

HANÁK ZSUZSANNA – DORNER LÁSZLÓ

Jó gyakorlatok – sikeres pedagógiai innovációk Egerben

A nemzetközi összehasonlításra alkalmas adatok, iskolai eredményességre vonatkozó mérések, kutatások azt jelzik, hogy a magyar diákok az elsajátított tudás alkalmazásában több területen elmaradnak a kívánatostól. Mindez a hátrányos helyzetű, alulmotivált, tanulási nehézségekkel küzdő diákokra fokozottan érvényes. Az utóbbi években, az iskolákban teret kapott a kompetencia alapú oktatás, mely a tudást, az attitűdöket/nézeteket és a képességeket foglalja magukba. Tanulmányunk célja elemezni, néhány kompetencia alapú képzési program közoktatásban történő bevezetését. Feladatunk tekintettük, a tanulók, tanárok és szülők véleményének feltárását, és annak elemzését. Kutatásunk tervezésénél a „tanulói megismerés”, „tanórai differenciálás”, „epochális oktatás”, valamint az IKT eszközök hatását vizsgáltuk a közoktatásban.

Bevezetés

Az Eszterházy Károly Főiskolán évek óta vizsgáljuk az iskolai problémák és sikertelenségek, valamint az egyéni bánásmód kialakításának módszertani kérdéseit, valamint módszertani fejlesztéseket végzünk a tanárképzés és tanártovábbképzés területén. Új, alternatív pedagógiai programok kidolgozásával, illetve adaptálásával próbáljuk segíteni a közoktatásban folyó gyakorlati munkát.

A magyar nevelésügy gondolkodói már a reformpedagógiai koncepciók kialakításának kezdeti szakaszában gyorsan reagáltak a nemzetközi nevelési-oktatási tendenciákra. Langerné Buchwald Judit (2010) publikálta „A reformpedagógiai iskolakoncepciók és az alternatív iskolák elterjedésének korlátai és lehetőségei a közoktatásban.” című PhD-disszertációját, melyben e témát átfogóan tanulmányozza. Kiemeli, hogy a XX. század fordulóján megjelenő reformpedagógiai irányzatok rövid idő alatt nemcsak külföldön arattak sikert és találtak követőkre, hanem Magyarországon is. Elsőként 1908-ban alakult meg a német Landerziehungsheim modellje alapján a „szabadlevegős erdei iskola”. Olaszországban jelentős volt Mária Montessori pedagógiai rendszerét alkalmazó első óvoda 1907-ben Rómában történő megalakulása, majd magyarországi elterjedésében Burchard-Bélavári Erzsébet játszott kiemelkedő szerepet, aki 1927-ben alapította meg a Montessori óvodáját, majd egy évvel később iskoláját Budapesten. A századfordulót követő időszakban nemcsak külföldi, hanem hazai reformpedagógiai törekvések is megjelentek. Céljuk volt a korszerű nevelési-pszichológiai elvek elterjesztése, és az oktatás új alapokra helyezése. Néhány kiemelkedő alak közülük: Nagy László, Weszely Ödön, Domokos Lászlóné. A magyar reformpedagógia további jelentős képviselője Nemesné Müller Márta, aki 1915-ben alapította

meg a „Családi iskolát”. Hazánkban 1926-ban Nagy Emilné dr. Göller Mária alapította meg a „Szabad Waldorf Iskola”-t., aki személyes tanítványa volt Rudolf Steinernek. (Langerné, 2010). A II. világháborút megelőző időszakban a centralizált oktatáspolitiká, majd a háború a reformiskolák megszűnéséhez vezetett. 1945-ben az oktatásügy reformjaként rendeletet hoztak a nyolcosztályos általános iskola megszervezésére, az így létrejött egységes, monolitikus oktatási rendszer nem tűrte az alternativitást. A hetvenes évektől kezdődően újra lehetőség nyílt az alternativitást megjelenésére a magyar oktatásban. Jelentős Gáspár László 1969-es szentlőrinci iskolakísérlete, majd 1970-ben Bernáth József, Mihály Ottó, Páldi János által kidolgozott permanens nevelés elméleti alapjainak kidolgozása, valamint Zsolnai József egész iskolára kiterjedő kísérlete az „Értékközvetítő és képességfejlesztő” program, mely 1985-ben indult Törökbálinti Kísérleti Iskolában. (Németh–Pukánszky, 1999, Torgyik, 2004). 1990-től törvényes keretek között lehetővé vált, alternatív iskolák alapítása Magyarországon. Ettől az időszaktól kezdődően egyre több magyar iskola választotta valamelyik klasszikus reformpedagógiai koncepció adaptációját nevelési programjaként, vagy hozott létre saját alternatív pedagógiai programot. Így jelent meg hazánkban Freinet pedagógiája, a Dalton-terv, a Jena-terv és a Rogers személyközpontú pedagógiája. A kezdeti lelkesedést azonban nem követte ezeknek az iskoláknak az országos elterjedése, az „Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program” iskolái és a Waldorf iskolák esetében lehet leginkább elterjedtségről beszélni a közoktatásban (Kiss, 2002; Vekerdy, 1994). A többi reformpedagógiai koncepció, mint például Montessori-pedagógiája, Freinet pedagógiája, a Dalton-terv, a Jena-terv és a Rogers személyközpontú pedagógiája csak elszórtan, egy-egy iskolában jelenik meg, és a saját alternatív iskolák sem alakítottak ki iskolahálózatot a közoktatásban, hanem elszigeteltek maradtak. (Langerné, 2010).

Napjainkban jól látható, hogy az évtizedek óta használatos hagyományos pedagógiai, módszertani eszköztár a hatékonyság szempontjából egyre kevésbé igazolható. Nyilvánvaló, hogy a gyermekek egész iskolai pályáját, majd munkaerő-piaci esélyeit is befolyásolja, hogy a közoktatás kezdeti szakaszában az oktatás intézményei mennyire járulnak hozzá alapkészségeik, képességeik megfelelő fejlesztéséhez. Az élethosszig tartó tanulás képességének és a sikeres életpálya építésének kialakításához nélkülözhetetlen a „jó tanuló” hagyományos jellemzőitől eltérő vagy azokat kiegészítő más személyiségjegyek kialakítása, erősítése, mint például: önállóság, belsőkontroll, önszabályozó tanulási készség, nyitottság, rugalmasság, kreativitás, tolerancia, együttműködési készség, kritikai gondolkodás, problémamegoldás stb.

Jelen vizsgálat előzménye, hogy feltártuk az „Útkereső” projekt keretén belül, hogy milyen problémák merülnek fel a XXI. század elején a magyar közoktatásban, az észak-magyarországi régióban. A problémafeltárás során megállapítottuk, az iskolákban még mindig gyakori, hogy:

- az oktatás ismereteket halmoz fel, az emlékezetre támaszkodik,
- a tanulókat receptív /befogadó/ lénynek tekintik, gyakori a frontális oktatás,
- az elraktározott ismeretek mennyisége a központi kérdés az értékelésnél,
- a tankönyvek az ismeretek megtanulását szolgálják, nem az önálló információszerzést,
- az értékelés célja a megtanult ismeretek ellenőrzése, nem alapja a továbblépésnek,
- a fegyelem fenntartása fontos cél,
- az érdeklődést jutalom és büntetés segítségével keltik fel, az iskolai motiváció extrinsic,
- a tanulók közti kölcsönös segítséget, kooperációt nem támogatják az alkalmazott módszerek,
- rövid, 45 perces tanórák nem alkalmasak projektek, ill. a természetes tanulás alkalmazására,
- egyéni bánásmód, differenciált képességfejlesztés elvétve fordul elő,
- az IKT eszközök a játékot, és nem az aktív, önálló tanulást szolgálják.

A problémafeltárást követően módszertani ajánlásokat tettünk, alternatív programokat dolgoztuk ki, ilyen volt például az „Alma-mater” projekt. (Hanák, 2009). Ezt követően csatlakoztunk két országos módszertani fejlesztési programhoz, melyben több kompetencia alapú program kidolgozására került sor, felhasználva az addigi eredményeket, kidolgozott módszertani programokat, valamint a tanári pályaalakmasság-kompetenciák és sztenderdek nemzetközi áttekintése is megtörtént (Falus, 2011). A programok akkreditációja után széles körben, több iskolában bevezetésre kerültek ezen alternatív módszerek.

Jelen tanulmányunkban bemutatásra kerülő kutatás jellemzői

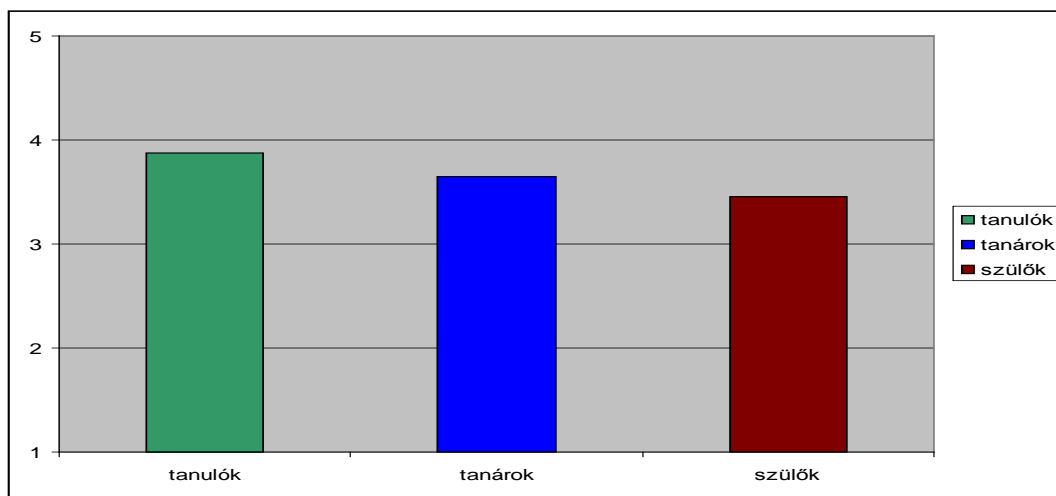
Munkánk célja, elemezni néhány alternatív képzési program közoktatásban történő bevalását, néhány tanári kompetenciát fejlesztő program eredményességét, a tanulók, tanárok és szülők véleményének feltárása a programok eredményességéről. A vizsgált iskola a következő programok alkalmazását vezette be: „Tanulói megismerés”, „Tanórai differenciálás”, „Projektoktatás”, „Epochális oktatás”, „Kooperatív módszer”, „IKT eszközök”. A vizsgálat

kérdésvizsgálata, hogyan értékelik az oktató- nevelő munkát az új módszerek tükrében a tanulók, a tanárok, a szülők a fenn jelzett programokkal kapcsolatban. Hipotézisünk szerint a XXI. század igényeihez jobban alkalmazkodnak az új, alternatív módszerek, a hatásvizsgálat során mindhárom populáció értékelése pozitív lesz, pozitív attitűdöket találunk a módszerek iránt.

A vizsgálat helyszíne egy közoktatási intézmény, amely általános és középiskolával rendelkezik. Részt vett, ill. részt vesz a kompetencia alapú képzések elterjesztésében, tanár-továbbképzési programokban. Munkájukban nagy hangsúlyt fektetnek a tanulói megismerésre, egyéni bánásmódot, differenciált képességfejlesztést végeznek, projektekben dolgoznak, epochákat alakítanak ki, IKT eszközöket használnak, kooperatív módszert alkalmaznak az oktatás során. A vizsgálatban tanulók (67 fő), azok szülei (67 fő) és tanárai (24 fő) vettek részt. Összesen: 158 fő alkotta a vizsgálati mintát. Vizsgálati módszerünk kérdőív volt. Három kérdőívet dolgoztunk ki, egyet a tanulók számára ($\alpha=0,887$), egyet a tanárok számára ($\alpha=0,851$) és egyet a szülők számára ($\alpha=0,944$). A kérdőívekben eldöntendő kérdések szerepeltek, melyekre ötfokozatú skála segítségével lehetett választ adni, valamint kifejtendő, nyitott végű kérdéseket is feltettünk. A kérdőívek feldolgozásához SPSS programot használtunk. Leíró statisztikákat (átlag /M/, szórás /SD/), valamint átlagok összehasonlítására építő eljárást (t-próba) alkalmaztunk, illetve az összefüggések elemzését korreláció-számítással végeztük el. A kérdőívek megbízhatóságának mérése a Cronbach-alfa mutató segítségével történt.

Eredmények

A kérdésekre adott válaszokat a vizsgálati minta populációi alapján átlagoltuk (1. ábra).



1. ábra: A kérdésekre adott válaszok átlagai (n=158)

Az új módszerek bevalását a tanulók értékelik az eredményesség szempontjából a legjobbnak (M=3,88 SD=0,97), ezt követi a tanárok véleménye (M=3,65 SD=0,69), és végül a szülői értékelés zárja a rangsort (M=3,46 SD=1,05). Az 1. táblázat a vizsgálat eredményeit mutatja be.

1. táblázat: A kérdőív eredményeinek bemutatása (n=158)

Vizsgált kérdéskörök	tanulók eredményei		tanárok eredményei		szülők szülők eredményei	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Általános elégedettség	4,18	,80	3,83	,56	3,73	,88
Egyéni képességek fejlődése	4,45	,67	3,71	,55	3,64	,85
Oktatás minősége	4,05	,67	4,25	,61	3,77	,61
Szabályok egyértelműsége	4,09	1,06	3,83	,96	4,14	,94
Követelmények	4,14	,83	3,79	,66	4,14	,57
Tanulási nehézségek kezelése	3,52	1,29	3,54	,72	3,19	1,12
Tehetségfejlesztés	3,82	1,01	3,79	,78	3,29	1,15
Mérési-értékelési rendszer	4,00	,75	3,92	,58	3,60	,82
Pályaorientáció segítése	3,76	,89	3,78	,67	3,63	1,16
Kommunikáció	4,19	,98	4,42	,58	4,14	1,28
Tanulók közötti kooperáció	3,62	1,07	4,46	,51	3,68	1,17
Közösségfejlődés	3,41	1,14	3,67	,76	3,14	1,17
Tanórán kívüli hatás	4,16	1,12	3,86	,89	3,00	1,12
Szabadidőre vonatkozó hatás	4,06	1,03	3,64	,66	3,22	1,11
Önállóság	3,53	1,17	3,55	,74	2,90	1,04
Teljesítményorientáció	3,50	1,10	3,67	,92	3,17	1,20
Életkornak való megfelelés	4,38	,74	4,18	,73	3,19	1,38
Tanuló-tanár viszony	3,15	1,27	3,74	,62	2,89	1,41

A tanulók elégedettek az új módszerekkel (M=4,18 SD=0,80), úgy látják egyéni képességeik jobban fejlődnek (M=4,45 SD=0,67), illeszkedik életkorukhoz és a szabadidős

tevékenységükben is hasznát látják ($M=4,38$ $SD=0,74$). Problémáikat jobban megbeszélhetik tanáraikkal ($M=4,19$ $SD=0,98$). A tantárgyi követelményeket jobban teljesíthetőknak tartják, a szabályok világosabbak, egyértelműbbek ($M=4,14$ $SD=0,83$). Az összefüggéseket tanulmányozva megállapítható, hogy a fiúk szignifikánsan elégedettebbek ($t=2,73$, $df=66$, $p=0,013$) az új módszerek egyéni képességeik fejlesztésére gyakorolt hatásával, illetve a tanulók életkora is befolyással van a megítélésre ($r=0,484$, $p=0,026$).

A tanárok kiemelték, hogy e módszerek segítségével a tanulók és a tanárok eredményesebben megbeszélhetik a tanulási és egyéb problémáikat ($M=4,42$ $SD=0,58$), az oktatás minősége javul ($M=4,25$ $SD=0,61$), valamint, hogy jobban illeszkednek a tanulók életkori sajátosságaihoz az új módszerek ($M=4,18$ $SD=0,73$). Optimálisnak látják a mérési, értékelési rendszert, egyértelműbbek a szabályok ($M=3,92$ $SD=0,58$). A követelményeket teljesíthetőbbnek ítélik meg, jobban segíti a tehetséges tanulók kibontakoztatását ($M=3,79$ $SD=0,78$). A pályaválasztást, továbbtanulást is segítik az új módszerek ($M=3,78$ $SD=0,67$). A tanuló egyéni képességeihez jobban lehet alkalmazkodni, a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók támogatása jobban biztosítható ($M=3,79$ $SD=0,72$). Pozitívan ítélik meg a pedagógusok a tanulók önállóságát, tanórai motiváltságát ($M=3,55$ $SD=0,74$). Az összefüggéseket tanulmányozva látható, hogy a kérdőívet kitöltő tanár neme (férfi-nő) és a problémák megbeszélésének lehetősége ($r=0,397$, $p=0,06$), illetve a nem és az új módszerekkel való elégedettség között ($r=0,398$, $p=0,06$) pozitív tendenciaszintű összefüggés található. A tanárnők vélekedése jobb ($t=-1,968$, $df=23$, $p=0,06$), szerintük az új módszerek több lehetőséget adnak a felmerülő problémák megbeszélésére, de mivel a minta száma alacsony, az eredményt fenntartással kell kezelni.

A szülők véleményét elemezve megállapítható, hogy kevésbé elégedettek, mint a tanulók és a tanárok. Nem látnak pozitív változást az új módszerek alkalmazása után az önálló tanulásra fordított idő vonatkozásában ($M=2,90$ $SD=1,04$). Viszont kiemelik, hogy az új módszerek alkalmazásával egyértelműek a szabályok és az elvárások ($M=4,14$ $SD=0,94$), a követelmények teljesíthetőbbek és a gyermekeik megbeszélhetik problémáikat a tanáraikkal ($M=4,14$ $SD=0,94$). A szülők pozitívan ítélik meg a problémák megbeszélésének lehetőségét az új módszerek alkalmazásánál ($M=4,14$ $SD=1,28$). A szülőknél a szülő iskolai végzettsége összefügg azzal, hogy milyenek ítélik meg a gyermekével kapcsolatban az oktatás minőségét ($r=0,426$, $p=0,048$), a szabályok egyértelműségét ($r=0,443$, $p=0,039$), a problémák nevelőkkel történő megbeszélésének lehetőségét ($r=0,514$, $p=0,014$), valamint a tanuló-tanár partneri viszonyt ($r=0,452$, $p=0,035$). Összefüggést találtunk a szülő neme (apa-anya) és a tanár-diák partneri viszony tekintetében ($r=0,452$, $p=0,035$). Az anyák véleménye tendenciaszinten

szignifikánsan jobb, szerintük az új módszerek erősítik a jó tanuló-tanár viszonyt ($t=-1,968$, $df=66$, $p=0,066$). Ezen kívül a szülő neme összefügg azzal, hogy az új módszerek mennyire támogatják gyermekük pályaválasztását ($r=-0,395$, $p=0,094$), az apák tendenciaszinten szignifikánsan jobbnak ítélik meg ezt ($t=1,775$, $df=66$, $p=0,094$). A szülők egyértelműen elégedettek azzal, hogy az új módszerek a gyermekeik életkori sajátosságaihoz illeszkedve támogatják a szabadidős tevékenységüket ($r=0,514$, $p=0,042$).

A nyitott kérdésekre adott válaszokat tanulmányozva megállapítható, hogy a tanulók több IKT-s órát szeretnének, az új módszerek tetszenek nekik, szeretnék, ha a tanárok „nem állnának vissza” a régi módszertanra, ezen kívül több szabadidőt, kirándulást, mozgást igényelnek. A tanárok szerint javítható a tanulói csoportok létszáma (kisebb osztálylétszámra lenne szükség), az IKT eszközök elérhetősége problémás (kevés az idő: bepakolás-kipakolás), és az internet elérhetősége is javítható. Javítható lenne továbbá a tanár-szülő kommunikáció, a tanárok közötti team-munka, nagyobb tanári szabadságot és kevesebb adminisztrációt várnának el tehát a tanárok. A szülők tartanak attól, hogy a második idegen nyelv háttérbe szorul, véleményük szerint a termék felszereltségén javítani kellene, az új módszerekről többet szeretnének tudni. Számonkérésnél több szóbeli feleltetést várnak el. A nevelés erősítését igénylik, valamint azt, hogy a fegyelem nagyobb legyen. Az oktatással, a tanárok munkájával elégedettek.

Eredményeinket hazai és nemzetközi tendenciákkal-vizsgálatokkal hasonlítottuk össze. Az európai országok szakpolitikusai megfogalmazták azokat a kulcskompetenciákat (ismeretek, készségek, attitűdök), amelyeket valamennyi európai állampolgárnak el kell sajátítania ahhoz, hogy az egyéni képességeit megfelelő módon kibontakoztassa, a társadalmi életben részt tudjon venni, a munkaerő-piacon foglalkoztatható legyen. (Németh, 2009) Ennek megvalósítása nem könnyű feladat ott, ahol olyan problémák figyelhetők meg, mint amelyeket a problémafeltárás fejezetben bemutatunk. Magyarországon – mint már említettük- több kompetencia alapú pedagógiai program került kidolgozásra, az iskolák vagy befogadják ezeket, vagy nem. Egy országos felmérés szerint ($n=1755$) ezeket a pedagógusok 44,5%-a tartja hasznosnak, ezzel szemben a mi hátrányos helyzetű régióinkban ez a szám alacsonyabb 40,7% (Liskó–Fehérvári, 2008). Ez számunkra azt jelzi, hogy külön figyelmet kell szentelni régióinkban egy-egy iskolára. Egy másik országos kutatás felmérte, hogy mely továbbképzési programokat választják szívesen a pedagógusok ($n=2569$). E kutatás eredményei megegyeznek a mi eredményeinkkel, a tanárok a tanórai differenciálást (73,46%), kooperatív technikákat (72,06%), IKT-t (65,89%), projektet-epochát (66,41%), hatékony tanulói megismerést (66,75%) választották (Liskó–Fehérvári–Havas–Tomasz,2007). Az

általunk vizsgált iskolában ugyan ezek a programok kerültek kiválasztásra. Egy harmadik kutatásban olvashatunk az új kompetencia alapú programok alkalmazhatóságáról. Az országos minta (n=1993) ötfokú skálán 3,4 átlagot adott (*Liskó–Fehérvári, 2008*), szemben a mi eredményeinkkel, ahol a pedagógusok értékelésének átlaga 3,65. Tehát ez azt jelzi, hogy a mi – hátrányos helyzetű – régiókban kis lépésekkel, nagy odafigyeléssel lehet előre haladni. A szülők és a tanulók véleményének feltárására nem került sor eddig hazánkban, mi azonban fontosnak tartjuk ezt, mivel úgy gondoljuk, hogy hosszú távon e programok akkor életképesek, ha „mindhárom fél” pozitívan vélekedik a kompetencia alapú pedagógiai programokról.

A kutatás összegzése

Az utóbbi években, az iskolákban teret kapott a kompetencia alapú oktatás, mely a tudást, az attitűdöket/nézeteket és a képességeket foglalják magukba. Célunk volt elemezni, néhány kompetencia alapú képzési program közoktatásban történő bevalását. Feladatnak tekintettük, a tanulók, tanárok és szülők véleményének feltárását, és annak elemzését. Konkrétan a „tanulói megismerés”, „tanórai differenciálás”, „epochális oktatás”, valamint az IKT eszközök hatását vizsgáltuk a közoktatásban. Hipotézisünk, mely szerint a XXI. század igényeihez jobban alkalmazkodnak az új, alternatív módszerek, beigazolódott. A hatásvizsgálat során mindhárom populáció értékelése pozitív lett, pozitív attitűdöket találtunk a módszerek iránt.

Következtetések

Ma Magyarországon az oktatáspolitikai nem vet gátat a nyitott, új koncepcióknak, és támogatja azok országos elterjedését a közoktatásban. A kidolgozott és a közoktatásba széles körben bevezetésre került új, alternatív módszerek „életben tartása” fontos cél kell, hogy legyen. Amennyiben ez megtörténik hosszú távon igen jó eredmények várhatóak.

Várható hosszú távú eredmények lehetnek a tanulók szempontjából:

- az elsajátított tudás alkalmazása javulhat, így felnőve képessé válhatnak hasznos, alkotó munka végzésére
- mivel aktívan részt vehetnek saját tanulási folyamataikban, felnőve aktív felnőtté válhatnak
- az önálló ismeretszerzés képessége lehetővé teszi, hogy felnőve önálló emberré tudjanak válni

- a problémakezelés képessége alkalmassá teheti a tanulókat, hogy felnőve rugalmas problémamegoldásra alkalmas lénnyé váljanak
- a kooperatív módszer alkalmazása fejlesztheti őket, hogy felnőve képesek legyenek team munkában dolgozni
- az objektív megismerési és értékelési rendszer alkalmassá teheti a diákokat, hogy felnőve mások teljesítményét megítélni tudó emberré váljanak
- az egyéni bánásmód, differenciált fejlesztések természetessé válhatnak, ezért felnőve a másság elfogadására nyitottabbá válhatnak diákjaink.
- Várható hosszú távú eredmények lehetnek a pedagógusok szempontjából:
- a szűk időkeretek kitágulhatnak,
- a kommunikáció-konfliktuskezelés javulhat a problémák megbeszélésén keresztül,
- a diákok érdeklődése, intrinsic motivációja növelhető az új módszerek segítségével,
- az IKT eszközök segíthetik a tanórai felkészülést, a differenciált tanórasejtést,
- kiégés csökkenhet,
- a figyelem hosszabb ideig fenntarthatóvá válik
- Várható hosszú távú eredmények lehetnek a szülők szempontjából:
- az iskola a gyermeki élet természetes színtere lehet,
- az iskola pozitív megítélése kedvezően hathat a szülő–pedagógus-tanuló viszonyra.

Mindezek alapján megállapítható, hogy az új módszerek sikeresek a közoktatásban, pozitív pedagógiai innovációk.

MEGJEGYZÉS

Jelen tanulmány Sopronban a VI. Képzés és Gyakorlat Neveléstudományi Konferencián, 2012. április 12.-én elhangzott tudományos előadás összefoglalója, melynek alapját Hanák Zsuzsanna – Dorner László (2012): Adaptation analysis of some alternative competence-based education programs' in a Hungarian public school In.: Journal of Baltic Science Education 39(39):52–61 old. ICID: 986483 publikáció alkotja.

IRODALOM

Falus Iván (2011): *Tanári pályaalkalmasság-kompetenciák és sztenderdek nemzetközi áttekintése*. EKF Kiadó, Eger.

Hanák Zsuzsanna (2009): Hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulásának támogatása speciális tréningprogramok segítségével In: Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.): *Az iskola szocializációs funkciói*. Eötvös Kiadó Budapest. 179–187.

Hanák Zsuzsanna, Dorner László (2012): Adaptation analysis of some alternative competence-based education programs' in a Hungarian public school In.: *Journal of Baltic*

Science Education 39(39):52–61 old.

Kiss Endre (2002): *Tizenkét tétel az értékközvetítő és képességfejlesztő program innovációjáról* Veszprémi Egyetem Tanárképzési Pedagógiai Kutatóközpontja, Pápa.

Langerné Buchwald Judit (2010): *A reformpedagógiai iskolakoncepciók és az alternatív iskolák elterjedésének korlátai és lehetőségei a közoktatásban*. Doktori értekezés (kézirat) Pannon Egyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, Veszprém.

Liskó Ilona – Fehérvári Anikó (2008). *Hatásvizsgálat pedagógus-továbbképzésekről* OFI, Budapest.

Liskó Ilona – Fehérvári Anikó, Havas Gábor, Tomasz Gábor (2007). *Kutatási zárójelentés*. OFI, Budapest.

Németh András, Pukánszky Béla (1999): Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében. *Magyar Pedagógia*, 99 (3), 245–261.

Némethné Tóth Ágnes (2009): Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar Pedagógia* 109 (2), 105–121.

Torgyik Judit (2004): Az alternatív pedagógiai módszerek hazánkban 1945-től napjainkig. *Neveléstörténet*, 2004 (1).

Vekerdy Tamás (1994): Waldorf-óvodák, Waldorf-iskolák-, és Waldorf-pedagógia honosítása Magyarországon. *Iskolakultúra*, 4 (19), 50–54.