

BÁRDOSSY ILDIKÓ – DEZSŐ RENÁTA ANNA

# A produktív tanulás időszerűsége Magyarországon

*A produktív tanulás a társadalmi tanulás egy amerikai modellen (City as School, New York, 1972) alapuló, a rendszerváltás időszakában Európában is bevetté vált tanulási formája, melynek hazai alkalmazása a térségben úttörő kezdeményezésként jött létre. Pécssett és vonzaskörzetében e minta specifikumát jelenti, hogy szemlélete a közoktatás színterein túl a tanárképzés- és továbbképzés folyamatában is megjelenik, a befogadó iskola ideájának jegyében. Bárdossy 1990-től alapozta meg vonatkozó munkásságát, melyben egykori tanítványa, Dezső 2010-től közvetlen kollégájaként követi. Jelen tanulmány a szerzők produktív tanulás iránti elköteleződését illusztrálja, e téren elért eredményeikbe enged betekintést.*

*Kulcsszavak: befogadó iskola, produktív tanulás, pedagógusképzés*

## **Társadalmi tanulás – produktív tanulás**

Az élethosszig tartó tanulás napjainkban sokat hangoztatott szlogenné vált, közoktatásunk deklarálta az Európai Parlament és az Európai Unió Tanácsa által csaknem egy évtizede publikált (2006/962/EK) transzverzális kulcskompetenciák mentén hivatott érvényesíteni azt. E kompetenciák – az anyanyelven folytatott kommunikáció, idegen nyelveken folytatott kommunikáció, matematikai kompetenciák és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén, a digitális kompetencia, a tanulás elsajátítása, a szociális és állampolgári kompetenciák, a kezdeményezőkézség és a vállalkozói kompetencia, a kulturális tudatosság és kifejezőkézség – jelentik azt a referenciakeretet, mely mindannyiunk interiorizált biztosítéka lehet(ne) aktív, kreatív, produktív életvitel folytatásához.

Az idea, miszerint iskoláink e cél megvalósítását a társadalomtól izoláltan, saját világukba zártan elérni képtelenek, nem új keletű. Írásunk a társadalmi tanulás 1972-ben, New Yorkban a *City As School* (Város mint Iskola) néven létrejött minta európai kiterjesztésének (INEPS 2009) személyes/szakmai tapasztalatai nyomán mutatja be a személyes, intézményi és társadalmi dimenziókban egyaránt megragadható (BÁRDOSSY, 2014) *produktív tanulás* hazai alkalmazásának példáit a közoktatás és a tanárképzés gyakorlatában.

A közoktatás iskolaköteles időszakára vonatkoztatva a produktív tanulás úgy értelmezhető, mint „az oktatás egy olyan formája, mely felváltja a hagyományos kereteket az utolsó tanítási évek időtartama alatt. Ezen oktatási forma háttérében az a princípium áll, miszerint szükséges a kamaszok társadalmi aktivitása, bevonódása a szakmai életbe” (IPLÉ 2011). A tanárképzés tekintetében a produktív tanulás meghaladja a hagyományos egyetemi oktatási kereteket: a gyakorlóléhelyekkel együttműködve a közoktatásban tanulók igényeikhez igazítva alakít ki, valósít meg és reflektál tananyag-tartalmakat, illetve magát az egyetemi közeget értelmezi tanulása tárgyaként, így a kutatás – fejlesztés – képzés – gyakorlat egységében nyer értelmezést. Célja ezáltal a társadalommal együttműködő, be-

fogadó iskolarendszer kiépülése, transzverzális kompetenciákkal felvértezett, autonóm és felelős polgárok szocializációja.

### *A produktív tanulás hálózati keretei Európában*

Szakmai hitvallásukból fakadóan a PTE BTK NTI jogelődjének munkatársai, aktív hazai és nemzetközi szerepvállalásuk által a rendszerváltozás időszakában csatlakoztak európai kollégáikhoz, s berlini székhellyel létrehozták a Produktív Tanulás Projektek és Iskolák Nemzetközi Hálózatát (International Network of Productive Learning Projects and Schools, INEPS) „annak érdekében, hogy a középfokú oktatás gyakorlata és az abban résztvevő tanulók valós szükségletei közt fennálló diszkrepanciát áthidalják” (IPLE 2011). 1990-ben *Bakó Gyöngyi* és *Bárdossy Ildikó* – a Pécsi Tudományegyetem oktatói – örömmel és lelkesedéssel fogadták *Jens Schneider* professzor meghívását egy nemzetközi hálózat megalapítására. Tették ezt azért, mert úgy érezték, hogy a professzor által vázolt elképzelések, törekvések, szakmai értékek szervesen illeszkednek saját szakmai értékeikhez, törekvéseikhez.

Ezek az elképzelések hasonlóak voltak azokhoz az értékekhez, amelyeket ők is képviseltek előző munkahelyükön, a nemzetközileg is ismert Szentlőrinci Iskolakísérletben, s melyeket az egyetemen, a tanárképzésben és tanártovábbképzésben is kamatoztatni kívántak.

Ezek a közös szakmai értékek és törekvések többek között a következők. Részvétel olyan programokban, melyek:

- kritikusan szembeállnak a szűken értelmezett tanulással, az életidegen tananyaggal, a személytelen tanulással;
- előnyben részesítik az aktív, konstruktív, személyközpontú tanulást és tanítást, az interaktív folyamatokat, a konstruktív társkapcsolatokat.

A *produktív tanulás* (mint tevékeny, alkotó elsajátítás) az egész személyiséget érintő tevékenységként, az egész személyiséget érintő teljesítmény-, viselkedés- és tudásváltozásként fogható fel. A produktív, hatékony tanulási környezetnek olyan autentikus, életszerű helyzetekbe kell beágyaznia a tanulók konstruktív elsajátítási tevékenységeit, amelyek személyes jelentéssel bírnak a tanulók számára és jellemzőek azokra a feladatokra és problémákra, amelyekre a diákoknak a későbbiekben alkalmazniuk kell tudásukat. A produktív tanulásnál fontos valamit tudni a saját tudásunkról, a saját érzéseinkről, a saját tanulásunkról. A produktív tanulás támogatásánál jelentős a következő kérdés. Milyen módon támogatjuk (t.i. mi pedagógusok) tanulóinkat/egyetemi hallgatóinkat abban, hogy „személyes viszonyba” kerüljenek a tananyaggal, a tanulási szituációkkal, hogy saját gondolataikat, érzéseiket mozgósítsák, hogy megértsék, amit gondolnak, értelmezzék, amit átélnek és hogy tudják mit, miért tesznek. A valós élethelyzetekben történő tanulás során a diákok/egyetemisták valódi probléma- és döntéshelyzetek részeseivé és megoldóivá válnak. Készek és képesek lesznek felelősen választani, együttműködni, tervezni, megoldani, értékelni.

Az INEPS (1990-től) és az IPLE (Institute for Productive Learning in Europe, *Produktív Tanulás Európai Intézete*, 1991-től) mindehhez az együttműködés további keretét és lehetőségét nyújtották. *Ingrid Böhm* és professzor *Jens Schneider* (az IPLE társalapítói és vezetői) részesei voltak a szakmai és tudományos együttműködésnek.

### *Egy produktív tanulási projekt – a Pécsi Város mint Iskola*

Egy dél-magyarországi városban, Pécsen – mely 2010-ben Európa Kulturális Fővárosa lett – hoztak létre 1991-ben általános iskolához kapcsoltan egy ifjúsági csoportot, olyan fiatalok számára, akik az iskolát nem fejezték be, vagy nem tudtak továbbtanulni. Ebből a projektből nőtte ki magát a *pécsi Város mint iskola (VMI)*, amely 1992-től mintegy tíz évig működött, a Pécsi Tudományegyetemmel és a berlini IPLE-lal együttműködésben. A modell-koncepciót *Bárdossy Ildikó* (a projekt társalapítója és tudományos tanácsadója), valamint *Tratnyek Magdolna* (a projekt társalapítója és vezetője) dolgozták ki (BÁRDOSSY – KOVÁCSNÉ, 1993; BÁRDOSSY – KOVÁCSNÉ – MOLNÁR, 1994; BÁRDOSSY – KOVÁCSNÉ – MOLNÁR, 1996; BÁRDOSSY ÉS MITSUAI, 1999).

A pécsi program is magán viselte az INEPS VMI típusú projektjeinek/iskoláinak jellemzőit. Ezek az iskolák/projektek azoknak a gyerekeknek, fiataloknak nyújtanak segítséget egyéni boldogulásukhoz, társadalmi beilleszkedésükhöz, akik a „többségi” iskolák keretei között nem kaphattak lehetőséget arra, hogy saját útjukat megtalálják, sajátos érdeklődésüket, szükségleteiket kielégítsék.

Ezen intézmények szerves kapcsolatot létesítenek a gyermekek, fiatalok nevelésében a pedagógiai munka és a lakókörnyezet mindennapi gyakorlata között, ugyanakkor eleget tesznek a tradicionális oktatási, képzési követelményeknek is. A gyerekek, fiatalok oktatásába, képzésébe bevonják a település közösségeit, munkahelyeit is. A diákoknak lehetőségük van arra, hogy tanuljanak, tapasztalatokat gyűjtsenek, kipróbálhassák magukat az ún. gyakorlólhelyeken, azaz ipari, kereskedelmi, kulturális, szolgáltató intézményekben, kommunális, politikai szervezeteknél, vagy egyéb létesítményekben.

A különböző szintereken (pl. iskolán belül, külső tanulási szintereken, egyéni gyakorlólhelyeken) folyó – de céljában, tartalmában, követelményeiben koherens rendszert alkotó – tanulási szituációk életszerűbb, az egyéni érdekeltséget növelő viszonyrendszert fejlesztenek ki. A tanulás érdekesebbé válik, az iskolai foglalkozásokon, illetve az ún. gyakorlólhelyeken szerzett ismeretek közvetlen alkalmazási lehetőségei megvalósulnak, az oktatási, képzési folyamat igazi tartalmat kap. Az egyénre szabott tanulási programok (curriculumok) segítségével a gyerekek, fiatalok kielégíthetik érdeklődésüket, továbbfejleszthetik tudásukat, kipróbálhatják saját erőiket, ugyanakkor a legkülönbözőbb pályák, szakmák mindennapi világában az élethelyzetek sokasága válik „hozzáférhetővé” számukra. A tág tanulási szinterek során a diákok egymással, pedagógusokkal (koordinátorokkal), tanácsadókkal és külső szakemberekkel (gyakorlati mentorokkal) működnek együtt.

Az első Közép-európai programként Pécsen működött VMI céljai, értékei, valamint módszerei és eredményei az 1. táblázatban összefoglaltak szerint összegezhetőek; a VMI diákjai körében tapasztalt problémák és problémakezelési módszerek a 2. táblázatban rendszerezettek szerint foglalhatók össze (BÁRDOSSY, 2006.):

<b>Társadalmi szükségletek, a VMI preferált, deklarált intézményi céljai, értékei</b>	<b>Az intézmény (a Város mint Iskola) módszerei és elért eredményei</b>
az iskola feladatainak kiterjesztése	iskolapedagógiai, szociálpedagógiai, pályaorientációs (szakmaorientációs) feladatok tervezése és kivitelezése
nevelési, oktatási funkciók kiteljesítése	kognitív, szociális, munkatevékenységekhez szükséges képességek fejlesztése
nyitás a társadalom és a szűkebb környezet felé	a tanulás új szintereinek kiépítése (társadalmi, politikai, művelődési, gazdasági, tudományos szervezetek, intézmények, mint külső tanulási szinterek, gyakorlólhelyek, tanulási műhelyek)

segítségnyújtás az egyéni boldoguláshoz, a társadalmi beilleszkedéshez	pályaorientációs szemináriumok, egyéni tanácsadás, a diákok szükségleteit, vágyait, elképzeléseit feltáró módszerek alkalmazása
tanulás, tevékeny részvétel valós élethelyzetekben, produktív szituációkban	az orientációs szakasz projektjeivel, a szemináriumi programtervezés külső színtereket is beépítő modelljével, „nyitott curriculumként” való működésével, az egyéni gyakorlólhelyek kiválasztásával, az egyéni gyakorlati tanulási programok („Learning and Activity Packet” - LEAP) megvalósításával, a csereprogram nyújtotta lehetőségekkel, műhelyfoglalkozásokon való részvétellel fejlődnek a tanulási képességek és a mindennapi életképességek
a „második esély” biztosítása (mely az Európai Unióban is prioritása az oktatáspolitikának)	a korábbi iskolai kudarcok feltárása, a felmerülő aktuális problémák feldolgozása, lehetőségek, esélyek feltérképezése, háttérfeltételek megteremtése (önfejlesztő szeminárium, tanulási műhelyek, tanulásmódszertani kurzus, egyéni tanácsadás, egyéni konzultációk)
a koordináltabb szakmai együttműködés érvényesítése	együttműködés pedagógus, pszichológus, munkatanácsadó, szociális munkás, informatikus, könyvtáros, a műhelyek profiljaihoz kapcsolódó szakterületek képviselői, gyakorlólhelyi mentorok, szülők, diákképviselők, kisebbségi referensek, különböző társadalmi és gazdasági szervezetek képviselői közt

1. táblázat: VMI célok, értékek, módszerek, eredmények

<b>Egyéni, szociális problémák</b>	<b>A problémakezelés megvalósult módjai</b>
önismeret, reális énkép hiánya önbizalomvesztés viselkedési problémák konfliktuskezelési problémák	önismereti, önfejlesztő, kommunikációs, viselkedésterápiás, konfliktuskezelési tréningek,  egyéni tanácsadás
beilleszkedési zavarok életvezetési nehézségek krízishelyzetek zavaros családi háttér	a Családsegítő Intézettel, Nevelési Tanácsadóval, egyéb szakszolgálatokkal való együttműködés, egyéni tanácsadás, pszichológussal való együttműködés, egészségnevelési szeminárium
életesélyek, életcélok tisztázatlansága	pályaorientáció, együttműködés munkatanácsadókkal, a műhelyek, a gyakorlólhelyek és a külső tanulási színterek adta lehetőségekkel reális életesélyek megtapasztalása
biztonságos felnőtt kapcsolatok hiánya kiábrándultság magányosság és szeretethiányos életút	a megváltozott (facilitátori) pedagógus szerepből fakadó tanár-diák kapcsolat, egyéni tanácsadás, az önfejlesztő szeminárium tréningjei, a műhelyek önkifejezési lehetőségei során kialakult reálisabb énkép, önbecsülés, együttműködés, elfogadás
<b>Tanulási nehézségek</b>	<b>A problémakezelés megvalósult módjai</b>
alapkészségek hiánya tanulási képességek fejletlensége a tanulás motivációjának hiánya a tudás, mint érték megbecsülésének hiánya tudáshiányok korábbi iskolai kudarcélmények szorongás a teljesítményt elváró helyzetektől a hatékony tanulási módszerek ismeretének hiánya	a tanulás-módszertani szemináriumon (és valamennyi tantárgyi szemináriumon), az egyéni, tanulást segítő konzultációkon az alábbi készségek, képességek kiemelt hangsúlyt kaptak: beszédképességek (pl. felolvasás, kritika, kérdezés, vita, hozzászólás, előadás); beszédértés-képességek (pl. felolvasás befogadása, spontán beszéd értése, tájékoztató szövegek megértése, kérdésfeltevés, vita, hozzászólás, előadás követése); írásképességek (pl. jegyzetelés, vázlatkészítés, könyvismertetés, Egyéni Gyakorlati Tanulási Programok írása, projektervek készítése); olvasási képességek (pl. szövegértés, olvasási sebesség, aktív olvasás, kritikus olvasás, szöveg tanulmányozás)

<p>a tanulási cél megfogalmazásának, ismeretének hiánya a saját (egyéni, páros, együttműködő csoportos) tanulás megtervezéséhez, nyomon követéséhez, értékeléséhez kapcsolódó tudás hiánya</p>	<p>a fiatalok bevonása a tanulás tervezési, interaktív és értékelési szakaszába, a fiatalok felkészítése tanulási tervek összeállítására, az elvégzett munka kiértékelésére, a metakognitív tudás, a kooperatív kompetenciák mozgósítása</p>
--	--

2. táblázat: a VMI diákjai körében tapasztalt problémák és problémakezelési módszerek

### *A magyar oktatásügy és iskolafejlesztés kontextusa – esélyek, veszélyek, lehetőségek*

Már nem újdonság számunkra az a gondolat, hogy az oktatás kohéziós erővé válhat, ha tudomásul veszi az egyének és csoportok sokféleségét, és elkerüli, hogy ő maga is kirekesztő tényező legyen. Az iskola egyfelől lejárátódott, mint a társadalmi kirekesztés helyszíne, ugyanakkor felértékelődött, mint az integráció és reintegráció kulcsintézménye (DELORS, 1997).

Az iskola(rendszer) egyik alapproblémája éppen az, hogy nem veszi tudomásul, vagy nem tudja kezelni az egyének és csoportok sokféleségét, hogy zárt világával nem mozgósít az egyéni életutak, életesélyek megtalálására, a sokféle, sokszínű személyes életvilágok találkozására, de még az iskolai „életvilágok találkozására” (PERJÉS – KOVÁCS, 2002) sem. Korunk iskoláinak – sajátos megnevezéssel jelölt – csoportjai: a „versenyistálló”, az „elfekvő”, az „alternatív” típusú iskolák léte és működése már önmagában is jelzi az oktatás világának és valóságának díszfunkcióit (LIGETI, 2005).

A probléma elemzéséhez, a lehetséges megoldások számbavételéhez nyújthat további támpontot a következő kérdésekre adható lehetséges válaszok keresése. Mi indokolja, mi teszi szükségyszerűvé vagy megszüntethetővé a kiválasztottak körét befogadó versenyistálló típusú iskolák létét? Miként lehet érvelni a többszörös kontraszelekcióval benépesített elfekvő típusú iskolák mellett vagy ellen? Mire valók, mennyit érnek, kit fogadnak be az alternatív típusú iskolák? Vannak-e találkozások a különböző típusú iskolai életvilágok között, a különböző érdeklődésű, képességű, indíttatású, háttérű, szükségletű gyerekek/ fiatalok között? Hogyan mozoghatnak az iskolarendszerben, milyen iskolákban, miként teljesíthetik ki egyéniségükben rejlő tudásukat a hátrányos helyzetűek, a nem hátrányosak, a tehetségesek, a „jól” haladók, a lemaradók, az egészségesek, a speciális szükségletűek, a „befogadottak”, a „kirekesztettek”?

Számos statisztika, kutatási adat, szakmai beszámoló, elemzés mutatja, hogy az iskolai kudarc, a leszakadás, a kirekesztés, továbbá a speciális nehézségekkel küzdők problémáinak nem szakszerű, nem időben felismert kezelése, nem megfelelő oktatási intézményben való „elsüllyesztése” a gyerekek, fiatalok, mintegy 15-20 százalékát érinti (IMRE, 2006; KÓPATAKI, 2007; MAYER, 2011). A problémát tovább mélyítik és szélesítik a diszfunkcionálisan működő iskola(rendszer) személyiségfejlődést negatívan befolyásoló következményei; a települések, iskolák, osztályok eredményei, tanulási teljesítményei közötti meghatározó különbségek; a „jó minőségű” oktatáshoz, neveléshez való hozzájutás egyenlőtlen esélye; az egyes rétegek, tanulói csoportok alacsony továbbtanulási aránya és munkavállalási esélytelensége (CSAPÓ, 2003; HALÁSZ, 2003; LISKÓ, 2005).

A társadalom, az oktatáspolitikai, s nem utolsósorban a szakma döntése, hogy befogadó iskolát (mint például produktív iskolát) vagy kirekesztő iskolát deklarál, értéktételez, támogat.

Kik „zavarják” azt az iskolát (ti. a kirekesztő iskolát),

- amelyek egyoldalúan és kizárólagosan a gyermektől/fialtól várja el az iskola világhoz való megfellebbezhetetlen igazodást, alkalmazkodást,
- amelyek nem akar/tud alkalmazkodni a gyermekek/ fiatalok világhoz, lehetőségeihez, szükségleteihez, sajátos személyiségfejlesztési igényeihez,
- amelynek pedagógusa nem rendelkezik az értelmes és hatékony tanulás és tanulássegítés lényegiségéhez kapcsolódó hiteles és felhasználható szakmai tudással, differenciált, rugalmas módszertani repertoárral?

Talán azok a gyerekek/ fiatalok, akik például

- nem akkor és úgy érdeklődnek a tanórai tananyag és feladatok iránt, amikor és ahogy a tanár elvárja tőlük,
- érdektelenséget mutatnak egy-egy számukra érthetetlen, értelmetlen feladat iránt,
- értetlennek, netán lustának, butának tűnnek, mivel nem is értik mit magyaráz, mit vár el tőlük a tanár,
- harsányságukkal igyekeznek felhívni a figyelmet magukra,
- nem tolerálják a hazugságot, az igazságtalanságot, mindenképpen szókimondók, el-lenvéleményüket is kifejezésre juttatják,
- csak a számukra értelmes, általuk megértett elvárásokat, szabályokat hajlandóak elfogadni, betartani,
- nem egy ütemre, egyenletesen teljesítve haladnak, egyes területeken lemaradnak, másutt esetleg „előre szaladnak”,
- alacsony fokú kudarctoleráló képességekkel rendelkeznek (netán mert szoronganak a teljesítménybeli kudarctól),
- nem tisztelik azokat a pedagógusokat (felntetteket), akik nem a másik embert megillető tisztelettel viszonyulnak feléjük.

Ezek az iskolák nem felkészültek arra, hogy a speciális nevelési/oktatási szükségletű gyerekekkel/ fiatalokkal foglalkozzanak, de arra sem, hogy valamennyi diákjuknak megfelelő tanulási környezetet, iskolai életteret teremtsenek, s ezáltal további tanulási esélyeit és életesélyeit alapozzák.

A befogadó iskola (mint pl. a produktív iskola) értéktételezésében és működésében is elkötelezett amellett, hogy a társadalmi kohéziót erősítő hozzájárulásban, szerepvállalásban megerősítse szervezetét, hogy az egyének és csoportok sokféleségét elfogadva, az integráció és reintegráció kulcsintézményévé fejlessze önmagát. Felkészül minden iskolakötelezett/ továbbtanulni szándékozó fogadására és benntartására. Az ilyen iskola pedagógus-közössége és felnőtt segítői köre intenzív szakmai kommunikációval, kooperációval alapozza meg és mozgósítja speciális szakmai kompetenciáit annak érdekében, hogy minden egyes tanulója – a tehetséges és a kevésbé az, a speciális szükségletű (a szociokulturálisan hátrányos, a viselkedési, beilleszkedési problémákkal küszködő, a részképességzavaros, a nyelvi hátrányt mutató stb.) – életesélyeit növelhesse.

Az ilyen iskola támogatja diákjait – többek között – abban, hogy:

- találkozzanak „valódi önmagukkal”, felismerjék, saját értékeiket, képességeiket, s aktívan vegyenek részt azok továbbfejlesztésében,
- megismerjék, megtapasztalják az őket körülvevő és tágabb világot, kitáguljon életük, sokféle élet- és feladathelyzetben tanulják meg a „világban létezés emberi módját”,

- egymást (a másik világát és kultúráját) megismerve és elfogadva tudjanak együtt élni és együttműködni,
- döntésre, tervezésre, megvalósításra és értékelésre, önálló tevékenységre és együttműködésre készek és képesek legyenek,
- indíttatást és esélyt kapjanak különböző bizonyítványok megszerzéséhez, további tanulmányokhoz, adekvát munkakörök betöltéséhez,
- saját magukra jellemző módon (a számukra szükséges idő felhasználásával, a szükséges egyéni szakszerű fejlesztésekhez való hozzáférés lehetőségével) valósíthassák meg önmagukat, találhassák meg saját útjukat.

Ezek az iskolák felkészültek arra, hogy valóban az emberért legyenek, hogy ne csak deklarációkban, curriculumjaikban címkézzék gyermekközpontúnak önmagukat.

### *Ismeretek felhalmozása vagy felhasználható, önépítő tudás - curriculum, tanulás, tanárszerep*

Az 1995-ös Nemzeti alaptanterv után először 2000-ben készültek el azok a kerettantervek, melyek a különböző iskolatípusokban (azaz az általános iskolában, a szakiskolában, a szakközépiskolában, a gimnáziumban) szabályozták a tartalmi munkát, a tanulandó, tanítandó műveltség tartalmát és a képességfejlesztést, keretet adtak az iskolai helyi tantervek továbbfejlesztéséhez.

A linkább akadémiai tudást közvetítő és számonkérő gimnázium deklarált céljai között, az első kerettantervi rendeletben a következőket lehetett olvasni. A gimnáziumi képzés pedagógiai feladata rugalmasan érvényesíteni a tantárgyi fejlesztés lehetőségét úgy, hogy a hangsúlyos akadémiai tudást felváltva előnyben részesíti a „tanulás tanulása” elvére alapozott képességfejlesztést, amely hasznos és sok szinten alkalmazható tudást alapoz meg. Érvényesül az elméleti és technikai tudás, ill. a pragmatikusabb alkalmazott tudás közötti ellentétek csökkentése. A rendelkezésre álló órakeretben a diszciplináris tudás összekapcsolódik a jelenben való alkalmazás lehetőségeivel. Lényeges szempont az elméleti és az alkalmazott tudás egyensúlya.

A szakközépiskolák kerettantervi rendeletben megfogalmazott deklarált céljai többek között kiemelték annak fontosságát, hogy a diákok a különböző információk között eligazodjanak, a gyakorlati életben felmerülő kérdésekre is találjanak válaszokat, hogy a különböző élethelyzetekben törekedjenek a tudásra épülő önálló vélemény kialakítására és felelős döntésekre.

A szakiskolák deklarált céljai között hatékony és motiváló tanulási módszerek elsajátítása is szerepelt annak érdekében, hogy a tanulók felkészültek legyenek szakmai és más munkatevékenységek értő és alkotó megtanulására, képessé váljanak a folyamatos fejlődésre, továbbképzésre, szükség esetén szakmaváltásra.

Az első kerettanterv megjelenése óta már több – átdolgozott – nemzeti alaptanterv, kerettanterv is napvilágot látott, de a fenti célok nem veszítettek időszerűségükből.

Természetesen a fentebb kiemelték az állami dokumentumok szintjén megjelenő értéktételezések, iránymutatások, deklarációk. Valójában az egyes iskolák működésén, az egyes pedagógusok felkészültségén, szerepvállalásán, szakmai hozzáértésének kifejlesztésén, az egyes tanulók adekvát tanulási lehetőségeinek és érdekeltségének megteremtésén múlik a megvalósítás.

A magyarországi iskolákban is létező problémák, az iskolai tudás és tanulás érvényesítése, a hazai kutatások is keresik a választ a következőkre. Vajon azt és úgy tanulják-e a gyerekek az iskolában, aminek maradandó, értékes, felhasználható tudás lesz az eredmé-

nye? Érvényes tudással rendelkeznek-e a gyerekek? Olyan tudással, aminek haszna, értelme van, aminek megtanulása többet jelent, mint az elsajátítottak puszta reprodukálásának képessége? Érvényes-e az iskolai tudás az iskola világán kívül is? E kutatások eredményei is arra hívják fel a figyelmet (LANNERT – NAGY, 2006; CSAPÓ, 2012), hogy intenzívebben kell keresni azokat a módszereket és eszközöket, amelyek alkalmazásától a tudás minőségének javulását várhatjuk.

Lehet, hogy a tudás keletkezésének, reprezentációinak, a tanulás természetének ismerete, az alkalmazható tudás megszerzetetésének, az értelmes, jelentéssel bíró tanulás támogatásának képességegyüttese a tanári kompetencia lényeges eleme?

Lehet, hogy a produktív tanulás lényegiségét felmutató módszerek, eszközök alkalmazása, a saját tanulási folyamatba való személyes bevonság megteremtése a megoldás egyik lehetséges útját jelentheti?

A kognitív pszichológia, a kognitív pedagógia, a konstruktív pedagógia kutatási tapasztalatai, eredményei olyan fontos problémákra irányítják figyelmünket, melyek nem csak az iskolákban, de a tanárképzésben és tanártovábbképzésben is számításba veendő (CSAPÓ, 1992, 2004; NAHALKA, 2002). Gondolhatunk itt többek között arra, hogy:

- az emberi tudásnak nem annyira a mennyisége, sokkal inkább a minősége határozza meg a szellemi teljesítményt
- az emberi tudás minőségének fontos szempontja az alkalmazhatóság, a felhasználhatóság
- a hatékony tudás jellemzője a többszörös hozzáférés, a sokféle helyzetben való felhasználás lehetősége
- nem léteznek konkrét tartalmaktól független értelmi műveletek, az emberi képességek tudásterület-specifikusak, a tanult tartalmakhoz, helyzetekhez kötődnek
- az értelmes, jelentéssel bíró tudáshoz az értelmes tanulás, a megértés révén jutunk el
- a tanuló egyén aktív módon felépíti, megkonstruálja magában az ismereteket, s ez a konstruálás az előzetes tudás (a birtokolt tapasztalatok, ismeretek, kognitív struktúrák, érzelmi, akarati viszonyulások) bázisán, egy értelmezési folyamat keretében zajlik
- a tanulás – a konstruktivista tanulásfelfogás szerint – állandó konstrukció, a belső világ folyamatos építése, a saját értelmezési keretek kialakítása

A metakognitívitás az intraperszonális intelligencia részeként minden további intelligenciánkhoz kötődik. Ez az a mód, ahogy eljutunk saját gondolatainkhoz és érzéseinkhez, hogy megértsük, amit gondolunk és érzünk, hogy tudjuk, miért tesszük a dolgokat. A metakognitívitás – megítélésünk szerint, s a gardneri intelligenciák tanári professzió-specifikumai közt leírtan is (DEZSŐ, 2015A) – egyúttal a tanári professzió, a szakmai intelligencia kulcsterülete, mely sem a pedagógusképzésben, sem az iskolai pedagógiai praxisban nem kapja meg az őt megillető helyet.

### *Produktív tanulás a PTE tanárképzésében*

E helyzet megváltoztatásáért kívánjuk a Pécsi Tudományegyetemen a tanárképzési program pedagógiai moduljában a tanárjelöltek számára saját tanulási, tanulássegítési tevékenységük tudatosabbá tételét elősegíteni. Olyan tanulási környezet, olyan tanulási szituáció létrehozásával és ösztönzésével, melyben a hallgatók önmaguk és mások számára is explicitté teszik a jelentéseket saját tudásukról, saját tanulási, tanulássegítési tevékenységükről, növelve a szakmai hozzáértést és a személyes felelősséget.



A produktív tanulás összetevői a személyes meghatározottság, a tevékenységközpontúság, a társadalmi és kulturális környezetbe ágyazottság és kivitelezés egyes szaktárgyakhoz rendelhetően. E tanulási forma felfedező jellegű és egyéni: a tanulók definiálják a problémát, a tennivalókat, ők keresik meg és dolgozzák fel a megoldáshoz szükséges információkat adott társadalmi környezetben, térben.

A nevelési- és oktatási folyamatok gyakorlatorientált természetéből kifolyólag a terepen (iskolákban, oktatási-nevelési intézményekben) végzett gyakorlat a tanárképzés szerves részét képezi. Az autonómia és felelősségvállalás, mint szükséges tanári kompetenciák elmélyítésének részeként e gyakorlatok során a pedagógusjelöltek számára kiemelt feladat lehet a terep megismerése során a pedagógiai folyamatok, oktatási tartalmak tervezése, végrehajtása, s az azokhoz kapcsolódó visszacsatolás, azaz a produktív tanulás gyakorlata. Azon kollégák köreinek kiterjesztése, akik (pro)aktív, asszertív és reflektív módon élik meg társadalmi szerepeiket demokratikus társadalmakban, permanens szociális szükségletként artikulálható, így a produktív tanulás egyéni és közösségi értéként egyaránt megfogható. A felsőoktatás, ezen belül a tanárképzés és tanár-továbbképzés olyan színterek, melyek nélkülözhetetlenek a társadalmi inklúzió gyakorlatának elmélyítéséhez a vonatkozó tudásmegosztás, képességfejlesztés és attitűdformálás által. A neveléstudományok és a tanárképzés szignifikáns szerepe világosan artikulálható a világ legsikeresebb oktatási rendszereinek górcső alá vétele során, mivel bizonyított, hogy e rendszerekben kiemelt szerepet kap a pedagógusjelöltek kiválasztása és képzése (BARBER – MOURSHED, 2007).

A tanárképzésben résztvevő hallgatók számára szükséges a tantervvel és a tanulási helyzetekkel személyes kapcsolatba kerülni, aktivizálni saját gondolataikat és érzéseiket, megérteniük tetteik indítékait. A valós helyzetekben történő tanulás által a diákok/hallgatók bevonódása történik, arra készítetve őket, hogy valós problémákat oldjanak meg, valós döntéseket hozzanak. Ily módon képessé válnak a választásra, együttműködésre, tervezésre, megoldáskeresésre, értékelésre, miközben megtapasztalják a felelősségvállalás természetéből adódó kihívásokat.

A produktív tanulás tehát megjelenik a neveléstudományi képzésekben és a tanárképzésben is azon kurzusok során, ahol a felsőoktatásban résztvevő hallgatók megterveznek, kiviteleznek és értékelnek projekteket. Természetesen az egyéni és/vagy kiscsoportos tanulási/tanítási, fejlesztési, kutatási folyamat során készült produktumok (köztük az önreflektív, metakognitív produktumok is) szerves részét képezik a produktív tanulásnak.

### *Gardneri intelligenciák és produktív tanulás*

A fentieket fókuszálva a PTE tanárképzése során a produktív tanulás koncepciója valósul meg azon – a Neveléstudományi Intézetben (NTI) hirdetett – kurzusok által is, melyek elektív módon a gardneri intelligenciák megismerését és implementációját célozzák (DEZSŐ, 2015B).

Először 2011 tavaszán került sor arra, hogy a PTE tanár szakos, nappali tagozatos hallgatói – választható feladatként – témanapot tervezzenek a *Holokauszt Magyarországi Áldozatai Emléknapja* közoktatási megemlékezésének keretében. A tantervfejlesztő tanár szakos hallgatók egy *Speciálkollégium*, a közismereti tanár szakos hallgatók egy *Szabadon választható kurzus* keretei között vállalták azt, hogy a többszörös intelligenciák elméletét alkotó módon adaptálják gyakorlati – komplex iskolai, pedagógiai szituációban meg is valósított – feladatmegoldásuk során.

Akkor még magyar nyelvű szakirodalom hiányában, a hallgatók kiscsoportokban, csupán elméleti munkát végeztek a csoportos tanítási gyakorlatukkal egybeeső szemeszterben ezen alkotószemináriumokon. A tervező munka alternatívájaként néhányan a kurzusveze-

tő *Dezső Renáta Anna* nyelvi és szakmai lektori támogató tevékenységével szakfordításokat készítettek a téma alapvető szakirodalmából válogatva. Egyes kurzus-résztevők fél évvel később, egyéni tanítási gyakorlatuk alatt a közösen tervezett órák közül kipróbáltak egyet-egyét, s időközben megszületett az első vonatkozó magyar nyelvű segédanyag (DEZSŐ, 2011). Ez a gardneri elmélet összefoglalóját (GARDNER, 2006A:3-24), annak kritikáit, a kritikákra adott elméletalkotói reflexiókat (GARDNER, 2006B:54-62), valamint az előző félév során a hallgatók által létrehozott legátgondoltabb témanap-tervet tartalmazza, mely a Sorstalanság című filmalkotást dolgozza fel.

Egy évvel később mindkét kurzus meghirdetésre került posztgraduális képzésben tanári mesterszakon levelező tagozaton is, ahol a már pályán lévő pedagógusok feladata az volt, hogy saját közismereti szakjaikhoz kapcsolódóan tervezzenek, kivitelezzenek és reflektáljanak tanórákat a gardneri intelligenciák mozgósításával. E munkák közül több alkotás bekerült egy későbbiekben szerkesztett vonatkozó kötetbe, példatárba (DEZSŐ, 2014).

Nappali tagozaton ezen a tavaszon (2012) a Holokauszt témáját több csoportban is feldolgozták a hallgatók, s öt pécsi általános iskolában is lebonyolítottak, majd reflektáltak témanapokat, a Sorstalanság című film előzetes tanulói megtekintésére építve. Az egyes témanapok úgy kerültek megszervezésre, hogy az azon résztvevő nyolcadikos osztályos tanulók forgószínpad-szerűen négy egymást követő tanórán más-más intelligenciapár mozgósítása által dolgozták fel a művet. Minden tanórán több-tanáros (általában 2-3 fős) modellben próbálhatták ki magukat a PTE tanárjelöltjei. A feladatok tervezése majd kivitelezése során a tanárjelöltek a tanulásközpontú pedagógiák főbb elemeit építették be az általuk kivitelezett tanórákba a foglalkoztatott diákok, s a közoktatásban dolgozó pedagógusok örömeire (erről szóbeli és írásbeli visszajelzések egyaránt érkeztek). Az egyes intelligenciapárokat az iskolákhoz tartozó tanári csoportok eltérő módon osztották fel, s minden érintett intézményben más-más, egyedi témanap született.

2013-ban nappali és levelező tagozaton is folytatódottak a kurzusok, választható feladatként megmaradt a Holokauszthoz kapcsolódó témanap tervezése, lebonyolítása és reflektálása nappali tagozaton, bár átmenetileg visszatért a plurális intelligenciakoncepciók témájának kizárólagos elméleti feldolgozása azon hallgatókkal, akik nem kívántak részt venni a témanap megtervezésében, lebonyolításában és reflektálásában. Az elektivitás e tekintetben azért kapott hangsúlyt, mivel az előző év hallgatói visszajelzései közt akadt erősen antiszemita felhangú vélemény. Mivel e tematika feldolgozása nem kívánatos olyan tanárjelöltek által, akik nem érzékenyek annak jelenlétére a mai magyar közoktatásban, így a későbbiekben – ld. alább – úgy alakultak a kurzusok tematikái és követelményei, hogy minden résztvevő gyakorlati munkát végezhesen, függetlenül ideológiai beállítottságától. A főként tantervfejlesztő tanár szakpárral rendelkező hallgatók számára hirdett Speciálkollégium, és a bármely közismereti szakos tanárjelöltek számára hirdett Szabodon választható ismeretkörök című kurzus a gyakorlatban átjárhatóvá vált a diákok számára. Míg az előbbi kurzus keretei közt a teljesítendő feladat a témanapra fókuszált, addig az utóbbi tekintetében új, szintén tanári gyakorlatot facilitáló feladatot jelentett. 2014 és 2015 tavasszal a Szabodon választható ismeretkörök című szeminárium keretei közt bármely közismereti tárgy szakos tanárjelölt számára nappali tagozaton először, a csoportos tanítási gyakorlattal – mely ugyancsak a tanári mesterképzés negyedik félévében esedékes – összekötve, és levelező tagozaton is a többszörös intelligenciák közelítésű óratervezés, lebonyolítás és reflektálás vált a kurzusteljesítés feladatává, s a legsikeresebb alkotások bekerültek az online elérhető példatárba (DEZSŐ, 2014). A tanárjelöltek, csoportos tanítási gyakorlatuk ideje alatt valamely szakjukhoz kötötten, 90 perces témafeldolgozásokat terveztek és kiviteleztek, majd reflektáltak a gardneri intelligenciák mozgósításával a közoktatás felső tagozata, illetve a középiskola évfolyamain.

### *Produktív tanulás a PTE külföldi diákjai körében*

Az NTI nem csupán a PTE saját, de vendég-diákjai szemléletének formálását is célozza idegen nyelven hirdetett kurzusai által. E kurzusok egyike (*Education at the Millennium through Our Own Life Stories*), a 2011. őszi félévben, alkalmat adott a résztvevő külföldi hallgatók számára a produktív tanulás gyakorlatba ültetésére. A bevont diákok elmondásuk szerint azért választották a nevezett kurzust, mivel annak leírásából kiderült, hogy a félév során a tantárgy abszolválásához elmélet és gyakorlat ötvözése szükséges a produktív tanulás jegyében.

A félév kezdetén, ismerkedésükkor a hallgatók rádöbbentek, hogy az egymásnak célzott kérdéseket írásos formában több társuknak is feltennék. Azon kérdéseket, melyek foglalkoztatták őket, kutatói kérdésekké formálták:

- Miért választották a mobilitási félév célegyetemként a Pécsi Tudományegyetemet?
- Hogyan jellemezhető egy tipikus mobilitásban résztvevő hallgató kor, nem, származás, iskolázottsági háttér és elvárásai tekintetében?
- Interdiszciplinaritásra törekvés tetten érhető-e köreikben? Amennyiben igen, mely karokról mely karok felé?

Az általuk összeállított kérdőív tesztelése után a kurzus résztvevői, német és lengyel hallgatók 150 hallgatótársukat célozták meg. Ennek formájául és módszereként egy lengyelül szerkeszthető online felület lehetőségeit választották, mivel e felületen a vizsgálható kérdések száma nem limitált. A kérdőív végleges formájában nyitott, valamint eldöntendő és feleletválasztós kérdésekből és értékskálákból került megkomponálásra. A hallgatók a kapott válaszokat kódolták, és az SPSS szoftver aktuálisan legfrissebb letölthető próba-verzióját használták azok kiértékelésére. Az ifjú kutatók az általuk kapott eredményeket egy nemzetközi konferencián<sup>1</sup> mutathatták be a félév végén, 2011. decemberben, ami kellő motivációt jelentett számukra a kutatás folytatásához.

Visszajelzésükkor a kutató diákok rendkívül elégedetten nyilatkoztak kutatásuk lebonyolítása során a kurzus abszolválása által szerzett új kompetenciáikról, a tervezés, értékelés, beszámolás szakaszait egyaránt beleértve. E kurzustevékenység során a bevont hallgatók megterveztek, lebonyolítottak és bemutattak egy kérdőíves vizsgálatot, mindezt egy közvetítő nyelv használatával, nemzetközi közegben, s a folyamat lezárásaként értékelték is munkájukat. Eközben szakmai nyelvhasználatuk fejlődött, kommunikációs és kooperatív készségeiket gyakorolták, kutatói eszköztárukat bővítették, kritikai gondolkodási folyamataik mozgósításra kerültek, s egy valós, általuk körvonalazott kihívásra adott válasz opciójaként, gyakorlatban hasznosítható információkhoz jutottak. Mindehhez szükségük volt a produktív tanulás szemléletmódja gyakorlatának lehetőségére, verbális, logikai, téri, inter- és intraperszonális intelligenciáik mozgósítására, s olyan egyetemi környezeti tényezőkre, melyek az inkluzivitást előfeltételezik.

### *Tanárképzési tapasztalatok a produktív tanulás szellemében*

Egyetemi oktató- és kutatómunkát számos diszciplína művelői végeznek, ám kihívásaink nem feltétlenül egyenlő mértékűek, azonos jellegűek. A neveléstudományokon belül a tanárképzéssel foglalkozó szakember előtt számos feladat körvonalazódik napjainkban. Összetett feladatköréből fakadóan nem kerülheti meg a kutatás – (curriculum)fejlesztés – (tanár)képzés és gyakorlat egységének megvalósítását.

Egy-egy szakirodalmi tétel magyar nyelvre ültetését követően, a szakmai hitelesség megköveteli annak olyan jellegű módszertani feldolgozását is – tanulásközpontú pedagógiai aspektusok szem előtt tartásával –, mely túlmutat a tradicionális előadói feladatkörön, így fejlesztői tevékenységet előfeltételez a tanárképző részéről. A képzés több neveléstudományi diszciplína tekintetében közoktatási gyakorlathoz kötött, így kooperativitást igényel a szakma terepen tevékenykedő reprezentánsaival, s a gyakorlati és elméleti képzés egységét kívánja meg.

A produktivitás, interaktivitás és reflektivitás helyeződik a tanulási, tanulássegítési tevékenység fókuszába, szerveződési „vezérelvét”, keretét képezi mind a tanulási, mind a tanulássegítési tevékenységnek, legyen szó tervezésről, megvalósításról vagy értékelésről. Tanárképzési és továbbképzési tapasztalataink azt mutatják, hogy:

- indokolt az ismeretek felhalmozásától a személyes fejlődésig, a saját tanulás értéséig és nyomon követéséig vezető utakat keresni,
- a produktív tanulás lényegisége, az interaktív és reflektív tanulás szemlélete és metódusa beviendő, bevihető a többségi iskolákba, hidat képezhet a produktív iskolák és a többségi iskolák tanítási, tanulási gyakorlata között.

Tapasztalataink (kutatási, fejlesztési, oktatási tapasztalataink) azt mutatják, hogy a produktív tanulás az egyetemi képzésben is funkcionálhat, nélkülözhetetlen. Jelentős lépéseket tehetünk előre, ha tanárként vállalni tudjuk, hogy nem a tananyag „leadásának” vagyunk a szakemberei, hogy a tanítás folyamatát nem közvetítésnek, ismeretátadásnak (tudásátadásnak) tekintjük, hanem tanulásfejlesztésnek, az önszabályozó tanulás támogatásának, a hatékony tanulási környezet megteremtésének, melyben meghatározó szerepe van annak, miféle egyéni és kiscsoportos tanulói tevékenységek tervezéséhez, kivitelezéséhez és értékeléséhez nyújtunk terepet.

### *Zárszó – a közös felelősség*

A kirekesztő iskola(rendszer) elutasítása, a befogadó iskola(rendszer) elfogadása és működtetése kinek az ügye, kinek a felelőssége? A lehetséges válaszok a következők.

- (1) A társadalom ügye, felelőssége, a szó legtágabb értelmében közügy, hiszen az oktatásnak/nevelésnek meghatározó jelentősége van az állampolgárrá, a munkaerővé válásban, a társadalmi együttélés, a társadalmi szolidaritás megalapozásában, hiszen a megfelelő oktatáshoz/neveléshez való hozzáférés gyermeki/emberi jog.
- (2) A helyi társadalom ügye, felelőssége, hiszen egy régió, egy település társadalmi, gazdasági, kulturális életét, népesség- és munkaerő-megtartó erejét nagymértékben befolyásolja az oktatás/nevelés minősége. Egyúttal a régió, a település társadalmi, gazdasági, kulturális, politikai viszonyai is befolyásolják azt, milyen oktatásra, képzésre tart igényt, nyújt lehetőséget a helyi társadalom.
- (3) Az adott intézmény, az iskolai vezetés és testület ügye, felelőssége, hiszen értékvalasztásával, szakmaiságának megcsonkításával vagy kiteljesítésével jeleníti meg szakmai, társadalmi felelősségét vagy felelőtlenységét.
- (4) A tanuló egyének ügye, hiszen emberi méltóságuk, emberi jogaik érvényesülése, életesélyeik függenek attól, milyen iskola(rendszer) támogatja őket. A tanuló egyének felelőssége a felkínált lehetőségekkel való élni akarás. Továbbá az is, hogy alkotó részei legyenek a tanulás, az együtt tanulás, a saját önfejlődésük folyamatának, önmaguk és mások elfogadásának.

A társadalmi integráció irányába vezető oktatás(ügyi) megoldásokhoz sokféle út vezet. Az utak, összekötő utak kiépítésében, felújításában, támogatásában van szerepe, felelőssége az európai, az országos, a regionális, a helyi oktatáspolitikának, s nem utolsó sorban a mindenkori – szubszidiaritás igényével élő autonóm és felelős – pedagógusnak, pedagógusképzőnek és -továbbképzőnek egyaránt.

### Jegyzetek

- 1 Megújuló pedagógusszerepek és pedagógusképzés a Kárpát-medencében - nemzetközi neveléstudományi konferencia, az MTA PAB Pedagógiai Munkabizottságának rendezvénye. Pécs, 2011. december 6. MTA PAB Székház.

### Hivatkozások

- BARBER M. – MOURSHED M. (2007): *How the World's Best-Performing Schools Come Out on Top*. McKinsey&Company.
- BÁRDOSSY I. – KOVÁCSNÉ TRATNYEK M. (1993): *Város mint Iskola*. Calibra Kiadó, Budapest.
- BÁRDOSSY I. – KOVÁCSNÉ TRATNYEK M. – MOLNÁR B. (1994): Productive Learning Module – Város mint Iskola. In: *Euroform-Projekt „Produktives Lernen in Europa” Praxis des produktiven Lernens: 8 Euromodule*. IPLE an der Alice-Salamon-Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin. pp.3-17.
- BÁRDOSSY I. – KOVÁCSNÉ TRATNYEK M. – MOLNÁR B. (1996): Die Stadt als Schule Pécs, Ungarn. In: BÖHM, I. – SCHNEIDER, J.: *Produktives Lernen. Eine Bildungschance für Jugendliche in Europa*. IPLE, Schibri Verlag, Berlin, pp.113-140.
- BÁRDOSSY I. – BASMAKOV M. – BÖHM I. – NICKEL I. – SCHEIBE H. – SCHNEIDER J. – SINGER F. – TRATNYEK M. (1999): *Productive Learning in the Learning Workshop. Pilot Projects in Pécs, St. Petersburg, and Berlin present their work*. IPLE, Schibri Verlag, Berlin – Milow.
- BÁRDOSSY I. (2006): A befogadó iskola és környezete. *Új Pedagógiai Szemle*, 3.
- BÁRDOSSY I. (2014): (Nyitott) curriculum és (produktív) tanulás. In: Benedek A. – Golnhofer E. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013. Tanulás és környezete*. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, pp. 213-234.
- CSAPÓ B. (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- CSAPÓ B. (2003): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálódása. *Iskolakultúra*, 8.
- CSAPÓ B. (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- CSAPÓ B. (2012) (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- DELORS, J. (1997): *Oktatás – rejtett kincs. Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről*. (Ford: Balázs Mihályné. Kontrollszerkesztő: Erdélyi Z. Á.) Osiris Kiadó, Magyar UNESCO Bizottság, Budapest.
- DEZSŐ R. A. (szerk.) (2011): „Tudd, hogy mit kell tenned érte, hogy más legyen” Közoktatási projektsomagok a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával. PTE BTK, Pécs.
- DEZSŐ R. A. (szerk.) (2014): *Differenciált tanulásszervezés a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával*. PTE BTK NTI, Pécs.
- DEZSŐ R. A. (2015A): A diverzitás lehetséges elméleti keretei a neveléstudományokban. *Autonómia és Felelősség* 1 pp. 32-44.
- DEZSŐ R. A. (2015B): Kutatás – fejlesztés – képzés és gyakorlat: a többszörös intelligenciák teóriája és praxisa a PTE tanárképzésében. In: Károly K. – Perjés I. (szerk.): *Jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2015. pp. 52-63.

- EURÓPAI PARLAMENT ÉS TANÁCS (2006. december 18.) Ajánlás az egész életen át tartó tanulásához szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK). In: *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*. 2006. 12. 30.
- GARDNER H. (2006a): *Multiple Intelligences. New Horizons*. New York, Basic Books.
- GARDNER H. (2006b): *The Development and Education of the Mind*. Routledge, New York.
- HALÁSZ G. – LANNERT J. (szerk.) (2003): *Jelentés a közoktatásról 2003*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- IMRE A. (2006) (szerk.): *Tanulói utak. A középfokú oktatás átalakulása a kilencvenes években*. OKI, Budapest.
- INEPS (2009): *Newsletter*. Vol. 9. N. 1.
- IPLÉ (2011): What is Productive Learning? IPLÉ, Berlin. [http://www.iple.de/Englisch/what\\_is\\_pl\\_t.htm](http://www.iple.de/Englisch/what_is_pl_t.htm) [2015. október 18.]
- KÓPATAKINÉ MÁSZÁROS M (2007) (szerk.): *Akadálypályán*. Sulinova, Budapest.
- LANNERT J. – NAGY M. (2006) (szerk.): *Az eredményes iskola – Adatok és esetek*. OKI, Budapest.
- LIGETI GY. (2005): Gyűjtős-iskola, demokrácia, civilizáció. *Iskolakultúra*, 2..
- LISKÓ I. (2003): A roma tanulók iskolázási esélyei. *Iskolakultúra*, 2..
- MAYER J. (2011): A korai iskolaelhagyás és társadalmi következményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 10..
- NAHALKA I. (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- PERJÉS I. – KOVÁCS Z. (2002): *Életvilágok találkozása*. Aula Kiadó, Budapest