

### 3. A SZAKMAI FEJLESZTŐ ISKOLA

---

SZŰCS IDA

#### Bevezetés

A 80-as, 90-es években az USA-ban dolgozták ki a szakmai fejlesztő iskolák koncepcióját. Ez az új fogalom teljesen újraértelmezte a tanárképző intézmények és a gyakorlóiskolák hagyományos kapcsolatát. A jövő tanárképzéséért felelősséget vállaló szakemberek egy teljesen újfajta együttműködés képét rajzolták meg. Továbbléptek a „gyakorló közösség” (community of practice) (Stephenson, 1999; Wenger és Lave, 2003) fogalmán, amely a hallgatók érdekeit jobban szem előtt tartva, a képző intézmény domináns szerepét hangsúlyozva képzelte el az elmélet és a hétköznapi valóság közelítését, nem vitatva olyan lényegi elemeket, mint a közös értékek, a rugalmasság, a nyitottság, a felelősségvállalás és a folyamatos szakmai megújulás. Tanulmányunk célja, hogy egy rövid szakirodalmi áttekintést adjunk a szakmai fejlesztő iskola koncepciójának megértéséhez.

#### Szakmai fejlesztő iskola fogalma és követelményei

A koncepciót az amerikai The Holmes Group fogalmazta meg először. A szakmai fejlesztő iskola (Professional Development School) egy olyan intézmény, amely a tanárok, oktatásirányítók szakmai fejlődése számára optimális lehetőséget biztosít, s ezzel együtt a felsőoktatási szakemberek szakmai relevanciáját is növeli azáltal, hogy a szakmai kérdéseket a hallgatókat is bevonva közösen gondolják végig, közösen keresik a feladatok megoldásának lehetőségeit, megosztják a képzési feladatokat, együttműködve kutatják a pedagógiai gyakorlat problémáit, közösen valósítják meg a hallgatók szakmai felügyeletét. (The Holmes Group, 1986, 1990)

*Darling-Hammond* kiemeli, hogy a tanárképzésben részt vevő valamennyi ágens egyenrangú félként működik közre fejlesztve szakmai tudását és a tanárképzés gyakorlatát. Ennek segítségével a tanárképzés új modelljei dolgozhatók ki (*Darling-Hammond*, 1994).

Egy másik definíció szerint a szakmai fejlesztő iskolák a tanárképzésre vonatkozó közös tudás, az elmélet és a gyakorlat összehangolását teszik lehetővé (*Johnson*, 1996; *Lieberman*, 1988; *Lieberman és Miller*, 1990).

A hagyományos gyakorlóiskola és a szakmai fejlesztő iskola különbségeit emeli ki a következő két fogalmi meghatározás:

A fejlesztő-kutató tevékenység és a továbbképzés, amelyben részt vesznek tanárok, kutató oktatók, hallgatók és oktatásirányítók egyaránt, olyan széles együttműködési bázist jelentenek, amely nem hasonlítható a hagyományos gyakorlóiskolai – szinte kizárólag csak a pedagógusképzésre irányuló – tevékenységhez. Az utóbbiakból általában hiányzik az innovációnak, a gyakorlat megújításának és a közös kutatásnak az igénye (Shen, 1993).

*„A szakmai fejlesztő iskola abban különbözik a meglévő gyakorló iskolától, hogy az egyetemi oktatók, kutatók, vezetőtanárok-mint egyenrangú partnerek-együttműködésén nyugszanak. A közösen kidolgozott, új tudományos eredményekre és gyakorlati tapasztalatokra épülő korszerű eljárások kimunkálásának és terjesztésének műhelyei, amelyekben a kutatás, a tanárképzés és továbbképzés egymást segítve valósul meg. Ez a modell feltételezi a műhelybe rendszeresen bekapcsolódó, a hallgatók és a kezdő tanárok munkáját segítő, jól képzett mentorok széles hálózatát is.” (Shen, 1993. 78.)*

A gyakorlott tanár továbbfejlődését az innováció, a kutatás, a fejlesztés biztosítja, ebbe érdemes bevonni a tanárjelölteket is. Így válhat az iskola megújulásra képes alkotóműhelyé (Falus, 2002).

Az iskola és a képző intézet új típusú partneri kapcsolatának megteremtéséhez négy alapfeltétel szükséges:

- tanárképzős hallgatók felkészítése a gyakorlatra,
- szakmai fejlesztés,
- kutatás,
- a tanárképzős hallgatók tanulásának támogatása.

Mindezek a feltételek új típusú szerepeket, feladatokat fogalmaznak meg a résztvevők számára. Ebben a partneri együttműködésben gyakran előfordul, hogy a kutató lesz a tanár vagy a tanár a kutató, az oktatók pedig hallgatókká válnak. Ahhoz, hogy a felsorolt kezdeti feltételek megvalósuljanak, új típusú feladatokat kell végrehajtaniuk az igazgatóknak, a tanároknak és természetesen az egyetemi oktatóknak. Az együttműködés a kulcsszó, amely az egymással való kapcsolatok tudatos alakítását, formálását vonja maga után (PDS Standards).

Kérdésként fogalmazhatjuk meg, hogy milyen fokú együttműködés szükséges a sikeres munkához. Romerdahl és Gerhke kutatásuk során arra a következtetésre jutottak, hogy azokban a szakmai fejlesztő iskolákban sikerült valódi kollegiális viszonyokat létrehozni a résztvevők között, ahol sokrétű innovatív tevékenységet folytattak. A szűkebb feladatkör ellátása nem igényelte a közös gondolkodás, döntéshozatal demokratikus formáit, egy mérsékelt autokratikus vezetési rendszer is eredményeket tudott felmutatni (Romerdahl és Gerhke, 1993; Kotschy, 2003).

Clark szerint az iskola tanárainak és minden résztvevőnek a neveléssel kapcsolatos legfőbb értékekben egyet kell érteniük. Ezek közül legfontosabb a tanulók önálló és kritikus gondolkodásának fejlesztése, a demokratikus nevelés, a teljes emberré, „humannummá” nevelés, az esélyegyenlőség megteremtése és a multikulturális nevelés fontossága iránti elkötelezettség. Ezért az intézmény élén olyan vezetőknek kell állniuk, aki képesek a demokratikus irányításra:

- a döntéshozatali folyamatokban egyenrangú szakemberként kezelik a pedagógusokat,
- a gyakorló hallgatókat bevonják az iskolai élet minden szintű tevékenységébe,
- a szülőket a közös munkában érdekelt partnerként kezelik (Clark, 1999).

Szintén magas szintű együttműködésről ír Falus Iván. Az egyetemek és gyakorlóhelyek szemléletbeli egységének fontosságára, újfajta egyenlőségen alapuló partnerkapcsolat megteremtésére hívja fel a figyelmet annak érdekében, hogy minél hatékonyabban valósuljon meg a tanárképzés (Falus, 2004).

Az együttműködésnek több dimenziója rajzolódott ki előttünk a fogalmi meghatározások feldolgozása során. Az egyik dimenzió az iskola és az egyetem együttműködése, amely már a fentebb vázolt együttgondolkodásból indul ki. Tovább lépve együttműködést jelent a napi gyakorlaton alapuló szakmai párbeszéd, amely a képzés során szerzett empirikus tudás fontosságát emeli ki, ugyanis a képző intézményekben tanult könyvszagú idealizmus és az iskolai helyzetek valósága nagymértékben nehezíti a pályakezdő pedagógusok munkáját (Nagy Mária, 2004). Goodlad (1986) szerint ha egy iskola jobbá kíván lenni, akkor jobb tanárookra van szüksége, ahhoz, hogy jobbak legyenek a tanárok, az egyetemek számára hozzáférhetővé kell tenni a mindennapi iskolai gyakorlatot. Az egyetem és az iskola példaértékű együttműködését kell tehát megvalósítani.

Szintén az iskola és az egyetem együttműködésének egyik lehetősége, amikor az egyetem oktatói és az iskola tanárai közösen végeznek kutatásokat. A kutatás segítségével a szakemberek a gyakorlati problémák megoldásának kereséséből indulnak ki, és gazdagítják a tudományos ismereteket is (Kotschy, 2003). Richardson fontosnak tartja a pedagógusok által megvalósított kutatásokat szakmai elhivatottságuk növelésében. A tanár tudja igazán, mit jelent a pedagógiai mindennapok világa. A tanárok által végzett kutatások eltérnek a szimplán külső kutatók által megvalósított kutatástól, és nagyobb lehetőséget biztosítanak a gyakorlat javítására. A tanárokat olyan gondolkodásmód jellemzi, amely eltér a kutatók lineáris megközelítéseitől. A tanárok által végrehajtott kutatások segítik őket abban, hogy jobban elfogadják a kutatások eredményeit, és beépítik azokat hétköznapi gyakorlatukba. A tanári kutatások növelik a kutatás validitását, ugyanis a hivatalos kutatások nem mindig igazodnak a tanárok sajátos kontextusban megfogalmazott azonnali igényeihez (Richardson, 1994). Berliner szerint az ilyen típusú kutatások a tapasztalt szakemberek tudásának kamatoztatását jelentik. Szerinte nemcsak

az általános és a középiskolai tanárok az oktatás szakemberei, hanem az egyetem oktatói is. Vannak a tanárok között olyanok is, akik tudatosan kutatásra szánják el magukat. Bármilyen tevékenységet is végeznek az oktatás szakemberei, továbbképzéseket szerveznek, workshopokat tartanak, minden ilyen tevékenységnek vannak gyakorlati vonatkozásai. Ezeknek a kutatása, a kísérletezés a tanárok által alapvetően hozzájárul a szakmai fejlődésükhöz, a jobb tanításhoz (*Berliner, 1992*).

Az együttműködés egy másik dimenziója az iskolán belül valósul meg. A tanárképzős hallgató együttműködését jelenti a szakvezetővel, mentorral, a tanárok kisebb-nagyobb csoportjaival (*Shen, 1993*). Az együttműködés harmadik dimenziója pedig az iskola tanárainak együttműködése a különböző önfejlesztő tevékenységek kezdeményezésében, lebonyolításában. Erről még a tudatosság kapcsán később szólunk.

A továbbiakban egy másik nagyon fontos követelményét kívánjuk felvázolni a szakmai fejlesztő iskoláknak. Ez pedig a szélesebb szakmai kontextus. A kutatók hangsúlyozzák, hogy fontos, hogy a hallgatók minél szélesebb területen tegyenek szert szakmai tapasztalatokra. Ez azt jelenti, hogy ne csak a tanórai tanítás élvezzen prioritást, hanem a tanári munka más szegmensei is (*Russel, 1988*). A reflektivitás kapcsán erősíti meg ezt a gondolatot *Calderhead* is, aki szerint a képzés során a hallgatók szintjéhez igazodó feladatok és azok végrehajtása széles körű lehetőségeket tár elébük, hogy fejlesszék reflektivitásukat, kialakítva bennük ezzel a folyamatos szakmai fejlődés igényét (*Calderhead, 1989*). Az elmélet és a gyakorlat közötti közvetlen kapcsolatteremtést segítik a tanítási és iskolai gyakorlatok és azok megbeszélése a vezetőtanárral, a gyakorlathoz kapcsolódó elemző kurzusok, a kutatási feladatok végrehajtása. Mindezek együtt segíthetik a hallgatót a tanári munka mibenlétének megértésében (*Falus, 2004*). *Shen* szerint a tanárképzős hallgatókat már kezdettől fogva szocializálni kell a tanári szerepekre, feladatokra, így lehetséges a hallgatók nézeteinek, tudásának, képességeinek fejlesztése. A szocializáció alatt azt érti, hogy a tanárképzős hallgatókat bevezetik egy adott közösségbe, megismertetve velük a tanári munka legszélesebb spektrumát. Fokozatosan kapcsolódnak be a különböző iskolai feladatokba, nem csak a tanításba, a számukra biztosított példaértékű programok segítségével, így lehet megalapozni a szakmai fejlesztés igényét és elérni a szakmai elkötelezettség növelését (*Shen, 1994*).

Az együttműködés, a tanári pálya minden területének megismertetése és megismerése mellett a szakmai fejlesztő iskolák harmadik fontos követelményeként kell megemlítenünk a tudatosságot. Valójában az előző két követelményből egyenesen következik a harmadik, hiszen az együttműködés és a pálya minden szegletének megismertetésére való törekvés mind a tanároknak, mind a hallgatóknak növeli szakmai elhivatottságukat. Ennek révén figyelnek erősségeikre, hiányosságaikra, és tudatosan törekszenek fejleszteni azokat a területeket, amelyekben a gyakorlatuk során fény derül a hiányokra. A tanár szakmai tudatossága hat a tanulók teljesítményére. Erre utal *Barth* (2001), aki szerint a tanárok szakmai fejlődése és

a diákok tanulása nem független egymástól, sőt: „A tanárok és diákjaik vagy kéz a kézben haladnak a tanulás útján – vagy egyáltalán nem haladnak”. Ezen felül hihetetlenül nagy példaértékkel bírhat egy diák számára, ha úgy ismerheti meg a tanárát, mint akiben erős a tudásszomj, és aki kész a tanulásra. A nevelő a legfontosabb feladatának tartja, hogy saját maga szolgáljon példaképül a diákoknak. Elfogadtatja velük, hogy a tanulás az életünk része, s ha a diákok is azt látják, hogy ezt a felnőttek komolyan veszik, akkor ez rájuk pozitívan hat (Barth, 2001). A tanárok által kifejtett közös erőfeszítések a tanítás és a tanulás folyamatainak javítására erősen megmutatkoznak a diákok előmenetelén és az iskola egészének fejlődésén is (Hargreaves, 2003).

Lisko Ilona kutatása is megerősíti ezeket a megállapításokat. A pedagógusképzés hatékonyságáról írt tanulmányában kijelenti, hogy összefüggés mutatható ki az iskolák továbbtanulási eredményei és a továbbképzett pedagógusok aránya között (Lisko, 2004). Különösen értékesek ezek az erőfeszítések, ha a pedagógus nem valamiféle külső kényszernek vagy elvárásnak engedelmessé válik, hanem belső meggyőződése lesz a tanulás motorja (MacGilchrist, Myers és Reed, 1997).

Felmerül a kérdés, hogy milyen módon lehet biztosítani a tudatosságot a szakmai önfejlesztés során. A szakértők szerint a pedagógusok legalább hét különböző módon járhatják be a „tanulási görbét”:

- reflexió – a tapasztalat feldolgozása; vizsgálódáson alapuló gondolkodásmód; metatanulás (vagyis a saját tanulási folyamat tanulmányozása); a saját maguk és a diákok által tanultak összekapcsolása;
- gyakorlás és továbbfejlesztés – a pedagógiai készségek gyakorlása és továbbfejlesztése;
- olvasmányok – egyénileg vagy olvasókönyvben;
- írás – naplózás/feljegyzések az osztálytermi tapasztalatokról;
- kutatás – az osztálytermi és iskolai gyakorlat egyes aspektusainak kutatása;
- kapcsolatok – tapasztalatcsere és kölcsönös támogatás hangsúlyozása, pl. párban tanítás, mentorálás, együttes akciókutatás, egymás készségeinek fejlesztése (peer coaching), közös tervezés, egymás munkájának kölcsönös megfigyelése és visszacsatolás;
- kockáztatás – új ötletek kipróbálása és kockázatvállalás (Stoll, Fink, és Earl, 2002).

A tanulás végbemehet a valós munkavégzés során (on the job), egyénileg vagy csoportban. Megvalósulhat az iskolán kívül, például más intézményekbe szervezett szakmai látogatások révén, szakmai továbbképző központokban vagy felsőoktatási intézményekben.

Az iskolán belül is számtalan tanulási lehetőség kínálkozik az akciókutatásoktól az órák látogatásán és megfigyelésén, a mentoráláson keresztül az együtt tanításig (MacGilchrist, Myers és Reed, 1997).

Szintén a tudatosság, de annak magasabb szintje valósul meg akkor, amikor a tanárok vezetői szerepet töltenek be a szakmai fejlesztés megvalósításában. Saját maguk javasolnak,

szerveznek különböző programokat, pl. közös projekteket, workshopokat, egymás mentorálását, tanácsadást, akciókutatást vagy intézményen kívüli továbbképzéseket (*Muijs és Harris, 2007*).

A tudatosság nemcsak a pedagógus szintjén megjelenő belső tudatosságot jelenti, hogy élni kíván-e a fentebb említett lehetőségekkel, esetleg kezdeményezője, szervezője ezeknek a tanulási lehetőségeknek, hanem jelenti a vezetés szintjén megjelenő tudatosságot. Azt, hogy az iskolavezetés nem bízta ezt a véletlenre. A nevelőtestület minden tagjának képzési igényeit figyelemmel kísérik, és megtervezetten törekszenek ezen igénynek kielégítésére. A képzési terv egyensúlyban tartja a személyek, csoportok és az egész munkaközösség igényeit, belső és külső képzési formákat, illetve a rövid távú és a hosszú távú célokat. A szoros kapcsolat az egyes tanárok egyéni fejlődése és az oktatási intézmény egészének eredményessége között, amit elsősorban a tanulás minősége és mennyisége alapján mérnek, mindinkább az iskolák legfőbb törekvése (*Reed és Learmonth, 2001*).

A tudatosság tehát nélkülözhetetlen feltétele a szakmai fejlesztő iskoláknak. Megteremti a lehetőséget a tanulásra és arra, hogy a megszerzett tudás hasznos ismeretté válhasson – vagyis értelmesen felhasználva a diákok előmenetelének és teljesítményének javára váljon.

## **Összegzés**

A szakmai fejlesztő iskola koncepciója több vonatkozásban is meghaladja a tradicionális gyakorlóiskola–képző intézet modellt. Az egyik különbség, hogy a tanári szerepeket, feladatokat szélesebb kontextusba helyezve kívánja bemutatni a tanárképzős hallgatónak. Nemcsak az osztályteremben gyakorolja a hallgató a tanári szerepeket, hanem az osztálytermen kívül is. Úgy is fogalmazhatunk, hogy az osztályteremből kilépve betekintést nyer egy valódi iskola hétköznapjaiba. A másik különbséget az együttműködés fogalmával fedhetjük le. Ez jelenti egyrészt a képző intézmény és az iskola közötti együttműködést (közös értékek, közös gondolkodás, közösen kidolgozott elvek, programok a pedagógusképzésre vonatkozóan, közös kutatások). Másrészt együttműködés jellemzi az iskolán belül a pedagógusokat a szakmai fejlesztés vonatkozásában. Ennek pedig egyenes következménye, hogy a hallgatók nemcsak az osztályteremből lépnek ki az iskola szélesebb közegébe, hanem belépnek a tanári szobába, a közösségi terekbe, és aktív résztvevői lesznek az iskola életének, bekapcsolódva különböző szintű és struktúrájú szakmai együttműködésekbe. Az ilyenfajta kollegiális együttműködés előfeltétele lesz majd professzionális fejlődésüknek. A harmadik különbség pedig a tudatosság szintjében ragadható meg. Ez jelenti a tanárok belső igényét a szakmai megújulásra, a gyakorlati problémák megoldására, akár kezdeményező és vezető szerepet is vállalva bizonyos önfejlesztő tevékenységek megvalósításában, de jelenti a vezetés tudatos és átgondolt tervezését, amelynek során figyelembe veszik a tanárképzés, az iskola és a tanárok igényeit.

### Felhasznált irodalom:

- Barth, R. S. (2001): Teacher Leader, *Phi Delta Kappan*, 82, 443–449.  
<https://doi.org/10.1177/003172170108200607>
- Berliner, D. (1994): Teacher expertise In: Husén, T. és Neville Postlethwaite, N. T. (szerk.) *The international encyclopedia of education*, 2, 10, 6020–6026, Pergamon, London.
- Calderhead, J. (1989): Reflective Teaching and Teacher Education, *Teacher and Teacher Education*, 5, 43–51, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0742051X89900188>, letöltve: 2016. július 9. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(89\)90018-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(89)90018-8)
- Clark, R. W. (1999): Effective Professional Development Schools. Agenda for Education in a Democracy V.3 Jossey-Bass, San Francisco.
- Darling-Hammond, L. (1994): Developing professional development schools: early lessons, challenge, and promise. In: L. Darling-Hammond (szerk.), *Professional development schools: schools for developing a profession*, Teachers College Press, New York, 1–27.
- Falus Iván (2002): A tanuló tanár, *Iskolakultúra*, 6/7, 76–80, [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00061/pdf/iskolakultura\\_EPA00011\\_2002\\_06\\_07\\_076-080.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00061/pdf/iskolakultura_EPA00011_2002_06_07_076-080.pdf), letöltve: 2016. július 9.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata, *Educatio*, 3, 359–374, <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00029/pdf/961.pdf>, letöltve: 2015. június 1.
- Goodlad, J. I. (1986): *School-University Partnerships and Partner Schools*, College of Education, University of Washington, Seattle, 89.
- Hargreaves, A. (2003): *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*, Teachers College Press, New York, 129.
- Johnson, K. E. (1996): The role of theory in L2 teacher education (THE FORUM). *TESOL Quarterly*, 30, 765–771. <https://doi.org/10.2307/3587933>
- Kotschy Beáta (2003): Szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák - a pedagógusképzés megújításának egy lehetősége, *Pedagógusképzés*, 1/1-2, 109–117.
- Lieberman, A. (1988): *Building a professional culture in schools*, Teachers College Press, New York.
- Lieberman, A. és Miller, L. (1990): Teacher development in professional practice schools, *Teachers College Record*, 92, 105–122.
- Lisko Ilona (2004): A pedagógus továbbképzés hatékonysága, *Educatio*, 3, 391–405.
- Lynch, D. és Smith, R. (2012): Teacher education partnerships: an Australian research-based perspective, *Australian Journal of Teacher Education*, 37,11, 8, <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol37/iss11>, letöltve: 2016 július 7. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n11.7>
- MacGilchrist, B., Myers, K. és Reed J. (1997): *Inteligens iskola*, Paul Chapman Publishing Ltd., [http://fszk.hu/images/stories/Az\\_intelligens\\_iskola\\_-\\_6.fejezet\\_-\\_vgleges.pdf](http://fszk.hu/images/stories/Az_intelligens_iskola_-_6.fejezet_-_vgleges.pdf), letöltve: 2016 február 5.

- Muijs, D. és Harris, A. (2007): Teacher leadership in (in)action: three case studies of contrasting schools. *Educational, Management, Administration and Leadership*, 35, 1, 111–134. <https://doi.org/10.1177/1741143207071387>
- Nagy Mária (2004): A Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa, *Educatio*, 3, <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00029/pdf/962.pdf>, letöltve: 2016. július 10.
- Professional Development Schools, NCATE Standars, <http://www.ncate.org/ProfessionalDevelopmentSchools/tabid/497/Default.aspx>, letöltve: 2016. július 10.
- Reed, J. és Learmonth, J. (2001): Revitalising teachers' accountability: learning about learning as a renewed focus for school improvement, *Journal of In-Service Education*, 11–28, <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580100200145>, letöltve: 2015. március 10. <https://doi.org/10.1080/13674580100200169>
- Richardson, V. (1994): Conducting Research on Practice, *Educational Researcher*, 23, 5, [http://www.jstor.org/stable/pdf/1177027.pdf?\\_=1468747074531](http://www.jstor.org/stable/pdf/1177027.pdf?_=1468747074531), letöltve: 2016. július 10. <https://doi.org/10.3102/0013189X023005005>
- Romerdahl, N. és Gehrke, N. (1993): The shared leadership in teacher leaders and principals in professional development schools. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Atlanta.
- Russell, T. (1988): From pre-service teacher education to first year of teaching: a study of theory and practice. In: Calderhead, J. (szerk.). *Teachers' professional learning*, Falmer Press, London.
- Shen, J. (1993): Voices from the field: School-based faculty members vision of preservice teacher education in the context of a professional development school. (Occasional paper No.16.) University of Washington, Seattle.
- Stephenson, J. (1999): Corporate capability: Implications for the style and direction of workbased learning, Research Centre for Vocational Education and Training, Sydney, New South Wales, [www1.11e.mdx.ac.uk/iclml.asp](http://www1.11e.mdx.ac.uk/iclml.asp), letöltve: 2016. július 7.
- Stoll, L., Fink, D., és Earl, L. (2002): *It's about learning (and it's about time)*, Routledge/Falmer.
- The Holmes Group (1986): Tomorrow's teachers. East Lansing, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399220.pdf>, letöltve: 2016. július 10.
- The Holmes Group (1990): Tomorrow's schools. East Lansing, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399220.pdf>, letöltve: 2016. július 10.
- Wenger, E. és Lave, J. (2003): Communities of practice, [http://www.infed.org/biblio/communities\\_of\\_practice.htm](http://www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm), letöltve: 2016. július 7.