

Differenciált munkaformák

A műhelyfoglalkozás indoka és tapasztalatai

Az írás egyfelől indoklását adja, hogy miért van szükség a felsőoktatásban olyan műhelyfoglalkozásokra, amelyek a differenciálást, a tevékenységcentrikus és élményszerű munkaformák alkalmazását segítik az oktatók körében. Ennek a jelentőségét a tanárképzésben látja, ahol kiemelt szerepet kap, hogy a szakterületi képzés vonatkozásában is ilyen szemlélettel és módszerekkel találkozzanak a jövő pedagógusai. Másfelől a kurzus tapasztalatait veszi számba, hangsúlyozva, hogy segíteni kell a tanulással kapcsolatos szemléletváltást mind az oktatók, mind pedig a hallgatók körében. Egyértelműsíti, hogy jóval több előkészítést, felkészülést igényel ennek a szemléletnek és gyakorlatnak a megvalósítása, mint a hagyományos óraszervezés, ezért érdemes megfontolni a differenciálás, tevékenységcentrikus, élményszerű munkaformák alkalmazásával járó többletmunka elismertetését a felsőoktatásban (is).

Bevezető

A pedagógusjelöltek tanítási gyakorlatán nem ritkán megfigyelhető jelenség, hogy nehéz helyzetekben azokhoz a pedagógiai mintákhoz nyúlnak vissza, amelyeket az általános vagy a középiskolában láttak a tanáraiknál. Ez annak ellenére történik így, hogy egyetemi felkészítésük során a pedagógiai módszertan gazdag tárházával ismerkedhetnek meg. A jelenség legtöbbször fegyelmezési kérdésekben mutatkozik meg, és karakterisztikus vonása az, hogy a jelölt a felmerült problémát erőpozícióból, a hatalom oldaláról kívánja megoldani. A jelzett szituációból több következtetés is adódik.

Egyfelől az, hogy a hallgatók meglévő pedagógiai nézeteinek feltérképezése mellett az is feladata a tanárképzésnek, hogy legyen tere olyan helyzetek gyakorlásának is, amelyek alkalmasak a hallgatókban szunnyadó reakciók, viselkedési mintázatok előhívására. Elmondható, hogy ezek működnek a hazai tanárképzésben, de nyilván fejleszthetők még. Egy másik következtetés, hogy az egyetemen tanultaknak is szüksége van a „leülepedésre”, azaz idő kell ahhoz, hogy a tanárképzésben elsajátítható pedagógiai eljárások alkalmazható tudássá váljanak. Ebben a tekintetben fontos, hogy kialakuljon Magyarországon is az a támogató rendszer, amely a pályakezdő tanárok mentorálásával segíti a képzés során tanult összekapcsolását az osztálytermi gyakorlattal.

A fent említett tanárjelölti reakcióból adódik az a következtetés is, hogy ebben a kérdésben is érdemes elgondolkozni a prevenció lehetőségéről. Úgy értelmezve itt a prevenciót, hogy olyan eljárások, munkaszervezési formák alkalmazására kerül sor, amelyek jobban bevonják a diákokat a tanulási folyamatba, s így elejét veszik a fegyelmezetlenségnek. Olyan differenciált munkaformákat, élményszerű tevékenységeket, helyzeteket kínál a pedagógus a diákok számára, amelyben ki-ki megtalálja az őt megszólító, lekötő feladatot, és már ebből adódóan is kevesebb fegyelmezési probléma merül fel.

Az eddig elmondottak már megalapozzák, hogy részletesebben szóljunk a differenciált munkaformák tevékenységcentrikus és élményszerű alkalmazásáról a felsőoktatásban, de még további érveket is felhozunk. Mivel a tanárképzés hatékonyságának a növelése a cél, ezért felvetődik az a szempont is, hogy a leendő tanárok a szakterületi tárgyaikat is minél nagyobb módszertani gazdagságban tanulhassák. A tanárképzésben azért fontos, hogy a hallgatók a tanulás differenciált formáival találkozzanak, mert minél több eljárást látnak a gyakorlatban, működés közben, minél több személyes tapasztalatot szereznek

Külön szólni kell arról a problémáról, amit úgy írhatunk le, hogy mennyire tudnak a hallgatók tanulni, vagyis mennyire vannak birtokában a különböző tanulási stratégiáknak és technikáknak, mennyire ismerik a saját tanulási módjukat, mennyire önállóak a tanulási folyamatban, mennyire alakult ki bennük az önszabályozó tanulás. Ebben a tekintetben a résztvevőknek meglehetősen negatív tapasztalatai voltak, amelyek összecsengenek azokkal a vizsgálatokkal, amelyek a középiskolások körében az iskola és a tanulás nagyfokú elutasítását regisztrálták. Levonható az a következtetés, hogy a tanulás tanulásában, illetve a folyamat tudatosításában, a szükséges önreflexió fejlesztésében feladata van az egyetemnek, függetlenül attól, hogy ez az ő dolga vagy sem.

ezekekről, annál nagyobb az esélye, hogy pedagógusi munkájukban a látott módszertani arzenált magától értetődően fogják alkalmazni. Ennek alapján szerencsés, ha a jövő tanárai – a pályára való felkészülés során és a szakterület tudásanyagának elsajátítása közben egyaránt – a tanulás és a tanulás szervezés sokféle módjával kerülnek kapcsolatba. Ehhez természetesen az kell, hogy az egyetemi oktatók birtokában legyenek a kívánatos módszertani gazdagságnak és szisztematikusan alkalmazzák azokat.

A pedagógus alapfeladata az értékes dolog tanulásának segítése (Zsolnai, 1996). Ez a segítség a legeredményesebben a témának, a megtanulandó anyagnak az egyénhez való közelítésével, az egyénnek a tanulásra való motiválásával, azaz a képzés személyre szabottságával érhető el. Ez a megállapítás ugyanúgy érvényes az általános és a középiskolára, miként az egyetemre. A tanulás segítése a felsőoktatásban elsősorban a tanulási folyamat tudatosításán, a reflektív szemlélet megerősítésén, a tanulási stratégiák csiszolásán, illetve a tanulási környezet alakításán keresztül történhet. Látni kell ugyanakkor azt is, hogy a hallgatók jelentős része a tanulási módszerek terén hiányos felkészültséggel érkezik az egyetemre, általában repetitív tanulási tapasztalattal. E téren kell a legnagyobb áttörést, szemléleti változást kialakítani: hogy ezek a diákok is saját élményt szerezzenek arról, hogy a tanulás valójában egy alkotó folyamat, amelynek vannak nehézségei, de ezek az akadályok legyőzhetők, és a tanulás olyan örömforrás,

ami miatt érdemes a nehézségeket vállalni (Horváth H., 2011). Ha a tanulást sikerül értéként elfogadtatni és örömként megtapasztaltatni a hallgatósággal, akkor a legtöbbet segítettünk a jövőre való felkészülésben az új értelmiséggel, hiszen így az élethosszig tartó tanulás paradigmájában való érvényesülésre készítjük fel őket, amivel választ tudnak adni a jövő ismeretlen kihívásaira is.

A TÁMOP – 4.1.2.-08/1/B-2009-0007 Pedagógusképzést segítő szolgáltató és kutatóhálózatok kialakítása című projekt keretében olyan 30 órás kurzusokat dolgoztunk ki, amelyek nem tudnak ugyan minden elemmel foglalkozni, de a fókuszba állított szem-

pontjaikkal a cél eléréséhez, az alkotó és örömforrást jelentő tanulás tudatának és meg tapasztalásának kialakulásához visznek közelebb. A tárgyalt műhelyfoglalkozás a differenciálásra, a tevékenykedtetésre és az élményszerűsége helyezett a hangsúlyt. Itt jól lehetett támaszkodni a tevékenységközpontú pedagógiák a közoktatás tanárai és a felsőoktatás tanárjelöltjei számára kidolgozott segédanyagaira (Baksay, Horváth H. és Schmell, 2006).

A differenciálás a munkaformák és a téma megközelítésének változatosságát jelenti, azt keresve, hogyan illeszkedik az éppen feldolgozandó terület a diákok megelőző tudásához, ami a legkritikább esetben egyforma. Knausz Imre (2001) szavaival „ha a tanítás hidépítés, akkor nem egy híd, hanem hídrendszerek kiépítéséről van szó, hiszen a különböző tanulók elméje felé különböző hidak vezetnek”. A differenciálás történhet tartalmi és módszertani vonatkozásban. Az előzőnél a különböző megközelítések arra az érdeklődésre alapozódnak, amely fontos hajtóerőként akár nagyságrendekkel hatékonyabbá tudja tenni az oktatást. Az utóbbinál az eljárások és eszközök tekintetében kínálkoznak eltérő választási lehetőségek, hogy minden diák megtalálja a neki megfelelő módszert, hiszen van, akinek lépcsőről lépcsőre kell haladnia, a tehetségesek viszont szárnyalnak, vagy, ahogy Freinet fogalmazott: a sasok nem járnak lépcsőn (Ballangó, Galambos, Horváth H. és Staudinger, 1990).

A tevékenységközpontúság egyfelől a hallgatók aktivizálását, résztvevő jelenlétét a szemináriumokon és az előadásokon célozza, másfelől a cselekvésen keresztül tanulást ('learning by doing'), de ismeretek új helyzetekben való alkalmazásának (a procedurális tudás kialakításának) tevékenységét is. A tevékenységeken, a feladatokon, az együttműködés különböző formáin keresztül történő tanulás megtapasztalására különösen nagy szüksége van a leendő tanároknak ahhoz, hogy az iskolai munkájukban bátran és sikeresen alkalmazzák majd.

Az élményszerűség a tanultak rögzítését és visszaidézését könnyíti meg egyfelől, másfelől a jó hangulatú környezet pozitív energiákat szabadít fel, amelyek a tanulási folyamat segítői lehetnek. Az élményszerűség nemcsak tartalmi, szemléleti kérdés, hanem tanulás-szervezési feladat is. A nagycsoport és a kiscsoport egyaránt lehet helyszíne és forrása az élményeknek. A közös élmény a csoport legjobb kötőanyaga, és a változatos csoportszervezéssel elérhető, hogy az osztály minden tagja kiscsoportos helyzetbe kerüljön társaival, és ezen keresztül jobban megismerjék, elfogadják egymást.

A műhelyfoglalkozások

A műhelyfoglalkozás szervezésénél abból a feltételezésből indultunk ki, hogy a kurzus résztvevői oktatási/képzési tapasztalattal rendelkező személyek, akik

- készek megosztani egymással oktatási tapasztalataikat és készek tanulni egymástól;
- egyetértenek azzal, hogy a tanulás érték és örömforrás, és magukra nézve is érvényesnek fogadják el;
- nyitottak a tanulás különböző formáira;
- a pedagógus fő feladatának a tanulás segítését tartják;
- az egész életen át tartó tanulás paradigmáját a napi gyakorlatuk természetes részének tekintik;
- a személyre szabott oktatás megvalósítására törekcsenek.

A műhelyfoglalkozás elsődleges tapasztalata az volt, hogy a résztvevők döntő többségét azok tették ki, akik már próbálkoztak a differenciált munkaformák alkalmazásával, akik fontosnak gondolják az élményszerű feldolgozást és óraszervezést, akik már tettek lépéseket kurzusaik tevékenységcentrikus felépítésére. Ebből következett, hogy érdeklődők és nyitottak voltak a téma iránt, és igényelték, hogy a saját korábbi tapasztalataik

megbeszélésére, elemzésére is kerüljön sor a tréning folyamán. A levonható konklúzió, hogy a tréning résztvevőiként elsősorban azokra lehet számítani, akik már valamilyen szinten érintettek a kérdésben. Éppen ezért szükséges még nagyobb figyelmet szentelni a program előkészítésére, reklámozására, hogy sikerüljön azoknak az oktatóknak a megnyerése, bevonása is, akiknek szemléletétől távol(abb) állnak a műhelyfoglalkozás által feldolgozott munkaformák.

A másik meghatározó tapasztalat a tréninggel kapcsolatban, hogy a résztvevők számára kiemelt jelentőséggel bír, hogy megerősítést kapjanak a tréningvezetőtől és egymástól is abban, hogy amit a differenciálásról, tevékenykedtetésről, élményszerűségről gondolnak és részben megvalósítani is próbáltak, annak helye van az egyetemi képzésben. Azért is igénylik a támogatást, mert a tréning által közvetített szemlélet, a kapcsolódó módszerek, bár nem új keletűek a felsőoktatásban, mégis kevésbé elterjedtek, sokszor a hallgatók számára is idegenek. Ez a támogatási igény olyan vonatkozásban is felmerült, hogy a résztvevők megszervezték, hogy a tréning után is kapcsolatban maradjanak, hogy kicseréljék a tapasztalataikat egymással a differenciált munkaformák stb. alkalmazásában, és hogy egymástól megerősítést kapjanak a mindennapi oktatói tevékenységükben.

A résztvevők egyetértettek abban, hogy a differenciált munkaformák tevékenységcentrikus és élményszerű alkalmazása sokkal több munkát igényel a kurzus vezetőjétől az előkészítés tekintetében, mint egy hagyományos foglalkozás. Saját próbálkozásaik során is ezt tapasztalták. Hogy a többletfeladat ellenére ezt az utat járják a kollégák, ahhoz a belső szakmai meggyőződés ad(hat) motivációt, de sokat segítene, ha az egyetem is ösztönözné ezt a szemléletet és gyakorlatot mint a tanárképzés lényeges elemét. Például úgy, hogy felvenné az oktatói teljesítménymérés szempontjai közé, és elismerné a jelzett munkaformák megvalósítása érdekében tett erőfeszítéseket.

Az is megfogalmazódott a tréningen részt vevő oktatók körében, hogy milyen nagy eltérések vannak a csoportok között: ugyanaz a kurzus, lényegében azonos módszerekkel, egészen más eredményt hoz az egyik és a másik csoportban. Az az eljárás, ami az egyikben frenetikus hatást vált ki, a hallgatók imádják, szárnyalnak tőle és vele, az a másik helyen egyszerűen nem működik. A felvetés mentén érdemes újra megbeszélni a tanulás (szocio-) konstruktivista értelmezését, amely szerint a folyamatban lényeges szerepe van az előzetes tudásnak és magához a tanuláshoz való hozzáállásnak, a tudást pedig az egyén konstruálja, miközben a környezet hatása is érvényesül. Ennek a tételnek az elfogadása magával hozza, hogy minden (szemináriumi) csoportban célszerű feltérképezni az előzetes tudást az adott témában, a tanulási attitűdöt és a kooperatívítási készséget. Ezek ismeretében és számbavételével hatékonyabb lehet a tanítás-tanulás folyamata, a hallgatók elköteleződése a közös munkában.

Az előzőhöz kapcsolódóan felmerült az is, hogy ötleteket, technikákat várnak az oktatók abban a vonatkozásban is, hogy mit lépjenek akkor, ha a hallgatók számára idegen a tevékenységcentrikus megközelítés, vagy egy-két hangadó diák gyerekesnek tartja azt. Itt is világossá kell tenni, hogy nem egyedül üdvözítő módszerről van szó, ami minden problémát megold, s ezért mindig ezt és csakis ezt kell használni. Lehet és kell más eljárásokat is alkalmazni, de hogy melyik csoportban melyik lesz a célravezetőbb, azt a csoport felmérése, kalibrálása után lehet jobban körülhatárolni. Vagyis a felsőoktatásban sem ugorható át az a fázis, amikor az újonnan összekerült hallgatók önmagukat mint csoportot kezdik értelmezni. Amiből viszont az következik, hogy egy kurzus időbeosztásánál nemcsak a szakmai tartalommal, hanem a csoportalakulással is számolni kell. A csoportalakulás, az egymást megismerés folyamatában tud az oktató is olyan információkra szert tenni, amelyek segítségével nagyobb esélye van a kívülállókat is involválttá tenni a kurzus munkájában.

Fontos tapasztalata a műhelyfoglalkozásnak az is, hogy az oktatók ugyan teljesen tisztában vannak azzal, hogy mit jelent az, hogy portfólió, hogy mire való a tanulási

folyamatban, mégis ennek működtetése nehezen megy számukra. A tréning már az indulástól építetett a portfólió használatára, de ezt többször tudatosítani kellett a résztvevőkben. E tekintetben érdemes volt felhívni az oktatók figyelmét a mobiltelefon multifunkciós lehetőségeire, és ezek gyakoroltatásával ötleteket adni ahhoz, miként tegyék hallgatóik mobilját hasznos tanulási segédeszközzé, vagy akár alkotótárrsá.

Külön szólni kell arról a problémáról, amit úgy írhatunk le, hogy mennyire tudnak a hallgatók tanulni, vagyis mennyire vannak birtokában a különböző tanulási stratégiáknak és technikáknak, mennyire ismerik a saját tanulási módjukat, mennyire önállóak a tanulási folyamatban, mennyire alakult ki bennük az önszabályozó tanulás. Ebben a tekintetben a résztvevőknek meglehetősen negatív tapasztalatai voltak, amelyek összeesengenek azokkal a vizsgálatokkal, amelyek a középiskolások körében az iskola és a tanulás nagyfokú elutasítását regisztrálták (*Halász és Lannert, 2006*). Levonható az a következtetés, hogy a tanulás tanulásában, illetve a folyamat tudatosításában, a szükséges önreflexió fejlesztésében feladata van az egyetemnek, függetlenül attól, hogy ez az ő dolga vagy sem.

A tapasztalatok tükrében a műhelyfoglalkozás tematikájában, képzési anyagában, illetve a szervezésében érdemes kiemelni a következőkre:

1. Már az előkészítés alkalmával nagy hangsúlyt kell helyezni arra, hogy a program tanulásfelfogásával szemben averzióval rendelkező oktatókat is megnyerjük abból a célból, hogy részt vegyenek a műhelyfoglalkozáson. A tréning során különös figyelmet kapjanak azok az oktatók, akik esetleg kifejezetten ellenérzésekkel viseltetnek a differenciálással, a tevékenyközpontúsággal vagy az élményszerűséggel szemben, olyan sajátélményű tapasztalatokat szerezzenek, amelyek fogalomváltást (szemléletváltást) idézhetnek elő bennük.

2. A résztvevők igényeihez igazítottan, de kellő terepet adni annak, hogy az oktatók (a tematikához illeszkedő) korábbi próbálkozásai, elképzelései megbeszélésre kerüljenek, és ezek lehetőség szerint csatolódnak be a program tanulási/alkotási folyamatába, az ott létrehozott produktumok valamelyikébe.

3. A tapasztalatok azt igazolják, hogy a program igényel „utókövetést”. A résztvevők szükségesnek látták – és ez a folyamat egyetemi működtetése szempontjából különösen lényeges –, hogy a tréning után is lazább-szorosabb kapcsolatban maradjanak azért, hogy a differenciált munkaformák (stb.) alkalmazása során gyűjtött tapasztalataikat meg tudják oszítani egymással. Lényegében ez egy olyan – valóságos vagy virtuális – fórum jelent, ahol lehetőségük van módszereket, ötleteket, szakirodalmat cserélni egymással, és arra is, hogy erőt merítsenek egymástól, ha a hallgatói csoport vagy a kollégák értetlenségével találkoznak. Az ilyen jellegű fórumokat, adatbázisokat a Pannon Egyetem által működtetett tanárképzőhálózat regionális tudásközpontjának a keretében is érdemes kialakítani, működtetni.

4. A tanulás (szocio-) konstruktivista felfogását ugyan ismerik az oktatók (a tréning tapasztalata ezt mutatja), de számos jele van annak, hogy nem épült be teljesen a tudatukba, sok esetben a hagyományos tanulásszemlélet alapján gondolkodnak, fogalmaznak meg véleményt. Ezért a tréningen tudatosan keresni, alakítani kell az olyan helyzeteket, amikor a tanulásról való különböző nézetek konfrontálódhatnak, mikor a résztvevők újabb és újabb szituációkban reflektálhatnak a saját gondolkodásukra.

5. A résztvevők csoportvezetési, tanulásszervezési problémájára reagálva – tudva azt, hogy a tanulás folyamatában fontos szerepe van a csoportnak, miközben a kreditrendszer miatt a kurzusok csoportjai alkalmiak, és ezért nehéz együttműködést, csoportdinamikai folyamatokat tervezni – érdemes hangsúlyosabbá tenni az együtt-tanítást ('team teaching') és az együtt-tanulást ('co-operative learning') a tematikában.

6. A tanulás alkotó folyamatának elfogadása és megtapasztalása, örömforrásként való tudatosítása az oktatókban sem egyértelmű, ezért erre minél több formában, a legkülönbözőbb szituációkban reflektálni kell. Vagyis célszerű, ha a tréningen – az első perctől az

utolsóig – ennek a gondolatnak a jegyében folyik a munka. (Csak zárójelben jegyzem meg, hogy a „munka” szó etimológiája szerint /kín, gyötrelme, szenvedés, erőfeszítés, vesződség/ negatív jelentést hordoz, mégis kapcsolódhat hozzá öröm és siker.)

7. A portfólió használatát a tréning kezdetétől – sok reflexióval és tanáccsal ellátva – következetesen kérni kell a résztvevőktől.

8. Bármennyire is elvárható lenne, hogy az általános és a középiskola felkészítse a diákokat az önálló és hatékony tanulásra, napjaink gyakorlata azt mutatja, hogy az egyetemi hallgatók nagy része is hiányokkal küzd e téren. Ezért a felsőoktatási képzésben is figyelemmel kell lenni arra, hogy az oktatók gazdag repertoárral rendelkezzenek a tanulás segítése terén, és tudjanak személyes példát is mutatni a hallgatóknak abban, hogy a tanulás olyan élethosszig tartó folyamat, amely alkotás, és amely örömforrás (is lehet).

9. Végül fel kell vetni azt a régi tapasztalatot is – jóllehet ez drágíthatja a műhelymunka

megvalósítását –, hogy hatékonyabb a tréning, ha a résztvevők a környezetükből és a napi tevékenységükből kilépve, csak a témára és egymásra koncentrálnak, közös helyen folytatják a munkát. Célszerű törekedni arra, hogy e tekintetben optimális megoldást találjon a felsőoktatási intézmény.

Összegzésként elmondható, hogy a műhelyfoglalkozás tartalmában és szerkezetében jól ragadta meg a közvetíteni kívánt ismereteket, képességeket és attitűdöket. Mindezek a tréning folyamán – a résztvevői visszajelzések tanúsága szerint – a gyakorlatban is érvényesültek, a tanulói helyzetben lévő oktatók számára eredményesnek bizonyultak. Különösen hasznosnak mutatkozott a program ún. miniprojektje, amely lehetőséget adott a résztvevőknek a kiscsoportos munkára, az együttműködésre, az eltérő szakterületen lévőknek egy közös téma kiválasztására és egy alkotás (produktum) létrehozására.

Összegzés

Összegzésként elmondható, hogy a műhelyfoglalkozás tartalmában és szerkezetében jól ragadta meg a közvetíteni kívánt ismereteket, képességeket és attitűdöket. Mindezek a tréning folyamán – a résztvevői visszajelzések tanúsága szerint – a gyakorlatban is érvényesültek, a tanulói helyzetben lévő oktatók számára eredményesnek bizonyultak. Különösen hasznosnak mutatkozott a program ún. miniprojektje, amely lehetőséget adott a résztvevőknek a kiscsoportos munkára, az együttműködésre, az eltérő szakterületen lévőknek egy közös téma kiválasztására és egy alkotás (produktum) létrehozására. Ez utóbbin keresztül arra is mód nyílt, hogy összefoglalják – mintegy mestermunkában – a tréningen tanultakat és a saját korábbi tudásukat. A miniprojekt mellett olyan egyéni feladatuk is volt az okta-

tóknak, hogy a saját szakterületük egy tetszőlegesen kiválasztott témáját a tréningen feldolgozottak szerint (a differenciálás, a tevékenységközpontúság és az élményszerűség alapján) készítsék el és mutassák be a társaiknak, azaz végeztessék el velük egy mikro-foglalkozás keretében. A feladatok megvalósítását jól segítette a tréning időbeosztása, amely az első két összefüggő nap után hagyott időt (egy hetet) az egyéni és a kiscsoportos munkák elvégzésére azért, hogy a program zárása, a „harmadik nap” minél gazdagabb lehessen.

A megfogalmazott tapasztalatok inkább hangsúlyokat, arányokat érintenek, a program struktúrájában, alapvető tartalmában nem kívánnak változtatást tenni. Ugyanakkor felvetődtek olyan szempontok is, amelyek kívül esnek magán a műhelyfoglalkozás programján, illetve annak megvalósításán, de a sikeresség aspektusából elég fontosak ahhoz, hogy jelezzük őket.

Irodalom

- Bábosik István (2006): A feladat mint személyiségfejlesztő tényező. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 50–60.
- Ballangó Jánosné, Galambos Rita, Horváth H. Attila és Staudinger Beáta (1990, szerk.): *Freinet-vel könynyebb*. Szöveggyűjtemény. Vitéz János Tanítóképző Főiskola, Esztergom.
- Baksay Lászlóné, Horváth H. Attila és Schmell Júlia (2006): *Képzői kézikönyv a tevékenység-központú pedagógiák alkalmazására való felkészítés című pedagógus-továbbképzéshez*. SuliNova, Budapest.
- Dryen, G. és Vos, J. (2004): *A tanulás forradalma*. Bagolyvár Könyvkiadó, Budapest.
- Fülöp Márta (2005): Versengés az iskolában, az osztályban. In: Horváth H. A., Szekszárdi J. és Vass V. (szerk.): *Pedagógia*. Szöveggyűjtemény. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Gyarmathy Éva (2001): Gondolatok térképe. In: *TaniTani*, 18–19. sz. 108–115.
- Halász Gábor és Lannert Judit (2006, szerk.) *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Hortobágyi Katalin (2002): *Projekt kézikönyv*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- Horváth H. Attila (2011): *Informális tanulás*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kádár Erika és Tóth Ibolya (2009, szerk.): *Játékok*. Dobbantó Program, Budapest.
- Knausz Imre (2001): *A tanítás mestersége*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Miskolc.
- Knoll, J. (1995): *Tanfolyam- és szeminárium-módszertan*. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest.
- Lind, G. (2003): *Moral ist Lehrbar. Ein Handbuch zur moralischen und demoratischen Bildung*. Oldenbourg, München.
- Németh A. és Skiera, E. (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szekszárdi Júlia (1995): *Utak és módok*. IFA, Magyar Encore, Budapest.
- Zsolnai József (1996): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.



A Gondolat Kiadó könyveiből