

Képzési innováció és szervezeti tanulás a felsőoktatásban, a bolognai folyamat követése az ELTE-n akciókutatással¹

Vámos Ágnes

A felsőoktatás funkciói alapvető változáson esnek át: új tanulásfelfogás, új oktatói feladatok, új szervezeti működés jelenik meg. Ebben a tanulmányban azokat a mérföldköveket mutatom be, amelyet az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának Neveléstudományi Intézete rakott le a bolognai folyamathoz való illeszkedésekor. A pedagógia alapszakhoz kapcsolódó 2006–2011-es akciókutatás szervezeti tanulás volt, mert a szervezet tagjainak olyan társas tanulása zajlott, ami nem egymás mellett élő emberek egyéni tanulásának összege, s nem is tőlük független eredmény, hanem egy új közös minőség.

Kulcsszavak: akciókutatás, tanuló szervezet, képzési program-innováció, Bologna-folyamat

Bevezetés

A Bologna-folyamat a legtöbb magyar felsőoktatási intézményt először az azzal való együttthaladás szempontjából érintette. A képzési területek többsége 2006-ban – rövid felkészülés után – áttért az osztott rendszerű képzésre, s alapszakjukon (BA/BSC) fogadták az első hallgatókat. Ugyanígy történt az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán a Neveléstudományi Intézetben is annak pedagógia alapszakán. Jelen tanulmány annak a folyamatnak néhány elemét mutatja meg, amelyet az Intézet e kezdőponttól bejárt egészen addig, amíg ezt az alapszakot megújította. Ez a történet azért is számíthat a neveléstudományi kutatások iránti érdeklődők figyelmére, mert láthatóvá válnak a felsőoktatás működésének mélyebb mechanizmusai: egy képzési terület működése a bologna-rendszerben és egy szervezetnek az adaptivitási törekvései. Különös körülményként értelmezhető, hogy esetünkben, azaz a pedagógia alapszakon, végigtekintve történetén, azt kell lássuk, hogy a bolognai változtatás volt az egyik legnagyobb mértékű és léptékű; eddig lényegében szervesen, történeti evolúcióban szerveződött a felsőoktatási tudomány-művelésnek és tudomány-oktatásnak ez a tere. Most a szakpolitikai indíttatás kényszerítette a szakot rendkívül gyors változtatásra mind szerkezeti, mind tartalmi téren. Már a bevezetést követő első években világossá vált, hogy itt nem „csak” és nem első sorban szerkezeti kérdékről van szó.

Pedagógia szak történeti előzményei

A pedagógiai jellegű tárgyak tanítása Magyarországon a 17. századig visszanyúl. A nevelési, tanítási feladatokkal hagyományosan érintett teológia, a tanulás, megismerés kérdéseit vizsgáló filozófia felsőoktatási szervezeti reprezentációja a 19. századig integrálta a neveléstudományt. E mintegy 200 év alatt a kontinentális tudományos hatásokra érzékeny magyar pedagógia tudomány mindinkább önálló tudománnyá vált. Először a középiskolai törvény kiadásával (1883) jelentek meg külön passzusok a pedagógusképzésre vonatkozóan, s ennek megfelelően külön tantárgyak leírásai a törvénykezésben. A 20. század elején (1924) pedig önálló törvény született arról, hogy a tanári képzettség megszerzéséhez a Tanárképző Intézet előadásainak látogatása és egyéves tanítási gyakorlata kötelező az addigi, csak vizsgakötelezettségek helyett. Ebben az időszakban vagyunk tanúi

1. Kézirat, 2014.

az oktatás társadalmi szerepe erősödésének; a képzési funkciók és a diszciplináris trendek egymással kölcsönhatásba léptek. A 20. század elején az ELTE képzései között is megerősödött a neveléstudomány művelése önálló bölcsészettudományként a pedagógus pályafutásra felkészítés mellett, mint óvodapedagógus és tanító/tanár. Az ún. akadémiai képzésre, a „tudósképzésre” az 1950-es évektől öt egyetemi tanulmányi év szolgált. A végzettek előbb pedagógia szakos előadói diplomát, majd az 1980-as évektől pedagógia szakos diplomát kaptak – aki akarta, tanári szakkal párosította. Kiépült tehát a neveléstudományban is a modern tudományosság művelése és közvetlen tanítása a felsőoktatásban, terjesztése a hallgatók körében és a tudományos közösségben. A 21. század elejére az ELTE-n a pedagógia és andragógia szak, valamint a pedagógusképzés egy intézmény gondozásában áll, ami a tudomány további differenciálódását mutatja.

Ami a hallgatók szakhoz való viszonyát, az ún. szak-identitást illeti, a kis létszámból fakadó intimitás jellemezte. A 20. századi Magyarországon a rendszerváltozásig a felsőoktatásba felvételt nyerők kis korosztály arányt jelentettek, egy fajta „zárt szám” politika miatt. Ebből fakad, hogy a pedagógia szakot is a hagyományos „elitképzési” minta uralta: tudatos pályaválasztás, szívesen tanulás, mielőbbi szakmai szocializáció a tudományos pályára törekvésben.

Az 1989-es társadalmi/politikai rendszerváltozást követően a hallgatói létszám alapvetően és markánsan megemelkedett az egész magyar felsőoktatásban, késve utolérve ezzel az európai trendet a húsz/harminc éves fiatalok képzettségi szintjének emelése terén. A létszám-expanzió a szereplőkön kívül a motivációk, tanulási utak és érdekek színes világát is behozta a felsőoktatásba, amely a rendszer komplexitását fokozta. Mindez kihívást jelent a felsőoktatás irányítása számára is, mert egy ilyen bonyolultságú felsőoktatási rendszer közvetlen, adminisztratív (bürokratikus) irányítása hatékony módon már nem valósítható meg. A fejlett országokban ezért irányítás (*government*) helyett egyre inkább a felsőoktatás kormányzásáról (*governance*) beszélnek, amelynek során a cél nem a szereplők önmozgásának kiiktatása, hanem a megfelelő ösztönzési struktúrák kialakításával azok megfelelő irányba terelése (de Boer et al., 2010 – idézi: Kovács & Temesi, 2013, p. 3.). Ennek megfelelően nem csökkentik, korlátozzák az intézmények mozgásterét, hanem inkább bővítik azt, azaz bővítik a felsőoktatási intézmények működési, szervezeti és pénzügyi autonómiáját. Ezzel párhuzamosan növekszik az intézmények felelőssége is a kormányzat által meghatározott rendszercélok (pl. méltányosság, esélyegyenlőség, további expanzió stb.) elérése terén (uo.)

Mindebből fakadt, hogy az ELTE-n, a korábbi 5 éves bölcsészkarai egyetemi pedagógia szakból 2006-ban „lefejtették” az új, 3 éves alapszakot. E munka úgy folyt, hogy még nem készült el a folytatás, azaz a neveléstudományi mesterszak képzési koncepciója és programja. A munka során prioritás volt, hogy a 3. év végén a munka világába történő kilépés reális alternatívaként kínálkozzon. Az ún. magyar bologna jellemzője lett tehát, hogy 2005 táján két szakmapolitikai irány, nevezetesen a hallgatói létszám növelése és a gazdaság, munka világa érdekeinek beszívargása az akadémiai világba, s ezekkel együtt a bolognai folyamat bevezetése „összecsúsztott”, lényegében egyszerre terhelve alapvető változással a felsőoktatást a rendszer szintjén és továbbgyűrűző hatásával az oktatókat és intézményi szervezetüket. Az ezzel járó anomáliák a napvilágra kerültek már a pedagógia alapszak bevezetésének első heteiben. Ezért az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének több oktatója akciókutatásba kezdett 2006 szeptemberében, hogy a pedagógia alapszak működésének menet közbeni értékelésére támaszkodva járuljon hozzá annak minőségi működéséhez, korrekciójához és fejlesztéséhez. A 2006-2011-ig tartó kutatás a BaBe-projekt nevet kapta;² két hallgatói évfolyamot, a 2006 és 2007. évit kísérve kutatással a képzésen. Az akciókutatás az alapszak 2011-es újjászervezésével zárult. A kutatók eközben folyamatosan szembesültek azzal, hogy miként változik az oktatás kontextusa, miért jelennek meg a felsőoktatással

2. A BaBe szócska a Bachelor képzés és a Bevezetés kifejezések első két betűjéből alakult ki.

szemben új elvárások, hogy milyen erőteljes hangsúlyt kap a munka világának igénye, s hogy a képző intézmény, maguk a képzők és a hallgatók is újfajta ágensként funkcionálnak. Vagyis, hogy a bolognai folyamat nem „csak” strukturális változás, hanem sokkal inkább tartalmi, szemléleti.

A bolognai folyamat kutatása külföldön

Az ELTE-n folyó bologna-kutatás komplex akciókutatás volt, melynek eredményeit 2012-ben egy 10 tanulmányból álló kötet foglalja össze (Vámos & Lénárd, 2012). Ilyen komplex bologna-kutatásról nincs tudomásunk Magyarországon, s más országokban is ritkaságszámba megy. Különös érdekessége, hogy a bologna-folyamatot a bevezetés első percétől kezdve különböző nézőpontokból (oktatók, hallgatók, szervezet, képzési program, stb.) vizsgálta. Ezt azért kell hangsúlyozni, mert az ún. bologna-folyamat kutatása tipikusan egy-egy területet érint, mint például a kurrikulum-fejlesztés (Torraco & Hoover, 2005; de la Harpe & Thomas, 2009) vagy a hallgatók tanulásának támogatása. Bőséges szakirodalom található a mentorálásról (Ehrich & Hansford, 1999; Waters, 2003; Bordes & Arredondo, 2005), a portfólió alkalmazásáról (Mestry & Schmidt, 2010), a szervezet fejlesztéséről (Hatala & Gumm, 2006), vagy a hallgatók hangja témában folyó kutatásokról (Asmar, 1999; Hawk & Lyons, 2008, Li & Campbell, 2009). Olyan komplex akciókutatás, mint amilyen a BaBe-projekt volt, vagyis amely e fent említett kutatási témákat és még továbbiakat egyetlen projektbe involvált, alig található. Ilyennek tekinthető Taylor és Pettit kutatása (2007), melyekkel azért vannak közös pontok, mert hasonló témaköröket érintettek, mindkettőnél erős a törekvés a hallgatók bevonására a kutatási folyamatba, mindkettő sokat foglalkozik az akciókutatáskor végbement tanulási folyamattal. A különbség talán az, hogy Taylor és Pettit kutatásban az elért társadalmi változás (social change) értékelése olvasható eredményként, a BaBe-projekt esetében pedig a képzési program-innováció (Vámos & Lénárd, 2012).

A BaBe-projekt mint akciókutatás

Az akciókutatás nem tekint vissza nagy múltra Magyarországon, elterjedtsége csekély. Ennek is következménye, hogy sem működtetésének, sem a kutatási eredmények leírásának, közlésének módjai nem ismertek. Amennyire ma már elvárt, hogy a kutatók adott formátumban és adott közlési logikában mutassák be empirikus kutatásukat, annyira nem közismert, hogy miként történjen ez egy akciókutatás esetében. E körülmény miatt jelen tanulmányban azzal is foglalkozunk, hogyan függ össze az akciókutatás és annak tudományos közleményként való megjelentetése. E jellemző nem egyszerűen formai, műfaji kérdés ugyanis, hanem az akciókutatás lényege: tanulás a kutatással és tanulás annak leírása közben is. A kutatás eredményeinek leírása közbeni időszakot akkor lehet termékenynek tekinteni, ha végbemegy a kutatás újraértelmezése is.

Az akciókutatásról szóló tudományos leírás, publikáció

Az akciókutatásról szóló gazdag nemzetközi szakirodalomból McNiff és Whitehead írásaiból válogatva, és a *Doing and Writing Action Research* címmel írt könyvet alapul véve az látszik, hogy az akciókutatás publikálása hasonlatos az esettanulmányéhoz vagy az antropológiai kutatáséhoz. Viszont, mivel az akciókutatások céljukat, folyamatukat és típusukat tekintve sokfélék, ezért ezek egy része meghaladja az esettanulmány és az antropológiai kutatások sajátos nézőpontjait, vagy ötvözi ezeket és továbbiakat – nem ritkán tipikusan empirikus kutatásnak tekintett elemeket. Ebből fakad, hogy az akciókutatások sokfélék és sokféleképpen történik az eredmények leírása. Az akciókutatások közötti különbségek „megengedése” mellett, mint minden tudományos közlemény esetében, itt is alapelvárás (1) az új tudás létrehozása, vagyis, hogy a publikációval tárgyasuljon és

elérhetővé váljon egy addig impliciten működő tudás, (2) a bizonyított érvényesség, vagyis, hogy az eredmények ne a közlő véleményének tűnjenek föl, (3) a kutatás jelentőségének bemutatása, vagyis annak közzététele, hogy milyen értéket jelent a tudomány számára. E sztenderd akadémiai elvárásokon túl az akciókutatás közlésének három sajátossága van: (1) az akciókutatás egyfajta történetként való leírása, egy valóságos „élet-történeté”, (2) a történet a tanulás, a gyakorlat javításának története, a társadalmi körülményekre gyakorolt hatás története, (3) a történetnek kritikainak kell lennie, azaz a story érvényességét demonstrálni kell, beleértve azokat a bizonyítékokat, amelyek megmutatják, hogy miként történt az, ami leírásra került. A legjobb leírások meg tudják mutatni azokat a nézetekben, hitekben végbemenő dekonstrukciós és új konstrukciós folyamatokat is, amelyek a résztvevőkben lezajlottak a kutatás során (MacNiff & Whitthead, 2009 p. 25).

Az akciókutatás mint új tudás-termelő

A BaBe-projekt közvetlen eredménye a képzési program megújítása volt. Ehhez vezető öt évnyi idő kutatási és fejlesztési feladatok sokaságát tartalmazta. A sajátossága ennek a folyamatnak egy olyan oktatói párbeszéd és hallgatói szempontra való nyitottság volt, amely belső erőként termelte újjá önmagát, s hozott létre végül új tudást. Új tudást arról, hogy miként lehetne jobban működtetni egy képzési programot, hogyan lehetne a hallgatók tanulásszervezését minőségében javítani, s a tanulás eredményét a munka világához közelíteni. Az a jelenleg, amelyet az ELTE-kutatók a 2000-es évek elején fedeztek fel saját körükben, már az 1990-es évtizedben ismert volt a gazdaság világában. *Nonaka and Takeuchi* 1998-ban tette közzé elméletét, mely szerint a vállalkozásokhoz, illetve a vállalkozások folyamatos megújulásához szükséges tudás-előállításában, az új tudás „teremtésében” az abban résztvevők közötti kapcsolatnak van meghatározó szerepe. Az elmélet lényege, hogy a szervezeti kapcsolatrendszer sajátos társadalmi vagy csoport keretfeltételeket hoz létre, amely egyfajta „bennlét” élményként is megjelenhet, támogató kontextust képezve az explicit és a tacit tudás kölcsönhatásának és megújulásában. A szakirodalom a folyamat egészét olykor tudáspirálnak nevezi.

Az a kutatás, amely a Bologna-folyamatra épült és a pedagógia alapszak működését vizsgálta és kívánta jobbitani, hasonló utat járt be. Az ELTE-n zajló akciókutatás a felsőoktatási rendszerben végbemenő spontán innovációt tette tudatossá, s hatott a rendszeren belül annak elemére is, a szervezetre, tagjaira. Ez utóbbi a fenntarthatóság miatt fontos. A korábban említett *Nonaka-Takeuchi* kutatással közel egyidőben, azaz a '90-es években többen is tanulmányozták a sikeres vállalati működés eseteit a gazdaság világban, s ők is azt találták, hogy a vállalati siker nyolc legfőbb forrása mind a humán tényezőkben rejlik. Ha ezt az elméletet is visszaforgatjuk a társadalomtudományba, s értelmező keretként tekintünk rá, akkor eredményeiből többet is felismerhetünk az e tanulmány tárgyát képező akciókutatásban. Ilyen eredményességet befolyásoló humán tényező például (1) a cselekvésre való készenlét, (2) a kliensekkel/vevőkkel való szoros kapcsolat, (3) az önállóság és vállalkozó szellem, (4) munkabírási/termelékenység (Peters & Waterman, 1986). Később *Collins* (2005) a humán tényezők közül a vezetői erényekre irányította a figyelmet, s azt találta, hogy a szervezet tagjai és vezetői együttesen járulnak hozzá a jó szervezeti működéshez, a tudás tudatos és folyamatos újratermeléséhez, a megújuláshoz, innovációhoz. A vállalati világban az innovációt akadályozó tényezők között a felkészült munkaerő hiánya, a tőkehiány, a tudomány és a gyakorlat kapcsolatának hiánya szerepel. Ezek közül, az átmeneti tőkehiány súlyosan veszélyeztette a BaBe-projektet is. A képzési program innovációja mégis megvalósult, mert külső inspirációt és tőkeinjekciót kapott az ELTE Kutatóegyetemi projektje által.

Az akció kutatás mint szervezeti tanulás folyamata

A tanuló szervezet olyan szervezet, amely jövőjének kialakítása érdekében folyamatosan növeli, erősíti alkotókedvét és tehetségét. A tanuló szervezetek fontos jellemvonása, hogy a benne résztvevők új módon képesek tekinteni magukra és a világra." (Senge, 1998). A tanuló szervezet az előbbiekben bemutatott innováció-potenciált, tudás-teremtést is integrálja a fogalmába, s továbbépíti avval, hogy nem csak a megszerzett tudással, annak terjesztésével érvel, hanem jellemzőnek tekinti a tagok magatartás-változását. Egyes szerzők szerint, – ahogy ezt a BaBe-csoport egyik tagja és a tanulmánykötet szerzője, *Lénárd Sándor* állítja – ma a rendszer gondolkodás „nulladik” szintjén áll a hazai oktatási szervezetek többsége. A szervezet nem ismeri vagy nem érzékeli azt a nagyobb rendszert, amelyben működik, amely körülveszi, nem tudja magát egy tágabb rendszer részeként értelmezni. Az a szervezet, amelyben a BaBe-projekt működött, már az akció kutatás kezdetekor túllépett ezen a szinten. Ennek illusztrálásra az idézett szerző a „tanuló szervezet” és a „felejtő” szervezet közti különbséget hozta fel (Setényi, 2003 – idézi uo.). (ld. 1. sz. táblázat)

A „felejtő” szervezet	A „tanuló” szervezet
A tanulást iskolás képzésként értelmezik	A tanulást a legszélesebb módon értelmezik
A vezetés tolerálja az egyéni tanulást	A vezetés támogatja a tanulást
A tanulás eseti és felülről szervezett	A tanulás folyamatos
A feladatokat végrehajtják, aztán kikapcsolnak	A feladatok végrehajtásakor és utána elemeznek és tanulságokat keresnek
A tapasztalat személyes tudássá válik és rejtve marad	A tanulságokat megosztják egymással, kialakul egy közös tudás

1. táblázat: A „felejtő” és a „tanuló” szervezet összehasonlítása (Setényi nyomán – idézi Lénárd, 2012)

Lénárd (2012), idézett írásában a BaBe-kutatócsoport tanulási folyamatát is felvázolta, bemutatva a naív nézeteket, melyek egy tanuló szervezetet jellemeznek a kezdetekben. Lényege, hogy a szervezeti tagok először jellemzően a szervezet vezetésétől várják a problémák megoldását, figyelmen kívül hagyva az összefüggést, mely szerint minél összetettebb egy változás, annál kevésbé lehet azt a szervezetre erőltetni. A szakmai/politikai előírások megváltoztatnak bizonyos dolgokat, de ami igazán fontos, arra nincsenek hatással (Fullan, 1993; 2008 – idézi Lénárd, 2012). Az ELTE akció kutatásban a szervezeti tanulás kiépülése ezt követően folyamatosan zajlott, a szervezet tagjai között erősödött a kommunikáció, az egyéni célok, elképzelések és a közösség-szintű célok összhangban álltak. A közösség tagjai egyénenként is ágensekké váltak, tanultak, s meg akarták osztani egymással a tudásukat. Megvalósult a tudásteremtés előfeltétele, a bizalom és az együttműködő légkör (Tynjälä, 2008).

Társas tanulás, szervezeti tanulás, tanuló szervezet

Kétségtelen, hogy az egyik legmeghatározóbb szervezetelméleti modell ugyancsak *Kurt Lewin* akció kutatás-konceptiójához nyúlik vissza. Az akció kutatás – mint láttuk eddig – a szervezetek javítására, fejlesztésére irányuló tevékenység, a konkrét tapasztalatokból való tanulás. A szervezetfejlesztés ebben az értelemben elméletfejlesztés, azoknak a teóriáknak a befolyásolása, amelyek a szervezeti tagok szervezetbeli szerepét, tevékenységét irányítják. Nyilvánvaló, hogy miként az embereknek, úgy a szervezeteknek is alkalmazkodniuk kell

környezetükhöz annak érdekében, hogy életképesek maradjanak, sikeresek legyenek. Az egyén tanulásának több eleme vonatkoztatható a szervezetek tanulására is – hiszen a szervezetek is, miként az egyének is múltbéli tapasztalataikat használják fel; alkalmazkodnak, illetve változtatnak céljaikon.

Ez az egyén, a csoportok, szervezetek tanulásának közös és eltérő vonásait jó kell látni ahhoz, hogy felhasználhassuk. Ezt tettük az akciókutatás során is. Az akciókutatásból való kiindulás azért is hasznos, mert akciókutatást jellemzően nem egyének, hanem csoportok, szervezetek végeznek. A csoportos tanulás nem feltétlenül szervezeti, de nem lehet elképzelni olyan szervezeti tanulást, amely mögött nincs csoport. A szervezeti tanulás viszont azért más minőség, mert itt az egyének csoportjának tanulása nem egyének sokaságának tanulása, hanem olyan folyamat, amelyen a szervezet esik át.

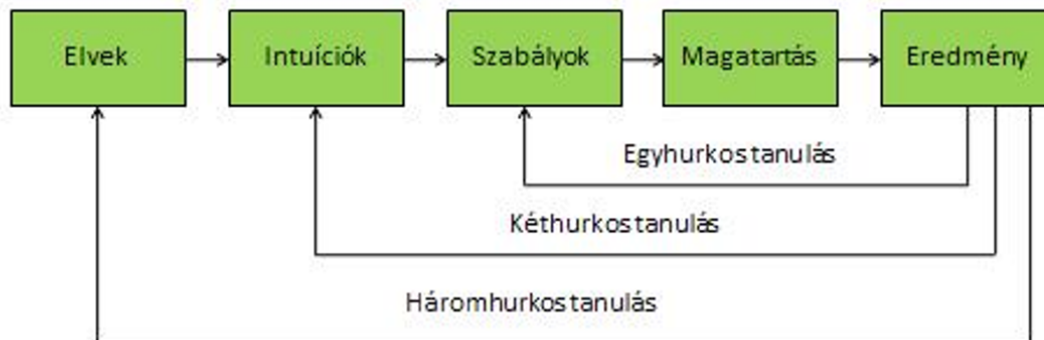
Argyris és Schön (1974, 1978, 1996) egy-két (1. ábra) illetve mások már három hurkos tanulásként értelmezhető alapelmélete azt állítja, hogy az új tudáshoz, egy feladat ügyes elvégzéséhez vezető úton az vezet eredményre, ha az esetleges hibákat folyamatosan azonosítjuk és javítjuk. Ha ez a hibajavító folyamat képessé teszi a szervezetet arra, hogy úgy folytassa politikáját (policies), hogy sikeresen elérje céljait, akkor ezt a folyamatot – az egyéni tanuláshoz hasonlóan – egyhurkos tanulásnak nevezzük. Ha azonban a szervezet több mint egy olyan monitor, ami az eltérésekre figyel, és kérdéseket tesz fel a célokra, a politikára (policies) és/vagy az uralkodó értékekre nézve, beleértve azt is, hogy mi és miért okozott hibát, akkor ez a folyamat a kéthurkos tanulás.



1. ábra: Egyhurkos és kéthurkos tanulás – (Anderson, 1994 nyomán)

A „hurkok” száma növelhető aszerint, hogy hány „úttal” jut el a szervezet saját kultúrájának mélyebb rétegeibe (2. ábra). Bármily kiváló lehet egy szervezet valamennyi tagja külön-külön a maga területén, például a felsőoktatásban kutatóként, oktatóként, ha ebbéli közös tevékenységükre nem reflektálnak közösen, azaz nem járják körül együtt az előbbi folyamatban jelzett hurkos utazást, egészen a vezérlő értékek–cselekvés–következmény komponensig, s nem közösen hoznak reflektív döntést, nem osztják meg tudásukat.

A közösségi tanulás formái



2. ábra: Argyris és Schön elmélete továbbgondolva (Gaskó & Rapos, 2013)

A szervezeti tanulás kutatása olyan kérdéseket tesz fel, mint például, hogy mi jellemzi, hogyan vihető végbe, milyenfajta szervezeti tanulás kívánatos, milyen hatása van stb. A *szervezeti tanulás*hoz képest a *tanuló szervezeti* kutatások arra kíváncsiak, hogy milyenek a tanulni képes szervezetek, milyen feltételekkel tudják képességeiket fejleszteni. *Újhelyi Márta* részletesen leírja a tanuló szervezet jellemzőit (2001) hivatkozva külföldi és hazai kutatókra. A tanuló szervezetek fontos megkülönböztetőjének tartja a tudatos, kéthurkos tanulást, és a problémaalapú, ciklikus tanulási folyamatokban való részvételt. A tagok saját és mások tapasztalataiból egyaránt tanulnak, megpróbálnak konszenzusos döntéseket hozni, s az egész folyamat eredményeképpen megtanulnak folyamatosan közös célokért, közös értékek mentén együttműködni. A tanuló szervezetek nagyon szigorú követelményeket támasztanak tagjaikkal szemben. Amellett, hogy megtartják egyéniségüket, csoporttagokká is válnak. Mindezek a jellemzők a tanuló szervezeteket abban segítik, hogy elérjék céljaikat: versenyképessé váljanak és versenyképesek maradjanak.

Hálózati gondolkodás, rendszergondolkodás, rendszer-intelligencia

A 21. század elején a finnországi Helsinki Aalto University rendszerelméleti laboratóriumában olyan kutatásokat folytattak és ösztönöztek, amelyek a hálózatok, rendszerek működésében a közösségi szerveződés és kapcsolatok, valamint ezek emberi jellemzőit keresték (Hämäläinen & Saarinen 2002).³ Több kutatással vizsgálták a *rendszer-intelligencia* jelenségét, melynek lényege a komplex rendszerekben való, visszajelzéseket figyelembe vevő gondolkodás, cselekvés és aktív részvétel (Hämäläinen & Saarinen, 2004, 2007, 2008 – idézi Banai, 2013).⁴ A rendszer-intelligenciát megalapozó elmélet a szerzők szerint *Howard Gardner*hez⁵ (*theory of multiple*

3. A rendszerintelligencia-kutatócsoport aaltói egyetemi részlegének, valamint a kutatócsoport által megjelentetett kiadványok linkje: <http://www.systemsintelligence.tkk.fi/>

4. E bekezdés leírásában Banai Angéla doktorandusz volt a segítségemre, akinek a rendszer-intelligencia témában írt tanulmánykötetről készült recenziója a *Neveléstudomány* című folyóirat 2013. 2. számában olvasható (www.nevelstudomany.elte.hu).

5. Howard Gardner honlapja: <http://www.howardgardner.com/>

intelligence), Herbert Simonhoz⁶ (artificial intelligence) és Marcial Losadához⁷ (meta learning) köthető. A rendszerintelligencia-kutatásokra több kutatási terület is hatott, ezek a rendszerelmélet és rendszergondolkodás, az emberi agy neuroanatómiája, pozitív pszichológia és kognitív pszichológia, alkalmazott matematika, kreatív problémamegoldás és heurisztika, valamint az akciókutatás. Ilyen értelemben a rendszerintelligencia-kutatások kiegészítik az emberi intelligenciára vonatkozó kutatásokat. A szerzők szerint a rendszerintelligencia minden ember veleszületett képessége. Ezt az adottságát mindenki ki tudja használni, ha elismeri, hogy a világ bonyolult kapcsolatok hálózata, aminek mindenki részese, s ha elfogadja a környezet folyamatos visszajelzéseit, amikor kapcsolatba kerül vele. A rendszerintelligencia kutatói szerint tevékenységük közel áll a rendszerben való gondolkodás kutatásához. A rendszerintelligens egyén, illetve ilyen egyénekből álló szervezet képes a folyamatos reflexióra, s kész arra, hogy a szükséges korrekciókat elvégezze.

Az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében 2006 és 2011 között lezajlott akciókutatás, mely a BaBe-projekt néven vált ismertté ezekkel a tanulságokkal és továbbgondolandó kérdésekkel szolgált. A szervezet, amelyben ez a tevékenység zajlott további projektekkel gazdagítja saját közösségét és teremt újabb minőségeket. Újabban, nem csak a megújult alapszak implementációjához kapcsolt tervet és figyeli, monitorozza a megújult szak 2012-től kezdődött működését, hanem e konferencia-kötet megjelenésének időszakában már az alapszak és a mesterszak illeszkedésének kérdéseit veszi nagytitkos alá az Európai Képesítési Keretrendszerhez kapcsolódóan.⁸

Irodalom

1. Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
2. Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison Wesley.
3. Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, Mass: Addison Wesley.
4. Asmar, C. (1999). Scholarship, experience or both? A developer's approach to cross-cultural teaching. *International Journal of Academic Development*, 4. 2–11.
5. Bordes, V. & Arredondo, P. (2005). Mentoring and 1st-Year Latina/o College Students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 4. 114.
6. Campbell, A. & Groundwater-Smith, S. (Ed.). *Action Research in Education*, SAGE Publications Ltd. London, California, New Delhi, Singapore
7. Collins, J. (2005). *Good and Great*. Harper. N.Y. 2001. Magyarul: Jóból kiváló. Melléklet: Tököli, Zs. Jóból kiváló magyar szemmel. HVG. 2005.
8. de la Harpe, B. & Thomas, I. (2009). Curriculum Change in Universities: Conditions that Facilitate Education for Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 3, 75.
9. Ehrich, L. C. & Hansford, B. (1999). Mentoring: Pros and Cons for HRM. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 37, 92.
10. Gaskó, K. & Rapos, N. (2013). *Tanuló szervezet – szervezeti tanulás, tanuló közösségek*. Oktatási Hivatal, Budapest: TÁMOP 4.1.3. (Kézirat)

6. Herbert Simon honlapja: <http://www.cs.cmu.edu/simon/>

7. Marcial Francisco Losada honlapja: <http://losada.socialpsychology.org/>

8. Ez a munka a TÁMOP 4.1.3. „Felsőoktatási szolgáltatások rendszer szintű fejlesztése, második ütem” című kiemelt projekt K+F finanszírozású részprojektnének részeként valósul meg. Ez lehetővé teszi, hogy az innováció lendülete megmaradjon, s tőkehiány ne akadályozza.

11. Hatala, J. P. & Gumm, J. C. (2006). Managing Organizational Cultural Influences During the Implementation of Competency-Based Training. *Advances in Developing Human Resources*, 8, 229.
12. Hawk, Th. F. & Lyons, P. R. (2008). Please Don't give Up On Me: When Faculty Fail To Care. *Journal of Management Education*, 32. 316–338., first published on January 31, 2008.
13. Kováts, G. & Temesi, J. (2012). A kimenet-orientáció szerepe a felsőoktatás minőségbiztosítási eljárásaiban Nemzetközi kitekintés. Oktatási Hivatal, Budapest TÁMOP 4.1.3. (Kézirat)
14. Lénárd, S. (2012). Oktatói együttműködés. In: Vámos, Á. & Lénárd, S. (2012). *Képzési program és szervezet a Magyar felsőoktatásban a Bologna-folyamat kezdetén – a BaBe-projekt (2006–2011)*, Budapest: Eötvös Kiadó.
15. Li, M. S. & Campbell, J. A. (2009). Intercultural friendship building: the case of Asian international students studying in a New Zealand tertiary institution. *The 8th CAFIC International Conference Paper Presentation Certificate*, pp. 1–17. June 11–14. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
16. McInnis, C. (2001). Researching the First Year Experience: where to from here? *Higher Education Research & Development*, 20. 2. 105–114.
17. McNiff, J. & Whitehead, J. (2009). *Doing and Writing Action Research*. Los Angeles: SAGE Publishing.
18. Mestry, R. & Schmidt, M. (2010). Portfolio Assessment as a Tool for Promoting Professional Development of School Principals: A South African Perspective. *Education and Urban Society*, 42. 352. Originally published online 13. January 2010.
19. Nonaka, I. and Takeuchi, H. (1998). *A Theory of the Firm's Knowledge-Creation Dynamics*. In: Chandler, A. D., Hagström, P. & Sölvell, Ö. (Eds). *The Dynamic Firm*. Oxford University Press.
20. Peters, T. J. & Waterman, R.H. (1986). *A siker nyomában*. Kossuth Kiadó.
21. Senge P. (1998). *Az 5 alapelv*. Budapest: HVG Kiadó.
22. Setényi, J. (2003). „Tanuló és felejtő” szervezetek: a közoktatási intézmények tudásmenedzsmentjéről. In: Bálint J. & Baráth T. (Eds.). *Útközben – minőségfejlesztés a tanulásfejlesztésért: válogatás az V. és VI. szegedi minőségbiztosítási konferencia előadásaiból*, Szeged: Qualitas T&G Kft.
23. Taylor, P. & Pettit, J. (2007). Learning and teaching participation through action research: Experiences from an innovative masters programme. *Action Research*, 5, 231.
24. Torraco, R. J. & Hoover, R. E. (2005). Organization Development and Change in Universities: Implications for Research and Practice. *Advances in Developing Human Resources*, 7, 422.
25. Újhelyi, M. (2001). *Az emberi erőforrás menedzsment és fejlesztése, valamint a szervezetfejlesztés kapcsolata*. PhD disszertáció, Debrecen.
26. Vámos, Á. & Lénárd, S. (2012). *Képzési program és szervezet a Magyar felsőoktatásban a Bologna-folyamat kezdetén – a BaBe-projekt (2006–2011)*, Budapest: Eötvös Kiadó.
27. Waters, D. (2003). Supporting First-Year Students in the Bachelor of Arts: An Investigation of Academic Staff Attitudes. *Arts and Humanities in Higher Education*, 2, 293.

Educational Innovation and Systematic Learning in Higher Education, Tracking the Bologna Movement at ELTE with Action Research

The functions of higher education are going through essential changes: a new approach of learning, new tasks for the educators and new systematic operation have occurred. This paper is going to describe those milestones which have been laid down by the Institute of Education at the Department of Pedagogy and Psychology at ELTE to adapt to the Bologna system. The action research from 2006 to 2011 in connection with the Pedagogy BA was systematic learning, because the members of the system produced the kind of social learning which was not the summation of the individuals living next to each other, and the result is not independent from these people, but new common quality.

Keywords: action research, student organization, educational programme-innovation, Bologna system