

Az állandósult változás – kihívások és lehetőségek a felsőoktatásban

Szabó Norbert¹

1. Bevezető

A felsőoktatásnak az elmúlt hatvan esztendőben világszerte mélyreható változásokkal kellett, és kell a mai napig is permanensen szembenéznie. Módszertani kötetünk bevezetőjében ezen folyamatok széles spektrumú történeti áttekintésére nem vállalkozunk, de az általunk mostanra több szempontból is sürgetővé vált felsőoktatási szemléletváltás szükségességének indokoltóságát csak bizonyos társadalmi, gazdasági és egyéb globális folyamatok áttekintésével és értelmezésével tudjuk kellően alátámasztani.

A 1960-as és '70-es éveket a hallgatói expanzió jellemezte, a felsőoktatásban részt vevő tanulók eltömegesedése (Trowe, 1974). Ezzel együtt megfigyelhető volt egy heterogenizáció (a nők vagy alacsonyabb szülői státuszú fiatalok nagyarányú beáramlása a rendszerbe). Ezek a folyamatok már elkezdtek a meglévő tradicionális egyetemi struktúrák kereteit szétfeszíteni, új intézmények jelentek meg a felsőoktatás piacán (Hrubos, 2000).

Az 1980-as és '90-es években a felsőoktatás szegmentálódása az intézmények szolgáltatásainak specializálódása, a hallgatói és munkaerőpiaci igények kielégítése mentén kezdődött meg. Rendkívül szerteágazó tevékenységet végző képzési központok jöttek létre, amelyek legfőbb jellemzője a komplexitás volt. A reformfolyamatok elsősorban az oktatás minőségének és hatékonyságának javítását célozták meg, de emellett szükség volt a szervezeten belüli fejlesztések megvalósítására, új szakok, képzési struktúrák kialakítására, ami további anyagi források allokálását igényelték. A változó igények kielégítésére (is) képes új képzőhelyek alapításánál már új pénzügyi befektetők is megjelentek. Scott (1995) szerint az állami és egyéb (pl. alapítványi vagy magán) finanszírozású intézmények együttes oktatási jelenléte minőségjavító versenyre ösztönző erővel bírt.

Az oktatás, ezen belül az oktatók, a hallgatók, az infrastruktúra, a tudományos eredményesség különböző minőségi jellemzői és mutatói, a fenntartó és a fenntartott intézmény közti elszámolás/elszámoltathatóság egyik meghatározó pillérévé váltak. Azonban több kutató (Sims és Sims, 2005; Halász, 2021) is felhívta arra a figyelmet, hogy az intézmények minősítési modelljeiben, vagy indikátorai között, nem minden esetben található meg az oktatási folyamatokról (a tanítás, tanulás eredményességét) visszajelző mutatók, tehát ezek a minősítési modellek nem alkalmasak arra, hogy az intézményminősítésből következtetni tudjunk az intézményben folyó tanítás vagy tanulás minőségére.

¹ MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Szakdidaktikai Tanszék adjunktusa, szabo.norbert@uni-mate.hu

2. Az Európai (és Magyar) Képesítési Keretrendszer

Az európai felsőoktatás színterén a 2000-es évek elején kezdődtek meg átfogó reformok, amelynek alapdokumentuma a Bolognai Egyezmény volt. A reformtörekvések alap gondolatát az európai

ai integrációs folyamatok – ezen belül a gazdasági versenyképesség fenntarthatóságához szorosan kapcsolódó feltételrendszerek kiépítése – adták. Ezen alrendszerek feladata a minél magasabban kvalifikált munkaerő szabad áramlásának biztosítása volt, amelynek részét képezi a hallgatói és oktatói mobilitás is. Szükségessé vált a diplomák kölcsönös elismerése, egy európai kredit átviteli rendszer létrehozása (Hrubos, 2003), összességében a képzési rendszerek minél nagyobb átjárhatóságot biztosító összehangolása.

A tagállamok szakmai együttműködésének eredményeként létrejött az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR), majd a nemzeti szintű keretrendszerek (NKKR). Az EKKR mint metakeretrendszer (azaz keretrendszerek számára készített keretrendszer) lehetővé teszi a tagországok különböző képzési-képesítési struktúrájának összehasonlíthatóságát, miközben egy átfogó minőségbiztosítási rendszer segítségével támogatja az egyes országok képzési-képesítési rendszerének rugalmas továbbfejlesztését (SEC, 2005).

2016 óta (18/2016. EMMI rendelet) a felsőoktatási intézmények képzéseinek szervesen kell kapcsolódnia a Magyar Képesítési Keretrendszerhez. Ebben a hazai képesítések szerepelnek a közneveléstől a felsőoktatáson át a felnőttkori tanuláshoz, beleértve a szakképzést és a doktori képzést is. A megszerezhető szakképzettség képzési és kimeneti követelményei (KKK) új struktúrában kerültek kialakításra. A képzések nyolc kimeneti szintre történő felosztását Coles és Oates (2005) kutatásainak eredményeire alapozták. A szintekhez olyan tudásokat, képességeket és más kompetenciaelemeket rendelnek, amelyeket az adott képesítések kiadásához szükségesnek tartanak. A szintek hierarchikus rendben épülnek egymásra, az egyre magasabb szinten a kompetencia egyre magasabb szerveződési szintje jelenik meg, amely magában foglalja az előző szint kompetenciáit is. A felsőoktatás területéhez az 5–8. szintek kapcsolódnak:

- MKKR 5. szint: felsőoktatási szakképzés
- MKKR 6. szint: alapképzés
- MKKR 7. szint: mesterképzés
- MKKR 8. szint: doktori fokozat.

Az EKKR nyolc referenciaszintjeihez szervesen kapcsolódik az EUROPASS keretrendszere (Europass Önéletrajz, Europass Nyelvi útlevél, Europass bizonyítványkiegészítő, Europass oklevélmelléklet, Europass mobilitásigazolvány) és a Ploteus oktatási információs rendszer (ez a weboldal információkat nyújt a tanulóknak, munkát keresőknek, dolgozóknak, szülőknak és tanároknak az európai oktatási, képzési és tanulási lehetőségekkel kapcsolatban). Az EKKR-nek fontos szerepe van az ágazati képesítések struktúrájához való kompatibilitás szempontjából is, hiszen a nyolc kimeneti szint, a munkaerőpiac elvárásaihoz illeszkedő, megfelelő tudással (+képességgel, +attitűddel, +autonómia-felelősségvállalással) rendelkező munkavállaló végzettségét biztosítja.

Az EKKR harmonizációs funkcióján túl deklarált cél volt, hogy az unió polgárai egy egész életen át tartó tanulási (Life Long Learning) folyamat eredményeként ún. nemformális és informális tudást szerezzenek az iskolarendszerben és az iskolarendszeren kívül.

A következő fejezetekben a felsőoktatásban oktatók szemszögéből igyekszünk áttekinteni a megújulás lehetőségeit, az egész életen át tartó tanulás és tanulási eredményekben való gondolkodás és digitalizáció aspektusából.

3. LLL/ULLL/LWL – Tanulás szélteben-hosszában

Az élethosszig tartó tanulás alap gondolat nem újkeletű, gondoljunk csak „a jó pap holtig tanul” mondásra. „Újmagyarul” így is megfogalmazhatjuk: a pap rendelkezik azzal az attitűddel, amely képessé teszi őt arra, hogy kompetenciáit egy egész életen át tartó tanulási folyamat során fejlessze.

A felsőoktatás a formális tanulás oktatási és képzési alapintézményei közül a legmagasabb szintet képviseli, az élethosszig tartó tanulás egyik lehetséges és egyben legfontosabb színtere.

A LLL egy speciális, felsőoktatási formája a University Life Long Learning (ULLL), ami az egész életen át tartó tanulás paradigmáját, logikáját magáénak valló egyetemek filozófiája (Halász, 2008). A tanulóval foglalkozó elméletekben az élethossz mellett megjelent egy másik fontos dimenzió is: az egyén tanulásának kiterjesztése az élet több (akár minden) területére. Ezt Life Wide Learningnek (LWL) nevezzük.

Az oktatás rendszerén belül a felsőoktatásban dolgozók (oktatási tevékenységet végzők) több szempontból is speciális helyzetben vannak a közoktatásban dolgozókhöz képest. Egyik fő eltérés, hogy a pedagógiai szakokon oktatók kivételével az egyetem oktatóinak többsége nem rendelkezik pedagógiai és/vagy pszichológiai előképzettséggel, aminek fő oka, hogy ez nem is volt diplomájuk vagy tudományos fokozatuk megszerzésének feltétele.

A közoktatás rendszerében dolgozó tanárok és az egyetemi oktatók összevetésében, a továbbképzés szempontjából is jelentős különbségek mutatkoznak. Addig, amíg a közoktatásban dolgozó tanárok folyamatos fejlődése már kötelezően teljesítendő (tovább)képzési kreditek megszerzéséhez kötött és a pedagógus minősítési rendszerben is rögzített elvárás, addig a felsőoktatásban az egyre magasabb szintű tudományos fokozatok megszerzéséhez kapcsolódó eljárások teljesítése követel szakmai (ön)fejlesztést. Az egyetemi életben tradicionálisan az oktató legfőbb minőségi mutatója a tudományos teljesítménye, amit fokozata, publikációinak és az azokra való hivatkozásoknak a száma, kitüntetései, egyéb, tudományos életben betöltött szerepe, funkciói, tagságai és még további indexek összessége reprezentál. Ezekből elsősorban az oktató szakmai tudására, felkészültségére következtethetünk, de nem szolgálnak információval arról, hogy ezt a tudást milyen eredményességgel, pedagógiai, módszertani felkészültséggel képesek továbbadni. Konkrét oktatói teljesítményről legfeljebb az intézményben működő minőségbiztosítási rendszer különböző csatornáin keresztül érkező visszajelzések (hallgatói értékelés, kurzuselégedettség kérdőív, lemorzsolódási adatok, rosszabb esetben hallgatói panasz) adhatnak képet.

Az utóbbi években több olyan, uniós forrásból megvalósult projekt indult el, amelyek az oktatói humánerőforrás képzésének anyagi, tárgyi, oktatói és tananyagfejlesztési feltételeit is megteremtették. Az egyik ilyen jelentős projekt az EFOP-3.4.3-16-2016-00012 (Felsőoktatási intézményi fejlesztések a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében) volt. Ebben a projektben megjelentek célként a képzés-, módszertan- és tartalomfejlesztés, a tanulástámogató szolgáltatások bővítése és az oktatók oktatásmódszertani képzése. A Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem ennek a projektnek keretében, saját oktatóinak bevonásával, 2020 decemberéig 55, majd 2021 szeptemberéig 105 digitális tananyagot tett közzé az egyetem eLearning képzési rendszerében, a SkilToolkit Live!-ban. A projekt részeként a vezető oktatók és tananyagfejlesztő csapatuk tagjai technikai és módszertani képzéseket és támogatást is kaptak. Az elkészült – oktatásmódszertani szempontból is magas szintet képviselő – digitális tartalmak 2021 szeptemberétől az egyetem képzési portfóliójának elemeként már lehallgathatók. Legálább egy fél szemeszternyi tananyagot tartalmaznak, amelyek kimenete tanulásieredmény-alapú.

4. TEA – A Tanulási Eredmény-Alapú gondolkodás filozófiája

A tanulási eredmény (learning outcome) a tanulással – a tanulási szakasz végére – elérhető kimeneti követelmények leírását jelenti, a Magyar Képesítési Keretrendszerhez illeszkedő tudás + képesség + attitűd + autonómia-felelősség kontextusában meghatározott cselekvő szintű kompetencialeírás.

A *tudás* fogalma alatt, az adott szakterülethez vagy szakmához kapcsolódó szabályok, definíciók, tények, összefüggések, elméletek ismeretét értjük (Pajkossy, 2010). A *képesség* (kognitív és motoros) az ismeretalkalmazó (pl. kez ügyesség, íráskészség, szerszám, munkagép, műszer használata) tudást jelenti, illetve a tudás formáit írja le (Pajkossy, 2010a). Az *attitűd* érzelmi komponens, a tanulással, a szakmával, a munkával összefüggő viszonyulások (pl. nyitott, érdeklődő, elkötelezett, elfogadó, érzékeny) összessége (Golnhofer, 2010). Az *autonómia* és a *felelősség* mind a tanulás, mind a munkavégzés szempontjából jelentős tényező. Az autonómián az egyéni vagy önálló munkavégzésre való képességét, illetve annak szintjét értjük. A felelősség jogi és erkölcsi kategória, amely a valakiért vagy valamiért számot adás kötelezettségeként határozható meg (Gaskó, 2010).

A tanulási eredmény, a tudás, képesség, attitűd, autonómia-felelősség mátrixában definiálja, hogy a hallgató mit tud, mit ért, és önállóan mire képes, miután lezárt egy tanulási folyamatot, függetlenül attól, hogy hol, hogyan, és mikor szerezte meg ezeket a kompetenciákat (CEDEFOP 2008; Európai Parlament és Tanács 2008, Európai Unió Tanácsa 2017).

2017 szeptemberétől jogszabályi és alkalmazási kötelezettség a felsőoktatásban megszerzhető szakképzettségek kimeneti szabályozás (tanulási eredmény) alapú megszervezése és megvalósítása. A tanulási eredmény alapú gondolkodásra való áttérés tehát nem egy pusztán adminisztratív, vagy még kevésbé egy technikai jellegű újracsomagolása a kimeneti követelményeknek, sokkal inkább egy jelentős oktatási paradigmaváltás (a ko-

rábbi tartalmi és folyamatszabályozást felváltja a kimeneti szabályozás), amellyel a felsőoktatás képes válaszokat adni a gazdasági és társadalmi környezet kihívásaira. Ez egy megváltozott oktatási/oktatói szemléletet kíván meg, amelyben az oktatási folyamat tervezése, szervezése és az értékelés során a hallgatók tanulása áll a középpontban (Kálmán, 2013). Ez a megközelítés nem a „bemenetre” fókuszál, hanem a „kimeneti” tanulási eredményekre (learning outcomes) (Derényi–Vámos, 2015).

A képzési és kimeneti követelmények kidolgozása és az ehhez kapcsolódó képzési programok folyamatos fejlesztése nagyszerű lehetőséget teremt a módszertani, tantárgy- és tananyagfejlesztési-, valamint mérés-értékelési stratégiák innovatív újragondolására, újratervezésére (Farkas, 2017). A digitális oktatási platformok (a papíralapú tananyagokkal szemben) alkalmasak olyan adaptív tanulást segítő tartalmak létrehozására és megosztására, amelyek hatékonyan támogatják a tanulási eredmény alapú „filozófiát”.

Az egyetemi oktatók fejlődésének vagy önfejlesztésének egyik legnagyobb potenciállal bíró szegmense – szinte képzési területtől függetlenül – a digitális kompetencia, az innovatív módszertani kultúra területe lehet. Az OECD (2018) tanulmánya szerint, bár az uniós tagállamok között eltérések mutatkoznak, de átlagosan az oktatók kevesebb mint 40%-a érezte magát kellően kompetensnek ahhoz, hogy a tanításban a digitális technológiákat használja.

5. Innovatív módszertani kultúra a felsőoktatásban

„A digitális transzformáció átalakította a társadalmat és a gazdaságot, és egyre nagyobb hatást gyakorol a mindennapi életre. A Covid19-világjárvány előtt azonban sokkal korlátozottabb hatást gyakorolt az oktatásra és a képzésre. A pandémia bebizonyította, hogy a digitális korszaknak megfelelő oktatási és képzési rendszer elengedhetetlen” (EU, 2020). A Covid19 hatása felhívta arra is a figyelmet, hogy az oktatásban nagyobb digitális kapacitásra és oktatói kompetenciára van szükség, amely innovatív módszerekkel képes kiszolgálni az online és a hibrid tanulás irányába mutató erősödő tendenciákat.

A digitális átállás megvalósulásának elősegítésére, az első digitális oktatási cselekvési terv (2018–2020) után, az Európai Unió megújított szakpolitikai kezdeményezése révén, megalkotta a digitális oktatási cselekvési terv következő lépcsőjét (2021–2027), amely támogatni kívánja az uniós tagállamokat abban, hogy oktatási és képzési rendszereiket hatékony és fenntartható módon hozzáigazítsák a digitális korhoz. A megújított digitális oktatási cselekvési terv hozzájárul a Next Generation EU helyreállítási terv és az európai oktatási térség 2025-ig történő kialakítására vonatkozó elképzelés megvalósításához, valamint a „Digitális iránytű 2030-ig: a digitális évtized megvalósításának európai módja” céljainak eléréséhez.

A digitális oktatási cselekvési terv két fő prioritást jelöl meg, és ezekhez kapcsol 13 intézkedést.

1. prioritás: A nagy teljesítőképességű digitális oktatási ökoszisztéma fejlesztésének előmozdítása

1. intézkedés: Stratégiai párbeszéd a tagállamokkal a sikeres digitális oktatást lehetővé tevő tényezőkről
2. intézkedés: A Tanács ajánlása a vegyes tanulásról az alap- és középfokú oktatásban
3. intézkedés: Az európai digitális oktatási tartalom keretrendszere
4. intézkedés: Hálózati összekapcsoltság és digitális berendezések az oktatás számára
5. intézkedés: Digitalizációra irányuló tervek az oktatási és képzési intézmények számára
6. intézkedés: Mesterséges intelligencia és adatfelhasználás az oktatásban és képzésben.

2. prioritás: A digitális készségek és kompetenciák fejlesztése a digitális transzformáció érdekében

7. intézkedés: Közös iránymutatások a tanárok és az oktatók számára a digitális jártasság előmozdítása és a dezinformáció oktatás és képzés révén történő kezelése érdekében
8. intézkedés: Az európai digitális kompetenciakeret frissítése a mesterséges intelligenciával és az adatokkal kapcsolatos készségek bevonásával
9. intézkedés: A digitális készségek európai tanúsítványa (EDSC)
10. intézkedés: A Tanács ajánlása a digitális készségek oktatásban és képzésben való el-sajátításának javításáról
11. intézkedés: A diákok digitális készségeire vonatkozó adatok több országra kiterjedő gyűjtése és a diákok digitális kompetenciájára vonatkozó uniós célkitűzés bevezetése
12. intézkedés: „Digitális lehetőségek” gyakornoki program
13. intézkedés: Nők részvétele a természettudományok, a technológia, a műszaki tudományok és a matematika (TTMM vagy – az angol szavak kezdőbetűi alapján – STEM) területén (EU, 2020).

A Bizottság létrehoz egy digitális oktatási központot, amelynek feladata a két prioritási terület támogatása, valamint az uniós szintű együttműködés, tapasztalatcsere segítése.

A 13 intézkedésből 9 explicit módon kapcsolódik az oktatás digitalizációs elvárásaihoz, amelyek sikeres teljesülése csak kompetens oktatókkal lehetséges. Globális értelmezésben *„a digitális kompetencia az információs és kommunikációs technológiák magabiztos és kritikus alkalmazása munkában, szabadidőben és a kommunikáció során. Az információk keresését, értékelését, tárolását, létrehozását, bemutatását és átadását, valamint az internetes kommunikációt és a hálózatokban való részvétel képességét foglalja magában”* (Dringó-Horváth et al., 2020a, p. 174; vö. Carretero, Vuorikari és Punie, 2017).

Az oktatókra vonatkozó digitális kompetencia egyik kiterjesztett része a digitális oktatási tartalom fejlesztésének képessége. *„Ismerve a társadalom és a gazdasági élet elvárásait, a képzések jelentős részének (pl. mérnökképzés, szakképzés) tananyaga hamar módosításra szorul. Ezért van szükség arra, hogy olyan taneszközök, oktatási tartalmak szülessenek, amelyek könnyen változtathatóak, minek következtében kialakult a modulrendszerű tananyagfejlesztés, amelynek az a lényege, hogy a tananyagegységeket modulokban lehet átcsoportosítani, cserélni, módosítani. A modulrendszerű tananyagokat elektronikus formában technikailag könnyebben, olcsóbban lehet működtetni, mint a papíralapúakat”* (Antal, 2013, pp. 30–31).

Egy tudásmenedzsment alapú adaptív virtuális tanulási környezetben megvalósulhat a hallgatók mérhető, igazolhatóan eredményes, személyre szabott felkészítése, komplex kompetenciafejlesztése.

6. Összegzés

Az utóbbi évtizedekben a felsőoktatás is nagyszabású és mélyreható reformok megvalósításnak volt a terepe, és úgy tűnik, hogy ezek, az elsősorban külső motivátorok által generált változások, a jövő kihívásait is előrevetítik. Feltehetően nem lesz elég csupán a felsőoktatási szakok tanterveinek, tananyagainak „analóg” vagy pusztán „papíralapú” frissítése, mert a hallgatók megváltozott tanulási szokásait is figyelembe vevő tanítás-módszertani megújulás elengedhetetlennek látszik. Ennek részét képezi a legfrissebb kutatási eredményeket és adaptív megoldásokat is tartalmazó tananyag fejlesztése, a digitális platformokat is igénybe vevő progresszív szemléltetés, a tudásmegosztás egyetem falait is túllepő kiterjesztése és a legmodernebb mérés-értékelési eszközök alkalmazása.

A kötet további fejezeteiben a felsőoktatásban évtizedes tanítási gyakorlatot szerzett kutatók osztják meg a legújabb oktatási trendeknek megfelelő módszertani megoldásokat.

7. Irodalom

- Antal, P. (2013). *Interaktív elektronikus tananyagok tervezése*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola. [online] <https://rb.gy/nuqhrn> [2022.10.29.]
- CEDEFOP (2016). *Defining and writing learning outcomes for vocational education and training*. A European handbook. [online] <https://rb.gy/bpdep1> [2022.10.29.]
- Coles, M. és Oates, T. (2005). *European reference levels for education and training promoting credit transfer and mutual trust: study commissioned to the Qualifications and Curriculum Authority*. England.
- Derényi, A. és Vámos, Á. (2015). *A felsőoktatási képzési területeinek kimeneti leírása –ajánlások. Egy kísérleti fejlesztés eredménye*. Budapest: Oktatási Hivatal. [online] <https://rb.gy/kggrphp> [2022.10.29.]
- EU (2020). *Digitális oktatási cselekvési terv 2021–2027, COM (2020) 624 final*. [online] <https://rb.gy/bnwlcx> [2022.10.29.]
- Farkas, É. (2017). *Tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Gaskó, K. (2010). *Autonómia és felelősségvállalás. Áttekintés az Országos Képesítési Keretrendszer számára*. [online] <https://rb.gy/2qil5g> [2022.10.29.]
- Golnhof, E. (2010). *Az Attitűd. Áttekintés az Országos Képesítési keretrendszer készítői számára*. [online] <https://rb.gy/zbyeyb> [2022.10.29.]
- Halász, G. (2008). A felsőoktatás-politika nemzetközi trendjei, a közösségi felsőoktatás-politika és a Bolognai folyamat. In: Bajnok, A. és Derényi, A. (Szerk.), *A Bolognai folyamat – elemzések*, (pp. 9–30). Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.

- Halász, G. (2021). A tanulás és tanítás minősége és eredményessége az egyetemeken. Quality and Effectiveness of Learning and Teaching in Higher Education. In: *Magyar Tudomány*, 182. évf. 11. sz. pp. 1477-1487. DOI: 10.1556/2065.182.2021.11.7.
- Hrubos, I. (2000). Új paradigma keresése az ezredfordulón. In: *Educatio*, 9. évf. 1. sz. pp. 13-26. [online] <https://rb.gy/qas4x1> [2022.10.29.]
- Hrubos, I. (2003). Napjaink reformja: az Európai Felsőoktatási Terseg létrehozása. In: *Educatio*, 12. évf. 1. sz. pp. 51-64.
- Kálmán, O. (2013). Tanulástámogatás a felsőoktatásban. In: *Felsőoktatási Műhely*, 7. évf. 2. sz. pp. 15-22.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: TALIS, OECD Publishing. DOI: 10.1787/1d0bc92a-en
- Pajkossy, P. (2010). *OKKR – Tudás deskriptor. Fogalomértelmezés és javaslatétel a szintek leírására*. [online] <https://rb.gy/z6mkt5> [2022.10.29.]
- Pajkossy, P. (2010a). *OKKR – Képesség deskriptor. Fogalomértelmezés és javaslatétel a szintek leírására*. [online] <https://rb.gy/3t9mc9> [2022.10.29.]
- SEC (2005) 957, Bizottsági konzultációs dokumentum - Javaslat az egész életen át tartó tanulást szolgáló Európai Képesítési Keretrendszer kialakítására. [online] https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/orszagos_konzultacio2005/ekkr_sec_2005_957_fin.pdf [2022.10.29.]
- Sims S. J. és Sims R. R. (1995). *Total Quality Management in Higher Education – Is it working? Why or why not?* London: Praeger.
- Scott, P. (1995). *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham, Bristol: Open University Press.
- Trowe, M. (1974). *Problems in the transition from Elit to Mass Higher Education*. Paris: OECD.