

ELTE PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA
TANULÁS-TANÍTÁS PROGRAM



Bajzáth Angéla

A FELSŐOKTATÁS ÉS A FELSŐOKTATÁSBAN FOLYÓ TANULÁS
EREDMÉNYESSÉGE

INNOVÁCIÓ ÉS A KUTATÁS, KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT KAPCSOLATAINAK
ÖSSZEHASONLÍTÁSA A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN ÉS AZ EGÉSZSÉGÜGYI
OKTATÁSBAN

Doktori (PhD) értekezés tézisei

TÉMAVEZETŐ: DR. HALÁSZ GÁBOR EGYETEMI TANÁR

2016. május

Tartalom

1. Bevezetés	4
2. Elméleti keretek	4
3. A vizsgálat bemutatása	6
3.1. A vizsgálat célja és kutatási kérdései	6
3.2. A vizsgálat módszerei.....	9
4. Összegzés	11
5. Válogatott irodalomjegyzék.....	12
6. Az értekezés témájában készült szerzői publikációk	17
7. Az értekezés témájában tartott konferencia előadások	18

1. Bevezetés

Az oktatási intézmények számára egyre égetőbb elvárás, hogy nemzetközi és hazai szinten is jól használható tudást hozzanak létre, osszanak meg és váljanak képessé annak felhasználására. Azért, hogy ezzel a tudással jól tudjunk gazdálkodni érdemes törekedni arra, hogy minél jobban megértsük a tudás kialakulásának és terjedésének dinamikáját. A tanuló társadalom eredményes működése nagymértékben függhet attól, hogy milyen módon képes a tudásmenedzsmentre az egyének és szervezetek közötti interakcióban. Ahhoz, hogy érteni és befolyásolni tudjuk a tudásáramlás mechanizmusait, képesek legyünk elég okosan beavatkozni a szereplők közötti interakciókba, jó lenne többet tudni arról, hogy a különböző szektorokban milyen módon jön létre és terjed a tudás.

2. Elméleti keretek

A felsőoktatás expanziója olyan pedagógiai módszerek alkalmazását teszi szükségessé az oktatók számára, amelyek segítségével eredményesebbé tehető a hallgatók tanulási folyamata a tömegoktatás feltételei között is (*Green, 2014*). Ahhoz, hogy a sokféle előzetes tudással érkező hallgatóból a rendelkezésre álló oktatási módszerekkel közösen tanulni tudó csoport jöhessen létre, új módszerekre van szükség és sokkal reflektívebbnek kellene lenniük a folyamatban résztvevőknek (*Schön, 1987*).

A pedagógusképzésben és az egészségügyi felsőoktatásban vizsgáltam meg, hogy milyen módon történik a tudás létrehozása, megosztása és alkalmazása. Arról szerettem volna többet tudni, hogy a két szektoron belül a kutatás, a képzés és a gyakorlat közötti kapcsolatok hogyan épülnek, alkalmazkodnak és változnak, valamint azt, hogy ezeket a kapcsolatokat milyen módon befolyásolják a jelentősebb intézményi és diszciplináris sajátosságok.

Igyekeztem feltárni a tudás és tanulás mai fogalmainak dimenzióit. Ehhez azt vizsgáltam, hogy hogyan történik a tudás létrehozása, megosztása, közvetítése és felhasználása az egészségügyi és az oktatási ágazatban. Kérdésem az volt, hogy mi a szerepe ebben a folyamatban az oktatási rendszernek, hogyan képes hatékonyan támogatni az egyetem a tudás elsajátításának folyamatát, hogyan tehető működése

gazdaságosabbá, hatékonyabbá és szervezettebbé. Azt keresem, hogy kinek mit kell tennie azért, hogy az egyetemen megszerezhető elméleti és gyakorlati tudás minél közelebb álljon a későbbi felhasználók igényeihez, igazi innováció váljék belőle, illetve, hogy a munka világa ne csak igényeket támasszon az egyetemek felé, hanem vegyen is részt az innováció létrehozásában. Ennek a problémakörnek a feltárására mutatom be többek között az OECD által végzett kutatások eredményeit, az Európai Bizottság tudáskontinuum elméletét eredményező dokumentumot, a tudományos tudás és szakmai tanulás kutatóinak ebben a témában releváns eredményeit, illetve ezek további hatásait.

Az oktatás fejlesztésének alapvető gondolatává vált a szakmai közösségek által gyakorlatban létrehozott tudás. A gyakorlati tudásközösségek (*community of practice*, Wenger, 1999) meghatározó részei lettek a pedagógusok folyamatos szakmai tanulásának. Igyekszem olyan sikeres innovációs eseteket bemutatni és elemezni, amelyekben a tanulás új módjait próbálják ki, nevezetesen a szakmai tanulás kontextusba ágyazott elemeit, összekapcsolódását a kutatással és a gyakorlattal.

Fontos a rejtett és kodifikált tudás megkülönböztetése és a köztük levő kapcsolatok jobb megértése. A tanulás különböző módjainak új szempontok szerint való újradefiniálása alapvető kérdés lehet a tudáslétrehozás módjainak megújításában. Az eredményesség növelését a felsőoktatásban a gyakorlat által megfogalmazott igények figyelembevételével megtervezett oktatási, kutatási folyamat jelentheti, mely megkívánja az oktatás megtervezésében, a kutatásban és gyakorlatban részt vevők aktív, iteratív együttműködését (*Schön, 1987*).

Ez a felvetés szükségessé tette annak vizsgálatát, hogy az adott képzési területen milyen típusú tudásra van szükség és ez milyen mértékben és milyen módszerekkel lesz elérhető. A folyamat tudásmenedzsment szempontjából történő elemzése is közelebb vihet bennünket ahhoz, hogy többet tudjunk meg az azonosságokról és különbözőségekről. A gyakorlatban keletkező és ott megosztott, döntően tacit tudás a két vizsgált területen eltérő módon jelenik meg. Az is feltételezhető, hogy a két szektorban a kutatás-képzés és gyakorlat közötti kölcsönhatások eltérésének magyarázata nemcsak az eltérő gyakorlatokban és intézményi formákban van, hanem a különböző tudásbázisokban is. A két szektorban vizsgálódva a tudás terjedésének

folyamatában arra voltam kíváncsi, hogy milyen eltérések és hasonlóságok találhatóak a képzés, a kutatás és a gyakorlat kapcsolataiban (*Hargreaves, 2000*).

Ahhoz, hogy ezeket a folyamatokat fel tudjam tárni, meg kellett próbálnom megérteni, hogy milyen jellemzői vannak a gyakorlatban keletkezett és ott megosztott (döntően tacit) tudásnak és hogyan történik ennek a tudásnak a megosztása vagy közvetítése. A tacit tudás azonosításakor felvetődik a kérdés, hogy milyen módon lehet ezt explicit tudássá alakítani, hogy lehet megosztani. A szervezeti sajátosságok vizsgálata közelebb vihet a megoldáshoz. Ebben eltérő képet mutat egy kutató-intézet és egy felsőoktatási szervezet. A két szektor összehasonlításában az látszott, hogy jelentős eltérés mutatkozik az egészségügyi és pedagógusképzési területeken.

3. A vizsgálat bemutatása

Az empirikus részben az európai összehasonlítás irányultságától eltérően a magyarországi egészségtudományi és pedagógus képzés főbb szereplőinek a képzési programok tervezőinek és intézményeinek főbb jellemzőit tártam fel. A kutatás, képzés és gyakorlat kapcsolatainak feltárására teszek kísérletet az egészségügyi és az oktatási szektorban. Azt igyekeztem megvizsgálni, hogy a két szektor jellemző képzéseiben hogyan tervezik meg a képzési programokat. Milyen kurrikulum-tervezési folyamatok vannak az egyes területeken és a képzési programok milyen eredményesen készítik fel a képzésben résztvevőket? Az oktatási szektorban vizsgáltam a tanító és tanárképzési területet és a gyógypedagógiai képzéseket. Az egészségügyi és egészségtudományi szektorban vizsgáltam az orvos és ápoló képzés folyamatait. Végül egy megvalósult példáját mutatom be a gyakorlatban létrejövő új tudásnak, a tematikus szaktanácsadó képzést. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben 2014 őszén indult képzések során a tematikus szaktanácsadó képzéseket interprofesszionális és probléma alapúra terveztük. Ennek az akciókutatásnak az elemzése jó alapot szolgáltat a kutatásban bemutatott folyamatok nehézségeinek és előnyeinek a feltárására.

3.1. A vizsgálat célja és kutatási kérdései

Az empirikus kutatásban kifejezetten a szakterületre vonatkozó, részben a tudományos kutatás által létrehozott, részben a gyakorlat által teremtett tudást vizsgálom. Milyen

eltérések és hasonlóságok vannak különösen a kutatás, a képzés és gyakorlat kapcsolatában ezeken a területeken? Melyek azok a folyamatok, amelyek révén a kutatási eredmények hatással lesznek a gyakorlatra? A kutatástól azt várom, segítse elő az oktatás területén, elsősorban a pedagógusképzésben a képzési programok fejlesztését, annak érdekében, hogy ezek nagyobb mértékben vegyék figyelembe a gyakorlat igényeit és a képzési helyek adottságait, és többet tudjunk arról, milyen módon képes eredményesen kapcsolódni egymáshoz az oktatási ágazatban a kutatók, a képzést folytatók és gyakorlati szakemberek munkája.

A kutatás célja, hogy összehasonlítsam, milyen módon történik a tudás létrehozása, megosztása és hasznosítása az oktatási ágazatban és az egészségügyben. Ennek érdekében vizsgálom a tudás létrehozásának, megosztásának és hasznosításának mechanizmusait az ezen ágazatokhoz tartozó kutató és képző intézményekben és ezek gyakorló helyein, különös tekintettel a pedagógusképzésre valamint az orvos- és ápolóképzésre. Azt keresem, hogy a tudás létrehozásának, megosztásának és alkalmazásának a helyei, a képző intézmények és a gyakorlati felhasználók kapcsolatát milyen dinamika jellemzi.

A dolgozatban bemutatott kutatás egyik meghatározó elemzési egysége, az empirikus adatfelvétel tárgya a képzési program lett. Ez azért tűnik kézenfekvőnek, mert a tanulási környezetről, annak megtervezéséről gondolkodva jutunk el legkönnyebben ahhoz a szinthez, ahol jól kitapinthatóak a képzési célok, a résztvevők meggyőződéseik és a tanulás-tanítás minőségének javítása.

Kutatási kérdéseim arra a modellre épülnek, amely a *kutatás*, a *képzés* és a *gyakorlat* három pólusát és az ezek közötti dinamikus kapcsolatokat írja le. A háromszög csúcsain a kutatókat, oktatókat és gyakorlati szakembereket találjuk, akik a tudás létrehozásával, megosztásával és alkalmazásával kapcsolatban sajátos megközelítéseket képviselnek, és speciális igényeket fogalmazznak meg. Viselkedésük és interakciójuk határozza meg a kutatásomban a vizsgálati folyamatokat. Mindhárom pólus felől jellegzetes igények és elvárások fogalmazódnak meg a másik két pólus irányába. Ez összesen *hat* különböző relációt jelent, amelyekhez a sajátos igényeket és elvárásokat tükröző kérdések kapcsolhatóak

Kutatási kérdések és kapcsolódó hipotézisek:

K1. Hogyan építhetők be a kutatás eredményei a felsőoktatási képzési programokba és ebben milyen diszciplináris és/vagy szakterületi meghatározottságok jelennek meg

H1. Az egyes képzési ágazatokban (oktatásügy, egészségügy, stb.) a meghonosodott nemzetközi és hazai gyakorlat markánsan eltérő jegyeket mutat. Egyes képzési területeken (pl. egészségügy) hatékonyabban integrálódnak a friss kutatási tapasztalatok, és nagyobb szerepet játszik a tudás hatékony és gyors gyakorlati alkalmazása.

K2. Milyen természetű tudást használ a gyakorlati szakember, és e tudást milyen módon támogatja a kutatás?

H2. A gyakorlatra vonatkozó tudás természete szakterületenként eltér és eltérő a kutatás lehetősége és képessége a gyakorlat alakítására. A gyakorlati szakemberek által használt tudás tudományos igényű megismerése javíthatja a képzés relevanciáját

K3. Mi a kutatási eredmények szerepe a képzési programok alakításában? Milyen szerepet játszanak a kapcsolódó tudományterületek, az adott szakmára és magára a tanulási folyamatra irányuló kutatások? Milyen értelmezési keretben közelíthető a képzés és a kutatás fogalma?

H3. A kutatási eredmények képzésben való megjelenése kevés standard elemet mutat, jelentősek az eltérések képzési területenként, és attól függően, hogy az adott intézményben folynak-e kapcsolódó kutatások, és természetes-e a hallgatók bevonása a tudományos megismerésbe

K.4. A képzésnek mennyire szerves része a gyakorlat, mint a tanulás tárgya és eszköze? A képzési folyamat melyik szakaszában és milyen célok mentén jelenik meg?

H4. A felsőoktatási intézmények az egyes szakterületeken eltérő mértékben építenek a gyakorlat tanulást segítő, motiváló elemeire. Az egészségügyi képzés e tekintetben előbbre jár a pedagógusképzéshez képest.

K.5. Jelen van-e a gyakorlatban (egészségügy, oktatás stb.) az a felismerés, hogy a szakmai fejlődés egyik eszköze a tudományos igényű reflexió, és/vagy a gyakorlattal párhuzamosan kapcsolódó kutatásokban való részvétel?

H5. Bár szigetszerűen, de a gyakorlatban is jelen van a tudományos igényű reflexió, és az ezzel együtt járó tanulás, mint a szakmai fejlődés hatékony eszköze. Mind több szakmában ösztönzik, hogy a szakma gyakorlóitól váljanak kutatási projektek részeseivé.

K6. Mennyire része e képzési programoknak a gyakorlatban jelentkező problémák megoldására történő felkészítés? Megtanulják-e a hallgatók, milyen tanulási/képzési

formák képesek hatékonyan támogatni az egyéni és intézményi változásokhoz való alkalmazkodást? Mennyire ismerik az egyetemek az oktatási és egészségügyi intézmények e területen meglévő, illetve potenciális igényeit?

H6. A gyakorlatban jelentkező feladatok ellátására és problémák megoldására való felkészülés nem mindig van jelen kellő súllyal a képzési programokban. A felsőoktatási intézmények a hallgatókat fogadó szervezetek igényeiről keveset tudnak. Az ezzel összefüggő jó gyakorlatok ágazatonként jelentős eltéréseket mutatnak, és több területen elmaradnak a legjobb nemzetközi gyakorlatoktól.

3.2. A vizsgálat módszerei

Az oktatási innováció és a tudásmenedzsment elméleti kereteit, az OECD és az Európai Unió oktatási innovációs kutatásainak eredményeit dokumentumelemzéssel és szakirodalmi elemzéssel végeztem el.

A sikeres oktatási innovációk (konkrét esetek) elemzését az egészségügyi/orvosképzési és tanárképzés területén a dokumentumelemzés módszerével tártam fel.

A kutatás három jól elkülöníthető feladatot tartalmaz, amelyek egymáshoz szorosan kapcsolódó, de eltérő módszertani megközelítést követnek. A második kutatási feladatban megjelenő empirikus adatfelvételeket az előző részben megfogalmazott kutatási kérdések közvetlenül orientálják (lásd 1. táblázat).

1. táblázat: A téma feldolgozása

Kutatási feladat	Kutatási módszer	Eszköz	Minta	
Elméleti háttér feltárása			tudományos kutatók, OECD, EU	
Empirikus adatgyűjtés	Dokumentumelemzés	Szempontok	Angol és skót reform	
	Esettanulmányok	Dokumentumelemzés és	Szempontok	6 intézmény
		Félig strukturált interjú kutatókkal	Kérdések	két interjú/intézmény
	Kérdőíves kikérdezés		Kérdőív	6 intézmény oktatói N=108,

			hallgatói N=176
Tréningek készítése és lebonyolítás a	Akciókutatás	Képzések lebonyolítás a	tematikus szaktanácsadó k N=146+226

A kutatást a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi és Egészségtudományi Karán, valamint Tanárképző Központjában, a Semmelweis Egyetem Általános Orvostudományi és Egészségtudományi karán, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai valamint Tanító- és Óvóképző Karán és a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Központjában végeztem el.

A képzések összehasonlításánál megvizsgáltam az oktatásban a gyógypedagógus (N1) tanító (N2) és tanár (N3) képzés struktúráját. Az egészségügy területén az általános orvostudományi (O) és az egészségügyi képzésben az ápolóképzés két területét (Á1)

2. táblázat. A vizsgálat szakterületi megoszlása

	Oktatás			Egészségügy		
	Gyógyped	Tanító	Tanár	Orvos	Ápoló (gyógytornász)	Ápoló (képalkotó)
int1.	N1	N2	N3	O	Á1	Á2
int2.		N2	N3	O	Á1	Á2

A tudás gyakorlatban való felhasználásáról a kvalitatív kutatás kiegészítéseként készült két kérdőív, egyik a hallgatók, a másik pedig oktatók és gyakorlatvezetők számára. A kérdőíves módszer alkalmas volt nagyobb számú mintán való adatgyűjtésre. A hallgatói kérdőívekre 176 válasz érkezett 2015 augusztus 13. és 2016. március 9-e között. Esetükben azt vizsgáltam, hogy mit gondolnak arról a tudásról (különös tekintettel annak gyakorlati alkalmazhatóságára), amit az intézménytől kaptak? A hallgatói kérdőív célja annak vizsgálata, hogy milyen tapasztalatokat szereztek a felsőoktatási képzések során. Az oktatói kérdőívekre 108 válasz érkezett 2015. augusztus 13 és 2016. február 12 között.

4. Összegzés

Vizsgálat eredményeként elmondható, hogy a tudásháromszög szereplőinek eredményessége nemcsak attól függ, hogy mennyi információt képesek felhalmozni, hanem nagyrészt attól a képességüktől, hogy ezeket hogyan képesek feldolgozni és saját gondolkodásuk részévé tenni, azaz milyen az abszorpciós képességük. Ennek a képességnek az erősítésére és alakítására pedagógia módszerekkel történhet meg. Megerősítette továbbá azt, hogy ebben a belsővé tevésben nagy szerepe van a reflexiónak.

A tudás terjedésével kapcsolatban kiderült, hogy nem elég pusztán azt létrehozni, vagy azonosítani lényeges, hogy átruházható is legyen. Azaz milyen pedagógiai tudásunkat tudjuk mozgósítani annak érdekében, hogy ne egyszeri és megismételhetetlen, hanem leírható, de legalábbis megosztható legyen. A megosztás további kérdése, hogy ki birtokolja a tudást, magán vagy köztulajdon-e, de ez már egy további kutatás témája lesz.

A kutatásból az is kiderült, hogy a rendszer komplexitásán túl vannak olyan részterületek, amelyek jól azonosíthatóak, ilyen a közös kutatások tervezése és megvalósítása, amelynek során az eredménye nemcsak a tervezett produktum lehet, hanem az a tudás is, amelyben képesek leszünk használni egymás szaktudását egy probléma megoldásában.

A hallgatóknak ahhoz, hogy képesek legyenek összekötni az elméleti és gyakorlati képzéseken tapasztaltakat szükséges pedagógiai szakmai támogatást kapniuk

Önmagában a probléma alapú tanulás nem elégséges, meg kell kapniuk hozzá azt az elméleti segítséget, amely segíti őket eligazodni a megszerzett tapasztalatok érvényességét tekintve és segíti elhelyezni azokat egy tágabb szakmai kontextusban.

Az elmélet és gyakorlat összekapcsolása olyan átfogó komplex folyamat, amelynek tervezése csak szoros együttműködésben történhet az elméleti és gyakorlati oktatók által.

A dolgozatban felvázolt elméleti keret további kutatásoknak akár kritikai alapja lehet. Szükség lenne további finomítására és egy nagyobb lélegzetvételű kutatásban kidolgozhatóvá válhatna egy olyan modell, amely növelni tudná a felsőoktatási intézményekben a hallgatók és dolgozók (oktató és személyzeti munkatársak) elégedettségét, másrészt a szervezet abszorpciós képességét.

5. Válogatott irodalomjegyzék

Balázs Éva, Einhorn Ágnes, Fischer Márta, Győri János, Halász Gábor, Havas Attila, Kovács István Vilmos, Lukács Judit, Szabó Mária, Wolfné Borsi Julianna (2011): *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest

Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning—A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, 27(6), 12-26.

Barrett, T., Mac Labhrainn, I., & Fallon, H. (2005). What is problem-based learning. *Emerging Issues in the Practice of University Teaching and Learning*, 55-66.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Anchor books. Bernstein, B. (1996): Nyelvi szocializáció és oktathatóság, in Meleg Csilla (ed) *Iskola és társadalom*, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs, 1996

Blackler, F. (1995). Knowledge, knowledge work and organizations: An overview and interpretation. *Organization studies*, 16(6), 1021-1046.

Brown, T., & Wyatt, J. (2015). Design thinking for social innovation. *Annual Review of Policy Design*, 3(1), 1-10.

Carnoy, M. (2000): Notes on the production and use of knowledge in the education sector. In: *Knowledge Management in the Learning Society*. OECD, Paris.

Commission of the European Communities (2007): Towards more knowledge-based policy and practice in education and training. Commission Staff Working Document. Brussels.

Cumming AD, Ross MT (2008) The Tuning Project (medicine) - learning outcomes / competences for undergraduate medical education in Europe. *Edinburgh: The University of Edinburgh*.

Dahlgren, M. A., Dahlgren, L. O., & Dahlberg, J. (2012). Learning professional practice through education. In *Practice, Learning and Change* (pp. 183-197). Springer Netherlands.

Derényi András (2006). Tanulási eredmények kidolgozása és használata: Elvi megfontolások és gyakorlati útmutatások. *Társadalom és Gazdaság*, 28(2), 183-202.

Derényi András és Vámos Ágnes (2015): A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása. Oktatási Hivatal, Budapest

Descy, P., & Tessaring, M. (2001). Training and Learning for Competence: Second Report on Vocational Training *Research in Europe*. Executive Summary. CEDEFOP Reference Series. CEDEFOP, PO Box 22427, Thessaloniki, GR-55102 Greece.

Dochy, Filip, et al. "Effects of problem-based learning: A meta-analysis." *Learning and instruction* 13.5 (2003): 533-568.

ELTE (2015): „Okos Köznevelés”. Javaslat a Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszer stratégiájának kiegészítésére - „NOIR+ Stratégia”. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Epstein, Richard J.: "Learning from the problems of problem-based learning." *BMC Medical Education* 4.1 (2004): 1-7. <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/4/1> letöltve: 2013. július 22.

Foray, D. (2000): Characterising the knowledge base: a review of available and missing indicators. In: *Knowledge Management in the Learning Society*. OECD, Paris.

Foray, D., & Hargreaves, D. (2003). The production of knowledge in different sectors: a model and some hypotheses. *London Review of Education*, 1(1), 7-19.

Fuller, A. – Unwin, L. (1998): Reconceptualising apprenticeship: exploring the relationship between work and learning. *Journal of Vocational Education & Training*, 50. 2. No. 153–173.

Gibbons, M. – Limoges, C. – Nowotny, H. (1997): *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Sage.

Group, P. E. T. A. (2011). Transforming health professionals' education. *The Lancet*, 377 (9773), 1236-1237.

- Gudmundsdottir, S. és Shulman, L. (1987): Pedagogical content knowledge: teachers' ways of knowing. In: Strømnes, A. L. és Søvik, N. (1987): *Teachers' Thinking - Perspectives and Research*. TAPIR.
- Halász G. (2010): A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok.
- Halász Gábor (2001). *Az oktatási rendszer*. Műszaki K.
- Halász Gábor (2009): Tényekre alapozott oktatáspolitikai és oktatásfejlesztés. in: Pusztai Gabriella – Rébay Magdolna (szerk.): *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Csokonai Könyvkiadó. Debrecen. 2009. 187-191. o.
- Halász Gábor (2013). *Az oktatáskutatás globális trendjei*. ELTE Eötvös K..
- Halász Gábor (2015): A NOIR+ stratégia, mint a fejlesztés kerete. in: Szivák Judit (szerk.): „*Mesterpedagógusok szerepe a köznevelési rendszerben*” XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz. TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001. Kézirat. Oktatási Hivatal. Budapest.
- Hämäläinen, Raimo P. and Saarinen, Esa (2010, szerk.): *Essays on Systems Intelligence*. Systems Analysis Laboratory, Aalto University, School of Science and Technology Espoo, Finland.
- Hargreaves, D. (2000). How to design and implement a revolution in teacher education and training: Some lessons from England. *Teacher Education Policies in the European Union and Quality of Lifelong Learning, Loule*.
- Hargreaves, D. (2000): The production, mediation and use of professional knowledge among teachers and doctors: a comparative analysis. In: *Knowledge Management in the Learning Society*. OECD, Paris. 219–238.
- Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and teacher education*, 10(4), 423-438.
- Inotai András – Kaló Zoltán (2010): Az egészségügyi ágazat mint közszolgáltatás K+F+I stratégiája és az ágazat innovációs folyamatainak vizsgálata az oktatási ágazat számára. OKI, TÁMOP-3.1.1.8.1 projekt keretében.

Leydesdorff, L. és Etzkowitz, H: The TripleHelix of Innovation, <http://www.leydesdorff.net/spp98/> letöltve 2010. november 24.

Lundvall, B. A., & Jo, M. (Eds.). (2002). *The new knowledge economy in Europe: a strategy for international competitiveness and social cohesion*. Edward Elgar Publishing.

Lundvall, B.A. (2004): Learning society in *Knowledge Management in the Learning Society*, OECD, 158. pp.

Lundvall, B-A. (2000): The Learning Economy: Some Implications for the Knowledge Base of Health and Education Systems. In: *Knowledge Management in the Learning Society*. OECD, Paris.

Nelson, R. (2000): Knowledge and Innovation Systems. In: *Knowledge Management in the Learning Society*. OECD, Paris.

Nelson, R. R., & Romer, P. M. (1996). Science, economic growth, and public policy. *Challenge*, 39(1), 9-21.

Nusche, D. (2008), "Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: a comparative review of selected practices", OECD Education Working Papers, No. 15, OECD Publishing.

OECD (2004): *Innovation in the Knowledge Economy. Implications for Education and Learning*. Paris

OECD (2005a): *Oslo Manual. Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*. Third edition. A joint publication of OECD and Eurostat

OECD (2005b): *Networks of Innovation. Towards New Models for Managing Schools and Systems*. Paris

OECD (2010a): *The OECD Innovation Strategy. Getting a head start on tomorrow*. Paris.

OECD (2013): *How is Pedagogical Knowledge Codified in the Teaching Profession? A Critical Review of Selected Competence Frameworks for Teachers and Other Professions. Innovative Teaching for Effective Learning. Background Document*. EDU/CERI/CD/RD(2014)3

- Parsons, T. (1949). *The structure of social action* (Vol. 491). New York: Free Press.
- Polanyi, M. (1958/1978). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. University of Chicago Press.
- Raij, K. (2000). Toward a profession. *Clinical learning in a hospital environment as*. University of Helsinki Department of Education Research Report 166
- Scheler, M., & Scheler, M. (1960). *Die wissensformen und die gesellschaft*(Vol. 8). Bern/München: Francke. 42. old
- Seliger, R. (2000): Baustein für eine lernende Organisation. In: Kersting, H. J. – NeumannWirsing, N. (Hrg.): *In Action. Systemische Organisationsentwicklung und Supervision*. IBS, Aachen
- Shulman, L. (2012). From Minsk to Pinsk: Why a scholarship of teaching and learning?. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 48-53.
- Shulman, L. (2014). The Course of Educational Change: Challenge and Opportunity. *Journal of Catholic Education*, 18(1), 166.
- Taylor, N., Quinn, F., Littledyke, M., & Coll, R. K. (Eds.). (2012). *Health Education in Context: An International Perspective on Health Education in Schools and Local Communities*. Springer Science & Business Media.
- Temesi József (szerk). (2011.): *Az Országos képesítési keretrendszer kialakítása Magyarországon*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet
- Thune, C. (2005). Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area. *Report, European Association for Quality Assurance in the European Higher Education*.
- Tyre, M. J. – Hippel, E. von (1997): The situated nature of adaptive learning in organizations. *Organization Science*, 8. 1. No.
- Vámos Ágnes (2011): *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben 2*. Tempus Közalapítvány, Budapest.
- Vámos Ágnes (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban–az akciókutatás. *Neveléstudomány*, 2, 23-42.

Vámos Ágnes és Lénárd Sándor (szerk.) (2012): *Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában - a BaBe-projekt*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest

Wagenaar, R. (Ed.). (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Final report. Phase one. Bilbao: University of Deusto.

Wenger, E. (1999): *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press, Cambridge.

6. Az értekezés témájában készült szerzői publikációk

Bajzáth Angéla (2013): Esszék a hálózati intelligenciáról, *Neveléstudomány: Oktatás kutatás innováció* 1:(2) pp. 108-116.

Bajzáth Angéla (2013): Különböző szakos hallgatók együttműködésére épülő, probléma alapú tanulás: A linköpingi egyetem egészségügyi képzése, *Felsőoktatási Műhely: az educatio társadalmi szolgáltató kht országos felsőoktatási információs központ kiadványa* 7:(2) pp. 77-91. (2013)

Bajzáth Angéla (2013): Changes in curricular paradigm. What is the meaning of the learner and learning-centered curricular paradigm to teacher and students? *Academia.edu*, 6pp. https://www.academia.edu/1494563/Changes_in_curricular_paradigm

Bajzáth Angéla (2014): Kutatás és gyakorlat kapcsolata az oktatási ágazatban. in: Szabolcs Éva – Garai Imre (szerk.): *Neveléstudományi kutatások közben*. Eötvös Kiadó. pp. 91-100.

Bajzáth Angéla, Czető Krisztina, Lukács István, Lénárd Sándor, Kálmán Orsolya, Rapos Nóra, Seresné Busi Etelka, Szivák Judit, Tókos Katalin (2014): *Összegző elemzés a monitoring vizsgálatról*, Felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése. TÁMOP 4.1.3.-11/1-2011-0001. Kézirat

Bajzáth Angéla, Czető Krisztina, Lukács István, Lénárd Sándor, Kálmán Orsolya, Rapos Nóra, Seresné Busi Etelka, Szivák Judit, Tókos Katalin (2014): *Kézikönyv a képzési programok tanulási eredmény-alapú fejlesztéséhez, felülvizsgálatához*, Felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése. TÁMOP 4.1.3.-11/1-2011-0001. Kézirat

7. Az értekezés témájában tartott konferencia előadások

Bajzáth Angéla, Lencse Máté, Lukács István (2012): Fejlesztő értékelés a felsőoktatásban – tanítás és tanulás összefüggései In: Csapó Benő, Tóth Edit (szerk.), *X. Pedagógiai Értékelési Konferencia – PÉK 2012: Program – Előadás-összefoglalók* [10th Conference on Educational Assessment. Program – Abstracts]. 181 p. Konferencia helye, ideje: Szeged, Magyarország, 2012.04.26-2012.04.28. Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, 2012. p. 115.

Rapos Nóra, Bajzáth Angéla, Lencse Máté, Sikó Dóra Képzési program kutatásra épülő elemzése, In: Bárdos Jenő, Kis-Tóth Lajos, Racsko Réka (szerk.), XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia: *Változó életformák - Régi és új tanulási környezetek*. 561 p. Konferencia helye, ideje: Eger, Líceum Kiadó, 2013. p. 182.

Bajzáth Angéla (2013) Oktatási innováció: Milyen következtetések adódnak a tudományos kutatás és a technológiai innováció elméletéből a neveléstudományi kutatás számára? HuCER 2013. Hungarian Conference on Educational Research, Debrecen, MTA DAB Székház, 2013. június 13-14.

Bajzáth Angéla, Lencse Máté (2014): A tanárképzés és a tanári munka a doktori iskolákban, *A pedagógia kultúrája*. VII. Miskolci Taní-tani Konferencia, 2014. február 7.

Bajzáth Angéla (2015): Képzési programok ciklusos újratervezése, In: Birta-Székely Noémi szerk. *Tudás-tanulás-Szabadság, a pedagógusképzés XXI. századi perspektívái*, Neveléstudományi Konferencia Kolozsvár, 2015. április 24-26, BBTE Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet.