

BÁRDOSSY ILDIKÓ

Produktív tanulás – interpretációk

Jelen írás a produktivitás, a produktív tanulás értelmezési kereteit, megközelítésmódjait vázolja fel a válogatott források és a fejlesztői tapasztalatok alapján. Érzékeltetni kívánja azt, hogy a produktív tanulásnak komoly gyökerei vannak, ugyanakkor a jelen oktatásban, felsőoktatásban, s a különböző intézményekben (netán intelligens tanulószervezetekben) való – igényként, ígéretként, lehetőségként, hiányként, kritikusan pontként számba vehető – kiteljesedése/kiteljesítése mit sem veszít aktualitásából.

Kulcsszavak: tanulás, produktív tanulás, produktivitás

A produktív tanulás aktualitása, és a saját értelmezési keret

Az értelmes, hatékony tanulás, s egyúttal az egész életen át tartó tanulás megalapozását, kiteljesítését befolyásolja az, miféle tanulást mozgósítanak az iskolák (a közoktatás és a felsőoktatás intézményei), milyen a tanárok, a tanárjelöltek, a tanuló egyének és csoportok tanuláshoz fűződő tapasztalata, mi jellemzi a tanulás tervezéséhez, fejlesztéséhez, értékeléséhez kapcsolódó tudásukat.

Mondhatjuk, hogy a produktív tanulásnak komoly gyökerei vannak, ugyanakkor a jelen oktatásban, felsőoktatásban, s a különböző intézményekben (netán intelligens tanulószervezetekben) való – igényként, ígéretként, lehetőségként, hiányként, kritikusan pontként számba vehető – kiteljesedése/kiteljesítése mit sem veszít aktualitásából. Elég csak a PISA eredményeinkre gondolnunk. Már az első PISA vizsgálatok után napvilágot látó elemzések is egyöntetűen világítottak rá arra, hogy a nemzetközi átlag fölötti teljesítményt elért országok – skandináv, angolszász országok – „közoktatási és társadalmi hagyományai jobban felkészítik a diákokat a hétköznapi, társadalmi és közéleti részvételre, az önálló problémamegoldásra és véleményalkotásra, valamint álláspontjuk megfelelő kommunikálására”. (VÁRI és tsai, 2002: 49.) A legutóbbi, a 2015-ös PISA vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy „a magyar köznevelés keretei közt folyó tanulói készség-képességfejlesztés tantervi-tartalmi és osztálytermi tanítási folyamata, a tanulók iskolába és csoportba sorolási eljárásrendje nem újult meg érdemben a PISA ezredfordulós elindulása óta, és ellentétben a hasonló helyzetből induló Észtországgal, Szlovéniával és Lengyelországgal, a magyar oktatási rendszer az adatok alapján levonható következtetések szerint nem reagált kellő mélységben azokra a kihívásokra, amelyekre a diákjait fel kell készítenie annak érdekében, hogy immár ne csak a hazai, de a nemzetközi munkaerőpiacon is versenyképeseknek bizonyulhassanak”. (OSTORICS és tsai, 2016: 86-87.)

A tudás sokféle helyzetben történő mozgósításának, alkotó alkalmazásának ösztönzése, a személyes érintettség, érdekeltség előhívása, a produktív tanulás feltételeinek megteremtése ma is alapvető – további kiteljesítést igénylő – funkciói az oktató, képző intézményeknek. A *produktív tanulás mint intézményes tanulás* – saját értelmezésünkben, intézményi fejlesztéseinkben és képzésfejlesztési gyakorlatunkban – három, egymást kölcsönösen átható és felerősítő dimenzióban, vagyis a *személyes*, az *intézményi* és a *társadalmi* dimenzióban ragadható meg.

A tanulás mint alkotó elsajátítás és önmegvalósítás annak érdekében történik, hogy a tanuló egyének és csoportok hozzáértő és felelős tanulásra, tudásfelhasználásra és tudásmegosztásra képesek és képesek legyenek. Ezért a tanulási/tanítási folyamatokat úgy tervezik, szervezik és értékelik az abban érintettek, hogy figyelembe veszik az előzetes tudást, megtapasztalják a valódi 'élethelyzetekben', komplex problémahelyzetekben is megnyilvánuló, elméleti és gyakorlati tudást mozgósító tanulást/tanítást. Ennek során a legtágabban értelmezett kultúra képeződik le a tanulásban, amely jelenti a világban létezés emberi módját, az ember viszonyát a valósághoz, s ennek kifejeződését, a specifikusan emberi teljesítményt, az alkotást. Ez a fajta tanulás/tanítás arra hivatott, hogy megtámogassa a személyes, a munkavállalói (szakmai), az állampolgári létmódot. (GÁSPÁR, 1980; FORINTOS, 1989; BÁRDOSSY, 1999, 2014/a.) A produktív tanulási környezetek olyan autentikus, életszerű helyzetekbe ágyazzák be a tanuló/tanító egyének konstruktív elsajátítási, értékteremtési tevékenységeit, amelyek személyes jelentéssel (is) bírnak számukra, és jellemzőek azokra a feladatokra és problémákra, amelyekre a későbbiekben alkalmazniuk kell tudásukat. A valós élethelyzetekben (is) történő tanulás során a tanuló/tanító egyének és csoportok valódi probléma- és döntéshelyzetek részeseivé és megoldóivá válnak. Készek és képesek lesznek felelősen választani, együttműködni, tervezni, megoldani, értékelni. A tanárképzésben és továbbképzésben résztvevő tanuló/tanító egyének és csoportok produktív tanulási környezete a kutatásban, fejlesztésben, képzésben, gyakorlatban komplex módon megnyilvánuló együttműködő, alkotótársi státus megtapasztalását orientálja, támogatja meg. (BÁRDOSSY – DEZSŐ, 2016.)

A (produktív) tanulás néhány megközelítésmódja

A továbbiakban a produktív tanulás megjelenési formáiról, értelmezési módjairól nyújtunk rövid, vázlatos válogatást. A produktív szónak, mint latin eredetű kifejezésnek három jelentése van: Produktív azaz, 1) alkotó, termelő, új értéket létrehozó; 2) termékeny, gyümölcsöző, hasznot hajtó, termelékeny, jövedelmező; eredményes, sikeres. (BAKOS, 1973: 684.) A produktív kifejezés a Pedagógiai lexikonban mindössze az *alkalmazás* címszónál jelenik meg a következőképpen. „Bizonyos felfogás szerint megkülönböztethetünk egyszerű, ún. *reproduktív* alkalmazásokat (*gyakorlás*), amelyek a készségfejlesztést szolgálják; valamint *produktív*, alkotó alkalmazásokat, amelyek a *feladatok és problémák* sokrétűbb, bonyolultabb megoldását eredményezik. (LAPPINTS, 1997: 52.)

Montaigne 1580-1595 között megjelent *esszéiben* (*Essais*) máig érvényes gondolatokat fogalmaz meg a *gyermek neveléséről*, s ezen belül a *tanulás és a tudás természetéről*. Bár a produktív tanulás fogalma nem merül fel nála, a *tanulás egyoldalúan receptív jellege ellen* azonban tiltakozik, s az egyoldalú tanítói tevékenység kritikáját is megfogalmazza. „Szünet nélkül gágognak a fülünkbe, mintha tölcserrel töltenék belénk a tudományt, és csupán annyi a feladatunk, hogy visszamondjuk, amit mondtak. Azt szeretném, ha e téren változtatna, és a kezére bízott lélek teherbírásához képest, mindjárt az elején azzal kezdené, hogy próbára teszi, megízlelteti vele a dolgokat, hogy maga válasszon és tegyen különbséget közöttük; némelykor mutassa meg neki az utat, máskor hagyja, hogy magától megtalálja. Nem akarom, hogy csak ő beszéljen és okoskodjon, azt akarom, hogy tanítványát is meghallgassa.” (MONTAIGNE, 2013: 172.) Az értelmes és öntevékeny tanulásra, a hozzáértésre, a személyes tudás lényegiségére, a '*tankönyvszagú világ*' kritikus pontjára ugyancsak rámutat. „A tanulás nyeresége az, hogy jobbak és bölcsőbbek leszünk. Epikharosz szerint az értelem lát és hall, az értelem húz hasznot mindenből, rendelkezik mindennel, cselekszik, ural és uralkodik; minden más vak, süket és lélektelen. Bizonytalán szolgálékúvá és gyávává tesszük, ha megakadályozzuk, hogy bármit is magától tegyen. Ki kérdezte meg valaha is tanítványától, mi a véleménye a retorikáról, a nyelvtanról vagy Cicero mondatáról? Szó-

röstül-bőröstül beszuszakolják ezeket az emlékezetünkbe, akár a jóslatokat, amelyekben a betűk és szótagok hordozzák a lényegét. A kívülről tudás nem tudás, hanem csak megtartása annak, amit emlékezetünk őrizetére bízunk. Amit jól tudunk, azzal rendelkezünk, anélkül, hogy a tanítót lesnénk, vagy szemünkkel a könyvet keresnénk. Szánalmas hozzáértés, mely pusztán könyveken alapul!” (MONTAIGNE, 2013: 175.)

A produktív jelző ugyan nem bukkan fel Comenius – 1653-ban Sárospatakon írt – gondolatsorában sem, a jelentéstartalom némely jellemzője ugyanakkor itt is tetten érhető. „Tudni, tenni és beszélni a bölcsesség sója, az egész emberi élet szükséges fűszere (...) A csak beszédre és nem egyúttal tudásra való tanítás (azaz a nyelvnek a dolgok értése nélkül való tanítása) az emberi természetnek nem tökéletesítése, hanem csak betakarása. A csak tudásra és nem egyúttal cselekvésre való tanítás a farizeusok jellemzője: akik beszélnek, és nem cselekszenek (Máté 23. 3.). Végül a dolgokat tudni és cselekedni, de a tudásnak és cselekvésnek felhasználását nem tudni: féltudás. (...) És mivel az életben nemcsak dolgokkal, hanem emberekkel is kell érintkeznünk, az iskolák, mint az erények és műveltség műhelyei arra törekedjenek, hogy (bármilyen társaságban) az emberi érintkezésre is alkalmassá tegyenek.” (COMENIUS, 1962: 297-298.)

A produktivitás, a produktív iskolai tevékenység értelmezéséhez Nagy László érdemben járul hozzá a XX. század első felében. A munkaoktatás fontosságát hangsúlyozva különbözteti meg annak kétféle – egymástól el nem választható – irányát, vagyis a *reproduktív*, azaz „az elsajátított ismeretet kifejező, utánzó természetű” valamint a *produktív*, azaz „újonnan alkotó irányú”, a „gyermek teremtő fantáziáját” megnyilvánító munkát. „A gyermek is együtt, egymásra hatva alkalmazza a kétféle munkát természetes foglalkozásaiban.” (NAGY, 1919: 50.)

A gyakorlatközeli pedagógia deklaráltan is fontos feladatának tekinti a produktív tanulás – azaz, értelmezésében: a *feladat-* és a *problémamegoldásokat*, valamint a *kreativitást* mozgósító tevékenységek – biztosítását. Zsolnai József az eredményes iskolai tanulás elengedhetetlen feltételének tekinti azt, hogy a fejlesztők és a pedagógusok felismerjék a gyermek *önállóságának* szerepét a tanulásban: „mind a pedagógus által segített, mind az önálló, szándékos iskolai tanulás akkor igazán értékőrző, ha biztosítja a gyerekeknek a produktív tanulást. Vagyis lehetővé teszi a feladat- és problémamegoldásokat, a kreativitást, azaz az eredetiséget, a rugalmasságot, a találékonyt mozgósító tevékenységeket, de emellett arányosan törekszik a reprodukív tanulás biztosítására is, és ezt ugyancsak feladatmegoldáshoz köti. E felismerésre építve arra törekszünk, hogy a gyerekek az elsajátítandó ismereteket, viszonyulásokat is tevékenységgé alakítva, tevékenységbe ágyazva tanulják.” (ZSOLNAI, 1986: 71.)

A *produktív tanulás* kifejezése Báthory Zoltánnál – jelzésszerűen – a passzív és reprodukív tanulás ellentételezéseként, az *örömteli*, az *aktív*, a *hatékony tanulás* összefüggésében, valamint a *sikeres*, *aktivizáló*, *tanulásszervezés* szemszögéből megközelítve a tanulásszervezés céljait, az egyén érdekeit egyaránt figyelembevevő tanulásként jelenik meg. Ezek szerint: „a hatékony tanulást elsősorban az jellemzi, hogy minden pszichikus folyamat aktivitásának eredménye: tehát nem csupán vagy nem főként a figyelemé és az emlékezeté. Ez az elméleti alap lehetővé teszi a tanítás-tanulás pszichológiailag is szakszerű megszervezését, aminek következtében aktív és produktív tanulói magatartás alakulhat ki az iskolai tanulás körülményei között.” (BÁTHORY, 1992: 27-28.)

A tanulás típusait (verbális, szenzoros, perceptuális, motoros, mozgásos, szociális tanulást) elemezve, a verbális tanulás kapcsán jegyzi meg az alábbiakat: „A verbális tanulás pszichológiai alapja az asszociáció. Az asszociációs lélektan mechanikus értelmezését azonban mindenképpen meg kell haladni, ha a tanulás produktív és örömteli formáját akarjuk iskolánkban meghonosítani. Ezt tanulásszervezési szempontból többféleképpen is megpróbálhatjuk. Alapvetően szükséges feltételnek tűnik a megismerési (kognitív) képességek és a gondolkodási műveletek (pl. analízis, szintézis, alkalmazás, alkotó alkalmazás)

aktivitását kiváltani és magas szinten stabilizálni (...). A szövegekkel és jelekkel tanulás hatékonyságát erősen növelheti, ha a tanulási feladatok önálló és eredeti alkalmazásokra. 'felfedezésekre' ösztönzik, bátorítják a tanulót. A problémamegoldás, a belátásos tanulás és a felfedezésszerű tanulás az asszociatív tanulás meghaladásának pszichológiailag igazolt lehetősége." (BÁTHORY, 1992: 32.)

A *tanulásszerzés sikerességének* fontos mutatója – Báthory értelmezésében az –, hogy aktív, produktív tanulóhoz vezet-e. Megfogalmazásában „a tanulásszervezés sikerességét aszerint prognosztizálhatjuk, hogy milyen mértékben vagyunk képesek a teljes embert, a teljes személyiséget aktivizálni a tanítás-tanulás során. (...) A tanuló életkorától, szociális státuszától, motiváltságától, a tanulásra ható belső és külső motívumok viszonyától, egyéni képességeitől (tanulási előtörténetétől) függően – tehát több szempont szerint differenciáltan – tudjuk csak meghatározni azt az optimális aktivizálási stratégiát, amely mind a tanulásszervezés céljainak, mind az egyén érdekeinek megfelel, így aktív, produktív tanulóhoz vezet.” (BÁTHORY, 1992: 62.)

A *produktív tanulás* megjelenése a *tudástranszferrel* összefüggésben is tetten érhető. Molnár Gyöngyvér (2001) tanulmányában arra fókuszál, milyen szerepe, jelentősége van, lehetne a tudás új helyzetben való alkalmazásának az oktatásban. Kritikus pontokra is rámutatva a következőképpen fogalmaz. „A tartalom-specifikus, kontextushoz kötött gondolkodási sémákra utaló tapasztaltok következtében megfogalmazható, hogy a transzfer a kognitív paradigmában korlátozott lehetőségekkel rendelkezik. Képességeink, készségeink kötődnek ahhoz a kontextushoz, tartalomhoz, amelyben elsajátítottuk azokat, azaz a transzfer nem automatikus, tanítani kell. Az oktatásban nagyobb hangsúlyt kellene fektetni az új helyzetben való alkalmazást és minél hatékonyabb felhasználást is tartalmazó produktív tanulás gyakorlataira, miközben szem előtt kell tartani, hogy az alapos megértés szélesebb, jobban differenciáltabb transzfert eredményez, azaz nem támaszkodhatunk kizárólagosan csak példákra. Ha viszont az ismereteket példák nélkül direkt, elvont, kontextustól független tudásként adjuk át, akkor nem várhatjuk el konkrét szituációkban való alkalmazásukat. Konklúzió: a gazdaságosság szempontjának figyelembe vételével e kettő egyensúlyának megtalálása. Még így is felmerülhet a kérdés, hogy az iskolában mesterséges példák segítségével elsajátított tudásra építhetnek-e később a munkahelyen. A „real-life” szituációkat szimuláló problémamegoldás területén történő kutatások újabb lehetőségeket nyitnak meg a transzferkutatások, a tudás új helyzetben való alkalmazásának vizsgálata előtt.” (MOLNÁR, 2001: 23-24.)

A *produktív tanulásnak*, a *produktivitásnak* – többek között – a *projekttanuláshoz* kapcsolható szerepe sem vitatható. E kontextusban Arató Ferenc (2011) a *nyilvánosság* és a *produktivitás* szempontjaira fókuszálta, közoktatási és felsőoktatási összefüggésekre is nyitottan, a következőket hangsúlyozza. „A produktivitás alapvetően arra vonatkozik, hogy a valósággal, a képzőintézményen kívüli helyzet megismerésével, megváltoztatásával kapcsolatos tevékenységek produktumok formájában objektiválódnak a projektpedagógiára épülő tanulási folyamat során. Ez nem jelenti azt, hogy a folyamat garantáltan produktív lesz, ugyanakkor a sikeres projekttermékek éppen úgy betöltik képzési-fejlesztési funkciójukat, mint a sikeres projektek produktumai. A nyilvánosság szerepe a közoktatásban alapvetően a szülői és közvetlen társadalmi környezet nyilvánosságára vonatkozik, vagyis a tanulási projektek fontos részét képezi, hogy a tanulók bemutatják produktumaikat, projekttermékeiket a hozzátartozók, a szűkebb társadalmi nyilvánosság és a tanuló társak nyilvánossága előtt. A felsőoktatásban tanuló hallgatók projektpedagógiai produktumainak éppen így kell biztosítani egy fajta társadalmi nyilvánosságot (a projekt társadalmi környezete számára), s éppen ilyen fontos, hogy a projekteket a szakmai-egyetemi nyilvánosság előtt is bemutassák.” (ARÁTO, 2011: 15.)

Manapság a *digitális állampolgárság* értelmezési keretei kapcsán is megjelenik a produktivitás, a produktív tanulás kérdésköre. Dobó István és Perjés István tanulmányukban felvá-

zolja a „narratív produktivitás modelljét, amelyben megragadható a digitális demokrácia normatív fogalma, és amelyben döntő szerepet kap a digitális állampolgár produktív tevékenysége”. (DOBÓ – PERJÉS, 2013: 25.) Rámutatnak arra, hogy a digitális állampolgársággal kapcsolatos kutatások egyik vonulata „a produktivitásra helyezve a hangsúlyt arra törekszik, hogy egyre pontosabb mátrixokba rendezve azonosítsa a produktív állampolgári aktivitás kompetencia-együttesét (RIBBLE, M. 2011)”. (DOBÓ – PERJÉS, 2013: 25.) Holland iskolai közösségek tapasztalataira utalva hívják fel a figyelmet – a produktivitással összefüggésben – a következőkre. „A kísérleti iskolák tanulási környezetében markánsan megjelenő digitális platformok alkalmasak arra, hogy a digitális állampolgárság gyakorlásához szükséges kompetenciákat egyéni és társas környezetben, önállóan vagy tanári támogatással fejlesszék. Az egyénre szabott bánásmód (rendszeres konzultáció a tanárokkal és szülőkkel a tanulási eredményekről és hiányosságokról) lehetőséget teremthet arra, hogy az egyre finomodó kompetencia-listák elvárásai ne keményedjenek a hagyományos követelmények és számonkérések kánonjaivá, s maga a pedagógiai környezet se redukálódjon egyetlen vagy zárt típusú, s a kompetencia-alapú, önálló tanulási útvonalak mind az intellektuális, mind a morális fejlődést támogathassák. A *produktivitás* ebben az értelemben tehát a világ komplexitásának elfogadását, s az abban való hatékony jelenlétet fejezi ki.” (DOBÓ – PERJÉS, 2013: 28-29.) Ez a fajta megközelítésmód több ponton mutat rokonságot – a tanulmány elején felvázolt – értelmezési kereteinkkel, a pécsi Város mint Iskola programjához, valamint a pécsi tanárképzési és -továbbképzési programokhoz kapcsolódó fejlesztéseinkkel. (BÁRDOSSY, 2014/b.)

Egy másik tanulmány „az értékteremtés és produktivitás fogalma kapcsán három oldalról vizsgálja meg az információs társadalomban egyre nagyobb szerepet kapó digitális állampolgárság kérdését. Az első fejezet a produktív tevékenységet végző digitális állampolgár narratíváit vázolja fel. A második fejezetben a pedagógusok értékteremtő tevékenységének kérdéseit ismerheti meg az olvasó. Végül a harmadik fejezet tanulói szempontból járja körül az értékteremtés és produktivitás kompetenciáját.” (DOBÓ és tsai, 2013: o. n.) A szerzők a tanulók produktív tanulásáról szólva –korábban megfogalmazott értelmezési keretünkre hivatkozva (BÁRDOSSY, 1999.) – egyetértenek azzal, hogy az (t.i. a produktív tanulás) személyes, intézményes és társadalmi dimenzióban értelmezhető. Írásukban kiemelten foglalkoznak a tanuló, mint digitális állampolgár tevékenységével, melyben a produktivitásnak kiterjesztett tere és szerepe van, mely ’globális képességként’ fogalmazódik meg, s melyre nem csak a tanulásban, hanem az élet minden területén szükség van.

Záró megjegyzések

A fenti alfejezet utolsó gondolata – miszerint a *produktivitásra* az intézményes tanulásban, s az élet minden területén szükség van – jelen írás összegzése is lehetne. A jelen kihívásainak megértése, s egyúttal értékvallalás kérdése is az, hogy a közoktatás és a felsőoktatás intézményei tudják-e és akarják-e a résztvevői produktivitást az intézményes produktív tanulás támogatásával, a produktív tanulási környezet megteremtésével megalapozni, kibontakoztatni, s egyúttal arra hatni, hogy az érintettek, a tanulók, a hallgatók, az oktatók, a képzők aktív és alkotó részesei, szerepvállalói legyenek e tanulási/munkahelyi környezet alakításának.

A közoktatásban és a felsőoktatásban egyaránt meghatározó helye, szerepe van az egyéni boldogulást, a konstruktív életvezetést alapozó, orientáló személyes és szociális kompetenciák, intra- és interszociális kompetenciák, az ún. *transzverzális kompetenciák* fejlesztéséhez szükséges támogató környezet megteremtésének és fejlesztésének. E téren – saját kutatói/fejlesztői tapasztalatokra is alapozva, s egyetértve Arató Ferencsel – akad még tennivaló. „A jelenlegi iskolai gyakorlatok zöme, illetve maga a tanárképzés sem kon-

centrál eléggé erre a területre, pedig bizony már ezen a területen is számos, tudományos eredménnyel alátámasztott jó gyakorlat, modell létezik (kooperatív tanulásszervezés, drámapedagógia, projektpedagógia, non-direktív pedagógia, produktív tanulásra koncentráló pedagógiai modellek stb.).” (ARATÓ, 2014: 112.)

A felsőoktatás, benne a tanárképzés és -továbbképzés – hozzáértő és felelős működésmódja meghatározó lehet, hisz a ’rutin-tudás’, a ’rutin-képességek’ nem elégségesek. Ahogy Derényi András fogalmaz tanulmányában: „A felsőoktatás felé mind a hallgatók, mind a társadalom és a gazdaság közvetít elvárásokat. Az elmúlt 50 évben a foglalkoztatás terén alapvető változások mentek végbe, ennek következtében megnőtt az igény a nem rutin kognitív és interperszonális képességekre.” (DERÉNYI, 2014: 86.)

Erőteljesen kell számolni azzal is, amire Halász Gábor mutat rá. „Az értelmiségi alkotómunkát támogató munkahelyi légkör kialakítása jóval kevésbé erőforrás-igényes, ugyanakkor tömeges megvalósításának gátat vet, hogy ez szervezetek, emberek, és emberi közösségek viselkedésében igényel olyan változásokat, amelyek csak lassan, fokozatosan és tartós külső támogatás mellett történhetnek meg.” (HALÁSZ, 2015: 10.)

Hivatkozások

- ARATÓ Ferenc: Kompetencia-alapú fejlesztés, kooperatív tanulásszervezés, projektpedagógia a szociális munkás képzésben. 2011. TÁMOP 5.4.4.-09/2-C-2009-0008. Reflektív szociális képzési rendszer a 21. században. <http://reflektiv.hu/wp-content/uploads/2012/09/projekt-alapú.pdf>
- ARATÓ Ferenc – BALOGH László – BODNÁR Gabriella – GYARMATHY Éva – PÉTER-SZARKA Szilvia – VASS Vilmos (2014): Ez is tehetség gondozás! Fórum. *Iskolakultúra*, 4. sz. 100-120.
- BAKOS Ferenc (1973, szerk.): Idegen szavak és kifejezések szótára. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- BÁRDOSSY Ildikó (1999): A produktív tanulás főbb összetevői és feltételei. In: Vastagh Zoltán (szerk.): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III. Az együttműködés kiemelt szerepe a produktív tanulás folyamatában*. JPTE Tanárképző Intézet, Pécs, 6-25.
- BÁRDOSSY Ildikó (2014/a): (Nyitott) curriculum és (produktív) tanulás. In: Benedek András és Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, 2013. Tanulás és környezete. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest, 213-234.
- BÁRDOSSY Ildikó (2014/b): Intézmény- és személyközpontú szemlélet a pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési programjaiban. In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok. A pedagógusképzés reformjának folytatása. Autonomia és Felelőség Tanulmánykötetek*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs, 19-44.
- BÁRDOSSY Ildikó – DEZSŐ Renáta (2016): A produktív tanulás időszerűsége Magyarországon. In: *Autonomia és Felelőség. Neveléstudományi Folyóirat*, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs, Vol. II. 1. sz. 7-20.
- BÁTHORY Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításmódot vázlat*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- COMENIUS, Johannes, Amos (1962): A jól rendezett iskola törvényei. In: Kovács Endre (szerk.): *Comenius Magyarországon. Comenius Sárospatakon írt művei*. Tankönyvkiadó, Budapest. 296-327.
- DERÉNYI András (2014): Az OECD és a felsőoktatás. In: Széll Krisztián (szerk.): *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 85-91.
- DOBÓ István – PERJÉS István (2013): A digitális állampolgárság narratívái neveléstudományi kontextusban. In: Lévai Dóra – Domonkos Katalin (szerk.): *Digitális Állampolgárság. Digitális Állampolgárság Konferencia 2013. Konferenciakötet*. ELTE PPK, Budapest. 25-37.

- DOBÓ István – LÉVAI Dóra – TÓTH Renáta – PAPP-DANKA Adrienn (2013): Értékkeremtés és produktivitás a digitális állampolgárság kompetenciarendszerében. *Oktatás-Informatika*, 1-2. sz. <http://www.oktatas-informatika.hu/category/20131-2-szam/>
- FORINTOS György (1989): Kultúra és valóság: az önmagát beteljesítő jóslat. In: Iskola és pluralizmus. *Educatio*, Budapest, 45-64.
- GÁSPÁR László (1980): Értelmező kisszótár a szentlőrinci iskolakísérletben. Szentlőrinc, Belső sokszorosítás.
- HALÁSZ Gábor (2015): Pedagógusszakma, pedagógusmunka és személyes adottságok. A pedagógusok pályamotivációit vizsgáló kutatás eredményeinek hasznosítása. Oktatási Hivatal, Budapest. http://halaszg.ofi.hu/download/OH_Palyamotivacio-2_Halasz_V01_net.pdf
- LAPPINTS Árpád (1977): „Alkalmazás” címszó. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 51-52.
- MONTAIGNE, MICHEL (2013): Esszék. Első könyv. (Ford. Csordás Gábor.) Jelenkor Kiadó, Pécs.
- MOLNÁR Gyöngyvér (2001): A tudás alkalmazása új helyzetben. *Iskolakultúra*, 10. sz. 15-25.
- NAGY László (1919): A kölcsönös egymásra hatás törvénye a gyermek lelki életének fejlődésében. *Gyermek*, 1-3. sz. 1-52.
- OSTORICS László – SZALAY Balázs – SZEPESI Ildikó – VADÁSZ Csaba (2016): PISA2015. Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest.
- RIBBLE, Mike (2011): *Digital Citizenship in Schools*. Second Edition. International Society for Technology in Education. Eugene, Oregon, Washington, D.C.
- VÁRI Péter – AUXNÉ BÁNFI Ilona – FELVÉGI Emese – RÓZSA Csaba – SZALAY Balázs (2002): Gyorsjelentés a PISA vizsgálatokról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 38-65.
- ZSOLNAI József (1986): *A gyakorlatközeli pedagógia*. Oktatókutató Intézet, Budapest.