

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
1097 Budapest, Ecséri út 3.

***A Waldorf-pedagógia relevanciája a 21. századi magyar
társadalom oktatási rendszerében***

Budapest

2023.

Témavezető: *Darvai Tibor, PhD*

Készítette: *Terjéki Viktória*

Levelező tagozat

Logopédia szakirány

Tartalom

1. Absztrakt	2
2. Bevezetés, a dolgozat célkitűzése	3
3. A kutatás szakirodalmi előzményei.....	6
4. A kutatás hipotézisei	9
5. A kutatás módszertana	14
6. A Waldorf-szemlélet, mint a hagyományos oktatás alternatívája.....	17
6.1. Az iskola és a munkaerőpiaci elhelyezkedés kapcsolata.....	17
6.2. Az iskola szerepe a személyiségfejlesztésben és a mentális egészség támogatásában .	18
6.3. A Waldorf módszerei és ezek előnyei a 21. században.....	22
6.4. A Waldorf-módszerek megjelenése és ennek korlátai a hagyományos oktatási gyakorlatban	30
6.5. Élet a Waldorf után: Előny vagy nehézség?	31
7. A kérdőívek eredményeinek ismertetése, összehasonlítása	32
7.1. A kérdőív munkaerőpiaci elhelyezkedésre vonatkozó részeinek bemutatása	35
7.2. Az egykori iskolával és pedagógusokkal kapcsolatos élmények	36
7.3. Az iskola és a munkaerőpiaci elhelyezkedés összefüggéseivel kapcsolatos kérdések eredményei.....	39
7.4. Általános létszemlélettel kapcsolatos kérdések eredményei	40
8. A kutatás eredményeinek értelmezése és összefoglalása	42
8.1. Reflexió a kutatás hipotéziseire	44
8.2. A kutatás eredményeinek összegzése	46
Felhasznált irodalom	47
Internetes források.....	51
Kutatásetikai nyilatkozat	53
Az online felmérés során alkalmazott kérdőívek	54

1. Absztrakt

A dolgozat arra keresi a választ, milyen szerepet tölt be az oktatás a későbbi munkaerőpiaci elhelyezkedés terén, továbbá hogyan hat az egykori iskolai környezet a lelki-mentális egészség alakulására gyermek- és felnőttkorban is. Ennek fényében a kutatás a Waldorf-pedagógia relevanciáját vizsgálja a magyar közoktatási rendszerben, különös tekintettel arra, hogyan határozza meg az egykor látogatott oktatási intézmény és nevelési környezet a modern 21. századi munkavállalói készségek elsajátítását és a stresszel szembeni megküzdést (rezilienciát). A kutatás hipotéziseinek tesztelésére a témában elérhető szakirodalmakat használja fel, illetve két kérdőív eredményei szolgálnak számára adatokat. A célcsoport tagjai 18 év feletti egykori waldorfos és állami intézményben végzett személyek.

Az eredmények tekintetében elmondható, hogy az egykori waldorfosok sikerebb tendenciát mutatnak a munkaerőpiaci rugalmasság és elégedettség, valamint a problémákkal és stresszel szembeni ellenállóképesség terén is. Az alternatív pedagógiai módszerek közoktatásbeli elterjedését – köztük a Waldorf-pedagógiáét is – több tényező is befolyásolja hazánkban. Köztük szerepel a velük szemben mutatott előítéletes magatartás, illetve a már gyakorló- és hamarosan pályára kerülő pedagógusok tájékozottságának hiánya ezen módszerekkel kapcsolatban. A dolgozat egy fontos következtetése továbbá, hogy az iskola egyre inkább fontosabb szerepet tölt be a konkrét szaktudás átadása mellett a nem-kognitív képességek és lelki-mentális egészség fejlesztésében, amely nem csak a felnőtt életre, de a modern munkaerőpiaci környezetben való elhelyezkedésre is jelentős hatással van.

Kulcsszavak: munkaerőpiaci elhelyezkedés, munkavállalói készségek, 21. század, lelki-mentális egészség, reziliencia, Waldorf-pedagógia, hagyományos oktatás

2. Bevezetés, a dolgozat célkitűzései

Jelen dolgozat a 21. századi rohamos ütemben változó és fejlődő társadalom egyik egyre hatványozottabb mértékben irányadó és nélkülözhetetlen elemét, az oktatást elemzi, illetve állít lehetséges irányt arra, milyen – magyar oktatási gyakorlatban már jelen lévő – pedagógiai irányzatok kínálnak megújulási alternatívát a magyar közoktatási rendszer számára. Kiindulási pontnak, az egykori reformpedagógiai irányzatok egyikét, napjainkban is a közoktatás egyik alternatívájaként értelmezett, Waldorf-pedagógiát veszi alapul. A dolgozat két nagy aspektusból, a munkaerőpiaci elhelyezkedés, illetve az általános életminőséggel való elégedettség dimenzióiból járja körül azt, hogyan is lenne érdemes megközelíteni a közoktatás reformjának gondolatát egy olyan pedagógiai gyakorlat elemeinek átvételével, amely valódi, a gyakorlatban is megvalósuló alternatívát állít a többségi állami oktatási rendszerrel szemben.

A dolgozat megszületését számos tényező motiválta. Napjaink oktatási rendszerét több rétegben is kritikák érik, miközben egyre inkább tapasztalható, hogy a fejlett országok társadalmában lezajló rohamos változások szinte követelik az oktatás komplexitásának növekedését. (Kopasz-Boda, 2018) Számtalan oki tényezőt lehetne ennek háttérében vizsgálni, jelen dolgozat szemszögéből, és a téma relevanciájának bizonyítékául érdemes azonban az ún. „*információs társadalom*” jelenségkörét kiindulásképpen alapul venni. Napjaink társadalmi és gazdasági versengései során olyan tényezők lépnek előtérbe, mint „modern erények”, mint az *iskolázottság, a képzettség, a műveltség, illetve a tudás* (Sulyok, 2002). Felmerül tehát a kérdés, hogy hazánk jelen oktatási berendezkedése alkalmas-e arra, hogy eleget tegyen a társadalom és munkaerőpiac egyre ütemesebb mértékben változó igényeinek, figyelembe véve azt a tendenciát, hogy a magyar oktatás fejlődésének nemzetközi viszonylatban is leszakadó jellegéről évtizedekre visszanyúlóan írnak különböző szerzők (lásd: Sulyok, 2002). Ezen információs társadalom fő forrásává tehát a tudás válik, ám érdemes megvizsgálni azt is, mit jelent napjaink viszonylatában „tudással rendelkezni.” Nyíri (1999) a tudásnak három válfaját jelöli meg, amelyek az emberiség történetének kezdete óta a boldogulás, a birtoklás és uralom elengedhetetlen összetevői voltak; ide tartozik a *készségek és ügyességek okozta gyakorlati tudás, a fennhangon memorizált vagy írásban rögzített hivatalnoki tudás, illetve a kivált nyomtatott szövegek, ábrák és képletek által lehetővé vált elméleti-tudományos tudás.* (Nyíri, 1999) A dolgozatnak nem kiemelt célja mérlegre állítani az utóbb felsorolt válfajokat, ám mindenképpen jelentős célkitűzése azt bizonyítani, hogy az említett „tudásalapú”, egyre komplexebb készségeket megkövetelő társadalmi és munkaerőpiaci „eligazodásban” fontos, gyökeresen meghatározó szerepet tölt be az oktatás, melynek paradigmaváltását mindenképpen

a változó igényekhez szabott képességek és tudás kialakításának irányába lenne szükséges terelni.

Hazánkban számos olyan oktatási forma létezik, amely alternatívát állít a többségi, állami közoktatási rendszerrel szemben. Jelen dolgozat a magyarországi Waldorf-iskolák szemléletének körüljárását tűzi ki célul, mind elméleti, szakirodalmi, mind gyakorlati, kérdőíves kutatással végzett felmérés által.

A Waldorf-pedagógia karakterisztikáival a témában laikusok is rendelkeznek ismeretekkel. Ilyen széles körben ismeretes jellemző például a művészeti nevelés fontossága. A Rudolf Steiner nevéhez fűződő pedagógiai-filozófiai elgondolás azonban egy rendkívül komplex, az egyént holisztikus, a személyiségfejlődést pedig spirituális szemszögből megközelítő nevelési szemléletet foglal magában. Szerinte az egyént nem az állam, a társadalom vagy egy adott szakma szükségletei és elvárásai alapján kell oktatni és nevelni, hanem olyan képességek elsajátításában segíteni őt, mint – többek között – a világ megismerése iránti nyitottság és lelkesedés, a szellemi rugalmasság, illetve az egyéniség önálló kibontakoztatására való törekvés. (Turós, 2018) Összességében elmondható, hogy a Waldorf-pedagógia természettudományosan megalapozott emberismeretre épül, amely a személyiségközpontú és képességfejlesztő pedagógiai rendszerek részét képezi. Fő célkitűzései közé tartozik, hogy az egyént a mindenkori társadalmi adottságokhoz igazítva készítse fel az alkalmazkodásra annak figyelembevételével, hogy az egyén saját egyéniségét érvényesítve bontakozhasson ki a világban. A pedagógiában fontos szerepet játszik a képességek praktikus kimunkálása, tehát olyan tevékenységek tantervi keretek közt való végzése, amelyek lehetőséget adnak az egyénnek különböző területek (esetleg szakmák) kipróbálásában. (Vekerdy, 1991)

A téma kiválasztásának tekintetében tehát a Waldorf-pedagógia bizonyult egy olyan – szélesebb körben elterjedt – pedagógiai gyakorlatnak, amely a személyiségfejlődés és az egyéni út kibontakozásának szerepét holisztikus szemlélet keretein belül valósítja meg, és komplex módon igyekszik felkészíteni tanulóit a felnőtt élet kihívásaira. Felmerül tehát a kérdés, hogy a Waldorf-szemlélet elemei létező alternatívaként vannak-e jelen a magyar oktatási gyakorlatban, és egyes alkotórészei alkalmasnak bizonyulnak-e a 21. század folyamatosan változó kihívásaira való felkészítésben, mind az egyén munkaerőpiaci elhelyezkedése, mind általános életminőséggel való elégedettsége szempontjából.

Az oktatás kiemelkedő szerepet tölt be a tanulók későbbi munkaerőpiaci elhelyezkedése szempontjából, hiszen az onnan kikerült személyek elhelyezkedése hosszú távon is döntő mértékben hatással van egy ország gazdasági és társadalmi fejlődésére egyaránt. Az oktatási rendszer egyik alapfunkciója, hogy hozzájáruljon a fiatal generációk gazdaságilag aktív életszakaszára való felkészítésben. (Kelemen-Kollár, 2007) Egy 2003-as kutatás (Lannert-Schmidt 2003) az oktatással szembeni attitűdváltozásokról igyekezett leírást adni. Azzal az állítással, hogy „*Az életben manapság csak az az ember boldogulhat igazán, aki iskolázott.*” 1990-ben a megkérdezettek 36%-a egyetértett, 62%-uk pedig úgy gondolta, hogy „*A tehetséges ember ma is boldogul az életben, még akkor is, ha nem iskolázott.*”. A 2002-es évre ezek az arányok kiegyenlítődni látszottak, miszerint az előbbi állítással a megkérdezettek 49%-a, az utóbbival pedig 48%-a értett egyet. (Lannert-Schmidt, 2003) Kelemen-Kollár (2007) értekezése szerint pedig 2005-re a válaszadók nagyobb százalékban gondolták úgy, hogy a boldogulás alapját főleg az egyén tehetsége jelenti. Ezen kutatás adatai is jól jelzik azt a tendenciát, hogy az oktatással szembeni elvárások már szintén évtizedekre visszanyúlóan változásnak indultak, mely egyértelműen párhuzamba vonható az ezredforduló rohamos ütemben történő technológiai és társadalmi váltoásaival. Érdeemes továbbá – napjaink tekintetében – említést tenni azokról a megváltozott igényekről, melyeket a fiatal, pályakezdő munkavállalók támasztanak a munkáltatók irányába. Egyes szerzők szerint a rugalmasabb munkapiacokon a pályakezdő fiatalok gyorsabban találnak állást a hagyományos, merevebb elvárásokat támaztó munkahelyekkel szemben. (Urbánné-Udvari, 2016)

A dolgozat egyik további kiemelt célja az életminőség szemszögéből is adatokat nyerni arra vonatkozóan, hogyan alakítja az egyén személyiségét / egyéniségét az általa látogatott oktatási intézményforma, amely később meghatározó szemléletbeli jellegzetességekkel segíti őt eligazodni a felnőtt lét kihívásaiban. Az életminőség fogalma egy nehezebben megfogható dimenziót vázol fel, amely szoros összefüggést mutat a munkaerőpiaci elhelyezkedéssel. Az utóbbi tekintetében pedig az oktatásban eltöltött évek alatti – bizonyos rendszerek mentén értékelt – teljesítmények játszanak meghatározó jelentőségű szerepet. Jelen gondolatmenetnek célja tehát összefüggést állítani az általános életminőség, a munkaerőpiaci elhelyezkedés, illetve az oktatás és az oktatási intézmény jellege között. A modern elméletek ugyanis nem csupán a gazdasági mutatószámok tekintetében jellemzik az egyén jóllétét (az életminőség szinonimájaként használva), hanem olyan tényezőknek is nagy jelentőséget tulajdonítanak, mint az egyén által szubjektíven megélt testi-lelki aspektusok. Az emberi jóllét három fő dimenziójának tekinthetjük tehát az anyagi-fizikai- (ide sorolva a gazdasági és pénzügyi

körülményeket), a társadalmi- (az egyén identitását, közösségi kapcsolatait), illetve a személyiségbeli (egyéni tulajdonságok) faktorokat is. (Kulcsár, 2020) Fontos tehát elválasztani, mégis összefüggéseiben megragadni az oktatási rendszerben eltöltött idő alatt megszerzett, és felnőttkorban, az életminőség és munkaerőpiaci elhelyezkedés vonatkozásában „megérett” tényezők vizsgálatát.

A jelenleg rendelkezésre álló kutatások és hivatkozások legfőképpen a magyar állami közoktatási rendszer keretein belül végzett tanulóokra vonatkozóan szolgáltatnak adatokat. Jelenleg elenyésző számú kutatás foglalkozik az alternatív oktatási rendszerben végzett egyének munkaerőpiaci elhelyezkedésének vizsgálatával. A fent leírt indokok tekintetében jelen dolgozat célja tehát azt körüljárni, létezik-e jelenleg olyan alternatíva a magyar oktatási gyakorlatban, amelynek szemlélete és gyakorlata képes csökkenteni a munkaerőpiac elvárásai és az oktatás közötti egyre tágulni látszó szakadékot. Ennek fényében kerül tehát vizsgálatra – többek között – az, hogy hazánkban az állami közoktatásban és a Waldorf-rendszerben végzett tanulók milyen megszerzett képességekkel és szemlélettel kezdik meg gazdaságilag aktív életszakaszukat.

Összegezve elmondható tehát, hogy jelen a dolgozat elméleti és gyakorlati szemszögből igyekszik releváns adatokat gyűjteni arról, hogy a hazánkban jelenleg közoktatásbeli alternatívaként szolgáló Waldorf-pedagógia mely időtálló elemei szolgálhatnak példaként az állami közoktatási rendszer egyes kritikát ért vonulataival szemben. Mindezt a munkaerőpiaci elhelyezkedés és az általános életminőséggel való elégedettség vonatkozásában vizsgálja online kérdőíves felmérés segítségével Waldorf-intézményben és állami közoktatási rendszerben végzettek körében.

3. A kutatás szakirodalmi előzményei

Jelen kutatás szakirodalmi előzményeit illetően, a témával közvetlenül foglalkozó forrással ritkábban találkozhatunk. A dolgozathoz felhasznált irodalmak főleg gazdaságtudományi és pedagógiai megközelítésből született értekezések egyvelegét igyekeznek a kutatás céljának megfelelően felhasználni, és az általuk nyert információk által keresni válaszokat a felmerült kérdésekre. Az kutatáshoz releváns információkat szolgáltat továbbá a témához közvetlenül kapcsolódó Rábai H. (2019) szakdolgozata, amely a Waldorf-intézményben végzett diákok érettségi utáni, illetve felsőoktatásbeli helyzetét járja körül kérdőíves kutatás és interjúk segítségével.

A kutatást megalapozó irodalmak közül fontos elsőként Nahalka (2020) által megfogalmazott, a közoktatás központi tartalmi szabályozásának két paradigmáját, az „előíró” és az „autonómiára építő” paradigma fogalmát körüljárni. A szerző cikkében az említett két elméleti rendszert vázolja fel az oktatás tartalmi szervezésére vonatkozóan, amelyek alapvetései egymással szemben álló oktatásszervezési szemléletmódon alapulnak. Az előíró paradigma azt a megközelítést képviseli, amelyben a cél, hogy a tanulókkal szemben támasztott követelmények, illetve a tanítandó tananyag országos szinten azonos képet mutassanak, tehát a tanulási idő túlnyomó részét – mintegy 80%-át – központilag meghatározott, részletesen előírt rendszer határozza meg. Az autonómia-paradigma elméleti keretrendszerében a rendszer egészére vonatkozóan az átfogó fejlesztési feladatok kerülnek megfogalmazásra, illetve részletes céloknak csak azon elemei kerülnek a központilag meghatározott elemek közé, amelyek szerepeltetése konszenzusközeli módon elfogadott, így a konkrétan kijelölt elemek oktatása a rendelkezésre álló idő 80%-ánál jóval kisebb időintervallumban is történhet. Nahalka a Nemzeti Alaptanterv utóbb kifejtett paradigma alapján való megszervezése mellett érvel, azaz a tananyag és konkrét követelmények helyett a fejlesztési feladatok kialakításának fontosságát emeli ki. Mindezek mellett leszögezi, hogy az autonómia-paradigma megvalósulását a fő témakörök kijelölése, az alapműveltségbe tartozó művészeti, irodalmi alkotások, vagy a nemzeti, európai egyetemes értékek megismertetése az autonóm oktatásszervezést nem sértő elemekként lehetnek jelen. (Nahalka, 2020) Amennyiben részletesebb megfigyelés alá vesszük a Waldorf-iskolák országos kerettantervét, egyértelműen felfedezhetjük benne az „autonómia-paradigma” erős jelenlétét. A tanterv célkitűzései ugyanis egyértelmű kijelentést tesznek arra vonatkozóan, hogy az osztálytanítónak legfőképpen saját pedagógiai eszköztárát felhasználva szükséges az iskolában adott fejlesztő-segítő eljárásokat tekintetbe véve mérlegelnie a gyermekek egyéni képesség-készség szintjét, és ennek megfelelő felmérésével haladni a fő-oktatáson és a szakórákon egyaránt. A Nahalka által képviselt vonulat tehát erős egybecsengést mutat a Waldorf-intézményekben képviselt pedagógiai-oktatásszervezési elvekkkel, ezért is szolgál a dolgozat egy fontos támasztékaul a cikkben képviselt szemléletmód és gondolatmenet.

Langerné Buchwalt Judit tudományos munkái is nélkülözhetetlen alapul szolgálnak a dolgozat megszületéséhez, az említett szerző ugyanis több cikkén keresztül is foglalkozik az oktatásbeli alternatívák, köztük a Waldorf-iskolák több aspektusból való vizsgálatával (lásd: Langerné Buchwalt J. (é.n). *Alternativitás az oktatásban.*). Doktori (PhD) értekezésében (Langerné, 2010) a reformpedagógiai iskolakoncepciók és az alternatív iskolák közoktatásbeli korlátait és lehetőségeit veti hosszasan elemzés alá. Az Értekezés a tanárok és tanítók (illetve

tanító- és tanárjelöltek) reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra vonatkozó ismereteinek, nézeteinek és véleményének, illetve a reform- és alternatív pedagógiai koncepciók tanító- és tanárképzésben betöltött helyének és szerepének vizsgálata során igyekszik feltárni azokat a tényezőket, amelyek hatással vannak / lehetnek a reform- és alternatív pedagógiák közoktatásbeli elterjedésére / megjelenésére. Ezen keresztül arra keresi tehát a választ, hogy melyek azok a tényezők, amelyek akadályt állítanak a reformpedagógiai iskolakoncepciók és az alternatív iskolák gyakorlatának elterjedésében a közoktatásban, és ennek fényében mely változások lennének szükségesek a pedagógusok képzésében ahhoz, hogy ez a tendencia változást mutasson. A disszertáció 2010-es születésű, így az országos oktatásszervezésre tett utalásai a rendszerváltás és az említett év közötti szakmai autonómiát támogató közoktatási berendezkedésre vonatkozóan vannak jelen. Langerné azt is megemlíti, hogy a rendszerváltást követően a társadalom is nyitottá vált az alternatív pedagógiák megismerésére, a közoktatást érintő innovációkra. Számos olyan közoktatásban megjelent elemet felsorol, amelyek a klasszikus reformpedagógia és alternatív pedagógiák gyakorlatában gyökereznek, ezek közé tartozik – többek között, illetve napjaink oktatási gyakorlatában is felfedezhető – csoportmunka, drámapedagógia, projektoktatás és kooperatív technikák alkalmazása az oktatás-tanulás során. A kutatás eredményei alapján elmondható, hogy az alternatív- és reformpedagógiák közoktatásbeli elterjedésének egyik korlátját az jelenti, hogy a pedagógusok és a pedagógus-jelöltek nagy része nem rendelkezik konkrét és alapos ismeretekkel a reform- vagy alternatív pedagógiai program szerint működő intézményekkel kapcsolatban, hanem főleg negatív nézeteik és vélekedéseik inkább feltételezések és tévhitek által nyert információkon alapulnak. Langerné kiemeli tehát annak fontosságát, hogy az alternatív módszerek elterjedéséhez olyan kiépített rendszerekre van szükség a pedagógusok képzésében és továbbképzésében, amely lehetőséget nyújt számukra részletesebb betekintést nyerni olyan oktatási-nevelési elvrendszerekbe, amelyek segíthetnek az alternatív pedagógiai jógyakorlatok közoktatásbeli elterjedésében.

A Waldorf-iskolák, illetve a Waldorf-szemlélet ismertetéséhez Vekerdy Tamás számos írása szolgál alapul. Schüttler 2005-ös cikkében Vekerdyre a magyarországi alternatív iskolamozgalom egyik megalapítójaként hivatkozik, aki „hol szelid, hol dühös szószólóként” lépett fel a szabad, másféle és az egyén igényeihez jobban alkalmazkodó iskolavilág megteremtése érdekében. Legátfogóbb tanulmánya a Waldorf-iskoláról 2005-ben jelent meg *Másféle iskolák – (Talán: a Waldorf?)* címmel, melyben A Waldorf-pedagógia történetétől kezdve annak alapfilozófiájáig részletes és alapos képet kaphatunk a Szemléletről. Vekerdy a

Waldorf-pedagógiát a többségi iskola „bajait” orvosolni képes alternatív lehetőségként tartja számon, amelyben az iskolának, mint intézménynek az a legfontosabb funkciója valósul meg, hogy az oktatás-fejlesztés a gyermeki lét valós szükségleteihez igazodva valósul meg. Rudolf Steiner legnagyobb értékének tartja, hogy szemléletével hidat vert a nevelésfilozófiai céltételezés és az ebből következő pedagógiai módszertan között, ezzel pozitívan kiemelve a Waldorf-pedagógiát a többi alternatív szemléletű iskola közül. (Schüttler, 2005) A dolgozat elméleti kereteinek megalkotásához nagymértékben hozzájárulnak tehát Vekerdy Tamás Waldorf-pedagógiáról íródott művei (lásd: Másféle iskolák – (Talán: a Waldorf?); Waldorf-óvodák, Waldorf-iskolák. A Waldorf-pedagógia honosítása Magyarországon; A Waldorf-iskoláról röviden; stb.), amelyek alátámasztják azt a feltételezést, hogy a többségi, hagyományos közoktatási rendszer számára a Waldorf-pedagógia egyes elemei messzemenően releváns alternatívaként szolgálhatnak. Ezen elemek a következő fejezetekben kerülnek részletes kifejtésre.

A dolgozathoz értékes információkkal szolgált a Waldorf-intézményben végzett diákok érettségi utáni munkaerőpiaci elhelyezkedéséről Rábai Henriett (2019) szakdolgozata, amely kérdőíves kutatás és Waldorf-öregdiákokkal végzett interjúk segítségével igyekezett feltárni a „Waldorf utáni kilátásokat”. A kutatás során bizonyításra került, több korábban készült tanulmány alátámasztásával, hogy az említett intézményben végzettek azt vallotta, hogy az ott közvetített és megszerzett értékrend pozitív hatással volt személyiségük fejlődésére, illetve segítette őket a számukra megfelelő pálya megtalálásában. A kutatás több válasza is igazolta, hogy a Pedagógia fő célkitűzései között szereplő önálló, független gondolkodásra nevelés, továbbá nyitott és felelősségteljes felnőttek nevelése megvalósulni látszott.

4. A kutatás hipotézisei

2011-es adatok szerint hazánkban hozzávetőlegesen 85 olyan iskola működik, amely pedagógiai programként valamely egykori reformpedagógiai koncepció adaptációja alapján szervezi működését. Ezeknek az oktatási intézményeknek nagy részét teszik ki a Waldorf-pedagógia elvei mentén működő iskolák. Ezen iskolakoncepciók nem csupán a közoktatási innovációk egyik forrásául szolgálnak, hanem lehetőséget is nyújtanak a választásra, azaz biztosítják a pluralizmust a közoktatásban azáltal, hogy alternatívaként vannak jelen a hagyományos pedagógiai program mentén működő iskolák mellett. (Langerné, 2011)

Ahogy az korábban már kifejtésre került, a kutatás kiemelt célja vizsgálat alá vetni az említett alternatív pedagógiai intézménynek minősülő Waldorf-intézményben végzett tanulók

munkaerőpiaci elhelyezkedésének és általános életminőséggel való elégedettségének állapotát. A dolgozat a vizsgálat megalapozására az alábbi hipotézisek bizonyítására tesz kísérletet, és igyekszik azokat a témában evidencia-alapú szolgáló tudományos munkákkal, továbbá kérdőíves felméréssel alátámasztani, körüljárni.

1. A Waldorf-intézményben végzetek nagyobb önismerettel lépnek be a munkaerőpiacra, ezért ottani elhelyezkedésük, lehetőségeikkel való elégedettségük és változásra való rugalmasságuk sikeresebb tendenciát mutat az állami közoktatásban végzetekéhez képest.

A kutatás feltételezéseinek bizonyítására fontos visszanyúlni, és alaposan vizsgálat alá vetni a Waldorf-pedagógiában megfogalmazott alapelveket, azok jelentőségét és céljait, hogy melyek azok a módszeresen kiépített elemek, amelyek már egészen kisgyermekkorától tudatosan tesznek kísérletet az egyén formálására. A világ önálló megismerésére való ösztönzés a Waldorfban rendkívül széles körben nyilvánul meg, amely – többek között – a tantervi keretek között megvalósuló szabad önformálás, a különböző műveltségi területek összekapcsolása, illetve a mindennapokhoz tartozó és naturalista jellegű tárgyi megismerés formájában van jelen. A Waldorf-pedagógia emberképében meghatározó jelleg tehát a világ iránti nyitottság, a megismerés iránti igény, a lelkesedés, illetve a szellemi rugalmasság. (Turós, 2018) Mindezen célkitűzések olyan egyének nevelését szolgálják, akik rugalmasan, a különböző területek megismerésére nyitottan lépnek be felnőtt éle szakaszukba. Az említett hipotézis tehát igyekszik azt is alátámasztani, hogy az oktatásban eltöltött évek olyan meghatározó jelentőséggel bírnak az egyén életében, amely nem csak gazdaságilag aktív éle szakaszát, de általánosan a világról alkotott szemléletét, az életben való eligazodását is jelentősen meghatározza. Ahogy az korábban kifejtésre került, a 21. században egyre szélesedő információs társadalom egyénnel szemben támasztott igényei túlmutatnak a tárgyi tudás jelentőségén, és olyan képességek / készségek meglétét követelik, amelyek a „modern erények” (lásd: Sulyok, 2002), egyfajta integrációjaként jelennek meg, és irányadóként szolgálnak az egyéneknek az egyre gyorsuló társadalmi (és technológiai) változások küszöbén. A 21. századi társadalmi változások ugyanis új igényeket támasztanak az oktatási rendszerekkel szemben. Matus (2019) szerint az oktatás színvonala jelen körülmények között leginkább abban mérhető, hogy képes-e lépést tartani a társadalmi-technológiai fejlődéssel. Ez utóbbi pedig jelentősen befolyásolja azt a tényezőt, hogy a hagyományos iskolarendszerekből kilépő generációk képzettsége milyen mértékben lesz képes kielégíteni a munkaerőpiaci változások hatványozódó jellegét, és eleget tenni annak a fejlett országokat „fenyegető” tendenciának, amelynek

valamennyi munkaerőpiaci ágazat egyre terjedő gépesítése következtében magasan képzett és a változásokat rugalmasan kezelni képes munkaerőt követel majd magának (pl. átképzés, szakmák közötti átjárás, új szakma / képességek elsajátítása). (Artner, 2019)

A fenti hipotézis által a dolgozat kísérletet tesz tehát annak alátámasztására, hogy a Waldorf-szemlélet egyénről, munkáról és a világ megismertetéséről alkotott képe olyan pedagógiai vonulatot képvisel, amely időtálló jellegével alkalmasan hozzájárul a tanulók későbbi munkaerőpiaci rugalmasságának és önismeretének kialakításához.

2. A Waldorf-szemlélet művészeti beállítottsága és én-erő kialakítását támogató szemlélete olyan felnőttek kinevelését segíti elő, akik általánosan elégedettebbek életminőségükkel és reziliensebbek problémáikkal szemben.

A Waldorf-iskolák kerettantervében kiemelt jelentőséggel bír a művészeti oktatás. A szemlélet szerint ugyanis a gyermekek elsősorban érzelmeiken keresztül közelíthetők meg, és a lexikális tudás átadása mellett éppolyan fontos a képességek fejlesztése, ugyanis a képzelőerő és a képekben való ábrázolás meghatározó szerepet tölt abban, hogy a tanulás egy belső élménnyé, tapasztalattá váljon. A művészetek iránti fogékonyság hozzásegíti továbbá az egyént ahhoz, hogy a külvilághoz bizalommal teli érdeklődéssel kapcsolódjon. (A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve) A 21. század világa sokrétű helytállást követel az egyéntől mind magánéleti, mind munkaerőpiaci szinten, amely bizonyos esetekben hatványozottan járul hozzá a pszichés-mentális egyensúlyvesztéshez. Nem vitatható tény, hogy jelen korunkban a testi egészség szerepe mellett a mentális jóllét, a lelki egészség védelmének jelentősége is felértékelődik, melynek során fontos szerepet játszik a lelki-mentális állóképesség, azaz a reziliencia. Gordon és mtsai. a rezilienciát, mint pszichológiai fogalmat a következőképpen határozzák meg: „*A reziliencia azon képességeink összessége, melyek átsegítenek az élet nehézségein.*” (Gyurcsik-Simon, 2020) Napjainkra az orvostudomány számos képviselője is holisztikus szemléletben vallja a testi és lelki egészség szorosan összefonódó jellegét, azok elválaszthatatlanságát egymástól. (Gombás-Timár, 2020) A Waldorf-pedagógia már egészen gyermekkortól kezdve kiemelt szerepet tulajdonít a művészeti nevelés által az egészséges személyiségfejlődés támogatásának. A művészet ugyanis kész alkotásaiban lélektani jellegzetességeket rejt, közvetve vagy közvetlenül ábrázolja a társadalmi és emberi létet. A művészet alkalmas tehát a lelki élet sokoldalú és rendkívül mélyreható elemzésére, megelevenítésére. (Halász, 1983) A Waldorf-szemlélet lelki-érzelmi fejlődést támogató tantárgyai a művészettel szoros összefüggésben álló tevékenységekkel fejlesztik a gyermek intellektuális, érzelmi és szociális képességeit.

A fenti hipotézis azt hivatott tehát bizonyítás alá vetni, hogy az oktatás területén nem csupán a lexikai tudás elsajátítására lenne szükséges nagy hangsúlyt helyezni, hanem a diákokat olyan művészeti nevelési programban részesíteni, amely által lelki és mentális rezilienciájuk növekszik, intellektuális, érzelmi és szociális képességeik az alkotás különböző csatornáit által fejlődnek. A Waldorf-pedagógiában erősen jelen lévő művészeti vonulat tehát egy olyan elem, amely a 21. század lelki-mentális egyensúlyvesztésében megküzdési stratégiák elsajátítását kínálja a fejlődésben lévő egyéniségek számára.

3. A Waldorf-szemléletet átható emberközpontú szemlélet, a szociális érzékenység és a mentális jóllét módszeresen kiépített támogatása olyan jellemzők, amelyek időtlen alternatívát, reformlehetőséget kínálnak a közoktatás számára lelki és mentálisan is reziliens egyének kinevelésére.

Ahogy Dr. Rudolf Steiner szavai jellemzik a Waldorf-iskolákat, *„A nevelésben három eszköz alkalmazható sikeresen: a büntetés, a becsvágy felkeltése és a szeretet. Ami az első kettőt illeti, erről a Waldorf-iskola lemond.”* (Christophorus Waldorf Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Pedagógiai Programja, 2021-2022) Ahogy az korábban említésre is került, a Waldorf-szemlélet kiemelt figyelmet fordít a szociális kompetencia, az énkép és az önismeret fejlesztésére, amely nevelési programjának fontos részét képezi. A módszeresen kiépített programok egyik célja a másság, az elfogadás, illetve az agresszió kérdésének körüljárása, amely egyéni- és csoportszinten is jelentős mértékben segíti a szociális készségek fejlesztését; egymás- és önmagunk elfogadását a világban és az adott közösségen belül. A pedagógusok és a tanári kollégium kiemelt figyelemmel kíséri a diákok személyiségfejlődését, külön odafigyelve a BTMN és SNI tanulók osztályközösségben elfoglalt helyére, az elfogadás és együttműködés támogatására, az esetleges kirekesztések és zaklatások preventív megelőzésére. A Waldorf relatíve nagy létszámú osztályokkal működik, mindazok mellett, hogy a közösség és egyén fejlődése közti egyensúly megteremtésére kiemelt figyelmet fordít. Ennek célja, hogy az osztályon belül olyan gazdag szociális kapcsolatrendszer kialakulására adjon lehetőséget, amely modellezni kívánja a társadalmi sokszínűséget, mindezt pedig érték-ként feltüntetni. Nem elhanyagolandó elem a szülővel való szoros kapcsolattartás és együttműködés sem, melynek célja szintén az egészséges fejlődés elősegítése, hiszen a szemlélet a szülőket a gyermek nevelésében egyenrangú és kompetens személynek tekinti, továbbá rendszeresen tájékoztatja őket az adott életkor jellemzőiről, kihívásairól, ezzel segítve azt, hogy értelemmel és megértéssel legyenek képesek átsegíteni gyermeküket / gyermekeiket az egyes életszakaszok nagy kihívásain. (Sashalmi Waldorf Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Nevelési

Programja és Helyi Tanterve) A Waldorf-szemlélet kiemelt figyelemmel kíséri tehát a gyermeki életszakaszok sajátosságait.

A Waldorf-pedagógia tekintetében érdemes kiemelni a serdülőkorból felnőttkorba való átmenetet, amely az összes oktatási formában fontos és meghatározó szereppel bír az egyén későbbi életének szempontjából. A serdülőkort valamennyi kultúra egy válságos kornak tekinti, amely az egyén szocializációja során egy olyan kritikus periódus, melyet a szeszélyesség, belső zűrzavar és lázadás jellemez. Az állapotra jellemző a kiüresedés, értékvesztés és a korábban felépült struktúrák lerombolódásának alapélménye. (József, 2011) A serdülőkor életszakasza definiálható a felnőttkor „alapkőleteleként” is, hiszen ebben a korban bizonyos fejlődési feladatok megoldási szintje, vagy megoldatlansága, beépül az egyén személyiségébe, és élete végéig hatással lesz az „én” felnőtt társadalomban való helykeresésére és önmeghatározására. Nem véletlenül hivatkoznak szerzők a serdülőkorra, mint krízisre, amelyben a serdülő önállósodásában és kiteljesedésében továbbra is segítségre szorul a felnőttek által meghatározott keretrendszerek által. (K. Németh-Koller, 2015) A modern nyugati társadalmakban a serdülőkor, mint életszakasz feladatai egészen sajátos és változatos képet mutatnak. A hagyományos és rítusok mentén működő társadalmakban (pl. új guineai arepesek) az egyes életszakaszok között, ezen esetben a serdülőkor és felnőttkor között szoros, szertartáshoz kötött átmenet létezik, míg a nyugati kultúrában egészen más értékek és tendenciák mentén szerveződik a felnőtté válás időszaka. Ahogy az korábban kifejtésre is került, a modern társadalmak tudásalapú erényeket képviselnek, ennek gyakorlati megvalósulása tulajdonképpen azt jelenti, hogy a fiatalok iskolapadban töltött ideje egyre hosszabb időt tesz ki, ugyanis akik jól fizetett, biztos állást szeretnének, azoknak évről évre egyre több időt szükséges az iskolapadban tölteniük. Ez a jelenség későbbre teszi a független dolgozó élet megkezdését és elnyújtja a szülőktől való gazdasági függőség időszakát. A felnőtt státusz elérése tehát a modern nyugati társadalmakban sok serdülő esetében jóval hosszabb időre tolódik ki, amely súlyos pszichés-mentális következményekkel jár az egyén identitásának és önmagáról kialakulóban lévő képének szemszögéből is. (Cole & Cole, 2003) Pethő 2018-as dolgozatában az osztálytermi szorongás témakörében sorakoztat fel különböző kutatási eredményeket, melyek előzményeként kifejti, hogy napjaink körülményei kifejezetten aktuálissá teszik, hogy kiemelt figyelmet fordítsunk a tanulók szorongásának témájára. Az elsajátítandó tárgyi tudás következtében kialakuló terheltség, a teljesítménybeli és társadalmi különbségek különleges és egyre szélesedő kihívások elé állítják a tanulókat. (Pethő, 2018)

A fent kifejtett tényezők által kirajzolódik tehát, hogy napjaink változó eseményei olyan kihívások elé állítják – nem csak – a fiatal generációkat, amelyek kiemelt figyelmet igényelnek az oktatás szemszögéből is. A steineri nevelésművészet minden esetben a gyermektől indul ki, és annak fejlődését kezdetben a felnőtt irányításával képzelel el, amelynek célja az önállóság elérése, konkrét ismeretek és készségek elsajátítása a „külső” világban való érvényesüléshez. (Német, 2002) A fenti hipotézis azt hivatott tehát megvizsgálni, hogy a Waldorf-pedagógia gyermekről és a gyermeki életszakaszokról alkotott képe olyan pedagógiai módszerek mentén szerveződő oktatást és nevelést jelent, amely „alapkőként” szolgál a lelki-mentális jóllét és a stresszel szembeni megküzdési stratégiák kialakításához a tanulók életében, a Waldorf-intézményben végzettek tehát nagyobb ellenállást tanúsítanak a mindennapi problémákkal és stresszel szemben.

5. A kutatás módszertana

A dolgozat a fenti hipotézisek vizsgálatára alapvetően két módszert alkalmaz, kérdőíves felmérés, illetve a témában eddig született szakirodalmak felhasználásával igyekszik válaszokat találni a felmerült kérdésekre.

A kérdőíves felmérés kettő kérdőív kiküldését foglalta magában, amelynek egyik célcsoportja Waldorf-intézményben végzettek, a másik pedig hagyományos állami közoktatási rendszerben végzett egyének voltak. A kérdőívek tartalma ugyanaz volt, azok csupán a logikai különbségek tekintetében tértek el. A kérdőív a Google Űrlapok felületén készült. A Waldorf-intézményben végzett diákok számára a kérdéssor több felületen is megosztásra került annak érdekében, hogy a válaszadók minél szélesebb csoportból kerüljenek ki. Ide tartozott a Facebookon található Waldorf Alumni csoport, az Országos Waldorf Alumni hírlevele, illetve egyéb személyes elérésekből fakadó csoportok, egyének. Ahogy azt később a kérdőív elemzése során nyújtott adatok is mutatni fogják, a kitöltők igen széles életkori-, végzettségi-, illetve lakóhelyi csoportból szolgáltatottak értékes adatokat. Az állami intézményben végzett személyek elérése szintén Facebook-csoportok, illetve túlnyomórészt egyéni megkeresések mentén folyt.

A kérdőív alapvetően három nagy részre tagolódott; az első egység általános adatokra vonatkozó kérdéseket tartalmazott, ezt követte a munkaerőpiaci elhelyezkedésre vonatkozó kérdéssor, az utolsó blokk pedig az általános létszemlélet széles témakörét magába foglaló kérdéseket tartalmazta. Az utóbbi nagy terület igyekezett - többek között - önbevallásos alapon információt nyerni a kitöltő a stresszel szembeni ellenállóképességéről, a személyiség és külvilág egyensúlyának minőségéről, az egyén célkitűzéseiről és az azokba vetett bizalmáról,

továbbá szociális érzékenységről. A kérdések a Waldorf-szemlélet sarkos elemeit kihangsúlyozva szerveződtek, és kísérletet tettek annak mérésére, hogyan / milyen mértékben befolyásolja az egyén által látogatott oktatási intézmény szemlélete és gyakorlata a felnőttkor bizonyos színtereit.

A három nagy kérdéskör közé egy pedagóguskutatási-vonal is bekerült, amely a két iskolatípus volt tanulóinak szemszögéből igyekezett rálátást nyerni arra, milyen különbségek vagy hasonlóságok (esetleg egyformaságok) fedezhetők fel az alternatív szemléletű iskola és a hagyományos, többségi iskola pedagógusainak megítélése között; avagy van-e eltérés a pedagógusok jellemzői és a pedagógusokkal szemben támasztott elvárások között a két iskolatípusban. Az utóbbi tárgykör indokoltságát az támasztotta alá, hogy bár a dolgozat kifejezetten nem a pedagógusokat jelöli ki célcsoportként, személyükben mégis az oktatás nem leválasztható elemeiről beszélhetünk, így a tanárszerep dimenziója nem figyelmen kívül hagyható elem az oktatás témakörének bármilyen aspektusú vizsgálatakor.

A pedagógusoktól elvárt személyiségvonások listája szinte végtelenül bővíthető. Az idők során mindig is nagy jelentőséggel bírt annak a témakörnek a kutatása, hogy melyek azok az adottságok, amelyek predesztinálnak a pedagóguspályára, vagy melyek legalábbis azok a személyiségvonások, amelyek elengedhetetlenek ebben a hivatásban. (Falus – Orgoványi-Gajdos, 2021) Sallai (1996) meghatározása szerint *„a pedagógusmesterség azoknak a teoretikus háttérrel egybefogott és átszőtt, a pedagógus személyisége által meghatározottan, sajátosan strukturált, viselkedésben megnyilvánuló ismereteknek, jártasságoknak, készségeknek, képességeknek, attitűdöknek az összessége, amelyek a gyerekek fejlődésének optimális segítéséhez szükségesek.”* Az eredményes pedagógust jellemzésekor tehát három alapképességet szoktak kiemelni, amelyek a feltétel nélküli elfogadás képessége, az empátia, illetve kongruencia, azaz hitelesség. (Sallai, 1996; Falus – Orgoványi-Gajdos, 2021)

A téma aktualitását nem csupán a „jó” pedagógus személyének vizsgálata indokolja; a korábbiakban az oktatás és a 21. századi elvárások közti szakadék jelensége került részletesebben kifejtésre, ez szükségessé teszi annak a tényezőnek a figyelembevételét, amely a tanár-diák kapcsolatok idők során gyökeresen megváltozott jellegét is tekinti. Az elmúlt évszázad jellegzetes tanárképéről Kosztolányi Dezső Aranysárkány című művéből is értékes információt nyerhetünk, melyben Novák tanár úr kabátja nem egy közönséges kabát volt, hanem „tanárkabát”, és anyaga sem akármilyen posztó volt, hanem „tanárposztó”. (Trencsényi, 2001) Jól példázza tehát ez az irodalmi példa, hogy a múltbéli pedagógus képe egyfajta, „személyiségtől mentes”, általános érvényű „tanári tulajdonságokat” képviselő egyén volt.

Nem vitatható tény, hogy napjainkra a tanár-diák kapcsolatok értékrendje is átértékelődött, abban olyan dimenziók is felszínre kerültek, mint a kölcsönös bizalmon és tiszteleten alapuló légkör megléte az oktatás során a korábban általánosan érvényben lévő feltétlen tekintélyt képviselő nevelő képével szemben. E kitekintés célja alátámasztani, hogy a kutatás célcsoportjának vizsgálata során kikerülhetetlen elem figyelembe venni, és állóképet kapni arról, milyen elvárások fogalmazódnak meg a pedagógus személyével szemben az egyes iskolatípusokban azt a dimenziót is alaposan megvizsgálva, hogy a változó igényeket támaztó oktatási rendszerben a tanár-diák viszonyok is önkéntelen változásokon mennek keresztül. A kérdőív a pedagóguskutatási vonulatát két nagy kérdés köré szervezi: az elsőben a válaszadónak azt az öt jellemzőt szükséges kijelölnie, amelyet általánosságban legfontosabbnak ítél meg egy pedagógusban, a másodikban pedig a rá legpozitívabb hatást gyakorolt pedagógust illetően kell kijelölnie azt az öt állítást, amelyet igaznak tart. A válaszlehetőségek a korábban kifejtett kategóriák köré szerveződnek: találkozhatunk benne a tanár személyiségére vonatkozó pontokkal, a szaktárgyi tudásra vonatkozó jellemzőkkel, illetve a módszertant érintő jellegzetességekkel is. Az utóbbi kérdés megválaszolása nem kötelező, ugyanis a korábbi kérdések között a válaszadó egyértelmű kijelentést tehet arra, hogy nem akadt az életében olyan pedagógus, aki pozitív hatást gyakorolt volna rá, amely szintén értékes információkkal szolgál a kutatás számára.

A kutatás továbbá a témában elérhető szakirodalmak elemzésével igyekszik releváns adatokat nyerni, másrészt a kérdőíves kutatásban felmerült témakörök kapcsán tesz kísérletet azok érvényességének és aktualitásának bizonyítására evidencia-alapul szolgáló irodalmakkal felhasználásával. A dolgozatban szereplő állítások és feltételezések valamely, a témában értékes adatokat közlő – korábban már bemutatásra került - szakirodalmak alapján kerülnek bizonyításra.

Fontos kiemelni, hogy a kutatás eredményei nem teljes mértékben reprezentatívak, ugyanis a nyert eredmények a Waldorf-intézményekben és állami közoktatási intézményekben végzett egyének kis csoportjára vonatkoznak. A szubjektív tényezők tekintetében továbbá nem számszerűsíthető, csupán általános elméleti és gyakorlati tapasztalatok feltárásával tesz kísérletet egy lehetséges köznevelési reformirány kijelölésére.

6. A Waldorf-szemlélet, mint a hagyományos oktatás alternatívája

A korábbiak fényében összefoglalható, hogy a Waldorf egy olyan – legelterjedtebb alternatív oktatási módszerek közé sorolható – iskola, amely kifejezett hangsúlyt fektet magára az emberre, személyiségének fejlesztésére. Mindezek által a tanulást egy olyan természetes folyamatként értelmezi, amelyben a legfontosabb, hogy azt élménnyé tegye a tanulók számára. Kiemelt célja az érdeklődés, és az egyénben rejlő kreativitás felkeltése a diákok egyéni korlátainak figyelembevételével.

A fejezet célja felsorakoztatni, és bemutatni azokat az elemeket, amelyek relevanciát adnak annak az állításnak, mely szerint a Waldorf-pedagógia sajátos elemei releváns alternatívák a magyar oktatási rendszer számára abból a szempontból, hogy a 21. század változó igényeket támaztó világában a tananyagközpontú rendszerek helyett rugalmas, komplex személyiségfejlesztő és tudásszervező módszerekre van szükség a hosszútávú sikeres egyéni alkalmazkodáshoz, illetve munkaerőpiaci elhelyezkedéshez. Kifejezett hangsúlyt fektet arra, hogyan is állhat kapcsolatban a Waldorf-pedagógia a modern, információs társadalomban való elhelyezkedéssel és ehhez való alkalmazkodással. Igyekszik körüljárni továbbá azt a gyakorlati kérdést, hogyan viszonyul a jelenlegi oktatás gyakorlat nem csupán a Waldorf-pedagógiához, hanem a reformpedagógiai- és alternatív oktatási szemléletekhez, mi állhat ezek közoktatásban való elterjedésének az útjában. A pedagógiai hangsúlyú gyakorlat bemutatása előtt az iskola és munkaerőpiaci elhelyezkedés kapcsolatát, illetve az oktatás ebben vállalt felelősségét járja körül, továbbá azt, milyen irányba érdemes – ha érdemes – orientálódnia az oktatási rendszereknek annak érdekében, hogy képesek legyenek lépést tartani a változó társadalmi- és munkaerőpiaci helyzet egyénnel szemben támasztott – elkerülhetetlen – „követelményeivel”.

6.1. Az iskola és a munkaerőpiaci elhelyezkedés kapcsolata

A dolgozat egyik fő vonala az oktatás és a munkaerőpiaci elhelyezkedés kapcsolatának kutatása. Elsőként érdemes ezt a kapcsolatot iskolarendszertől függetlenül, általánosan körüljárni. A modern társadalmakban az oktatás szervesen kapcsolódik más társadalmi alrendszerekhez, mindezek közül az egyik legfontosabb a munkaerőpiac, melynek igényei az elmúlt évtizedek során jelentősen átalakultak. A technológiai fejlődés a munkaerő olyan tulajdonságainak felértékelődését idézi elő, mint az érzelmi intelligencia, a szociális kultúra és a kreativitás. A munkaerőpiaci szegmensektől nem elkülönülve, ám a foglalkozási területektől függetlenül a *kooperatív, kommunikatív, jól tárgyaló és jól szervező, önálló, kreatív, adaptív és tanulékony munkaerő* hatalmas előnyre tesz szert. Elmondható tehát, hogy a relatíve sikeres

elhelyezkedés és boldogulás kérdése a folyamatosan változó igényeket támaztó munkaerőpiacon az egyre komplexebb tárgyi tudás és kognitív képességek fejlesztése, folyamatos megújítása mellett a fent említett készségek is növekvő fontossággal bírnak – már napjainkban is – a munka világában. Az alkalmazkodáshoz megfelelő készségek elsajátításában tehát egyre lényegesebbé válik majd az, hogy az iskola a konkrét szakmai ismeretek mellett az említett alapkészségekkel is felvértezi-e a jövő munkavállalóit. Az elsajátított szakismeretek felhasználása mellett tehát azon nem-kognitív képességek is növekvő jelentőségű szerepet játszanak majd, amelyek a szaktudás rendszeres megújításáért és rugalmas alakításáért felelősek (Csehné, 2008) (pl. átképzés, szakmaváltás).

Az oktatás jelentős szerepet játszik tehát a jövő munkavállalóinak felkészítésében. Egy 2010-ben összegzett kimutatás szerint a magyar pályakezdő munkavállalók helyzete nemzetközi viszonylatban is leszakadó jelleget mutatott, vagyis hazánkban a munkaerőpiaci kirekesztődés, peremhelyzetbe kerülés magasabb arányokat produkált a többi fejlett országhoz képest. A jelenség legerősebb magyarázó tényezőjének az alacsony iskolai végzettséget és a munkaerőpiac megváltozott igényeihez viszonyított kompetenciahiányt tulajdonították. (Ábrahám-Bihari-Csoba, 2010) Hazánkban kiemelendő jelentőségű tendencia továbbá az, hogy az iskolai „papírok” megléte, illetve ezek hiánya hatványozott szerepet játszik a munkaerőpiaci esélyek és kockázatok alakulásában. (Őry, 2005) Bár az iskolázottság alakulását tekintve nem lehet általános ok-okozati következtetéseket meghatározni, hiszen az egyén iskolai kimenetelét számtalan tényező befolyásolhatja (egyéni preferenciák, döntések, társadalmi helyzet, szocioökonómiai státusz). Elmondható azonban, hogy a magyar oktatás nemzetközi viszonylatban figyelemre méltó értékeket mutat a szelektivitás tekintetében. Elképzelhető és elvárható lenne ugyanis, hogy az oktatási rendszer az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú diákokat is „beszívja”. (Ábrahám-Bihari-Csoba, 2010)

6.2. Az iskola szerepe a személyiségfejlesztésben és a mentális egészség támogatásában

Az iskolai környezet meghatározó szerepet játszik a személyiség alakulásában. Mindezek mellett elengedhetetlen a családi nevelési hatásokat is figyelembe venni, tehát az iskola által kitűzött nevelési célok a családdal végzett összehangolt munkával válhatnak a legsikeresebbé. Ahhoz, hogy a szülők hatékony együttműködést tudjanak folytatni a nevelő intézménnyel, annak rendelkeznie kell pontosan megfogalmazott és megtervezett, a szülők számára könnyen elérhető tartalmi és szervezeti szabályokkal. (Gácsér, 1978)

A gyermekkel, a gyermeki léttel szemben támasztott követelmények az évszázadok során folyamatos változáson mentek keresztül. Napjaink fejlett országaiban a jóléti és fogyasztói társadalom kibontakozásával jóval szélesebb perspektíva tárul az egyén elé. A személyre szabott nevelés és a személyiség sajátosságaira épülő gyermekneveléssel párhuzamosan a fiatalok egyre inkább túlterhelődik a tanulási feladatokkal és az életpálya korai kialakításának terheivel. Ez a tendencia egyre inkább azt mutatja, hogy a gyermeklét és felnőttlét közti határ elmosódni látszik, így a fiatalok a fogyasztói társadalom igényeihez alkalmazkodva egyre korábban válnak „koraérett” gyermekekké. (Falus – Golnhofer, 2021)

Figyelemre méltó lehet tehát, hogy a stressz a tanulók számára az iskolai környezet alapélményévé változik, így ennek csökkentése és a tanulók személyiségének célzott fejlesztése fontos pedagógiai módszertani kérdéssé válik (kell, hogy váljon). Az iskolai stresszforrások minden korban sajátos képet mutathatnak, a fiataloknak pedig újabb és újabb nehézségekkel kell szembenézniük az iskolai lét során. Az őket érő stresszforrások lehetnek „alkalmi” jellegűek, de krónikusak is. Az utóbbi alatt a folyamatosan visszatérő eseményeket értjük, ide sorolhatók – többek között – a szociális hatások, mint például az anyagi nehézségek, kirekesztődés, állandóan változó feltételek, szülők elvárásai. Krónikus eseménynek tekinthetők továbbá a mindennapos bosszúságok: a „szivatas”, gúnyolódás (bullying), a túlzott iskolai kihívások, az időhiány és a sok nehéz feladat. (Bredács – Takács, 2020)

Az iskolai stresszkezelés terén a nevelő munkára egyre nagyobb felelősség hárul. Kiemelt szerepet kell betöltenie tehát a *reziliencia* és a *pszichológiai immunitás* fogalmának az iskolai környezet mindennapjaiban. Az említett két fogalom nem csupán a személyes oldalra, vagyis az egyén pszichés harmóniájának valamilyen nagyobb lelki megterhelést vagy sérülést követő helyreállító képességére vonatkozik, hanem a közösségfejlesztésben is szervesen jelen van. Az egyén közösségben elfoglalt helye, továbbá az, hogyan találja meg abban szerepét, illetve a közösség tagjai hogyan és milyen mértékben segítik egymást, azaz mennyire stabil és szeretetteljes az adott közösség, alapjaiban határozza meg az egyén önmagához fűződő viszonyát. Már korai kísérletek során bebizonyosodott, hogy az egyén teljesítményére jelentős hatással van, hogy mennyire érzi magát megbecsültnek és befogadottnak az adott közösségben. (Bredács – Takács, 2020)

Az óvoda- és iskolapszichológusok szakmai közössége 2022 őszén kiadott állásfoglalásában nyugtalanító fejleményeket közölt a magyar iskoláskorú gyermekek és fiatalok mentális egészségéről (az adatok a közoktatási gyakorlatban tapasztalt problémák alapján születtek). Az intézményi munka során a növekvő tendenciát mutató pszichés

állapotromlás következtében egyre több szorongásos-, viselkedés- és figyelemzavart, depressziót, pánikbetegséget, önsértést vagy akár súlyosabb mentális zavarokat tapasztalnak a szakemberek. A problémák egészen az óvodás korosztálytól kezdve érintik a gyermekeket, amely a pedagógusokat érintő nagymértékű fluktuáció, amely az óvodai csoportokban mind a gyermekek, mind a szülők számára a biztonság hiányát és a bizonytalanságot idézi elő. Az általános- és középiskolás korosztály tekintetében a túlterheltség is súlyosbító tényezőként van jelen. A cikk szerzője szerint az általános iskolás korosztály mintegy heti 40-42 órát tölt az iskolával kapcsolatos tevékenységekkel, míg egy középiskolás 10. osztályos diáknak hetente 50 órányi tanuláshoz kapcsolódó kötelezettsége van, amely már rövid távon is súlyos testi-érzelmi következményeket vonhat maga után. Nem beszélve a serdülőkorra jellemző változásokról, amelyek önmagukban nagymértékű instabilitást idéznek elő a fiatalok testi-mentális állapotában. További problémaként jelölik meg a tananyag minőségét is, amely nem igazodik a 21. századi gyermekek kihívásaihoz és fejlődési jellegzetességeihez. A legújabb, 2020-ban kiadott Nemzeti Alaptanterv szemelvény a tanulók lelki-mentális egészsége fölött, elenyésző mértékben emeli be azoknak a készségeknek a fejlesztését, amelyek meghatározó szerepet játszanak a reziliencia és pszichológiai immunitás, illetve a társas élethez nélkülözhetetlen készségek fejlesztésében. Kiemeli mindezek mellett azt, hogy a pedagógusok körülményei is a tanulók helyzetéhez hasonló képet mutatnak. (forrás: Országos Iskolapszichológiai Módszertani Bázis)

A tanulási környezetnek számos összetevője van, ennek emocionális összetevője az iskolai kötődés, amelynek mutatója az oktatási intézmény örömmel való látogatásának, az iskolai életben való részvételnek, illetve az iskolán kívüli tevékenységekben való részvételnek a mértéke. Az elmúlt évtizedekben több kutatás is rávilágított arra, hogy az iskolához erősen kötődő tanulók kevesebb eséllyel élnek át érzelmi distresszt, és kisebb valószínűséggel jelennek meg náluk depresszív és/vagy szorongásos tünetek. Egyértelmű összefüggéseket találtak továbbá az iskolai teljesítmény és iskolai kötődés között, az erősen kötődő tanulók ugyanis jobb iskolai teljesítményeket értek el kevésbé szorosán kötődő társaiknál. Fontos megemlíteni azt is, hogy az iskolai kötődés nem csupán a tanulmányi teljesítménnyel, hanem az iskolai és iskolán kívüli viselkedéssel, normakövetéssel is pozitív összefüggést mutatott. (Szabó – Virányi, 2011) Szabó és Labancz egy 2018-as kutatás során a hagyományos és Waldorf-iskolába járó diákokat hasonlította össze a célorientáció és az iskolai kötődés szempontjából. Bár a célorientáció (azaz a célok és szándékok meghatározására és megvalósítására irányuló fókuszálás) tekintetében a két csoport között nem találtak eltérést, az iskolához való kötődés, a tantárgyokhoz és az iskolai

környezethez való viszony azonban szignifikánsan pozitívabb képet mutatott a waldorfos tanulók körében. (Szabó – Labancz, 2018)

Az iskolai környezet szerves szereplői a pedagógusok, így a témakör tekintetében ezt a csoportot is érdemes elemzés alá vetni az iskola személyiségfejlesztés és mentális jóllét terén foglalt felelősségének témakörében. Ahogy az első fejezetekben arról szó volt, a dolgozat tartalmaz egy pedagóguskutatási-vonalat is, amely arra próbál választ kapni, milyen tulajdonságokkal és képességekkel rendelkezik a „jó” pedagógus az egyes iskolatípusokban a diákok megítélése alapján, és milyen következtetések vonhatók le ezekből az információkból. Bár a kérdés komplexitása nem vitatható, és objektíve szinte megragadhatatlan, a témában empirikus kutatások azt találták, hogy a sikeres pedagógus esetében három elem együttes jelenléte figyelhető meg, amelyek az *eredményesség*, a *kedveltség* és a *tanári szerepben való jó közérzet*. (Falus, 2001; Füzi, 2017)

Ahogy az korábban említésre került, a Waldorf-iskolák az eredeti steineri-szemlélet alapján függetlennek tekintik magukat a jogi és gazdasági életterülettől, vagyis ezekben az intézményekben az egyes felelősségi körök jóval nagyobb autonómiával rendelkeznek a nevelő- oktatómunka terén. A Waldorf-pedagógusok egy testületként, öngazgató módon vezetik intézményüket, a nevelés-oktatás területén meghozott döntések pedig a gyermekek egyéni fejlődési szükségletei alapján történnek. A nevelőknek és tanároknak tehát hatványozott felelősséggel és tudatossággal kell rendelkezniük a gyakorlat során meghozott döntések szempontjából is. A helyi adottságok és lehetőségek figyelembevételével minden intézmény különböző szervezeti struktúrát alakít ki, valamennyi Waldorf-intézmény megegyezik azonban a heti rendszerességű konferenciamunka szervezésében, ahol a pedagógusok gyermekmegbeszéléseket, osztálymegbeszéléseket, esetmegbeszéléseket tartanak, közösen dolgoznak fel egy-egy Waldorf-pedagógiáról szóló alapművel, ezzel biztosítva az intézmény magas pedagógiai színvonalát. (Gulyás, 2022) Elmondható tehát, hogy az iskolában történő, mentális egészséget támogató nevelő-oktató munkában a pedagógus hatványozott felelősséggel rendelkezik. Több kutatás is arra mutatott rá, hogy a diákok teljesítményére legerősebb pozitív hatással a kollektív tanári hatékonyság faktora van, amely azt jelenti, hogy egy hatékonyan dolgozó, közösségépítő hatású, támogató vezetéssel rendelkező tanári kar jóval pozitívabb attitűddel fordul munkájának kihívásai és a diákok felé. (Borbáth, 2020)

6.3. A Waldorf módszerei és ezek előnyei a 21. században

A Waldorf-pedagógia rendkívül változatos módszertani eszköztárral szervezi a tanulás mindennapjait. Rudolf Steiner *The Education of the Child* c. könyvében (Rudolf S., Frederick A. szerk., 1996) elsőkézből olvashatunk a Pedagógia alapelveiről és módszereiről, illetve arról, milyen elvek mentén is képzelte el Steiner az általa alapított iskola működését. A felsorakoztatott elvek és módszerek annak felismerését szorgalmazzák, hogy az oktatás-nevelés felelőssége az egyén személyiségének „szoborként” való formázása, amely kizárólag komplex fejlődést elősegítő oktatási környezetben valósulhat meg, amely nem csupán a jelen, hanem a jövő felelősségére is fókuszál. (Rudolf S., Frederick A. szerk., 1996) A következőkben ezek a módszerek kerülnek bemutatásra abból az aspektusból, hogy a Waldorf-szemlélet egyes gyakorlatai milyen készségek fejlesztéséhez, kialakításához járulhatnak hozzá, amelyek meghatározó szerepet játszanak a 21. századi világban való boldogulás tekintetében.

Kézműves tevékenységek és praktikus intelligencia

A Waldorf-iskolákban nagy szerepet kap a kézműves tevékenység, az alkotás útján történő önkifejezés. A művészeti tudatosság tehát ebben az iskolatípusban kiemelt jelentőséggel bír a személyiségformálás szempontjából. A kézimunkás és kézműves tevékenységek olyan elfoglaltságokat jelentenek, amelyek során a tanulók a faművesség, rézművesség, asztalosság, kovácsolás, szövés, kosárfonás és könyvkötészet mesterségét gyakorolva, megelevenítve fejlesztik akarataikat, illetve praktikus intelligenciájukat. A tanterv ezen részének célja tehát, hogy a fejlődő, formálódó személyiség közvetlenül tapasztalja meg a természetes anyagok alakításának folyamatát, ezzel elsajátítani a precizitást, a kitartást és türelmet. A Waldorf-pedagógia a kézimunkás, kézműves tevékenységeket olyan komplex cselekvésként értelmezi, melynek során praktikus készségek elsajátításával egyidejűleg az eredmény eléréséhez az érzések, gondolatok és cselekvések integrációja szükséges. (A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve)

A fent leírtak közül ebben az esetben legkiemelkedőbb a praktikus intelligencia fogalma. 2016-ban a Világgazdasági Fórum (World Economic Forum) „A munkák jövője” (The Future of Jobs) c. jelentésében a foglalkoztatás, a munkaerőpiaci képességek és a munkaerőforrási stratégiák jelentőségét állította a téma középpontjába, a munkavállalói kreativitást az egyik legértékesebb készségként tartotta számon, és hatványozott mértékben fontosnak jelölte meg a jövő munkaerőpiaca szempontjából. Mindezt egy olyan kimutatásra alapozta, mely arra a jelenségre kívánta felhívni a figyelmet, hogy a napjainkban általános

iskolai tanulmányaikat megkezdő tanulók a jelenlegi trendeket figyelembe véve olyan szakmákban tudnak majd elhelyezkedni, amelyek ma még nem is léteznek. Mindebben hatalmas szerepet játszik a technológiai és társadalmi szingularitás (lásd bővebben: Raymond Kurzweil: *The singularity is near* c. könyve), amely megköveteli, hogy az oktatási rendszerek – országtól függetlenül – olyan készségek és képességek fejlesztésére helyezték a hangsúlyt, amelyek felkészítik a felnövekvő generációkat a munkaerőpiaci elvárások, az elmúlt évekhez viszonyítva, kritikus mértékű változásaihoz.

A Waldorf ezen eleme tehát olyan képességek kialakítását szorgalmazza, amelyek összefüggést mutatnak azokkal a meghatározott képességekkel, amelyek a praktikus, gyakorlati intelligencia fejlettségére épülnek, és meghatározó szerepet játszanak, nem csupán a munkaerőpiaci elhelyezkedésben, hanem a mindennapi élet praktikus tudást igénylő tevékenységeiben is. Mindezek által a tanulók lehetőséget kapnak különböző területek (szakmák) kipróbálására, amely előzetes tudást adhat számukra a későbbi pályaválasztás tekintetében is.

Művészeti tevékenységek és érzelmi intelligencia

A Waldorf-pedagógiában a művészeti tárgyak a modern idegtudományi kutatásokkal összhangban igyekeznek elősegíteni a belső képalkotást, az elvont gondolkodás fejlődését, amelynek fő célkitűzése az életkorokon átívelő képesség- és személyiségfejlesztés. A Waldorf-pedagógia komplex művészeti nevelési programot tudhat magáénak. Ez a program elsősorban a szociális és érzelmi kompetenciák fejlesztésére ható sajátos művészeti tevékenységeket foglal magában, amelyek átfogó módon fejlesztik az intellektuális, érzelmi és cselekvésben megnyilvánuló gyakorlati képességeket. A Waldorf-szemlélet azt vallja tehát, hogy a „művészettel nevelés” nem csupán a művészi készségek fejlesztésében játszik fontos szerepet, hanem alkalmas a tanulási és viselkedési problémák megelőzésére is az önkifejezés és az egyén belső világának, érzéseinek felszínre hozatalával. A művészeti tantárgyak a közismereti tárgyakkal együtt egységes tantervet alkotva jelennek meg. (A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve)

A Waldorf-módszer kiemelt figyelmet fordít tehát a tanulók empátiás, önismereti és önkifejezési képességeinek fejlesztésére a művészet csatornáin keresztül. A már korábban bemutatott Világgazdasági Fórum által kiadott jelentés (2016) az érzelmi intelligenciát is egyre növekvő jelentőségű munkaerőpiaci képességként jelölte meg.

Fontos lenne elsőként tisztázni, mit is értünk az érzelmi intelligencia (E.I.) fogalma alatt. Mayer, Salovey és Bar-On (1997) kutatásai bizonyították, hogy az érzelmeikkel megfelelő odafigyeléssel bánó egyének jobban boldogulnak az élet valamennyi területén az alacsonyabb érzelmi intelligenciával rendelkező társaikkal szemben. Az utóbbi csoport tagjai tehát érzelmeik értelmezésével, megfelelő szabályozásával egészségügyi, magánéleti és munkaerőpiaci területeken is viszonylagosan sikeresebben teljesítenek. Mayer és Salovey az érzelmi intelligencia négy összetevőjét jelölik meg, melyek az *érzelmeik pontos észlelése és kifejezése, az érzelmeikhez való hozzáférés, azok problémamegoldás és gondolkodás szolgálatába állítása, az érzelmeik üzenetének megértése*, illetve azok megfelelő kezelése és irányítása, vagyis az *érzelemszabályozás*. Ezek a területek alkotják tehát az érzelmi intelligencia négyes rendszerét, amelyek jól funkcionáló együttműködése teremti meg azt a képességet, amely a 21. század szintén egyre növekvő erényeként definiálódik. (Atkinson & Hilgard, 2005)

Az érzelmi intelligencia fejlesztésére számos művészeti módszer alkalmazása lehetséges; ilyen például a zene, a mozgás, illetve a képzőművészet. A Waldorf-pedagógiában megjelenő művészeti gyakorlat (festés, agyagozás, zene, dráma, euritmia, beszédképzés) a művészet valamennyi csatornáját magába foglalja, ezzel rávezetve tanulóit arra az érzékenyítési folyamatra, amely a művészi alkotást és a pszichológiai megismerést egyfajta rendszerként támogatja. (A Waldorf-iskolák kerettanterve) A művészeti nevelés tehát egy olyan terápiás jellegű folyamatként is értelmezhető, amely gyermek- és felnőttkorban is egyaránt segít az érzelmi tapasztalatok feldolgozásában, az érzelmeik és kognitív folyamatok összekapcsolásával megérteni és kezelni az érzelmeiket, továbbá megfelelő önismeretet szerezni a konfliktusok kezeléséhez. (Ford, 2021)

A gyermekkori érzelmi intelligencia fejlesztésének fontosságát számos szerző kiemeli. A fejlett országok munkaerőpiaci igényeinek egyre feltűnőbb változásaira elsőként David H. Autor és szerzőtársai hívták fel a figyelmet a 2000-es évek elején. A tanulmány arra a jelenségre világított rá, amelynek során a szociális készségeket és a másokkal való sikeres kooperációt igénylő feladatok aránya a technológiai fejlődéssel párhuzamosan egyre inkább növekedett a munkaerőpiacon. Erre az OECD elemzése általában *nem-kognitív készségekként*, vagy *szociális-érzelmi készségekként* hivatkoznak. (Fazekas, 2018) Heckman és mstai. 2014-es tanulmányukban írnak a kognitív és nem kognitív készségek fejlesztéséről, melyben részletesen elemzik, hogy a gyermekkorban megkezdett iskolai keretek között folyó érzelmi-intelligencia fejlesztése miként hat a felnőtt kapcsolatokra és a munkaerőpiaci elhelyezkedésre. A szerzők nem-kognitív képességekként jelölik meg az ún. *puha készségeket* („soft skills”), a

személyiségjegyeket / egyéni karakterisztikákat, illetve a szociális-érzelmi képességeket. (Heckman et. al., 2014) Az említett szerzők kiemelik tehát annak fontosságát, hogy a sikeres boldogulás egy alapbázisa az érzelmi-szociális készségek fejlettsége, folyamatos formálása.

A korábban részletesen ismertetett művészeti nevelést kiegészítő, szemléleti és világnézeti alapot alkotó elemek, amelyek teret engednek a „művészettel nevelés” megvalósításának (autonómiára, empátiára, kommunikációra, különböző nézőpontok elfogadására való nevelés), kiváló módszertani lehetőséget kínálnak az érzelmi intelligencia fejlesztésére az iskolai nevelés keretein belül.

A természettudományos oktatás és klímavédelem

Ahogy ezt a Waldorf-szemlélet valamennyi elemében megtapasztalhatjuk, a pedagógia az életkorok sajátosságait figyelembe véve igyekszik a tanulást érdeklődési és tapasztalati alapokra helyezni, hogy a tanulók egyéni érzékelési folyamataikra támaszkodva ismerhessék meg az őket körülvevő világot. A szemlélet tehát a tanulás folyamatát az életre való felkészülésként értelmezi. A természettudományos nevelés sajátos felépítése az ökológiai gondolkodás kiépítését támogató, egyre szélesedő és nagyobb összefüggéseket felfedezését magába foglaló tantervi modul. A tantervben a természet apró összefüggéseinek felismerésével, az állatok és növények világával kialakítandó egészséges kapcsolat kezdeti lépéseitől haladunk egészen a világos, komplex környezetről való gondolkodásig, amelynek során kiemelt szerepet kap a környezetvédelem fontosságának hangsúlyozása. Fontos megjegyezni, hogy a Waldorf-módszer nem csupán könyvekből, hanem az élő környezettel való találkozás és tapasztalatszerzés útján teremt kapcsolatot gyermek és természet között. A kertművelés tantárgy 6. osztályban kerül bevezetésre, ahol a gyerekek gyakorlat útján szereznek közvetlen tapasztalatot arról, mit kell és lehet tenni a növények és környezet kiegyensúlyozott fejlődéséért, célja – többek között –, hogy ráébressze a fejlődő egyént saját környezetvédelemben vállalni köteles felelősségére. A kertművelés tantárgy bevezetését megelőzően a tanulók már egészen óvodáskoruk óta fokozatosan ismerkednek meg és szereznek személyes élményeket az állatok / állatok gondozásának és a természet (földművelés) világával való találkozás során különböző állattartó-helyek látogatásával. A tapasztalati élmények több tantárgy tudását egészítik ki: az elsajátított ásványtani ismeretek jó alapul szolgálnak a talajvizsgálathoz, a kertészkedéshez, növénytermesztéshez pedig az elfogyasztható növények táplálkozás-élettani ismeretei. (A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve) A környezeti nevelés fontossága tehát több szempontból is hangsúlyos szerepet

játszik. Nem csupán az életkornak megfelelő egyéni felelősség felismerésében, hanem a munka felelősség-szeretetteljes kialakításában is meghatározó, értékrendteremtő és identitásképző jelentőséggel bír.

A természettudományos tárgyak oktatási gyakorlatát tekintve két nagy vonalat érdemes megemlíteni, az egyik a tapasztalati tanulás elve, a másik a konstruktivista pedagógia. Az előbbi jóval korábbról, egészen azóta létezik, ahogy az emberek gondolkozni kezdtek a tanulásról, vagyis a tapasztalatokkal történő tanulás az emberi tevékenységekkel kapcsolatos elképzelések, gyakorlati megoldások, konkrét tudáselemek és attitűdök generációról generációra történő hagyományozását is jelentette. A konstruktív pedagógia ezzel szemben nem veti el a tapasztalatszerzés útján való tanulást, de kiemeli annak elméletirányítottságát, a tapasztalatok elméletek nélküli ürességét. (Nahalka, 2019) A természettudományos tárgyak tekintetében érdemes lehet összehasonlítási alapként megemlíteni a jelenlegi hagyományos oktatás gyakorlatát. A 2020-as Nemzeti Alaptanterv a környezetismeret tantárgyat 3. osztálytól vezeti be. A kerettantervben találkozhatunk a természettudományos ismeretszerzés mellett a környezet védelmére való nevelési törekvéssel is. A tanterv a környezeti nevelést gyakorlatorientáltnak definiálja, amelynek során a tanulás kompetenciáit tantermi keretek között végzett megfigyelések, összehasonlítások, mérések és kísérletezések segítségével kívánja fejleszteni, amely által a tanulók problémamegoldó és mérlegelő gondolkodásának, tanulási stratégiájának fejlődését várja el. (2020-as NAT) Vitatott eleme, hogy az első két évfolyamon, tehát hozzávetőlegesen a 6-9 éves korosztálytól „elzárja” a fizikai-kémiai világ tantárgyi keretek közötti megismerését, mivel azok átadását főleg elméletorientált rendszerben értelmezi. A gyakorlatban tehát az iskola kivonul a kezdeti természettudományos ismeretek fejlődésének elősegítéséből, amellyel előkészítheti a későbbiekben a természettudományos tantárgyakkal szemben mutatott ellenszenvet a tanulók részéről. (Nahalka, 2019) Fontos elemző szemmel rátekinteni erre a jelenségre, amelynek későbbi következményei között nem csupán az iskolai teljesítmény és motiváció csökkenése, karrierutak elzáródása szerepelhet, hanem azon ismeretek elutasítása is, amelyek az egyén alpműveltségét alkotó természettudományos tájékozottságot alkotják (pl. környezetvédelem, ökológiai lábnyom). A Nemzeti Alaptanterv tehát a gyakorlatorientáltnak definiált környezetismeret tantárgyat az 1-2. osztályos olvasás, technológia és matematika tárgyak keretein belül történő fejlesztésre építve vezeti be, miközben a konkrét elméleti alapok konstruktív jellegű felépítése a tanterv alapján, iskolai keretek között kimarad.

Számtalan kutatás és publikáció foglalkozik a mai fiatalok jövőbeni környezeti kihívásaival. A környezetvédelem fontosságára való nevelés mellett elenyésző mértékben hallunk az éghajlatváltozás elkövetkezendő évtizedeiben érintett generációk rezilienciájának, azaz lelki-mentális ellenállóképességének jelentőségéről. Caroline Hickman és mtsai. egy kutatás során azt találták, hogy a 16-25 év közötti fiatalok 75%-a egy félelmetes jövőképen hisz, amelyhez hozzájárul a klímaszorongás alapélménye. (Hickman et. al., 2021) Mindezek fényében felmerül tehát az oktatási rendszerek klímavédelem terén foglalt felelőssége, ebben az esetben a magyar oktatási gyakorlaté. Érdemes lehet tehát olyan hazánkban is elérhető gyakorlatokat szemügyre venni, amelyek lehetőséget nyújtanak átfogóbb, a felnövekvő generációk szempontjából jövőbe tekintőbb tantárgyi koncepciók megvalósítására.

Digitális kultúra

A digitális technológia és digitális eszközhasználat meghatározó szerepet játszik jelenkorunk mindennapjaiban. Ennek jelentőségét a hazai oktatási gyakorlat is felismerte, mind a hagyományos oktatás, mind a Waldorf-iskola igyekszik a maga módszereivel lépést tartani az egyre gyorsuló digitális-technológiai fejlődéssel.

Az anyagi világ megismerését és tapasztalatszerzést minél szélesebb tevékenységek végzése során szorgalmazó Waldorf-pedagógiáról a korábban leírtak alapján azt gondolhatnánk, hogy távolságtartó a digitális technológiák alkalmazásával szemben. A 2020-as Kerettanterv azonban – a korábban már jelen lévő informatika utódjaként – új szemléletű és az alsóbb osztályfokokra is kiterjesztett tárgyként vezeti be a digitális kultúrát. Nem lép ki tehát abból a hagyományos keretből, amelynek célkitűzése a gyermekek valós életre nevelése, ennek fényében pedig nélkülözhetetlen, hogy lépést tartson a technológiai fejlődéssel. Rudolf Steiner már a kezdetekben kiemelte annak fontosságát, hogy a Waldorf-iskolából kilépő diákoknak legalább szükséges a villamos alap működési elveit ismerni. Napjainkban sem lehet ez másképpen, csupán az akkor villamos és telegráf szerepét ma az internet, a számítógép, az okostelefon és a mesterséges intelligencia tölti be. A pedagógia célja, hogy a tanulók etikusan és érdemben tudják használni a technológiát, avagy megtalálják annak pontos tükörcépét az ember fizikai, érzelmi, szociális és intellektuális világában. A Waldorf-oktatás a technológiai felkészítés során is figyelembe veszi az egyes életkorok sajátosságait, igyekszik megtalálni a helyes egyensúlyt, így a közvetett és közvetlen médiaoktatás módszerével vezeti be tanulóit a média világába. Alapvetően két nagy kérdés köré szervezi a médiaoktatást: *1. Mire van egy gyermeknek szüksége ahhoz, hogy korunk technika és média által befolyásolt világában*

fizikailag és mentálisan is erős felnőtt válják belőle? 2. Hogyan tanulja meg egy gyermek a média világának megértését és az eszközök észszerű használatát? A médiatudatos felnőtté nevelés egy kiemelt célja tehát, hogy az egyén megfelelő stabilitású, kiegyensúlyozott „médiarétsége” erős ellenállást biztosítson számára azzal szemben, hogy ide-oda sodródjon az információk és lehetőségek tengerén. A Waldorf-módszer a médiatudatosság kiépítését módszeres, piramisszerű rendszerben építi fel. A fokozatos-átmenetes-jellegű edukáció az iskoláskorban veszi kezdetét, ezt megelőzően az „első hét éves időszakban” média-mentességet, közvetett médiaoktatást javasol. Az első lépcsőfok, avagy az erős alap, a szenzomotoros integráció, amely a gyermek első éveiben fejlődik a mozgás, a világban való önálló tevékenység (kúszás, mászás, hintázás stb.) által. Ezt követően a kommunikáció-, az alkotás- és a befogadás képességének kialakulása által eljut a piramis csúcsáig, ahol a kritikus reflexió képessége áll. (A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve)

A fent leírtak közül érdemes részletesebb kifejtés alá venni a *kritikus reflexió* képességét. Herczog és Racsko egy széleskörű 2012-es kutatás során (Herczog – Racsko, 2012) tizenévesek médiaműveltségét vizsgálta a hazai médiaoktatás színvonalának feltérképezése céljából. A kutatás ötletének megszületését az információs társadalom következtében egyre inkább szükséges kompetenciának mutatkozó média- és információs műveltség motiválta. A szerzők megjegyzik, hogy bár a közoktatás gyorsan reagált erre a – történelmi viszonylatban is – hirtelen felmerülő társadalmi igényre, és a 2020-as NAT alapján vannak erre utaló törekvések, az a hétköznapi életben fontos, helyes és tudatos médiafogyasztásra mégis kevés hangsúlyt helyez. Az empirikus kutatás négy nagy szakasza során a Nemzeti Alaptanterv követelményeire alapozott Mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyhoz kapcsolódó tudáselemek, ismeretek, készséges és képességek feltérképezésére, a médiaoktatás hazai közoktatási gyakorlatának technikai és szakmai hátterének feltérképezésére, fókuszcsoportos vizsgálatok által a médiaműveltséggel kapcsolatos készségek és képességek vizsgálatára, végül pedig 14-18 éves fiatalok médiaszövegeinek narratív elemzésére került sor. A kutatás eredményeinek tekintetében azt találták, hogy a tizenéves diákok nem mutattak teljesen egységes képet a médiához fűződő viszonyukban, azonban az iskolatípussal és életkorukkal erős összefüggésben álltak az ízlésbeli különbségek. Az említett tendencia összefüggést mutat Bényei 2001-ben publikált cikkével, amely szintén az említett tényekről értekezett. (Herczog-Racsko, 2012) Következtetesként elmondható tehát, hogy a digitális technológiákat előtérbe helyező tantárgyak tantervének megalkotásakor - legyen az bármilyen iskolatípusban – fontos, hogy az alkalmazkodjon az elérni kívánt életkorhoz és az ehhez kapcsolódó médiaélményekhez, ezúton

van tehát lehetőség differenciált oktatási megközelítések kidolgozására, amely egy releváns út lehet a fiatalok a digitális technológiák és a különböző médiumok terén szükséges műveltségének kialakításához. (Herczog-Racsko, 2012; Bényei, 2001)

Összefoglalva elmondható tehát, hogy a digitális technológiáknak nem csupán egyszerű ismerete és praktikus használata fontos, hanem a médiahasználó egyén tudatossága, tájékozottsága a felmerülő veszélyekkel szemben (pl. álhírek). Ahogy az korábban említésre került, a hagyományos oktatási rendszer jelenleg elenyésző figyelmet fordít a digitális világ veszélyeivel szemben való védekezésre, és legfőképpen a tárgyi tudás megszerzésére, illetve ennek alkalmazására helyezi a hangsúlyt. A 3-4. osztályos digitális kultúra tanterv javasolt óraszámait tekintve a „*Védekezés a digitális világ veszélyei ellen*” témakor az összes (68) óraszámából mindössze 6 órát kap az ismeretorientált témakörökkel szemben. (forrás: 2020-as NAT) A Waldorf- és a hagyományos oktatási módszert egymás mellé állítva fontos lehet tehát megvizsgálni a tantárgyak koncepciójának átgondoltságát, tehát azt, mennyire is alkalmazkodik az a korábban már részletesen kifejtett életkorhoz (és generációhoz) kötődő médiahasználati sajátosságokhoz. A digitális bennszülöttek fogalmát Marc Prensky alkotta meg, aki ezzel az elnevezéssel azt a generációt jelöli, akik számára az internet és a digitális technológiák használata mindennapos, és az IKT technológiák „anyanyelvi szintű” felhasználóinak tekinthetők. (Szabados, 2009) Érdemes tehát feltenni a kérdést, hogy az oktatási gyakorlat legfőbb célja a digitális technológiák használatának megtanítása legyen (lásd pl. 2020-as NAT: Digitális kompetenciák fejlesztése: eszközhasználat), vagy a már meglévő digitális ismeretek bővítése, oktatás általi mederbe terelése mellett túlnyomó részben inkább azok tudatos, biztonságos és kritikus szemmel történő használatára kellene-e helyezni a hangsúlyt. A Miniwatt online kutatócsoport felmérései alapján az internetet már 2008-ban hozzávetőlegesen másfél milliárd ember használta világszerte, közülük valamennyien rendelkeztek felhasználói szintű ismeretekkel. (Szabados, 2009) Ebből az adatból – többek között – az a következtetés is levonható, hogy a számítógép és a digitális technológiák felhasználói szintű ismerete önálló tapasztalatszerzés útján is kialakítható (illetve iskolai és nem iskolai keretek közt is bővíthető), nem beszélve a felnövekvő „digitális bennszülöttek” generációjának „anyanyelvi szintű” digitális számítógépes ismereteiről. Az említett tények hivatkozási alapul szolgálhatnak tehát arra, hogy a digitális oktatás releváns célkitűzése („a piramis csúcsa”) lehet a kritikus reflexió képességének elérése, vagyis az a komplex döntési képesség, amely lehetőséget ad a felhasználó számára, hogy megfelelő döntést tudjon hozni a digitális technológiák széleskörű

lehetőségeinek igénybevétele során, amelynek megalapozásában, a keretek kialakításában szintén az oktatási rendszer vállal jelentős felelősséget.

6.4. A Waldorf-módszerek megjelenése és ennek korlátai a hagyományos oktatási gyakorlatban

A Waldorf-pedagógia a hazánkban fellelhető alternatív oktatási formák közül a legnépszerűbbek közé tartozik. Az „alternatív” iskola meghatározására a neveléstudomány számos képviselője tett már kísérletet. Általánosságban elmondható, hogy az alternatív iskolák olyan – legfőképpen civil kezdeményezésre – létrejövő iskolák, amelyek a hagyományos oktatástól eltérő speciális tananyagot és különböző szemlélet mentén megvalósuló pedagógiai módszereket kínálnak. Az alternativitás közoktatásbeli megjelenésére találhatunk példákat, ugyanis azok rendszerváltozást követő elterjedése alapján feltételezhető, hogy bizonyos formában hatást gyakoroltak a pedagógusok képzésére, megjelentek ugyanis alternatív tanérképzési programok, bizonyos képzések keretében pedig felkészítették a hallgatókat az alternatív iskolákban való helytállásra (pl. Jászberényi Tanítóképző Főiskola). (Langerné, 2011) Langerné 2010-es disszertációjában a reformpedagógiai iskolakoncepciók és alternatív iskolák közoktatásbeli elterjedésének korlátait vizsgálta annak fényében, hogy milyen változtatások lehetnek szükségesek a pedagógusok képzése és továbbképzése során ahhoz, hogy az említett gyakorlatok esélyt kapjanak a közoktatásban való megjelenésre. A kutatás eredményeképpen bebizonyosodott, hogy a magyar pedagógusok a reform- és alternatív pedagógiai program szerint működő iskolákkal kapcsolatosan túlnyomórészt negatív véleménnyel rendelkeznek. A nézetek és vélemények háttérének vizsgálata rávilágított arra, hogy a megkérdezett pedagógusok negatív viszonyulása legfőképpen feltételezéseken és tévhitteken alapul, nem rendelkeznek ugyanis teljesértékű információkkal az egyes reform- és alternatív pedagógiai koncepciókat illetően. A kutatás során fény derült tehát arra, hogy ezen módszerek elterjedését a közoktatásban a pedagógusok számára rendelkezésre álló ismeretek mélységének hiánya akadályozza. A szerző kiemeli, hogy a reform- és alternatív pedagógiai koncepciók jógyakorlatainak, a hagyományos oktatás hibáira megoldást kínáló elemeinek elterjedése a közoktatásban a pedagógusképzés és továbbképzés ilyen irányú tartalmi változásán, az ismeretek, nézetek és szemléletek bővítésén keresztül valósulhat meg. (Langerné, 2010)

A Waldorf-módszerek közoktatásban való alkalmazásáról elenyésző mértékű adatot találhatunk a szakirodalomban. Nem kizárható természetesen, hogy vannak olyan hagyományos oktatási intézményekben gyakorló pedagógusok, akik a Waldorf-pedagógia

mélyebb megismerésével átvettek bizonyos gyakorlatokat. Ahogy Langerné (2010) nyomán is olvashatjuk, a Waldorf-pedagógia rendkívül széleskörű és változatos lehetőségeket kínál az állami oktatás számára, ezek átvétele jelen körülmények között a már pályán lévő- vagy arra készülő pedagógusok és pedagógus-jelöltek szemléletformáló oktatásával/továbbképzésével érhető el. A fent említett, „kiragadott”, Waldorf-elemek, vagyis a kézműves tevékenységek, a művészeti oktatás, a természettudományos tárgyak oktatása, illetve a digitális kultúra oktatási gyakorlata a közoktatásban is megtalálható tantárgyak alternatíváiként számtalan módszertani repertoárral rendelkeznek azok számára, akik nyitottak tudásuk és tanítási-nevelési eszközeik megújítására, bővítésére.

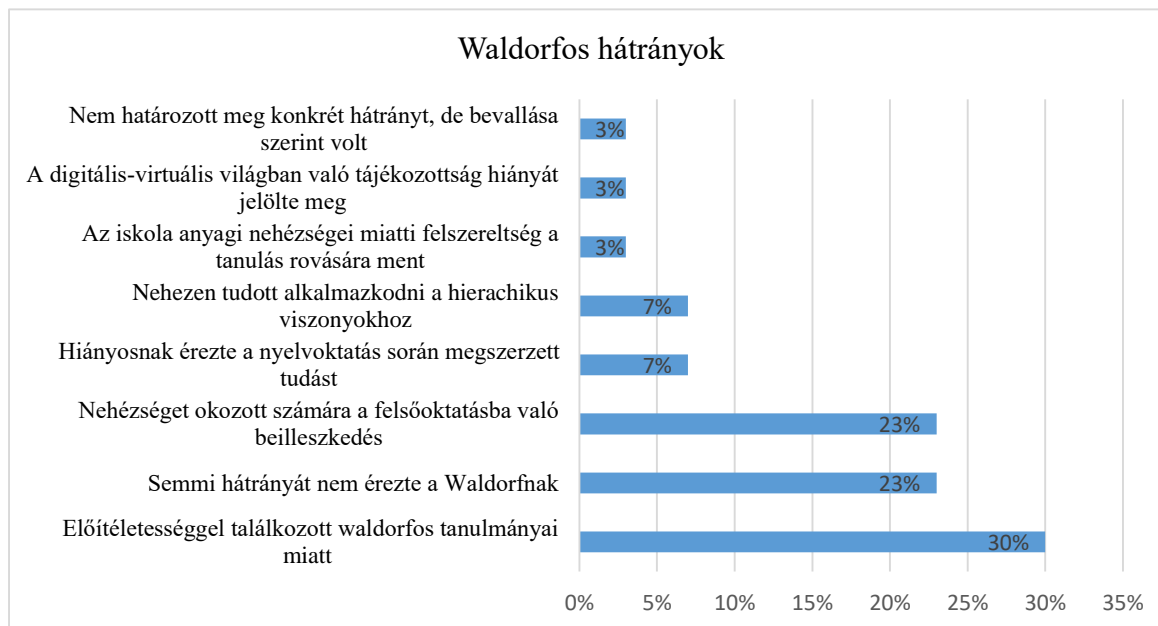
6.5. Élet a Waldorf után: Előny vagy nehézség?

Korábban szó volt arról, hogy az alternatív- és reformpedagógiai módszerek hazai elterjedését milyen tényezők befolyásolják. Ahogy Langerné (2010) munkájából olvashattuk, a hagyományostól eltérő programok – köztük a Waldorf-pedagógia – elterjedésének egyik legnagyobb korlátját azok ellenszenves megítélése, illetve a róluk alkotott negatív vélemény jelenti. Fontos mindezek mellett kitérni arra is, milyen tapasztalatokkal rendelkeznek ennek fényében ezen iskolák egykori tanulói. A fejezet célja tehát – hazai adatok és szakirodalmak felhasználásával – röviden feltérképezni azt, milyen nehézségekről számolnak be (vagy éppen nem számolnak be) az egykori waldorfos diákok az iskola világából kikerülve, milyen hatását érzik (vagy nem érzik) annak, hogy Waldorf-intézményben töltötték diák éveiket. A Magyar Waldorf Szövetség aktívan igyekszik kapcsolatot teremteni és tartani öregdiákjaival, akiktől Szövetség honlapján részletes beszámolókat olvashatunk waldorfos éveikről.

A továbbiakban a honlapon fellelhető beszámolók következő kérdésre adott válaszai alapján készült százalékos mutatók kerülnek ismertetésre:

„Származott-e hátrányod abból valaha, hogy Waldorf-iskolába jártál a továbbtanulás, vagy a munkád során? Ha igen, mi volt az?”

A kérdésre adott 30 válasz a típusokat tekintve 8 nagy csoportra osztható, melyek sorrendezése a százalékok alapján meghatározott sorrendben kerül felsorolásra (1. ábra):



1. ábra Waldorfos hátrányok

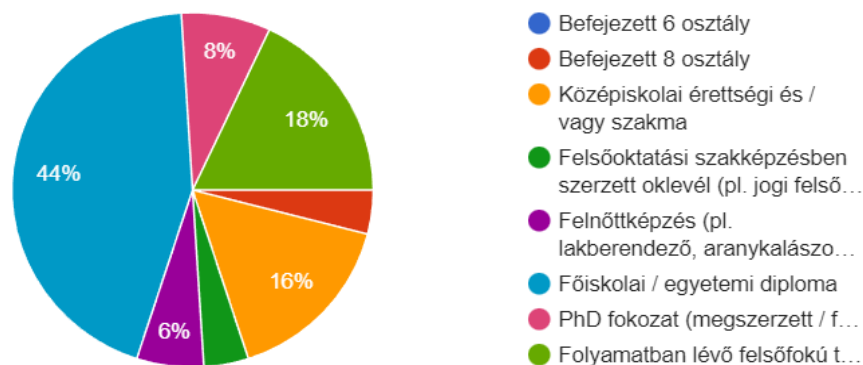
Elmondható tehát, hogy a leggyakrabban tapasztalt hátrány az előítéletelesség, míg második helyen a felsőoktatásba való beilleszkedés áll. Rábai (2019) szakdolgozatában kérdőíves felméréssel gyűjtött beszámolókat volt waldorfos diákoktól, melynek során – többek között – a felsőfokú tanulmányok és a munkavállalás során tapasztalt nehézségekre kérdezett rá, továbbá arra, hogyan értékelik a válaszadók waldorfos éveik szerepét képességeik és személyiségfejlődésük szempontjából. A kapott eredmények több ponton is korreláltak a fentiekkel, ugyanis a válaszadók szintén nagy számban jelölték meg az előítéleteket, illetve a felsőfokú tanulmányok alatt elsajátítandó lexikális ismeretek mennyiségét. (Rábai, 2019)

7. A kérdőívek eredményeinek ismertetése, összehasonlítása

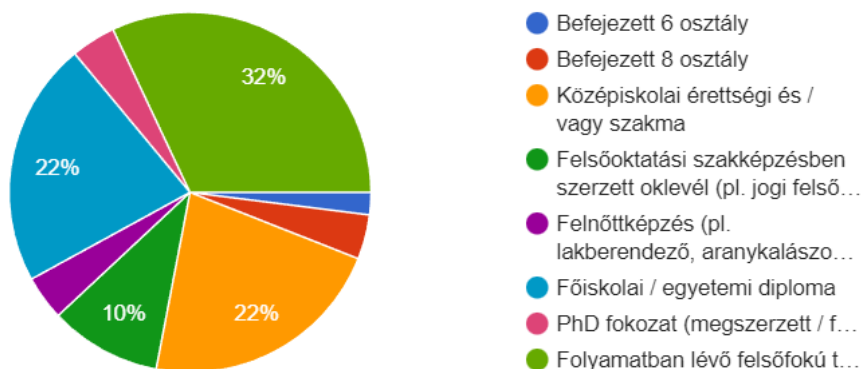
Az 5. fejezetben már részletesen kifejtésre kerültek a kutatás alapjai, körülményei, célcsoportja, illetve alkalmazott módszerei. A továbbiakban a két kérdőív eredményei kerülnek bemutatásra és elemzésre reflektálva a korábban bemutatott irodalmak felvetéseire és adataira. Elsőként a kérdéssor általános része kerül bemutatásra, ezt követi a speciális adatokra vonatkozó rész, amely 3 nagyobb egységre tagolódik: munkaerőpiaci elhelyezkedés, iskola-pedagóguskutatási vonal, általános létszemplét.

Ahogy korábban az említésre került, a kutatás két kérdőív segítségével keresett válaszokat a felmerült kérdésekre. Az egyik Waldorf-intézményben végzett diákok számára, a

másik állami közoktatási / köznevelési rendszerben végzett diákok számára készült. A kitöltők minimum életkora 18 év volt. A kitöltések lezárására mindkét kérdőív esetében 50-50 válaszadónál került sor. A nemek megoszlása tekintetében érdemes megemlíteni, hogy míg az állami kérdőívet közel fele-fele arányban töltötték ki férfiak és nők, addig a waldorfos kérdőív válaszadóinak 70%-a nő volt. A kitöltők életkora mindkét esetben legfőképpen a 18-29 éves korosztály között mozgott. Az iskolai végzettséget megfigyelve hasonló arányokat láthatunk, bár az államis kitöltők nagyobb százaléka (32%-a) még folyamatban lévő felsőfokú tanulmányokat folytatott, addig a waldorfos kitöltők nagyobb része (44%-a) már rendelkezett főiskolai / egyetemi diplomával. (2. és 3. ábra)

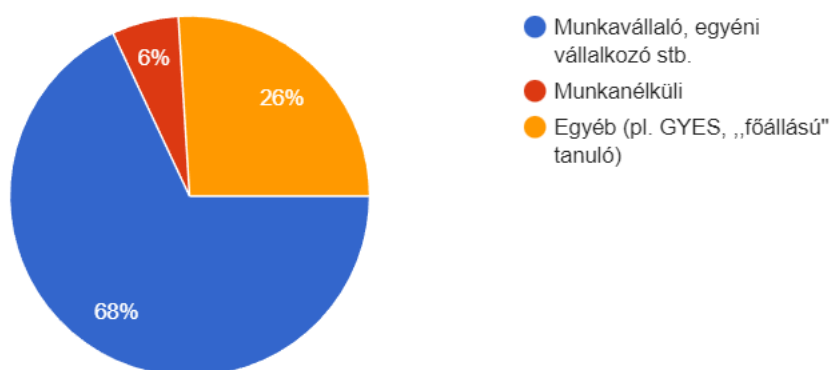


2. ábra Waldorfos kitöltők végzettségének megoszlása

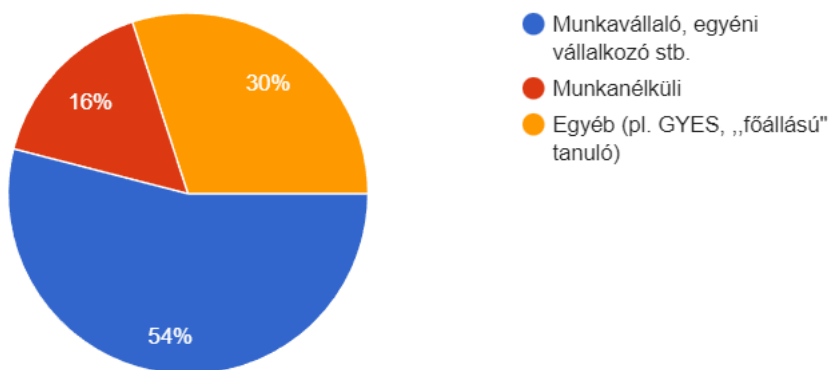


3. ábra Államis kitöltők végzettségének megoszlása

A kitöltők túlnyomó százaléka mindkét esetben a fővárost jelölte meg lakóhelyként (waldorfosok: 54%, államisok: 52%). A munkavállalói státusz tekintetében a legtöbb válaszadó aktív munkaerőpiaci szereplő volt, míg a waldorfosok 26%-a, az államisoknak pedig 30%-a jelölte az „egyéb” kategóriát, amely az inaktív munkavállalói státuszt jelentette, vagyis azt a csoportot, akik átmenetileg nem tudnak munkába állni (pl. főállású tanulók, gyermeket gondozó édesanyák). A válaszadók között mindkét csoportban voltak munkanélküli státuszúak is. (4. és 5. ábra)



4. ábra Waldorfos kitöltők munkavállalói státusza



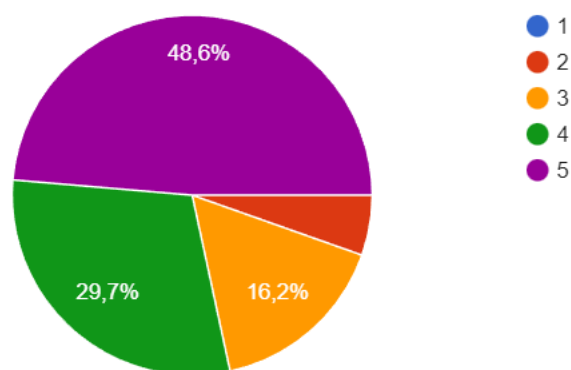
5. ábra Államis kitöltők munkavállalói státusza

Az egykori waldorfos diákok közül 87,5% folytatta tanulmányait főiskolán vagy egyetemen az érettségi megszerzését követően, az egyetemi szakok közül a pedagógusképzés (26,2%) állt az első helyen, ezt követte a művészeti- (19%), majd a társadalomtudományi (14,3%) képzési terület. Az államis kitöltők százalécai is hasonlóan alakultak ahol a többség a

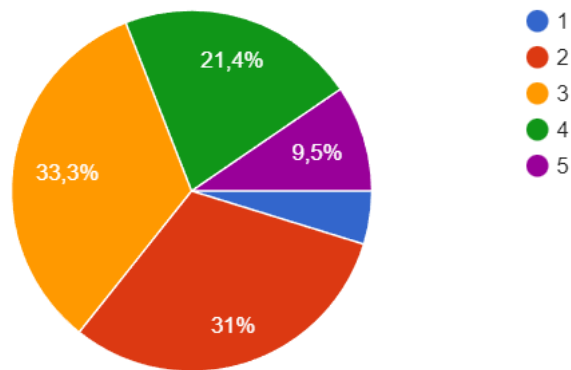
jogi és igazgatási képzési területet jelölte meg (29,3%), és ezt követte a pedagógusképzés (14,6%). Fontos megemlíteni, hogy az utóbbi adatok esetében a megkérdezett csoport kevésbé volt olyan heterogén, mint a waldorfos, ugyanis a kérdőívek bizonyos terület / téma köré szerveződő online csoportokban kerültek megosztásra, így ez a szám azt is reprezentálja, hogy melyik csoportból érkezett több kitöltő.

7.1. A kérdőív munkaerőpiaci elhelyezkedésre vonatkozó részeinek bemutatása

A két csoport munkaerőpiaci elhelyezkedését tekintve kiemelkedő különbséggel nem találkozhatunk. Továbbá mindkét csoport tagjai többnyire a végzettségüknek megfelelő ágazatban helyezkedtek el. A waldorfosok 58,5%-a, az államisok 53,2%-a abban az ágazatban dolgozik, amelyben végzettséget szerzett, míg az előbbieket 19,5%-a, az utóbbiak pedig 19,1%-a a végzettségétől eltérő szakmában dolgozik. Lényegi eltérést tehát ebben a tekintetben nem láthatunk. Az aktuális állással való elégedettség tekintetében azonban már szembeötlő eltérések tapasztalhatók. A waldorfos válaszadók 48,6%-a teljes mértékben elégedett a munkájával, míg 29,7% a 4-es fokozatot jelölte, azaz néhány körülményt leszámítva kifejezetten elégedett jelenlegi hivatásával. A legalacsonyabb értéket (2) 5,4% jelölte meg. Az állami oktatásban végzett kitöltők ebben a tekintetben jóval megoszlóbb százalékokat produkáltak. A válaszadók többsége, azaz 33,3%-a a 3-as fokozatot jelölte, amely hozzávetőlegesen közepes színvonalú elégedettséget jelöl. A második leggyakrabban jelölt válaszlehetőség a 2-es volt, amelyet 31% választott. Az államis kitöltők 9,5%-a volt csupán teljes mértékben elégedett jelenlegi munkájával. (6. és 7. ábra)



6. ábra Waldorf-intézményben végzettek aktuális munkával való elégedettsége



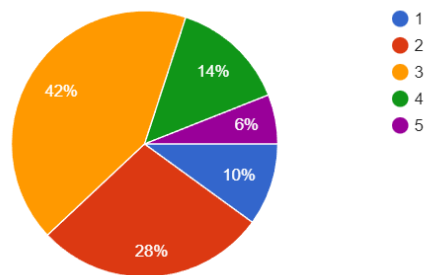
7. ábra Állami intézményben végzettek aktuális munkával való elégedettsége

A szubjektív megélések iránt érdeklődő kérdések közé tartozott továbbá az is, hogy a válaszoló milyen mértékben érezte magát kompetensnek aktuális munkájában / tanulmányaiban. A waldorfosok 50%-a teljesen kompetensnek érezte magát, 48%-uk pedig többnyire igaznak jelölte az állítást. Mindössze 1 kitöltő (2%) jelölte a többnyire nem igaz lehetőséget. Az államisok 78%-a többnyire kompetensnek érezte magát a munkájában, 16%-uk többnyire nem. Összesen 6% gondolta azt, hogy teljes mértékben kompetens szakmájában / tanulmányaiban. További figyelemre méltó különbség született az alábbi kérdésre adott válaszokban: „*Úgy érzem, bármikor tudnék szakmát váltani / egy új szakmát tanulni.*” Míg a waldorfosok összesen 76%-a a többnyire igaz / teljesen igaz lehetőséget jelölte, addig az államisok 67,4%-a úgy ítélte meg, hogy nem lenne képes / egyáltalán nem lenne képes szakterületet változtatni. A karrierlehetőségek tekintetében a waldorfosok szintén összesen 76%-a többnyire vagy teljesen elégedett volt, az államisok esetében a válaszadók 48%-a többnyire elégedett volt, 34%-uk pedig többnyire nem volt megelégedve lehetőségeivel.

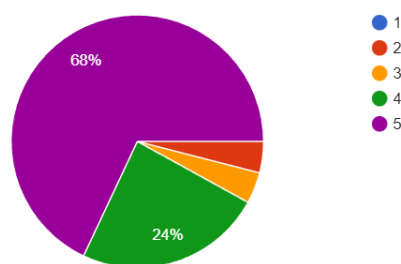
7.2. Az egykori iskolával és pedagógusokkal kapcsolatos élmények

A fenti kérdéskör széleskörűen tért ki az egykori iskola jellegzetességeinek feltárására. Mind szakmai, mind emberi megítélés terén igen eltérő eredmények születtek a két csoport között. A waldorfosok összesen 84%-a pozitívan nyilatkozott egykori iskolája szakmai színvonaláról, ők a megadott skálán a 4-es fokozatot jelölték, azaz meglehetősen jó minőségűnek ítélték az oktatást. Az államisok legnagyobb százalékban (40%) úgy vélekedtek, hogy régi iskolájuk közepes szakmai színvonalú volt, míg a második helyen (34%-ban) a 4-es fokozatot választották ki. 16% magas szakmai színvonalúnak jelölte egykori iskoláját. A következő lehetőség az intézmény emberi színvonalának értékelése volt, vagyis a kitöltőknek

azt kellett értékelniük, iskolájuk milyen minőségben teremtett számukra támogató és elfogadó légkört mind a diáktársak, mind a pedagógusok részéről. A waldorfosok 68%-a a maximális pontszámot jelölte a skálán, míg 24%-uk szintén jóra (4) értékelte az említett területen intézményét. Az egykori államis diákok 42%-ban közepesre értékelték iskolájuk emberi színvonalát, 28%-uk a 2-es pontot jelölte meg. Mindössze 20%-uk ítélte meg úgy, hogy iskolájuk humánus színvonala magas vagy jó színvonalú volt. (8. és 9. ábra)

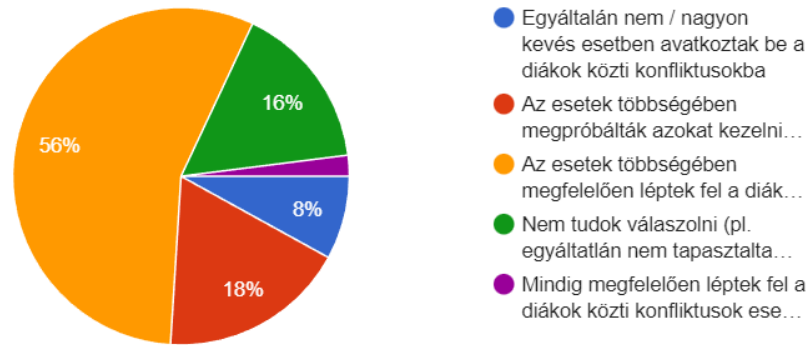


8. ábra Az egykori iskola emberi megítélése államis diákok szerint

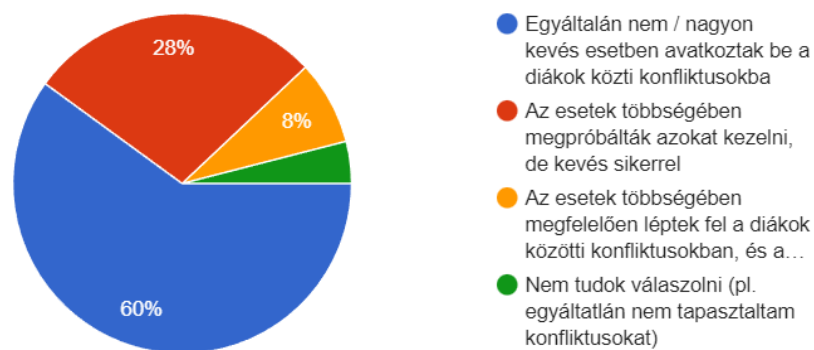


9. ábra Az egykori iskola emberi megítélése waldorfos diákok szerint

A kérdőív eredményeinek tekintetében további szembeötlő különbség született az iskolai zaklatással kapcsolatos élmények terén. Míg a waldorfos diákok 86%-a alig vagy szinte egyáltalán nem tapasztalta az iskolai zaklatás bármely formáját, addig az államis diákok körében éppen ellenkező arányban, 74%-ban fordult elő bántalmazás jellemző vagy közel jellemző mértékben. A waldorfos pedagógusok 56%-ban felléptek a diákok közötti konfliktusok terén, és azokat sikerrel is kezelték. Az állami intézményben végzetek 60%-a azonban úgy tapasztalta, hogy pedagógusok egyáltalán nem, vagy nagyon kevés esetben avatkoztak közbe a diákok közti konfliktusok esetén (pl. zaklatás, elfajult ellentétek). 28%-uk pedig azt vallotta, hogy bár tanáraik megpróbálták kezelni a tanulók közötti problémákat, azokat kevés sikerrel tudták megvalósítani. (10. és 11. ábra)

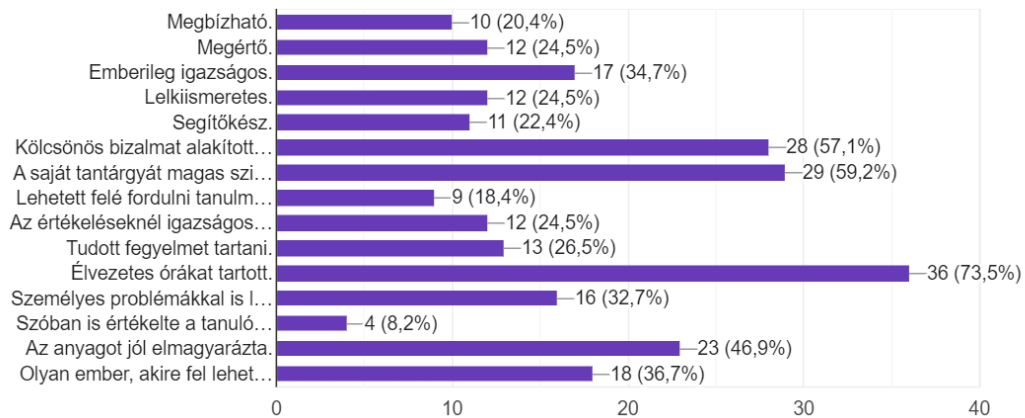


10. ábra Hogyan kezelték a pedagógusok az iskolai zaklatást - waldorfosok

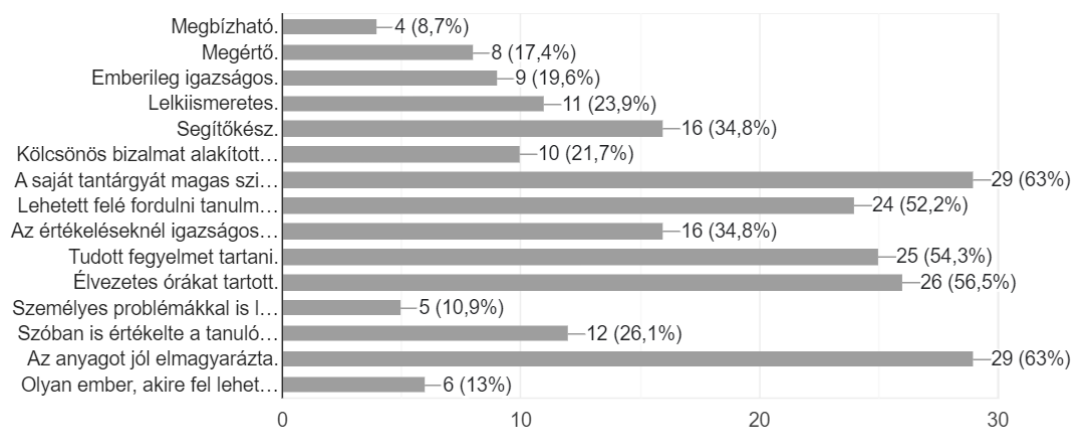


11. ábra Hogyan kezelték a pedagógusok az iskolai zaklatást - államisok

A pedagóguskutatási vonal tekintetében a kutatás – többek között – arra kereste a választ, hogy van-e különbség a pedagógusok megítélésében és a velük szemben támasztott elvárások tekintetében a két iskolatípus között. Elsőként 5 olyan jellemzőt kellett kijelölniük a kitöltőknek, amelyet általánosságban legfontosabbnak tartanak egy pedagógusban, majd ugyanezen jellemzők közül azokat kellett kiválasztaniuk, amelyek a rájuk legpozitívabb hatást gyakorolt pedagógusra vonatkoztak. Az eredmények tekintetében a waldorfosok 74%-a úgy gondolta, hogy a legfontosabb a saját tantárgy magas szintű ismerete, míg az államisok többsége (64%-a) az élvezetes órátartást jelölte meg prioritásként. A legpozitívabb hatást gyakorolt pedagógus tekintetében megfordultak az eredmények, ugyanis a waldorfosok 73,5%-a az egykori pedagógus erényeként az élvezetes órák tartását jelölte, míg az államisok 63%-a a saját tantárgy magas szakmai ismeretét idézte fel. (12. és 13. ábra)



12. ábra Az egykori pedagógus érényei - waldorfosoknál



13. ábra Az egykori pedagógus érényei - államisoknál

7.3. Az iskola és a munkaerőpiaci elhelyezkedés összefüggéseivel kapcsolatos kérdések eredményei

A munkaerőpiaci elhelyezkedéssel kapcsolatos konkrét adatok és szubjektív megélések, illetve az egykori iskolai tapasztalatokat átfedő kérdések arra kívántak rálátást adni, egyrészt hogyan ítélik meg a kitöltő felnőttek azt, hogy iskolás éveik hatottak-e / milyen mértékben hatottak jelenlegi életükre, másrészt pedig arra, milyen megszerzett készségeket tulajdonítanak az oktatásban eltöltött éveiknek. Az egykori waldorfosok 92%-a teljesen vagy többnyire találta igaznak azt az állítást, hogy iskolás éve alatt olyan képességekre tett szert, amelyek a mai napig meghatározóak munkájában. Az államisok túlnyomó többsége (összesen 68%-a) egyáltalán nem, vagy többnyire nem gondolta azt, hogy iskolás éve alatt mai napig meghatározó képességeket szerzett. Ezt követte egy szabad választ igénylő kérdés, ahol a válaszadók leírhatták az említett képességeket. Ezekből néhány darab kerül idézésre.

Válaszok a waldorfos kérdőívből (39 válaszból):

„Önismeret, szociális készségek, kommunikációs és előadói készségek, együttműködés, kreativitás, merni ötleteket megvalósítani.”

„Kreativitás, új utak keresése, szervezőkészség.”

„Toleránsabb vagyok az emberekkel, kitartás, kreativitás.”

„Talpraesettség, kreativitás, emberi mivolt, kitartás, nem az elismerésért, hanem magáért/magunkért teszem, amit teszek.”

„Emberszeretet, közösségre vágyás, lojalitás.”

„Nyilvános szereplés, felszólalás és véleményem képviselése, érték alapú gondolkodás.”

„Emberszeretet, naivitás, rögtönzés, megtudom-oldani-hozzáállás.”

Válaszok az államis kérdőívből (14 válaszból):

„Kitartás, alázat.”

„Kitartás, kreativitás, értő gondolkodás.”

„Többnyire a kitartás és monotonitás megszokása.”

„Főleg a kitartás és a tudás.”

„Kitartás, lexikai tudás.”

„Felelősséget vállalni a saját tanulásomért.”

„A matematika, fizika, kémia tantárgyak nagyon erősek voltak, ezért mentem mérnöki irányba.”

A válaszok alapján láthatjuk, hogy a waldorfos válaszokban legfőképpen a kreativitás és a szociális készségek említésének túlsúlya figyelhető meg, az államisok esetében gyakran említett a kitartás, illetve a lexikai tudás.

7.4. Általános létszemlélettel kapcsolatos kérdések eredményei

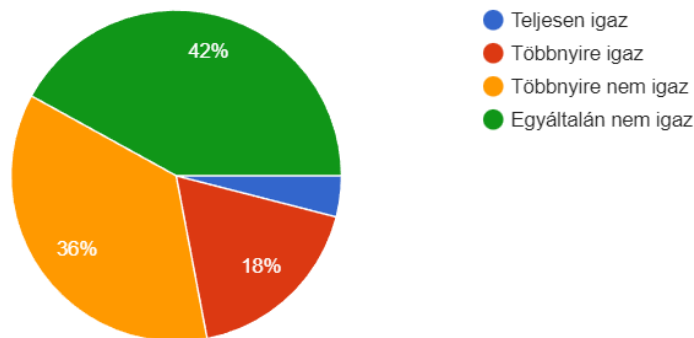
Korábban már részletesen szó volt a lelki reziliencia fontosságáról gyermek- és felnőttkorban egyaránt. A kérdőív utolsó nagy egysége a felnőtt lét nehézségeinek körüljárását tűzte ki célul, arra keresve a válaszokat, hogy az iskolában módszertani keretek között megtámogatott lelki-ellenállóképesség és érzelmi intelligencia fejlesztése hatással van-e a felnőttkori megküzdési stratégiákra, továbbá a problémákkal szemben mutatott látásmódra. Bár

teljes mértékben – a többi feltételezéshez hasonlóan – teljes értékű bizonyításra ezen állítás nem kerülhet, ugyanis az iskola csupán egyetlen tényező a személyiség formálásában a felnőtté válás útján, érdemes lehet szemügyre venni az egyes iskolatípusokban végzett egyének hozzáállásának jellegzetességeit.

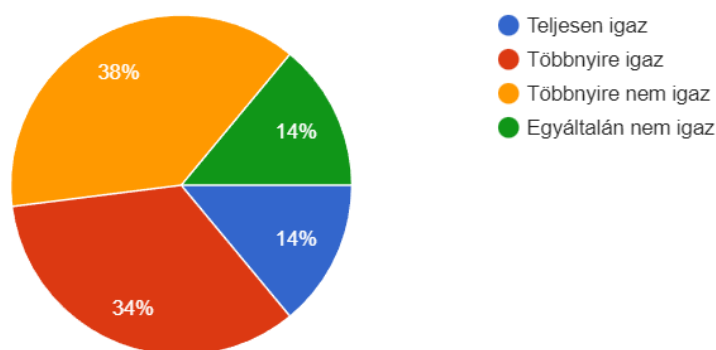
Az első kérdés ebből a témakörből a serdülőkori élmények felidézését kérte a kitöltőtől, akinek a következő állítást kellett megítélnie: „*Nehéz kamaszkorom volt, többször tehetetlennek éreztem magam a problémáimmal szemben.*” A waldorfos diákok 72%-a a fenti kérdésre a többnyire nem igaz és az egyáltalán nem igaz lehetőséget jelölte, 28%-uk gondolta, hogy az állítás teljesen vagy többnyire igaz. Az állami rendszerben végzettek 52%-a többnyire igaznak jelölte az állítást, míg 14%-uk teljesen igaznak vélte.

A stresszkezeléssel és az élet valamennyi területén való egyensúlyteremtéssel kapcsolatos kérdések terén megfigyelhető a tendencia, hogy az állami rendszerben végzettek bizonytalanabban voltak a válaszadás terén. Látható ugyanis, hogy például míg a waldorfos válaszadók 88%-a többnyire vagy teljesen igaznak gondolta, hogy képes egyensúlyt teremteni az életében, és 12%-uk tartotta többnyire nem igaznak, addig az államisok 48%-a vallotta, hogy többnyire vagy egyáltalán nem képes egyensúlyt teremteni az életében, 46%-uk jelölte a többnyire igaz lehetőséget. A waldorfosok túlnyomó része (76%-a) nem érezte azt, hogy el van késve az élet bármely területén, míg az állami intézményben végzettek inkább érezték magukat elkésettnek (52%).

A szociális érzékenység területére két kérdés vonatkozott. A „*Minden ember kizárólag a saját boldogulásáért felelős.*” kérdést a waldorfosok 72%-a egyáltalán nem vagy többnyire nem találta igaznak. Ugyanezt az állítást az államisok 78%-a többnyire igaznak vagy teljesen igaznak ítélte meg. A következő kérdés során valamennyivel sarkalatosabb kijelentést kellett megítélniük a kitöltőknek. A „*Minden ember kizárólag a saját szűk környezetéért felelős.*” kérdésre a waldorfosok 78%-a a többnyire vagy egyáltalán nem igaz lehetőséget gondolta, ezt az államisok 52%-a ítélte meg ugyanígy. (14. és 15. ábra)



14. ábra „Minden ember a saját szűk környezetéért felelős.” állításra adott válaszok - waldorfosok



15. ábra „Minden ember a saját szűk környezetéért felelős.” állításra adott válaszok - államisok

8. A kutatás eredményeinek értelmezése és összefoglalása

Az eredmények értelmében elmondható, hogy a munkaerőpiaci elhelyezkedés tekintetében kirívó eltéréssel nem találkozhatunk. Hasonlóan alakul ez a tendencia az érettségi utáni továbbtanulással is, ugyanis mindkét csoport kitöltői hozzávetőlegesen 80%-ban folytatták tanulmányaikat felsőfokú intézményben. A waldorfosok esetében láthatjuk, hogy a továbbtanulás szempontjából a pedagógus- és művészeti képzések a legnépszerűbbek, amely korrelál Rábai (2019) eredményeivel. Ez tulajdonítható a Waldorf-pedagógia művészeti- és szociális beállítottságának, amely a diákokat a kreativitást és emberközeli szemléletet igénylő szakmák felé egyengeti. További érdekes különbség született a munkával való elégedettség tekintetében is, ugyanis az egykori waldorfosok jóval egységesebben és nagyobb százalékban mutattak elégedettséget, mint az államisok, ahol főleg a negatívabb pontszámok domináltak. A waldorfosok 98%-a magas színvonalú kompetenciaérzéssel rendelkezett a munkája során, ugyanez az államisok 84%-áról mondható el. A munkaerőpiaci rugalmasság tekintetében a waldorfos kitöltők pozitívabb eredményt értek el, 78%-uk ugyanis úgy gondolta, hogy képes

lenne új szakmát tanulni / szakterületet váltani, míg az államisok 67,4%-a ennek ellenkezőjét gondolta. Ezek az eredmények összefüggésben állhatnak a waldorfos oktatás sokszínű jellegével, vagyis azzal, hogy a tanulók – a korábban ismertetett elemek alapján – számos szakmában kipróbálhatják magukat iskolás éveik alatt, amely jó alapot adhat arra, hogy a felnőtt lét során is rugalmasabban mozogjanak munkaerőpiaci lehetőségeik között.

Az iskola jellegzetességeire vonatkozó kérdéseket megfigyelve nagy különbséget láthatunk az iskolai zaklatások terén, illetve azok kezelésében a pedagógusok részéről. A waldorfos diákok 86%-a nem tapasztalt jellemzően zaklatást, többségük úgy élte meg továbbá, hogy a pedagógusok megfelelő minőségben avatkoztak be a diákok közti konfliktusokba. Az államis diákok 74%-ban vallottak jellemzően iskolai bántalmazásról. Ez a pozitív tendencia a Waldorf esetében azokkal az iskolai tevékenységekkel állhat összefüggésben, amelyek már a kezdetektől az együttműködési készségek és egymás felé fordulás folyamatos gyakorlását tűzik ki célul. Az euritmia, a dráma és a közös zenei nevelés olyan elemek, amelyek az önismeret támogatása mellett a társas együttélés megalapozói is. (A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve) A „jó” pedagógus megítélésében (általánosságban) nem láthatunk nagy eltérést a két csoport között, ugyanis a százalékokat nézve első két helyen a *saját tantárgy magas szintű ismerete* és az *élvezetes órátartás* áll, a harmadik hely tekintetében mégis van különbség. A waldorfos diákoknál a pedagógus erényeinek harmadik helyén olyan személyiségjegyek álltak, mint a lelkiismeretesség, segítőkészség és emberi igazságosság. Az államisoknál harmadikként az anyag megfelelő elmagyarázása foglalt helyet.

Az iskola és munkaerőpiaci képességek összefüggéseivel kapcsolatban a szabad választ igénylő kérdésnél, ahol az iskolás évek alatt szerzett, mai napig meghatározó képességeket kellett felsorolni, a waldorfosok esetében a felsoroltak a szociális készségektől (tolerancia, emberszeretet, nyitottság) az önismereten keresztül (magabiztosság, önbizalom) a praktikus készségekig (önálló tanulás, problémamegoldó képesség, összefüggések meglátása) terjednek, amelyben a Waldorf-pedagógia célkitűzéseit – azok megvalósulását – érhetjük tetten. Az államis válaszok esetében jellemzően lexikai tudásra (szakmai tudás, erős tantárgyak) és a kitartásra (teherbírás, monotonitás megszokása) oszthatjuk az érkezett válaszokat.

A létszemplélettal és elégedettséggel kapcsolatos kérdések során láthattuk, hogy a waldorfos diákok 72%-a inkább nem érezte, hogy nehéz kamaszkora lett volna, míg az államisok mintegy 66%-a többször tehetetlennek érezte magát serdülőkori problémáival szemben. Ez az eredmény összefüggésben állhat azzal, hogy a Waldorf-pedagógia kifejezett figyelmet fordít az egyes életkorok jellegzetességeire, körültekintéssel kezeli a serdülőkor

kaotikus érzésvilágát. Ebből láthatjuk tehát, hogy a megfelelő iskolai prevenció és intervenció fontos szerepet játszik a serdülőkori átmenet kezelésében.

A beérkezett válaszok alapján az is elmondható továbbá, hogy az egykori waldorfosok jóval nagyobb százalékban ítélték meg úgy, hogy képesek egyensúlyt teremteni az életükben, és többnyire vagy egyáltalán nem élnek meg kezelhetetlen stresszt a mindennapok során. Ezzel szemben az államis válaszadók többsége (56%-a) kevésbé érzi azt, hogy képes egyensúlyt teremteni az életében és inkább él meg olyan stresszt bármely területen, amellyel szemben tehetetlennek érzi magát. Az egyensúlyra törekvés fontos eleme a Waldorfnak, többek között az, hogy az érésben lévő személyiségek minden életkorban megtanulják kiegyensúlyozni testi-lelki-érzelmi világukat. A kérdőív eredményeiben tehát ennek lenyomata válik láthatóvá számunkra.

Ahogy az korábban szintén említésre került, a Waldorf-szemléletben fontos szerepet kap a szociális érzék fejlesztése a közös tevékenységek által. Ennek eredményei a kérdőív során nyújtott válaszokban is megmutatkoztak, ugyanis a volt waldorfosok sokkal inkább érzékenyebbnek mutatkoztak a közösséggel szemben mutatott felelősség terén. A waldorfosok összesen 72%-a gondolta úgy, hogy egyáltalán nem-, vagy többnyire nem igaz, hogy minden ember kizárólag a saját boldogulásáért felelős, 78% pedig szintén nem értett egyet azzal, hogy minden ember kizárólag a saját szűk környezetéért felelős. Az államisok 78%-ban gondolták azt, hogy minden ember kizárólag a saját boldogulásáért felel, és a válaszadók kicsivel több mint fele (52%) nem tudott azonosulni azzal a kijelentéssel, hogy minden ember kizárólag saját szűk környezetéért felelős.

8.1. Reflexió a kutatás hipotéziseire

Legvégül a dolgozat elején kifejtett hipotézisek kerülnek értékelésre annak fényében, hogy az összegyűjtött adatok bizonyíthatják-e azok helytállását, vagyis a Waldorf-pedagógia egyes elemei releváns alternatívát kínálhatnak-e a magyar köznevelési rendszer számára.

1. A Waldorf-intézményben végzettek nagyobb önismerettel lépnek be a munkaerőpiacra, ezért ottani elhelyezkedésük, lehetőségeikkel való elégedettségük és változásra való rugalmasságuk sikeresebb tendenciát mutat az állami közoktatásban végzettekéhez képest.

A kérdőív eredményeire támaszkodva nem jelenthetjük ki egyértelműen, hogy az egykori waldorfos diákok a szakmákat tekintve sikeresebb elhelyezkedést mutatnának az állami intézményben végzetteknél, ugyanis ahogy azt korábban is láthattuk, sem a továbbtanulás, a

választott szakmák-, illetve a munkanélküliség tekintetében sem mutatkozik kirívó eltérés. Elmondható azonban, a sztereotípiákat megbontva, hogy nincs különbség a két iskolatípus függvényében abban, hogy bármelyik csoport sikeresebb vagy sikertelenebb lenne a munkaerőpiacon. A hipotézis elégedettséget és változásra való rugalmasságot említő része azonban a kérdőív válaszai alapján bizonyítást nyerhet, ugyanis a válaszokból látható, hogy a waldorfosok nagyobb százalékban elégedettek karrierlehetőségeikkel, és jelentősebb mértékben érzik azt, hogy bármikor képesek lennének szakmaváltásra, átképzésre. Elmondható tehát, hogy a Waldorf emberképében meghatározó világ iránti nyitottság-, a megismerés-, illetve szellemi rugalmasság ösztönzése (Turós, 2018) a későbbiekben is jelentősen megmutatkozik a munkaerőpiacon mutatott jó önismeret formájában.

2. A Waldorf-szemlélet művészeti beállítottsága és én-erő kialakítását támogató szemlélete olyan felnőttek kinevelését segíti elő, akik általánosan elégedettebbek életminőségükkel és reziliensebbek problémáikkal szemben.

A fenti hipotézis relevanciáját egyértelműen erősítik a kérdőív során kapott eredmények. Látható ugyanis, hogy a waldorfosok túlnyomó része, bevallásuk szerint, nem él át olyan stresszt az életben, amellyel szemben tehetetlennek érzi magát, ezzel szemben az állami intézményben végzetek inkább élnek át kezelhetetlen stresszt életük bizonyos területein. Az egyensúlyteremtés tekintetében is pozitívabb képet láthatunk a waldorfosok esetében. A kérdőívre adott válaszok alapján arra következtethetünk tehát, hogy a Waldorf-szemlélet lelki-érzelmi stabilitást támogató elemei pozitív hatással vannak a felnőttkori megküzdési stratégiákra, illetve a problémákkal és stresszel szemben mutatott ellenállóképességre. A művészeti oktatás rendkívül értékes szerepet kellene tehát, hogy elfoglaljon a diákok önismeretének, érzelmi intelligenciájának és közösségben elfoglalt szerepének erősítésében valamennyi iskolatípusban.

3. A Waldorf-szemléletet átható emberközpontú szemlélet, a szociális érzékenység és a mentális jóllét módszeresen kiépített támogatása olyan jellemzők, amelyek időtlen alternatívát, reformlehetőséget kínálnak a közoktatás számára lelkiileg és mentálisan is reziliens egyének kinevelésére.

Ahogy az óvoda- és iskolapszichológusok 2022-es jelentésében is láthattuk, a köznevelési rendszerben jelenleg egyre nagyobb mértékű pszichés-mentális állapotromlás figyelhető meg a gyerekek és pedagógusok körében is. A waldorfos kitöltők esetében az egykori iskola emberi téren való megítélését, iskolai zaklatások gyakoriságát, illetve a serdülőkori

nehézségeket érintő kérdések jóval pozitívabb eredményeket produkáltak az államisokénál. A felnőttkori stresszel való szembenézés, egyensúlyteremtés és a valós egyéniség megélése terén is túlnyomórészt pozitív eredményekkel találkozhatunk az egykori waldorfos diákok válaszaiban. Az eredmények függvényében arra következtethetünk, hogy a steineri nevelésművészet életszakaszokról és a gyermekek lelki-mentális jóllétéről alkotott elképzelése hozzájárulhat ahhoz, hogy a Waldorf-intézményben végzetek stabilabb ellenállóképességgel rendelkezzenek felnőtt életük során is a stresszel és problémákkal szemben. Ezen eredmények azt is jelzik továbbá, hogy a gyermekkorban módszertani keretek között megvalósított intellektuális, érzelmi és szociális készségfejlesztés (pl. a waldorfban a művészeti tevékenységek, közösségépítő programok) ellenállóbb felnőttek kinevelésére képes a 21. század lelki-mentális egyensúlyvesztést erősen veszélyeztető körülményei között.

8.2. A kutatás eredményeinek összegzése

Összegzésként elmondható, hogy a kérdőívekre kapott válaszok alapján a kutatás hipotéziseire több bizonyíték is született. Az elméleti részben kifejtésre került az is, hogy a Waldorf-elemek (és más reform- és alternatív pedagógiai irányzatok elemei) elterjedésének milyen tényezők szabnak korlátot a magyar oktatási rendszerben. A dolgozatban láthattuk, hogy a Waldorf-pedagógia több olyan elemmel rendelkezik, amely a közoktatás keretei között is megvalósítható lenne (pl. közösségépítő elemek, az életkori sajátosságok markáns figyelembevétel, művészeti nevelés, természettudományos nevelés, digitális kultúra, stb.). Ennek, jelen körülmények között, legmegvalósíthatóbb útja az alternatív- és reformpedagógiai irányzatok megismertetése minél szélesebb körben a már gyakorló- és a jövőben pályára lépő pedagógusokkal annak érdekében, hogy – ha már a központi szabályozások „az előíró” paradigma szerint működtetik az oktatást – a pedagógiai módszerek és szemlélet megválasztásában minél szélesebb lehetőségek táruljanak a pedagógus-társadalom elé (lásd Langerné, 2010; Nahalka, 2020). Tehát a szakemberek edukációja, továbbképzése és a pedagógiai alternatívák megismerése széles lehetőséget kínáljon a magyar oktatási rendszer dinamikájának növelésére és korszerűsítésének megkezdésére.

Felhasznált irodalom

Atkinson, C. R. & Hilgard, E. (2005). *Pszichológia*. Osiris Kiadó Kft.

Ábrahám, K. – Bihari, I. – Csoba, J. (2010). Az oktatás/képzés szerepe a munkaerő-piaci kereslet-kínálat összhangjának kialakításában, a munkajövedelem biztosításában. In Csoba J. (szerk.), *Munkaerő-piaci változások, leszakadó társadalmi csoportok* (pp. 75-94). Debreceni Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Tanszéke. Letöltés ideje: 2021. 02. 05. <https://mek.oszk.hu/11900/11933/11933.pdf>

Artner, A. (2019). A technológiai változások és a munka. *Munkaügyi Szemle*, 62. évf., 4. sz, 6-13. Letöltés ideje: 2022. 12. 12. [Artner_2019_4.pdf](https://www.mtak.hu/11900/11933/11933.pdf) (mtak.hu)

Bényei, J. (2001): Az alkonyzónától a Simpson családig. Médiakutató, 2001. nyár Oktatás rovat.

Borbáth, K. (2020). Gondolatok a tanár mentális jóllétének aspektusairól és azok hatásairól. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 299–317. Letöltés ideje: 2023. 02. 06. DOI: <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.299.317>

Bredács, A. – Takács, K. (2020). A stresszelv akó megküzdőképesség fejlesztése az iskolában a reziliencia és a pszichológiai immunitás eszközeivel. *Iskolakultúra*, (30) 3. pp. 62-84. Letöltés ideje: 2023. 02. 06. <http://misc.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/55873>

Caroline, H. et al. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: a global survey. *THE LANCET Planetary Health*, 5. évf. 12. sz. 851-939. Letöltés ideje: 2023. 02. 06. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3)

Cole, M. – Cole, S. R. (2003). *Fejlesztéslélektan*. Osiris Kiadó.

Csehné Papp, I. (2008). Az oktatás és a munkaerőpiac. *Új Pedagógiai Szemle*, 2008/10. Letöltés ideje: 2023. 02. 05. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-oktat-as-es-a-munkaeropiac>

Falus I. (2001). Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In Falus, I. & Báthory, Z. (Eds.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* (pp. 213–234). Osiris.

Falus, I. – Orgoványi-Gajdos, J. – Szűcs, I. (szerk.). *Didaktika*. Akadémiai Kiadó.

- Fazekas, K. (2018). Nem-kognitív készségek hiánya a munkaerőpiacon. *Magyar Tudomány*, 179(2018)1, 24-36. Letöltés ideje: 2023. 02. 06. http://real.mtak.hu/80471/1/MaTud20181_3_u.pdf
- Ford, T. N. (2021). Education in Emotional Intelligence: An Arts Therapies Based Method. *Expressive Therapies Capstone Theses*. Letöltés ideje: 2022. 02. 06. https://digitalcommons.lesley.edu/expressive_theses/395
- Füzi, B. (2017). *A tanári munka sikeressége*. GlobeEdit.
- Gácsér, J. (1978). A pedagógiai hatás jelentősége a személyiségfejlesztésben. *Módszertani Közlemények*, 1978/XVIII. évf. Letöltés ideje: 2023. 02. 06. http://acta.bibl.u-szeged.hu/39538/1/modszertani_018_004.pdf
- Golnhofer, E. (2021). A tanuló. In: Falus I. (szerk). *Didaktika*. Akadémiai Kiadó.
- Gombás, J. – Timár, B. (2020). Pedagógusok lelki egészségének vizsgálata a kiégés mérésén keresztül. *Katolikus Pedagógia*, 1. évf., 2. sz., 20-33. Letöltés ideje: 2022. 12. 12. katped2020_1-2.pdf (avkf.hu)
- Gulyás, A. (2022). A Waldorf-pedagógusok munkájának értékelése. (Doktori (PhD) disszertáció). Eötvös Lóránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola. Letöltés ideje: 2023. 02. 06. https://ppk.elte.hu/dstore/document/955/Guly%C3%A1s%20Andrea_disszertacio.pdf
- Halász, L. (szerk.) (1983). *Művészetpszichológia*. Gondolat, Budapest.
- Heckman, J. J. et al. (2014). Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success. *OECD Education Working Papers*. Letöltés ideje: 2023. 02. 06. DOI: <https://doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>.
- Herczog, Cs. – Racsko, R. (2012). Hol tart a hazai médiaoktatás? A tizenévesek médiaműveltségének empirikus vizsgálata a tudatos médiahasználat és kritikus médiafogyasztás vonatkozásában. In: *Agria Media 2011: „Az információs társadalom az alkotó tudás társadalmának digitális előtere”*. Eszterházy Károly Főiskola Líceum Kiadó. 226-237. Letöltés ideje: 2023. 02. 06. <http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/id/eprint/5982>
- József, I. (2011). *Fejlődéspszichológia (egyetemi jegyzet)*. Kaposvári Egyetem.

K. Németh, M. – Koller, É. (2015) Serdülőkör: normatív krízis vagy deviancia?. *Iskolapszichológia Füzetek*, 33. sz. Letöltés ideje: 2022. 12. 12. IP33.vp (eltreader.hu)

Kelemen, N., Kollár, B. (2007). A tudás hordozói: oktatás és kutatás-fejlesztés. *Statisztikai Szemle*, 85. évf., 12. sz., 1033-1066. Letöltés ideje: 2022. 11. 27. Microsoft Word - cimnegyed.doc (mtak.hu)

Kopasz, M., Boda, Zs. (2018). A közoktatás reformja és az oktatási rendszer iránti bizalom. *Educatio*, 27. évf. 4. sz., 548-564. Letöltve: 2022. 11. 26. DOI: 10.1556/2063.27.2018.002

Kulcsár, L. (2020). Elméleti és módszertani megfontolások az életminőség, a jóllét kutatásához. *Statisztikai Szemle*, 98. évf., 11. sz., 1239-1287. Letöltve: 2022. 11. 27. DOI: <https://doi.org/10.20311/stat2020.11.hu1239>

Langerné Buchwald, J. (2010). A reformpedagógiai iskolakoncepciók és az alternatív iskolák elterjedésének korlátai és lehetőségei a közoktatásban. (Doktori (PhD) értekezés). Pannon Egyetem Nyelvtudományi Doktori Iskolája.

Langerné Buchwald, J. (2011). Az alternativitás értelmezési lehetőségei és megjelenése az oktatásban és a pedagógusképzésben. *Iskolakultúra*, 21(12), 92-105. Letöltés ideje: 2022. 12. 13. Az alternativitás értelmezési lehetőségei és megjelenése az oktatásban és a pedagógusképzésben megtekintése (iskolakultura.hu)

Langerné Buchwald, J. (é.n). Alternativitás az oktatásban. Letöltve: 2023. 01. 04. Alternativitás az oktatásban - PDF Free Download (docplayer.hu)

Lannert, J., Schmidt, A. (2003). Az oktatás társadalmi és gazdasági környezete. In Halász G., Lannert, J. (szerk.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. (pp. 23-50). Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Matus, J. (2019). Globális trendek és kockázatok a 21. században – a második évtized. *Nemzet és Biztonság*, 2019/1. sz., 20-41. DOI: 10.32576/nb.2019.1.3. nemzet_es_biztonsag_2019_01_3_matus.pdf (mtak.hu)

Nahalka, I. (2019). A tapasztalati tanulás elvének kritikája. *Új Pedagógiai Szemle*, 2019/1-2. Letöltés ideje: 2022. 02. 06. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-tapasztalati-tanulas-elvenek-kritikaja>

- Nahalka, I. (2020). A közoktatás központi tartalmi szabályozásának két paradigmája. *Új Pedagógiai Szemle*, 2020/7-8. 99-141. Letöltve: 2023. 01. 04. Új pedagógiai szemle 70. évf. 7-8. sz. (2020.) (oszk.hu)
- Németh, A. (2002). A reformpedagógia gyermekképe – A szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékenység funkcionális gyakorlatáig. *Iskolakultúra*, 2002/3.sz. Letöltés ideje: 2022. 12. 13. Iskolakultúra 2002. 3.szám (oszk.hu)
- Nyíri, K. (1999). Információs társadalom és nemzeti kultúra. *REPLIKA*, 38. évf., 183-194.
- Öry, M. (2005). *Hátrányos helyzetű csoportok helyzete a munkaerőpiacon*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet. Letöltés ideje: 2023. 02. 05. <https://mek.oszk.hu/06400/06453>
- Pethő, A. (2018) Az osztálytermi szorongás hatása a magyar- és idegennyelv-órákon nyújtott teljesítményre – különös tekintettel a sajátos nevelési igényű tanulókra (TDK dolgozat). Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar.
- Rábai, H. (2019). Waldorf-gimnáziumokban végzett diákok a felsőoktatásban: Elhelyezkedés az érettségi után. (Szakdolgozat). Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Rudolf, S. – Frederick, A. (szerk.) (1996). *The Education of the Child*. Steiner Books.
- Sallai, É. (1996). *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- Schüttler, T. (2005). Másféle iskolák (Talán a Waldorf?) – Vekerdy Tamás új könyvéről. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005/6.
- Sulyok, T. (2002). Az oktatás és az információs társadalom. *Tudásmenedzsment*, 3. évf. 1. sz., 49-60. Letöltve: 2022. 11. 27. [replika_38-11_nyiri.pdf](https://www.mtak.hu/38-11_nyiri.pdf) (mtak.hu)
- Szabados, S. (2009). Digitális bennszülöttek. *Oktatás-Informatika*, 2009/1. sz. 19-23. Letöltés ideje: 2023. 02. 16. https://www.eltereader.hu/media/2013/05/Okt_Inf_2009_1_opt.pdf
- Szabó É. & Labancz. Á. (2018). *Hagyományos és Waldorf-iskolába járó diákok összehasonlítása a célorientáció és az iskolai kötődés szempontjából*. ALKALMAZOTT PSZICHOLÓGIA, 18 (2). pp. 21-38. Letöltés ideje: 2023. 02. 06. http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2018/10/APA_2018_2_Szabo_Labancz.pdf

Szabó, É. – Virányi, B. (2011). Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 111. évf. 2. sz. 111-125. Letöltés ideje: 2023. 02. 06.
http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szabo_MP1112.pdf

Trencsényi, L. (2001). *''Szemtől szemben''*. *Esetek és (bal)esetek a tanár-diák viszonyban*. Budapest, PolgART Kiadó.

Turós, M. (2018). A Waldorf-pedagógia képe az emberről és az életkori sajátosságairól. *Iskolakultúra*, 28(10-11), 113–120. Letöltve: 2022. 11. 27.
<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/31798>

Urbánné Mező, J., Udvari, B. (2016). Munkapiaci rugalmasság és ifjúsági foglalkoztathatóság. *KÖZGAZDASÁGI SZEMLE*, 63. évf., 4. sz., 431-460. Letöltve: 2022. 11. 25.
<http://dx.doi.org/10.18414/KSZ.2016.4.431>

Vekerdy, T. (1991). A Waldorf-iskoláról röviden. *Iskolakultúra*, 1991. 1. évf. 4. sz., 61–63. Letöltve: 2022. 11. 27.
<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/28323>

Vekerdy, T. (1994). Waldorf-óvodák, Waldorf-iskolák. A Waldorf-pedagógia honosítása Magyarországon. *Iskolakultúra*, 1994. 4. évf. 19. sz. 50-54. Letöltve: 2023. 01. 04. Waldorf-óvodák, Waldorf-iskolák - a Waldorf-pedagógia honosítása Magyarországon megtekintése (iskolakultura.hu)

Vekerdy, T. (2005). *Másféle iskolák – (Talán: a Waldorf?)*. Saxum Kiadó Kft.

Internetes források

A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve

[WALDORF-KERETTANTERV-2020-1-8.pdf](#)

Sashalmi Waldorf Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Nevelési Programja és Helyi Tanterve

[PEDAGÓGIAI PROGRAM \(waldorfsuli.hu\)](#)

Christophorus Waldorf Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Pedagógiai Programja, 2021-2022

[Christophorus Waldorf Általános Iskola. és Alapfokú Művészeti Iskola. Pedagógiai program - PDF Free Download \(docplayer.hu\)](#)

Gyurcsik-Simon Judit: Harcolsz vagy menekülsz? – Gondolatok a lelki edzettségről

[Harcolsz vagy menekülsz? – Gondolatok a lelki edzettségről - Mindset Pszichológia \(mindsetpszichologia.hu\)](#)

Országos Iskolapszichológiai Módszertani Bázis

[Jogszabályok, állásfoglalások – Országos Iskolapszichológiai Módszertani Bázis \(elte.hu\)](#)

Világgazdasági Fórum (World Economic Forum) „A munkák jövője” (The Future of Jobs) c. jelentése

[WEF_Future_of_Jobs.pdf \(weforum.org\)](#)

A 2020-as NAT-hoz kiadott kerettantervek

https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat

Kutatásetikai nyilatkozat

Nyilatkozat

Alulírott kijelentem, hogy az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv
Gyógypedagógiai Karon benyújtott

A WALDORF-PEDAGÓGIA RELEVANCIAJA A 21. SZÁZADI
MAGYAR TÁRSADALOM OKTATÁSI RENDSZERÉBEN

című szakdolgozatomban foglaltak más személyek jogszabályban vagy a Gyógypedagógiai
Kutatásetikai Alapelvekben lefektetett jogait nem sértik.

Dolgozatom önálló szellemi tevékenységem eredménye, amelyben mások elméleti és kutatási
eredményeit jogosulatlan módon és hivatkozás nélkül nem használtam föl.

Dátum: 2023.02.24.

Terjesi Viktória

Alírás

Témavezető ellenjegyzése:

Az online felmérés során alkalmazott kérdőívek

Kérdőív Waldorf-rendszerben végzettek számára

- Az ön neme
 - Nő
 - Férfi

- Az ön életkora
 - 18-20 év
 - 21-23 év
 - 24-26 év
 - 27-29 év
 - 30-32 év
 - 33-35 év
 - 35 év felett

- Mi a legmagasabb iskolai végzettsége
 - Befejezett 6 osztály
 - Befejezett 8 osztály
 - Középiszkolai érettségi és / vagy szakma
 - Felsőoktatási szakképzésben szerzett oklevél (pl. jogi felsőoktatási szakképzés, képzőművészeti felsőoktatási szakképzés, stb.)
 - Felnőttképzés (pl. lakberendező, aranykalászos gazda, stb.)
 - Főiskolai / egyetemi diploma
 - PhD fokozat
 - Folyamatban lévő felsőfokú tanulmányok

- Az Ön lakóhelye
 - Főváros
 - Megyeszékhely
 - Város
 - Falu, község

- Mi jelenlegi státusza?

- Munkavállaló, egyéni vállalkozó stb.
- Munkanélküli
- Egyéb (pl. GYES, „főállású tanuló”)

- Melyik iskolai fokozatot végezte a Waldorf-intézményben?
 - Általános Iskola
 - Középiskola
 - Általános- és középiskola is
 - Egyéb (*Amennyiben a fenti lehetőségek egyike sem vonatkozik Önre teljes egészében, például csak 3-8. osztályig látogatta a Waldorf-iskolát)

- A középiskolai bizonyítvány megszerzését követően folytatta tanulmányait felsőoktatási intézményben?
 - Igen
 - Nem

- Amennyiben ez előző kérdésre válasza IGEN volt, tehát tovább tanult főiskolán / egyetemen, kérem válassza ki, mely képzési területen / területeken tanult tovább!
 - Agrár terület
 - Bölcsészettudományi terület
 - Gazdaságtudományi terület
 - Informatika képzési terület
 - Műszaki képzési terület
 - Művészeti képzési terület
 - Orvos- és egészségtudomány képzési terület
 - Pedagógusképzés
 - Sporttudomány képzési terület
 - Társadalomtudományi képzési terület
 - Egyéb

- Jelenleg milyen munkaerőpiaci ágazatban dolgozik? (Amennyiben korábban a munkanélküli státuszt jelölte, ugorja át a kérdést!)
 - Kereskedelem

- Feldolgozóipar
 - Közigazgatás
 - Építőipar
 - Oktatás
 - Egészségügy
 - Szociális ellátás
 - Mezőgazdaság
 - Szállítás, raktározás
 - Szálláshely-szolgáltatás / vendéglátás
 - Pénzügyi szolgáltatás
 - Művészet
 - Információ, kommunikáció
 - Energiaipar
 - Egyéb
- Jelenleg a végzettségének megfelelő ágazatban dolgozik?
 - Igen
 - Nem
 - Nem releváns
 - Mennyi ideig tartott a leghosszabb megszakítás nélküli munkaviszonya?
 - 1 évnél kevesebb
 - 1-3 év között
 - 3-5 év között
 - 5-10 év között
 - 10 évnél több
 - Nem releváns (pl. nem volt még munkaviszonyom)

A következőkben többnyire szubjektív megélései alapján szükséges válaszolnia. Ilyenkor legerősebb / először eszébe jutó élményeire gondoljon, az alapján ítélje meg a kérdést.

- Jelölje 1-től 5-ig terjedő skálán, mennyire elégedett jelenlegi munkájával!

1 – egyáltalán nem vagyok elégedett

5 – teljes mértékben elégedett vagyok vele

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

- Jelölje 1-től 5-ig terjedő skálán, mennyire érzi azt, hogy a Waldorf-rendszerben eltöltött évei (az ott szerzett tudás és tapasztalat hozzájárultak / hozzá fognak járulni munkaerőpiaci elhelyezkedéséhez?)

1 – egyáltalán nem járultak hozzá

5 – teljes mértékben hozzájárultak

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

- Jelölje 1-től 5-ig terjedő skálán, milyen színvonalúnak tartja **szakmai téren** régi iskoláját? (pl. pedagógusok szakmai tudása, elsajátított tudás)

1 – alacsony szakmai színvonalúnak tartom

5 – magas szakmai színvonalúnak tartom

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

- Jelölje 1-től 5-ig terjedő skálán, milyen színvonalúnak tartja **emberi téren** régi iskoláját? (pl. támogató légkör, egymás elfogadása, tolerancia, segítségnyújtás a diákok és ott dolgozók részéről)

1 – alacsony emberi színvonalúnak tartom

5 – magas emberi színvonalúnak tartom

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

- Igaz-e Önre az alábbi állítás?

„Waldorfos éveim alatt olyan képességekre tettem szert, amelyek a mai napig meghatároznak munkámban / hivatásomban.”

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz
- Nem releváns

- Amennyiben az előző kérdésre inkább IGENNEL válaszolt, kérem, írja le, melyek voltak ezek a képességek! Pl. kitartás, emberszeretet, kommunikáció, stb. (1-2 szavas válasz) – nem kötelező
- *rövid szöveges válasz*

- Igaz-e Önre az alábbi állítás?

„Kompetensnek érzem magam a szakmámban / tanulmányaimban, értek ahhoz, amit csinálok.”

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz
- Nem releváns

- Igaz-e Önre az alábbi állítás?

„Ha megszűnne a jelenlegi munkahelyem, úgy gondolom, gyorsan találnék egy másikat.”

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz
- Nem releváns

▪ **Igaz-e Önre az alábbi állítás?**

„Mindenképpen abban a szakmában szeretnék dolgozni / maradni, amelyben végzettséget szereztem / szerzek.”

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz
- Nem releváns

▪ **Igaz-e Önre az alábbi állítás?**

„Úgy érzem, bármikor tudnék szakmát váltani / egy új szakmát tanulni.”

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz
- Nem releváns

▪ **Igaz-e Önre az alábbi állítás?**

„Elégedett vagyok a számomra elérhető karrierlehetőséggel.”

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz
- Nem releváns

- Jelölje 1-től 5-ig terjedő skálán, hogy mennyire volt jellemző az intézményben a diákok közötti bántalmazás (pl. zaklatás, pletykák terjesztése, előnytelen fotók terjesztése)!

1 – egyáltalán nem volt jellemző

5 – nagyon jellemző volt

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

- Képesek voltak az iskola pedagógusai megfelelően beavatkozni a diákok konfliktusaiba és kezelni azokat? (pl. *zaklatás, csoportok közötti elfajult ellentétek*)
Kérem, egy 1-3-ig terjedő skálán jelölje!

- Egyáltalán nem / nagyon kevés esetben avatkoztak be a diákok közti konfliktusokba
- Az esetek többségében megpróbálták azokat kezelni, de kevés sikerrel
- Az esetek többségében megfelelően léptek fel a diákok közti konfliktusok esetén, és azokat többnyire sikerrel kezelték
- Nem tudok válaszolni (pl. egyáltalán nem tapasztaltam konfliktusokat)

- Melyik állítás igaz Önre?

- A tanárain többségére felnéztem, jó példát mutattak nekem emberi és szakmai téren is.
- A tanárain többségére főleg szakmai téren néztem fel.
- A tanárain többségére főleg emberileg néztem fel.
- Nem igazán akadt olyan pedagógus az iskolás éveim alatt, akire felnéztem volna bármilyen téren is.

- Jelöljön ki az alábbiak közül ÖT jellemzőt, amit általánosságban legfontosabbnak tart egy pedagógusban.

- Megbízható.
- Megértő.

- Emberileg igazságos.
 - Segítőképz.
 - Lelkiismeretes.
 - Kölcsönös bizalmat alakít ki a tanulókkal.
 - A saját tárgyát magas szinten ismeri, nagy tudással rendelkezik.
 - Lehet felé fordulni tanulmányi problémákkal.
 - Az értékelésnél igazságos.
 - Tud fegyelmet tartani.
 - Élvezetes órákat tart.
 - Személyes problémákkal is lehet felé fordulni.
 - Szóban is értékeli a tanulók teljesítményét.
 - Az anyagot jól elmagyarázza.
 - Olyan ember, akire fel lehet nézni.
- Kérem jelöljön ki ÖT olyan állítást, amelyet igaznak tart az Önre legpozitívabb hatást gyakorolt pedagógusra vonatkozóan!
- Megbízható.
 - Megértő.
 - Emberileg igazságos.
 - Segítőképz.
 - Lelkiismeretes.
 - Kölcsönös bizalmat alakított ki a tanulókkal.
 - A saját tárgyát magas szinten ismeri, nagy tudással rendelkezik.
 - Lehetett felé fordulni tanulmányi problémákkal.
 - Az értékelésnél igazságos volt.
 - Tudott fegyelmet tartani.
 - Élvezetes órákat tartott.
 - Személyes problémákkal is lehetett felé fordulni.
 - Szóban is értékelt a tanulók teljesítményét.
 - Az anyagot jól elmagyarázta.
 - Olyan ember, akire fel lehet nézni.
- Igaz-e Önre az alábbi állítás?

„Úgy gondolom, hogy a tanáraink személyében jó példát láttam annak idején a felnőttekről.”

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz

- Igaz-e Önre az alábbi állítás?

„Nehéz kamaszkorom volt, többször tehetetlennek éreztem magam problémáimmal szemben.”

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz

- Igaz-e Önre az alábbi állítás?

„Úgy érzem, hogy rendelkezem célokkal és szándékokkal az életben, amelyeket meg is tudok valósítani.”

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz

- Igaz-e Önre az alábbi állítás?

„Gyakran élek meg az életem bármely területén olyan mértékű stresszt, amivel szemben tehetetlennek érzem magam.”

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz

- Igaz-e Önre az alábbi állítás?

„Úgy érzem, hogy általánosságban képes vagyok egyensúlyt teremteni az életemben.”

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz

- Igaz-e Önre az alábbi állítás?

„Az életem legtöbb területén meg tudom élni valósi egyéniségemet.”

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz

- Igaz-e Önre az alábbi állítás?

„Úgy érzem, folyamatosan kiemelkedő teljesítményt kell nyújtanom ahhoz, hogy elérjem a céljaimat.”

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz

- Igaz-e Önre az alábbi állítás?

„Mindig megtalálom azt a tevékenységet, amivel le tudom vezetni a mindennapi stresszt.”

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz

- Igaznak tartja-e az alábbi állítást?

„Minden ember kizárólag a saját boldogulásáért felelős.”

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz

- Igaznak tartja-e az alábbi állítást?

„Minden ember kizárólag a saját szűk környezetéért felelős.”

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz

- Igaz-e Önre az alábbi állítás?

„Úgy érzem, hogy az életem bizonyos területein el vagyok késve.” (pl. karrier, családalapítás)

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz

Kérdőív állami közoktatási rendszerben végzettek számára

- Az ön neme
 - Nő
 - Férfi

- Az ön életkora
 - 18-20 év
 - 21-23 év
 - 24-26 év
 - 27-29 év
 - 30-32 év
 - 33-35 év
 - 35 év felett

- Mi a legmagasabb iskolai végzettsége

- Befejezett 6 osztály
 - Befejezett 8 osztály
 - Középiskolai érettségi és / vagy szakma
 - Felsőoktatási szakképzésben szerzett oklevél (pl. jogi felsőoktatási szakképzés, képzőművészeti felsőoktatási szakképzés, stb.)
 - Felnőttképzés (pl. lakberendező, aranykalászos gazda, stb.)
 - Főiskolai / egyetemi diploma
 - PhD fokozat
 - Folyamatban lévő felsőfokú tanulmányok
- Az Ön lakóhelye
 - Főváros
 - Megyeszékhely
 - Város
 - Falu, község
- Mi jelenlegi státusza?
 - Munkavállaló, egyéni vállalkozó stb.
 - Munkanélküli
 - Egyéb (pl. GYES, „főállású tanuló”)
- Melyik iskolai fokozatot végezte állami közoktatási intézményben?
 - Általános Iskola
 - Középiskola
 - Általános- és középiskola is
 - Egyéb (*Amennyiben a fenti lehetőségek egyike sem vonatkozik Önre teljes egészében, például csak 3-8. osztályig látogatta a Waldorf-iskolát)
- A középiskolai bizonyítvány megszerzését követően folytatta tanulmányait felsőoktatási intézményben?
 - Igen
 - Nem
- Amennyiben ez előző kérdésre válasza IGEN volt, tehát tovább tanult főiskolán / egyetemen, kérem válassza ki, mely képzési területen / területeken tanult tovább!
 - Agrár terület
 - Bölcsészettudományi terület
 - Gazdaságtudományi terület
 - Informatika képzési terület
 - Műszaki képzési terület
 - Művészeti képzési terület
 - Orvos- és egészségtudomány képzési terület
 - Pedagógusképzés
 - Sporttudomány képzési terület
 - Társadalomtudományi képzési terület
 - Egyéb

- Jelenleg milyen munkaerőpiaci ágazatban dolgozik? (Amennyiben korábban a munkanélküli státuszt jelölte, ugorja át a kérdést!)
 - Kereskedelem
 - Feldolgozóipar
 - Közigazgatás
 - Építőipar
 - Oktatás
 - Egészségügy
 - Szociális ellátás
 - Mezőgazdaság
 - Szállítás, raktározás
 - Szálláshely-szolgáltatás / vendéglátás
 - Pénzügyi szolgáltatás
 - Művészet
 - Információ, kommunikáció
 - Energiaipar
 - Egyéb

- Jelenleg a végzettségének megfelelő ágazatban dolgozik?
 - Igen
 - Nem
 - Nem releváns

- Mennyi ideig tartott a leghosszabb megszakítás nélküli munkaviszonya?
 - 1 évnél kevesebb
 - 1-3 év között
 - 3-5 év között
 - 5-10 év között
 - 10 évnél több
 - Nem releváns (pl. nem volt még munkaviszonyom)

A következőkben többnyire szubjektív megélései alapján szükséges válaszolnia. Ilyenkor legerősebb / először eszébe jutó élményeire gondoljon, az alapján ítélje meg a kérdést.

- Jelölje 1-től 5-ig terjedő skálán, mennyire elégedett jelenlegi munkájával!

1 – egyáltalán nem vagyok elégedett

5 – teljes mértékben elégedett vagyok vele

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

- Jelölje 1-től 5-ig terjedő skálán, mennyire érzi azt, hogy az állami oktatásban eltöltött évei (az ott szerzett tudás és tapasztalat hozzájárultak / hozzá fognak járulni munkaerőpiaci elhelyezkedéséhez?)

1 – egyáltalán nem járultak hozzá

5 – teljes mértékben hozzájárultak

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

- Jelölje 1-től 5-ig terjedő skálán, milyen színvonalúnak tartja **szakmai téren** régi iskoláját? (pl. pedagógusok szakmai tudása, elsajátított tudás)

1 – alacsony szakmai színvonalúnak tartom

5 – magas szakmai színvonalúnak tartom

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

- Jelölje 1-től 5-ig terjedő skálán, milyen színvonalúnak tartja **emberi téren** régi iskoláját? (pl. támogató légkör, egymás elfogadása, tolerancia, segítségnyújtás a diákok és ott dolgozók részéről)

1 – alacsony emberi színvonalúnak tartom

5 – magas emberi színvonalúnak tartom

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

- Igaz-e Önre az alábbi állítás?

„Iskolás éveim alatt olyan képességekre tettem szert, amelyek a mai napig meghatároznak munkámban / hivatásomban.”

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz
- Nem releváns

- Amennyiben az előző kérdésre inkább IGENNEL válaszolt, kérem, írja le, melyek voltak ezek a képességek! Pl. kitartás, emberszeretet, kommunikáció, stb. (1-2 szavas válasz) – nem kötelező
- *rövid szöveges válasz*

- Igaz-e Önre az alábbi állítás?

„Kompetensnek érzem magam a szakmámban / tanulmányaimban, értek ahhoz, amit csinálok.”

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz
- Nem releváns

- Igaz-e Önre az alábbi állítás?

„Ha megszűnne a jelenlegi munkahelyem, úgy gondolom, gyorsan találnék egy másikat.”

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz
- Nem releváns

- Igaz-e Önre az alábbi állítás?

„Mindenképpen abban a szakmában szeretnék dolgozni / maradni, amelyben végzettséget szereztem / szerzek.”

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz
- Nem releváns

- Igaz-e Önre az alábbi állítás?

„Úgy érzem, bármikor tudnék szakmát váltani / egy új szakmát tanulni.”

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz
- Nem releváns

- Igaz-e Önre az alábbi állítás?

„Elégedett vagyok a számomra elérhető karrierlehetőséggel.”

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz
- Nem releváns

- Jelölje 1-től 5-ig terjedő skálán, hogy mennyire volt jellemző az intézményben a diákok közötti bántalmazás (pl. zaklatás, pletykák terjesztése, előnytelen fotók terjesztése)!

1 – egyáltalán nem volt jellemző

5 – nagyon jellemző volt

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

- Képesek voltak az iskola pedagógusai megfelelően beavatkozni a diákok konfliktusaiba és kezelni azokat? (pl. *zaklatás, csoportok közötti elfajult ellentétek*)
Kérem, egy 1-3-ig terjedő skálán jelölje!

- Egyáltalán nem / nagyon kevés esetben avatkoztak be a diákok közti konfliktusokba
- Az esetek többségében megpróbálták azokat kezelni, de kevés sikerrel
- Az esetek többségében megfelelően léptek fel a diákok közti konfliktusok esetén, és azokat többnyire sikerrel kezelték
- Nem tudok válaszolni (pl. egyáltalán nem tapasztaltam konfliktusokat)

- Melyik állítás igaz Önre?

- A tanárain többségére felnéztem, jó példát mutattak nekem emberi és szakmai téren is.
- A tanárain többségére főleg szakmai téren néztem fel.
- A tanárain többségére főleg emberileg néztem fel.
- Nem igazán akadt olyan pedagógus az iskolás éveim alatt, akire felnéztem volna bármilyen téren is.

- Jelöljön ki az alábbiak közül ÖT jellemzőt, amit általánosságban legfontosabbnak tart egy pedagógusban.

- Megbízható.
- Megértő.
- Emberileg igazságos.
- Segítőképz.
- Lelkiismeretes.
- Kölcsönös bizalmat alakít ki a tanulókkal.
- A saját tárgyát magas szinten ismeri, nagy tudással rendelkezik.
- Lehet felé fordulni tanulmányi problémákkal.
- Az értékelésnél igazságos.
- Tud fegyelmet tartani.
- Élvezetes órákat tart.
- Személyes problémákkal is lehet felé fordulni.
- Szóban is értékeli a tanulók teljesítményét.
- Az anyagot jól elmagyarázza.
- Olyan ember, akire fel lehet nézni.

- Kérem jelöljön ki ÖT olyan állítást, amelyet igaznak tart az Önre legpozitívabb hatást gyakorolt pedagógusra vonatkozóan!
 - Megbízható.
 - Megértő.
 - Emberileg igazságos.
 - Segítőképz.
 - Lelkiismeretes.
 - Kölcsönös bizalmat alakított ki a tanulókkal.
 - A saját tárgyát magas szinten ismeri, nagy tudással rendelkezik.
 - Lehetett felé fordulni tanulmányi problémákkal.
 - Az értékelésnél igazságos volt.
 - Tudott fegyelmet tartani.
 - Élvezetes órákat tartott.
 - Személyes problémákkal is lehetett felé fordulni.
 - Szóban is értékelte a tanulók teljesítményét.
 - Az anyagot jól elmagyarázta.
 - Olyan ember, akire fel lehet nézni.

- Igaz-e Önre az alábbi állítás?

„Úgy gondolom, hogy a tanáraink személyében jó példát láttam annak idején a felnőttekről.”

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz

- Igaz-e Önre az alábbi állítás?

„Nehéz kamaszkorom volt, többször tehetetlennek éreztem magam problémáimmal szemben.”

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz

- Igaz-e Önre az alábbi állítás?

„Úgy érzem, hogy rendelkezem célokkal és szándékokkal az életben, amelyeket meg is tudok valósítani.”

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz

- Igaz-e Önre az alábbi állítás?

„Gyakran élek meg az életem bármely területén olyan mértékű stresszt, amivel szemben tehetetlennek érzem magam.”

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz

- Igaz-e Önre az alábbi állítás?

„Úgy érzem, hogy általánosságban képes vagyok egyensúlyt teremteni az életemben.”

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz

- Igaz-e Önre az alábbi állítás?

„Az életem legtöbb területén meg tudom élni valósi egyéniségemet.”

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz

- Igaz-e Önre az alábbi állítás?

„Úgy érzem, folyamatosan kiemelkedő teljesítményt kell nyújtanom ahhoz, hogy elérjem a céljaimat.”

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz

- Igaz-e Önre az alábbi állítás?

„Mindig megtalálom azt a tevékenységet, amivel le tudom vezetni a mindennapi stresszt.”

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz

- Igaznak tartja-e az alábbi állítást?

„Minden ember kizárólag a saját boldogulásáért felelős.”

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz

- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz

- Igaznak tartja-e az alábbi állítást?

„Minden ember kizárólag a saját szűk környezetéért felelős.”

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz

- Igaz-e Önre az alábbi állítás?

„Úgy érzem, hogy az életem bizonyos területein el vagyok készítve.” (pl. karrier, családalapítás)

- Teljesen igaz
- Többnyire igaz
- Többnyire nem igaz
- Egyáltalán nem igaz