

Dobos Ágota:

Facilitáció a felnőttképzésben

I. Bevezetés

A facilitáció kérdését a tréner/facilitátor szerepe szempontjából vizsgálva az interaktív tréningek nyújtotta mozgástér különösen alkalmasnak tűnik az átfogó elemzésre. Míg a facilitációs szempontrendszer egyes oktatási helyzetekben más attitűdök járulékos elemeiként figyelhető meg, addig itt főszerepet játszik.

A minden részletre kiterjedő elemzés meghaladja jelen tanulmány kereteit, azonban három aspektus áttekintése e kérdések kapcsán mindenképpen szükségesnek látszik.

1. A felnőttképzés és a hagyományos tanári szerepfelfogás dilemmái

Bár a gyakorlat sajnos nem mindig erről tanúskodik, elméletben ma már senki sem vitatja, hogy a felnőttoktatás, ha eredményes akar lenni, nem képezheti le a hagyományos oktatási struktúrát, nem kényszerítheti a felnőtt tanulót vissza az iskolapadba. Más módon kell tudnia megszólítani a különböző céllal felnőttként tanulni szándékozókat (arra vágyókat, vagy arra kényszerülőket egyaránt életkortól és előképzettségtől függetlenül), úgy, hogy figyelembe vegye e célcsoport fiatal tanulóktól eltérő speciális jellemzőit, tanulásuk sajátosságait, olyan alternatív képzési kínálatot nyújtson, amelyben a felnőtt tanuló megtalálja a tanulási céljainak, saját tanulási stílusának leginkább megfelelő formákat. A hangsúly a tanításról a felnőttek tanulására tevődik át az értelmes, a gyakorlati életben való boldogulást biztosító tanulás, személyiségfejlesztés veszi át a főszerepet, vagyis maga a résztvevő kerül a középpontba. 1 (Maróti A. 2002.)

Ennek megfelelően, a tanári attitűdnek a résztvevőre és annak tanulási sajátosságaira kell irányulnia. Tudjuk, hogy a felnőtt tanulók sem skatulyázhatók be egy egységes kategóriába, hiszen életkortól, tanulási tapasztalatoktól, képzettségi szinttől, foglalkozástól, stb. függően a viszonyuk a tanulásához igen eltérő lehet. És mégis, lehet, hogy éppen abban rejlik a facilitáció módszerének egyik előnye, hogy a legkülönbözőbb összetételű homogén vagy heterogén célcsoportok esetében is működőképes. Pozitív tapasztalataink vannak arra nézve, hogy a módszer segítségével adott közös tanulási cél mentén hogyan integrálható a csoportba a nyolcvannégy éves nyugdíjas bíró, a huszonéves földi légi utaskísérő, a postai alkalmazott, a műszaki diplomás vállalkozó, a közgazdász, a pedagógus, a rendőr és a mezőgazdasági szakember. Ebben a konkrét tréning csoportban a közös cél az ágazati szakszervezetekben végzett munka hatékonyságának növelése volt, ami felülírta a képzettségben, tapasztalatban, kommunikációs képességben, viselkedéskultúrában egyébként meglévő markáns különbségeket. Éppen ilyen közegben vannak szakmailag és módszertanilag inspiráló lehetőségei az egymástól való tanulásnak, más gondolkodásmódok megismerésének, ehhez azonban szükség van a facilitáció eszköztárát működtető, a folyamatokat kézben tartó facilitátorra, aki képes az adott szituációt adekvátan kezelni.

Miben rejlik a facilitáció eredményességet meghatározó sajátossága a felnőttképzésben? Hová helyezhető a facilitátor a pedagógia és az andragógia sajátos viszonyrendszerében? Éppen ebben a speciális elvárásrendszerben, amelybe a felnőttoktató által kezelendő problémák ágyazódnak, találhatunk elméletileg megalapozott szempontokat annak tisztázására, hogy az adott oktatási szituációban milyen a leghatékonyabbnak bizonyuló, ennek okán preferálandó felnőttoktatói magatartás. Különösen fontos ez, ha nem a korosztályi jellemzőket hangsúlyozzuk, hanem a hagyományos tekintélyelvű oktatás ellenében az elősegítő/facilitáló megközelítés mellett érvelünk.

A pedagógia és az andragógia összevetése a két paradigma szétválasztását eredményezi a tanári és tanulói attitűd, a tananyag, a tanulási cél és motiváció aspektusaiban, ami az andragógia kapcsán olyan kulcsfogalmak kiemelését eredményezi, mint a *függetlenség, egyenrangúság, fokozódó önállóság és önirányítás, tanulási és gyakorlati tapasztalati háttér, közvetlen gyakorlati hasznosíthatóság, a megszerzendő tudás alkalmazása, tanulásra orientált magatartás teljesítmény-központúság*². (Maróti A. 1995.) Mindezek a sajátosságok az adott társadalmi környezet által determinált, a tanulásáért felelősséget vállalni képes, esetünkben felnőtt tanuló jól definiálható igényeinek bázisán értelmezhetők. Kérdés, hogy minden felnőtt tanuló automatikusan megfelel-e ezeknek a kritériumoknak.

A pedagógiai és/vagy andragógiai megközelítés relevanciája tekintetében a két paradigma szokásos szembeállítására nem feltétlenül szolgál egyértelmű tájékoztató pontként a gyakorlat számára. Érdekes információkat tartalmaz e témakörben a „Jövőperspektívák a felnőttoktatásban – a jelen átgondolása alapján” c. UNESCO által támogatott Delfi módszerrel végzett nemzetközi kutatás eredményeinek elemzése.³ (Feketéné Szakos É. 1999.) Az elemzés szerint a felnőttnevelés és pedagógia kapcsolatának kérdésében a résztvevő szakemberek háromféle álláspontot vallottak. A közelítőleg a szakemberek fele nyilatkozott úgy, hogy a felnőttnevelésnek különálló, saját filozófiája/elmélete van – a legtöbben ezt andragógiának nevezték, amely lényegesen eltér a gyermekek és ifjúkorúak nevelésének filozófiájától és elméletétől. A válaszadók másik nagy csoportja bár elismer bizonyos különbségeket, ezeket nem tartja annyira szignifikánsnak, ami indokolná a két tudományterület szétválasztását, a harmadik csoportba pedig azok tartoznak, akik ugyan elfogadhatónak tartják a közös diszciplínába sorolást, de azon belül hangsúlyozzák mindkét terület függetlenségét.

M. Knowles a felnőttképzés nagy amerikai teoretikusa, korábbi műveivel ellentétben, a vizsgálatban adott válaszai szerint a két modell rugalmas átjárhatóságát támogatja, és az oktató szakmai belátására bízta, hogy az adott konkrét tanulási cél elérése érdekében melyik stratégiát tartja megfelelőnek.⁴ (Knowles, M. 1998.) Fentiekből következően megállapítható, hogy a paradigmák nem merev korlátokat fogalmaznak meg, hanem a szükségletek szerinti rugalmas alkalmazhatóságot is megengedik, ami lényeges, hiszen az önirányításra való képesség mértéke a tanulásban nem feltétlenül életkori kérdés. Nem a rossz pedagógiai gyakorlat és az andragógia szembeállítására, hanem a korszerű tanuló-központú pedagógiai és andragógiai megközelítés közötti párhuzamok és sajátosságok területén érdemes vizsgálni.

Rogers a klinikai pszichológiából jut el tanulóközpontú oktatás koncepciójához, amit komplex belső folyamatként ír le, melyben a tanuló egész lénye, interakcióba lép a környezetével. A „lényegi tanulás”⁵ (Rogers, C.R. 2006.) belső motivációra épülő, felfedezésen alapuló tudás, melynek eredményeképpen alapvető viselkedésváltozások következnek be. Így a tanuló egész személyisége bevonásra kerülhet a tanulás folyamatába, tehát már nem a közvetítendő ismeretanyag és a tanár személye van a központban, hanem folyamat ágense, a tanuló a maga egyediségében. A tanulást a terápia hatására bekövetkező változásokhoz hasonlítja, melyek során nő a kliens önismerete, alkalmazkodóképessége, elfogadóbbá, nyitottabbá válik, pozitív irányban változnak személyiségjegyei, ehhez pedig hiteles, elfogadó, a kliens iránt empátiát érző és ezt megfelelően kommunikáló terapeutára van szükség.⁶ (Rogers, C.R. 2006.)

Tanulási szituációra lefordítva a kliens szerepét a tanuló, a terapeutáét pedig a tanár veszi át, azonban egyikük sem a hagyományosan értelmezett szerepében tűnik fel. A tanuló is másképp éli meg a tanulás folyamatát, de a tanár is feladja az őt pozíciójából fakadóan megillető tekintélyt. Cserében személyre szóló, immár megszolgált tekintélyt nyerhet el abban az aktív együttműködésben, melyben „a tanár végső soron a tanulóknál élő önmegvalósítási tendenciára támaszkodik. Arra a hipotézisre épít, amely szerint az olyan diák, aki valódi kontaktusban van életszerű problémákkal, tanulásra vágyik, növekedni akar, meg akarja ismerni az igazságot, el akar sajátítani hasznos készségeket, alkotni akar. A saját funkcióját abban látja, hogy olyan személyes kapcsolatot létesítsen a diákokkal, olyan légkört alakítson ki az osztályban, hogy ezek a természetes tendenciák valósággá válhassanak.”⁷ (Rogers, C.R. 2006.)

És ezen a ponton jeleníthető meg az a sajátos figura, aki nem terapeuta, de nem is előadó, hanem felnőttoktató, aki a tanulási folyamatban intellektuálisan és emocionálisan egyaránt érintett: tud háttérben maradni és figyelmesen hallgatni, ha kell, tud konfliktusokat kezelni, tud hatékonyan kommunikálni, tudja irányítani a tanulás folyamatát, vagyis tudja alkalmazni a facilitáció eszköztárát – a pszichológiai hatásmechanizmus oldaláról nézve ez a facilitátor. *Mit tehet ebben a helyzetben a tanulás irányításáért felelős tanár, aki a hagyományos oktatás keretei között szocializálódott? Készen áll-e arra, hogy változtasson a megszokott gyakorlatán, vannak-e elméleti és gyakorlati kapaszkodók, melyek segítségével lehetnek ebben a változásban, és tud-e azonosulni ezzel a merőben más viszonyulást feltételező szereppel?*

2. Mit jelent a facilitátor és a facilitáció fogalma az oktatásban?

Ha az angol „facilitator” szó pontos megfelelőjét keressük, akkor talán az „elősegítő” tűnik a legjobb verzióknak, de ezzel még nem tekinthetjük tisztázottnak a kérdést, hiszen a szónak az amerikai értelmezésben is számos jelentése van, attól függően, hogy milyen szituációban gyakorolja azt valaki. A mai amerikai felfogást tükröző definíciók segítenek behatárolni a fogalom számunkra releváns értelmezését.

A Doyle⁸-féle (Doyle, M. 2007.) meghatározás szerint „Olyan személyről van szó, aki elősegíti az egyének és szervezetek hatékonyabb működését, az együttműködést és a szinergia kialakítását. Maga semleges marad, nem foglal állást, nem nyilvánít vagy hangoztat véleményt a megbeszélés során, ezáltal elősegítheti a tisztességes, nyílt és a résztvevők bevonását biztosító folyamatokat,

a csoportmunka sikeres elvégzése érdekében.” Míg a csoportfolyamatok irányítását illetően egyetérthetünk a megállapítással, a tréner/facilitátorra gondolva nem tekinthetjük relevánsnak a semlegesség kritériumát, hiszen ez esetben éppen attól a fontos szerepkörétől fosztanánk meg, hogy a csoportban felmerülő eltérő álláspontok szakmai megalapozottságú szintézisének kialakítását bízhatjuk rá, másrészt éppen a Rogers-i facilitátor tulajdonságai egyik legfontosabbikának lenne híján, nem adhatná önmagát.

Bens⁹ (Bens, I. 2000.) szerint a facilitátor „...hozzájárul az interakciók strukturálásához és folyamatának alakításához, amely révén a csoportok képesek hatékonyan funkcionálni, és minőségi döntéseket hozni. Célja a csoporttagok támogatása, a kiemelkedő teljesítmények elérése érdekében”. A döntéshozatal elősegítése kapcsán itt az üzleti szférában, a hivatali munkában jellemző folyamatokra asszociálunk, azoknak is egy demokratikus, az érintettek bevonását biztosító formájára.

Az idézett definíciókból kitűnik az interaktív csoportfolyamatok középpontba helyezése, de kizárólagosan egyik sem vonatkoztatható az oktatási szituációra. Sokkal inkább a hivatásos amerikai facilitátor feladatköre körvonalazódik, aki csoportfolyamatokat irányít, módszertani tárházát felsorakoztatva bevonja a résztvevőket a közös gondolkodásba, de maga nem foglal állást. A kapcsolódási pontok ellenére ez nem a számunkra szükséges olvasat.

*A képzett facilitátor kézikönyve*¹⁰ (Schwarz-Davidson 2005.) a facilitatív megközelítést igen csak széles skálán alkalmazza: a szervezetek világában, a coach szerepében, tanácsadóként, munkahelyi vezetőként, sőt külön foglalkozik a szülők facilitatori szerepével is. A felnőttképzést facilitáló tréner a fenti meghatározásokban szereplő jellemzőktől elsősorban abban tér el, hogy számára nem elegendő a módszertani felkészültség, a téma szakértője is kell, hogy legyen. Fordított gondolatmentből közelítve a facilitátor nem azért nem tart előadást, mert nem kellően felkészült, hanem azért, mert más filozófiával közelít a megoldandó oktatói feladathoz. Mások a kiinduló kérdései, máshová szeretne eljutni.

A facilitátor sokrétű funkcióit elemezve a célcsoport igényeinek felmérésétől az értékelésig, hogy a folyamat két végpontját említsük, látható, hogy nem megkülönböztető jegyekről van szó, hanem az irányultságok, arányok és a célzottan alkalmazott interaktív módszerek másságáról. Felmerül a dilemma, hogy a facilitátor szerep mennyiben helyettesíti, vagy váltja ki az oktatót, használhatjuk-e szinonimaként a facilitátort és a trénert, vagy inkább arról van-e szó, hogy a különböző hatásmechanizmusok együttmozgása, teljes vagy részleges átfedése, vagy éppen valamelyik dimenzió időleges felszínre kerülése komponálja meg azt a komplex hatást, amelyet a felnőttoktatónak megváltozott szerepében vindikálunk.

3. Az andragógiában kívánatos felnőttoktatói szerepfelfogás mennyiben tér el a hagyományosan alkalmazott tanári szereptől?

A résztvevő-központúságra épülő felnőttoktatásban a tanterv, a képzési program a résztvevő igényeihez, érdeklődéséhez igazodva, az ő bevonásával kerül kialakításra, kiinduló pont a résztvevők tapasztalata, erre épül az összefüggések feltárása, a motiváció belülről jövő, hiszen arról van szó, ami érdekli, amit a gyakorlatban alkalmazni tud. E folyamatban van szükség a facilitátorra, aki miközben elősegíti a tanulás folyamatát, maga is résztvevővé, a csoportdinamikai folyamatok irányítójává válik, ő is tanul a csoporttól, a többirányú kommunikáció dominál. A tanulásban, amely alapvetően csoportban és kommunikatív folyamatban zajlik, a problémamegoldó, gondolkodtató, kompetenciafejlesztő tanulásra kerül a hangsúly, mindkét részről más magatartásformát kívánva meg. Ezek a feltételek leginkább a kics csoportos tréningeken teremthetők meg. Különösen alkalmasnak tűnik a módszer pl. a szemléletváltoztatással összefüggő problémaérzékenység felkeltésére, komplex személyiségfejlesztést is célzó kompetenciafejlesztésre.

Tapasztalataink szerint meglepő módon a tréningek „laikus” résztvevőinek értékeléseiben éppen azok a lényegi elemek artikulálódnak pozitívumként, melyeket a felnőtt tanuló saját igényeire fókuszáló megközelítésben kiemelten kezelünk. Fontosnak tartják a résztvevők, hogy alkalmuk van saját tapasztalataik átgondolására, mások véleményének megismerésére, általánosabb elméleti keretbe való beágyazására, a gyakorlatban alkalmazható ismeretek módszerek megtanulására, megerősítésre, hogy amit eddig ösztönösen csináltak, azt ezután tudatosan tudják tenni. Rendre visszatérő felismerés, hogy a másoktól való tanulásnak, a csoportmunkának nagy fontosságot tulajdonítanak, úgy érzik, hogy a tréning végére javult a kommunikációs készségük, önismeretük, toleranciájuk még ha az közvetlenül nem is tartozott az elérendő célok közé, és nem utolsó sorban az interaktív módszerek sokfélesége kevésbé fárasztóvá tette számukra a figyelem fenntartását.

Különösen érdekesnek tűnnek a résztvevők által megfogalmazott személyiségfejlesztő hatások akkor, amikor a tréning elsősorban ismeretek, pl. projekttervezési módszerek átadását célozza. Ilyen esetekben is érvényesül a „tréning hatás”, a facilitátornak nem kell pszichológusnak lennie ahhoz, hogy kihasználja ezeket a járulékos hozadékokat., vagy talán nem is kell erre külön koncentrálnia, ha jól végzi a dolgát, ezek a hatások maguktól kitermelődnek.

Rogers szerint „ a legtöbb tanár a biztonságra törekszik, elbújik egy álarc mögé, a szakember szerepét játssza, mindenáron igyekszik objektívnak mutatkozni, megtartja a három lépést a tanulóktól. Ez biztosítja számára, hogy ítélőként, értékelőként és néha végrehajtóként viselkedhesen.”¹¹ (Rogers,C.R. 2007.)Az álarc mögé bújás azonban a másik oldalon is a biztonságot szolgálja, a tanuló is igyekszik elkerülni a tanárnak, de a csoporttársaknak való kiszolgáltatottság veszélyét. A facilitátor elsődleges, saját sikeres működését megalapozó szerepe éppen a hiteles, biztonságos és elfogadó tanulási környezet megteremtésének képességében van, amelyben kialakul a bizalom, feleslegesség, sőt egyenesen akadályozó tényezővé válnak a személyiségünket elrejtő álarcok. Nagyon jól megfigyelhető jelenség a tréning csoportokban, ahogy a csoportthatás eredményeképpen fokozatosan változik, alakul a résztvevők viselkedése, kom-

munikációja, fokozódik a csoporttársak iránt megnyilvánuló érdeklődés, tolerancia, vagyis fokozatosan kialakul a tanulást serkentő légkör.

Mint már utaltunk rá, a felnőttoktató facilitatív szerepvállalása az oktatás hagyományos értelmezésétől eltérő filozófiát és szemléletet tükröz, ami nem szűkíthető le csupán a módszerre, amely segítségével az a gyakorlatban leképeződik. Maga az interaktív képzési forma és a facilitátori attitűd nálunk nem mondható széles körben elterjedtnek, míg pl. az amerikai felnőttképzésben markánsan jelen van, nem véletlenül éppen az amerikai pragmatista oktatáselmélet és gyakorlat talaján vált meghatározóvá. Ugyanis a gyakorlati életben közvetlenül hasznosítható készségek, képességek, jártasságok, attitűdök sokkal inkább a felfedezés, a kipróbálás, a megtapasztalás révén fejleszthetők hatékonyan. Nem a tudást tölcserrel a fejbe töltő szaktekintélyre van ez esetben szükség, hanem arra, hogy engedjük, segítsük a tanulót, hogy a maga értelmezésében, felfogásában konstruálja meg, építse be a kompetenciakészletébe mindazt, ami segíti abban, hogy munkahelyi feladatait vagy magánemberként az élethelyzeteit jobban, sikeresebben tudja megoldani.

Ha elfogadjuk, hogy a felnőttoktatásban, különösen a továbbképzésben az interaktív módszernek számos előnye van a hagyományos ismeretátadással szemben, akkor nem nyugodhatunk bele, hogy e szemlélet és módszer lassú térhódításának okait az objektív körülményekben véljük megtalálni, és a kulturális beágyazódások, a képzési célrendszerek különbözőségeit hozzuk fel mentségünkre akkor is, amikor sokkal inkább az újtól, a kihívásoktól való idegenkedés húzódik meg a háttérben. A nem kellő hozzáértés könnyen működésképtelenségként artikulálódik, ami tovább erősíti a fenntartásokat, miközben nálunk a labda, tudunk-e olyan légkört teremteni, amely révén megnyerhető a résztvevő a kitűzött célért való együttműködéshez.

A tanulási szituációban rejlő szabadság ugyanis felelősség mindkét fél számára: a résztvevőnek ez nem feltétlenül jelent első pillanattól kezdve igenelt és kihasznált lehetőséget, lehet a szabadság szorongások forrása is, amelyet a jól áttekinthető struktúrába való ágyazás, bizonyos követelmények meghatározása oldhat fel.¹² (Rogers, C.R. 2007.) Ilyen szerepe lehet pl. a tréningeken szokásos alapszabályok rögzítésének, ami látszólag jelentéktelen mozzanat, mégis néha meglepő reflexiókat vált ki, kvázi megerősítést ad, ha „*Mindenki véleménye egyaránt fontos!*”, akkor nyugodtan beszélhetek, meg fognak hallgatni, még ha pl. vannak a csoportban nálam képzetebbek is.

Mit is jelent tehát előadóból facilitátorrá válni? Fel kell adni az elméleti terep viszonylagos biztonságát, és fel kell vállalni a kockázatot, hogy nem várt, vagy nem ismert kérdések merülnek fel, a résztvevőről, kiderül, hogy adott kérdéskörben pl. jóval tájékozottabb, vagy több gyakorlati ismerettel rendelkezik, mint a tréner. Ha elfogadjuk a partnerség elvét, a tanuló felnőtt személyiségként való kezelését, aki meglévő tudását és tapasztalatait hozza a csoportba azért, hogy másokkal megosztva azokat muníciót adjon tanulási céljaink eléréséhez, akkor nem is tűnik a kockázat akkorának, hiszen a facilitátor is hozza a maga elméleti és módszertani tudását, és éppen az az interaktív képzés előnye, hogy mindkét félnek lehetősége van a másiktól tanulni, megosztani azt, amiben több tapasztalata van, vagy amit jobban tud.

Ha a látszólagos presztízsvesztéstől való ódzkodást sikerült legyőznünk, akkor további kihívást jelent a csoportfolyamatok közben tartása, az aktív jelenlét akár napi 8 órában is, a váratlan helyzetek megoldása. Hogyan kezeljük a hiperaktív, a csoportmunkát hátráltató résztvevőket, vagy hogyan vonjuk be azt, akit elküldött a főnöke a képzésre, de nem érdekli a téma, zavaró körülmények sokasága vár ránk, ehhez képest egy figyelő hallgatóságnak tartott előadás kész felüdülés, ezért aztán nagy a csábítás, hogy ne változtassunk. És mégis, ha felvállaljuk, a tréner saját tudásának, készségeinek, személyiségének fejlődése is a hozadékok között szerepel, így a folyamatos önfejlesztésében biztosan megtérül a befektetett energia.

A facilitátor szereppel való azonosulás a hagyományos oktatási stílus művelői részéről elsősorban szemléletváltást igényel, tanulást, célzott készségfejlesztést, módszertani ismereteket, szükséges hozzá többek között a hitelességet megalapozó érzelmi intelligencia, a Goleman-féle „*társas tudatosság*” magas szintje. Az érzelmi kompetencia az érzelmi intelligenciára épülő olyan személyiségvonás, amely kiemelkedő munkavégzéshez vezet, ... *az életkorral, a tudással, a tapasztalással gyarapszik, vagyis kevésbé függ a genetikai adottságoktól, a gyermekkori élményektől, mint a hagyományos értelemben használt intelligencia-hányados*¹³ (Goleman, D. 2007.), tehát tanulható - egy életen át.

Jegyzet

- ¹ Maróti A.: Lehet-e tanulni egy életen át? Új pedagógiai szemle 2002, 7-8.
- ² Maróti A.: A fordulat esélye a felnőttek tanulásában és művelődésében. Van-e didaktikája a felnőttek tanulásának, TIT, Budapest 1995, 66-67. old.
- ³ Feketéné Szakos Éva: Andragógia és Pedagógia, Educatio 1999, VIII. évf. 1 sz. 61-71. old.
- ⁴ Knowles, M.S.M –Holton, E. F – Swanson, R. A.: The Adult Learner. Gulf Publishing Company, Houston, Texas,1998 (Fifth edition).133.old.
- ⁵ Rogers, Carl R.: Valakivé válni, Edge 2000 Kiadó, Budapest 2006, 344. old.
- ⁶ Uo 356. old.
- ⁷ Uo 361. old
- ⁸ Michael Doyle, idézet Kaner, Sam with Lind, Lenny, Toldi Catherine, Fisk, Sarah and Berger, Duane: [\(Facilitator's Guide to Participatory Decision-Making](#) Jossey-Bass; 2007 [ISBN 0-7879-8266-0](#). p. xiii.
- ⁹ Bens, Ingrid (Author); *Facilitating With Ease!: A Step-by-Step Guidebook with Customizable Worksheets on CD-ROM*, Jossey-Bass, 2000. [ISBN 0-7879-5194-3](#), p.5.
- ¹⁰ Schwarz-Davidson et.al.: Skilled Facilitator Fieldbook, Jossey-Bass, 2005
- ¹¹ Rogers, Carl R, Freiberg, H. Jerome: A tanulás szabadsága, Edge 2000 Kiadó, Budapest 2007, 79. old.
- ¹² Uo. 82. old.
- ¹³ Goleman, Daniel: Társas intelligencia, Nyitott Könyvműhely, Budapest, 2007. 114. old.
