinációjára, amely a tudástranszfert új alapokra helyezheti. Például a korábbi jelenléti előadások eLearning tananyagokkal történő felváltásával az akciótanulás helyet kaphat olyan tárgyak képzésében is, ahol a kiscsoportos szemináriumok addig hatékonysági okokból nem jelenhettek volna meg. Így megvalósítható a tanár szerepének átalakítása, bővítése is a gazdasági felsőoktatásban: az oktató egyirányú tudásátadóból valóban mentorrá, coach-csá, a tanulási tevékenység érzékeny támogatójává válhat. Nem kizárólagos vagy legjobb megoldásról van szó, hiszen az oktatói szerep formálódása, a sikeres oktatói gyakorlatok nem egyik vagy másik viselkedési (tanulókkal szembeni attitűd), viszonyrendszeri (pl. alá-felé rendeltség), illetve

módszertani elemhez (pl. előadás) kapcsolódnak, hanem holisztikus megközelítésben jelennek meg az adott témához, az oktató személyiségéhez illeszkedően (Füzi, 2018).

A tanár szerepének módosulása mellett a tanuló passzív befogadóból kritikusan gondolkodó aktív létrehozó lesz, méghozzá saját tudásának, vagy akár új tudásnak a létrehozója, aki felelősséget vállal a képzési folyamatért, illetve akit a tudás megszerzése kapcsán nem egy jövőbeni alkalmazási lehetőség homályos ígérete, hanem az azonnali cselekvés, konkrét gyakorlati problémák megoldása motivál.

A tanuló szerepének hangsúlyosabbá válását húzza alá az is, hogy Revans eredeti felvetése az volt, hogy kimondottan kerülendő, hogy az akciótanuló csoportok függővé váljanak segítőiktől, oktatóiktól, sőt, a tanulóscsoportok egy idő után teljesen autonómmá válhatnak. Ebben az esetben a módszernek akár tömeges alkalmazása is megvalósulhat a megfelelő keretek között.

Jegyzet

1 A cikk a szerzők Action Learning: Research and Practice folyóiratban „Action learning. A possible response to the challenges of business higher educations” címmel megjelent tanulmányának kibővített, átdolgozott változata

Felhasznált irodalom

- Abolo, A.H., & Shorrocks, E. (2023). Using participatory action research to improve student outcomes in fashion sustainability education. In M.B. Nunes, P. Isaías, T. Issa, & T. Issa (Eds.), *17th International Conference on e-Learning and Digital Learning 2023, ELDL 2023 and 11th International Conference on Sustainability, Technology and Education 2023* (pp. 245–249). IAD-IS.
https://doi.org/10.33965/EL_STE2023_202303C015
- Altbach, P.G., Reisberg, L., & Rumbley, L.E. (2019). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Brill.
- Alonso-Martínez, D., Jiménez-Parra, B., González-Álvarez, N., Godos-Díez, J.L., & Cabeza-García, L. (2019). Taking advantage of students' passion for apps in sustainability and CSR teaching. *Sustainability (Switzerland)*, *11*(3), 779.
<https://doi.org/10.3390/su11030779>
- Aránguiz, P., Palau-Salvador, G., Belda, A., & Peris, J. (2020). Critical thinking using project-based learning: The case of the agroecological market at the „Universitat Politècnica de València”. *Sustainability (Switzerland)*, *12*(9), 3553.
<https://doi.org/10.3390/SU12093553>
- Arvanitakis, J., & Hornsby, D.J. (2016). Are Universities Redundant? In Arvanitakis, J. & Hornsby, D. (Eds.), *Universities, the Citizen Scholar and the Future of Higher Education* (pp. 7–20). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1057/9781137538697_2
- Aoun, J.E. (2017). *Robot-Proof. Higher Education in the Age of Artificial Intelligence*. MIT Press.
<https://doi.org/10.7551/mitpress/11456.001.0001>

- Bán, E., Molnár, E.I., Jármái, E.M., & Vágány, J.B. (2023). Tehetséggondozás a magyar gazdasági felsőoktatásban: Fókuszban a Tudományos Diákköri Konferencia és a Közgazdaságtudományi Szekció. *Vezetéstudomány*, 54(7-8), 105-120. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2023.07-08.08>
- 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>
- Boshoff, S., & Fernandes, N. (2020). Connecting the classroom to the business world: Evolvement of a PALAR journey in a disciplinary environment. *Educational Research for Social Change*, 9(1), 58-77. <https://doi.org/10.17159/2221-4070/2020/v9i0a5>
- Bourner, T., & Frost, P. (1996). In their own words: The experience of action learning in higher education. *Education + Training*, 38(8), 22–31. <https://doi.org/10.1108/00400919610146298>
- Bransford, J.D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (Expanded ed). National Academy Press.
- Brook, C., & Milner, C. (2014). „I have no English friends”: Some observations on the practice of action learning with international business students. *Action Learning: Research and Practice*, 11(2), 225–232. <https://doi.org/10.1080/14767333.2014.909183>
- Brook, C., & Pedler, M. (2020). Action learning in academic management education: A state of the field review. *International Journal of Management Education*, 18(3), 100415. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100415>
- Brook, C., Pedler, M., & Burgoyne, J. (2012). Some debates and challenges in the literature on action learning: The state of the art since Revans. *Human Resource Development International*, 15(3), 269–282. <https://doi.org/10.1080/13678868.2012.687926>
- Brook, C., Pedler, M., & Burgoyne, J. (2013). A protean practice? Perspectives on the practice of action learning. *European Journal of Training and Development*, 37(8), 728–743. <https://doi.org/10.1108/EJTD-02-2013-0024>
- Bygstad, B., Øvrelid, E., Ludvigsen, S., & Dæhlen, M. (2022). From dual digitalization to digital learning space: Exploring the digital transformation of higher education. *Computers & Education*, 182, 104463. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104463>
- Churchill, D. (2017). Emerging Possibilities for Design of Digital Resources for Learning. In Churchill, D. (Ed.), *Digital Resources for Learning* (pp. 227–246). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3776-4_10
- 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>
- Curtin, J. (2016). Action learning in virtual higher education: Applying leadership theory. *Action Learning: Research and Practice*, 13(2), 151–159. <https://doi.org/10.1080/14767333.2016.1170975>
- Csikósné, M.E. (2019). A gamifikáció felsőoktatási alkalmazásának lehetőségei. *Képzés és Gyakorlat*, 17(3-4), 23–32. <https://doi.org/10.17165/TP.2019.3-4.2>
- 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>
- Dameron, S., & Durand, T. (Eds.) (2017). *The Future of Management Education*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-56091-9>
- Davidson, C.N. (2017). *The new education: How to revolutionize the university to prepare students for a world in flux*. Hachette.
- Davis, K., Brownie, S., Doran, F., Evans, S., Hutchinson, M., Mozolic-Staunton, B., Provost, S., & van Aken, R. (2012). Action learning enhances professional development of research supervisors: An Australian health science exemplar. *Nursing and Health Sciences*, 14(1), 102–108. <https://doi.org/10.1111/j.1442-2018.2011.00660.x>
- De Novais, A.S., Silva, M.B., & Muniz, J.J. (2017). Strengths, limitations and challenges in the implementation of active learning in an undergraduate course of logistics technology. *International Journal of Engineering Education*, 33(3), 1060-1069. https://www.researchgate.net/publication/317170365_Strengths_Limitations_and_Challenges_in_the_Implementation_of_Active_Learning_in_an_Undergraduate_Course_of_Logistics_Technology
- Derényi, A., Bajzáth, A., & Lukács, I. (2020). *Módszertani útmutató kézikönyv képzések fejlesztéséhez, tantervek felülvizsgálatához a Pécsi Tudományegyetemen*. Pécsi Tudományegyetem.
- Donovan, C. (2016). From multiversity to postmodern university. In Cote, J.E. (Eds.), *Handbook of the Sociology of Higher Education* (pp. 85–93). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315772233-8>
- 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*. Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.1007/0-387-24519-7_1
- Frank, H.D. (1996). The use of action learning in British higher education. *Education + Training*, 38(8), 7–15. <https://doi.org/10.1108/00400919610146270>
- Freire, P. (1978). Pedagogy of the Oppressed. In *Toward a Sociology of Education* (pp. 374-386). Routledge.
- Füzi, B. (2018). Assessing the existing situation to serve as a foundation for mentoring teachers: a presentation of methods through case studies. *Practice and Theory in Systems of Education*, 13(1), 12-31. https://www.academia.edu/40489107/Assessing_the_Existing_Situation_to_Serve_as_a_Foundation_for_Mentor-

- ing_Teachers_A_Presentation_of_Methods_through_Case_Studies
- Füzi, B., Géring, Z., & Szendrei-Pál, E. (2022). Changing expectations related to digitalisation and socialisation in higher education. Horizon scanning of pre-and post-COVID-19 discourses. *Educational Review*, 74(3), 484-516.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2023101>
- Garcia-Palao, C., Oltra-Mestre, M.J., & Coughlan, P. (2019). Improving teamworking competence through action learning. Experiences in operations management education. *Action Learning: Research and Practice*, 16(3), 205-222.
<https://doi.org/10.1080/14767333.2019.1655391>
- Geuna, A. (1998). The internationalisation of European universities: a return to medieval roots. *Minerva*, 36(3), 253-270.
<https://doi.org/10.1023/A:1004391922122>
- Gilbert, J. (2005). *Catching the knowledge wave? The knowledge society and the future of education*. NZCER Press.
- Gee, J.P. (2013). *The anti-education era: Creating smarter students through digital learning*. St. Martin's Press-MacMillan.
- Graham, S., Harris, K.R., & Reid, R. (1992). Developing Self-Regulated Learners. *Focus on Exceptional Children*, 24(6), 1-16.
<https://doi.org/10.17161/fec.v24i6.7539>
- Godin, B. (2006). The knowledge-based economy: conceptual framework or buzzword? *The Journal of Technology Transfer*, 31, 17-30.
<https://doi.org/10.1007/s10961-005-5010-x>
- Guri-Rosenblit, S., Šebková, H., & Teichler, U. (2007). Massification and diversity of higher education systems: Interplay of complex dimensions. *Higher Education Policy*, 20, 373-389.
<https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300158>
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Huge, M., & Bing, J.W. (2010). Process in Action Learning Teams: Similarities and Variations. In Dilworth, R.L., & Boshyk, Y. (Eds.), *Action Learning and its Applications* (pp. 131-143). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1057/9780230250741_8
- Jevnaker, B.H. (2022). Leadership for Sustainability Learning: The role of Active Learning Methodologies. In Matos, F., & Rosa, A. (Eds.), *ECMLG 2022 18th European Conference on Management, Leadership and Governance* (pp. 203-210). Academic Conferences and Publishing Limited.
- Juhász, J., Málóvics, G., & Bajmócy, Z. (2021). Co-Creation, Reflection, and Transformation: The Social Impact of a Service-Learning Course at the University of Szeged. *Vezetéstudomány/Budapest Management Review*, 51(7), 6-17.
<https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2021.07.02>
- Kember, D. (Ed.). (2000). *Action Learning, Action Research: Improving the Quality of Teaching and Learning*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203016343>
- Király, G. (2020). A vállalkozóképzés formái. *Vezetéstudomány*, 51(9), 44-53.
<https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2020.09.04>
- Kiss, G., Veress, T., & Köves, A. (2021). Learning responsibility-teaching sustainability. experiential and transformative learning in a business school. *Vezetéstudomány/Budapest Management Review*, 51(7), 18-29.
<https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2021.07.03>
- Lee, Y.H., Lee, S.Y., & Lee, H.S. (2019). Influence of flipped learning applied by lecture type on self-directed learning capability of college students. *Asia Life Sciences*, 28(1), 1-15.
- 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. (2014) Student self-formation in international education. *Journal of Studies in International Education*, 18(1), 6-22.
<https://doi.org/10.1177/1028315313513036>
- Marquardt, M.J. (2011). *Optimizing the power of action learning: Real-time strategies for developing leaders, building teams and transforming organizations*. 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>
- Marques, J., Dhiman, S.K., & Biberian, J. (2014). Teaching the un-teachable: Storytelling and meditation in workplace spirituality courses. *Journal of Management Development*, 33(3), 196-217.
<https://doi.org/10.1108/JMD-10-2011-0106>
- Murray, H. (2009). CPD in regeneration – Drawing on the skills and knowledge of a growing sector. *Industrial and Commercial Training*, 41(4), 195-198.
<https://doi.org/10.1108/00197850910962779>
- Olo, D., Correia, L., & Rego, C. (2021). Higher education institutions and development: Missions, models, and challenges. *Journal of Social Studies Education Research*, 12(2), 1-25.
- Panhwar, A. H., & Bell, M. J. (2023). Enhancing student engagement in large ESL classes at a Pakistani university. *Educational Action Research*, 31(5), 964-980.
<https://doi.org/10.1080/09650792.2022.2089191>
- Pedler, M., & Abbott, C. (2013). *Facilitating Action Learning: A Practitioner's Guide*. 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>
- Powell, W.W., & Snellman, K. (2004). The Knowledge Economy. *Annual Review of Sociology*, 30(1), 199-220.
<https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100037>

- 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>
- Rae, D. (2012). Action learning in new creative ventures. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 18(5), 603–623.
<https://doi.org/10.1108/13552551211253955>
- Reed, M.I. (2009). The theory/practice gap: A problem for research in business schools? *Journal of Management Development*, 28(8), 685–693.
<https://doi.org/10.1108/02621710910985450>
- 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*. Chartwell-Bratt. Revans, R.W. (1998). Sketches in action learning. *Performance Improvement Quarterly*, 11(1), 23–27.
<https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.1998.tb00075.x>
- Ruhland, A., & Jung, J. (2024). Action learning for change management in digital transformation. *Frontiers in Sustainability*, 5, 1389234.
<https://doi.org/10.3389/frsus.2024.1389234>
- Scott, P. (2000). Globalisation and higher education: Challenges for the 21st century. *Journal of Studies in International Education*, 4(1), 3–10.
<https://doi.org/10.1177/102831530000400102>
- Scott, J. C. (2016). The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations. *The Journal of Higher Education*, 77(1), 1–39.
<https://doi.org/10.1080/00221546.2006.11778917>
- Siemens, G., Gasevic, D. & Dawson S. (2015). *Preparing for the digital university: A review of the history and current state of distance, blended, and online learning*. Athabasca University.
- Smallwood, M.W., & Jasper, C.R. (2020). Teaching Civic Engagement Through Student Philanthropy Theories and Best Practices for Transformative Learning. *Journal of Nonprofit Education and Leadership*, 10(3), 262–287.
<https://doi.org/10.18666/JNEL-2020-V10-13-8890>
- Starkey, K., Hatchuel, A., & Tempest, S. (2004). Rethinking the Business School*. *Journal of Management Studies*, 41(8), 1521–1531.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2004.00485.x>
- Stehr, N. (2001). A world made of knowledge. *Society*, 39(1), 89–92.
<https://doi.org/10.1007/BF02712625>
- Stréhli, G. (2022). *Új utakon a közszolgálati vezetőképés – az action learning módszerének alkalmazási lehetőségei a közigazgatásban és a rendvédelemben* (Doktori értekezés). Nemzeti Közszolgálati Egyetem. https://antk.uni-nke.hu/document/akk-copy-uni-nke-hu/Str%C3%A9hli%20Georgina_disszert%C3%A9si%C3%B3tervezet.pdf
- Trantom, J. (2013). Developing an action learning way of working within a leadership context in higher education: Barriers and enablers: John Trantom: Staff Development Adviser Liverpool John Moores University in conversation with Kath Aspinwall. *Action Learning: Research and Practice*, 10(3), 246–253.
<https://doi.org/10.1080/14767333.2013.840062>
- Volkman, C.K., Bischoff, K., & Grünhagen, M. (2017). Insights for Entrepreneurship Educators, Education Managers, and University Leaders. In Volkman, C., & Audretsch, D. (Eds.), *Entrepreneurship Education at Universities. International Studies in Entrepreneurship* (vol 37) (pp. 655–666). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-55547-8_22
- Waddill, D., Banks, S., & Marsh, C. (2010). The future of action learning. *Advances in Developing Human Resources*, 12(2), 260–279.
<https://doi.org/10.1177/1523422310367809>
- Webster, F. (2001). The Postmodern University? The Loss of Purpose in British Universities. In Lax, S. (Eds.), *Access Denied in the Information Age* (pp. 69–92). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1057/9780333985465_5
- Wiggins, B. (2016). An Overview and Study on the Use of Games, Simulations, and Gamification in Higher Education. *International Journal of Game-Based Learning*, 6, 18–29.
<https://doi.org/10.4018/IJGBL.2016010102>
- Wood, L., Louw, I., & Zuber-Skerritt, O. (2017). Enhancing postgraduate learning and development: A participatory action learning and action research approach through conferences. *Action Learning: Research and Practice*, 14(2), 120–135.
<https://doi.org/10.1080/14767333.2017.1295361>
- Wood, L., & Zuber-Skerritt, O. (2013). PALAR as a methodology for community engagement by faculties of education. *South African Journal of Education*, 33(4), 1–15.
<https://doi.org/10.15700/201412171322>
- Yusuf, I., Widyarningsih, S.W., Prasetyo, Z.K., & Istiyono, E. (2021). The evaluation on the use of e-learning media to improve HOTS through authentic and holistic assessments. *Journal of Physics Conference Series*, 1806(1), 012014.
<https://doi.org/10.1088/1742-6596/1806/1/012014>
- Zuber-Skerritt, O. (2002). The concept of action learning. *The Learning Organization*, 9(3), 114–124.
<https://doi.org/10.1108/09696470210428831>
- Zuber-Skerritt, O., & Louw, I. (2014). Academic leadership development programs: A model for sustained institutional change. *Journal of Organizational Change Management*, 27(6), 1008–1024.
<https://doi.org/10.1108/JOCM-11-2013-0224>
- Zuber-Skerritt, O., Wood, L., & Kearney, J. (2020). The transformative potential of action learning in community-based research for social action. *Action Learning: Research and Practice*, 17(1), 34–47.
<https://doi.org/10.1080/14767333.2020.1712840>