

**Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Pedagógiai és Pszichológiai Kar  
Neveléstudományi Doktori Iskola  
Veztő: Dr. Zsolnai Anikó**

**Gulyás Andrea**

# **Waldorf-pedagógusok munkájának értékelése**

**Doktori (Phd) disszertáció**

**Témavezető**

**Dr. habil. Kopp Erika**

**2022.**

## Bevezetés

Waldorf-pedagógusként aggodalommal figyeltem a pedagógus életpálya modell, ezen belül a tanfelügyeleti rendszer és a pedagógus-minősítési rendszer bevezetését, mert úgy láttam, hogy ezen értékelések sok szempontból ütköznek a Waldorf-pedagógia alapelveivel. Az értékelést a pedagógusok munkájának fejlődését segítő, fontos eszköznek tekintem, ugyanakkor elengedhetetlennek tartom, hogy az értékelési eljárás a pedagógiánkkal összhangban legyen, azt messzemenően figyelembe vegye és támogassa.

A magyarországi alternatív-pedagógia legnagyobb súlyú képviselője a Waldorf-pedagógia - majdnem száz intézménnyel és közel ezer pedagógussal – működési alapelveit és gyakorlatát tekintve sok tekintetben eltér a többségi oktatástól. Kutatásom célja az állami köznevelési rendszer intézményeitől markánsan eltérő szemléletmódot képviselő Waldorf-pedagógiára vonatkoztatva vizsgálni a jelenlegi pedagógus értékelési rendszert és feltárni a Waldorf-pedagógia értékelési alapelveit, hogy a kettő kapcsolódási pontjait és ellentéteit pontosabban láthatóvá tegyem. Vagyis nem célom a pedagógus értékelési rendszer általános értelemben vett megítélése, meglátásaimat csak a Waldorf-pedagógia vonatkozásában fogalmazom meg.

Dolgozatomban először a kutatás kontextusát mutattam be, kezdve a reformpedagógiák, ezen belül a Waldorf-pedagógia megjelenésével, kiépülésével, utána a pedagógusok értékelésének kialakulását és az azt alakító társadalmi hatásokat mutattam be, majd ismertettem a ma Magyarországon érvényben lévő pedagógusértékelési rendszert, és a Waldorf-pedagógia minőséghez való viszonyát.

Az elméleti keretek bemutatását az értékeléssel kapcsolatos szakirodalom áttekintésével kezdtem, majd a Waldorf-pedagógiáról, annak értékelési szemléletéről adtam egy áttekintést, végül pedig a választott kutatási stratégiához és módszerekhez tartozó szakirodalmat mutattam be.

### Kutatási kérdések

1. Melyek a Waldorf-pedagógia, értékeléssel kapcsolatos alapvetései a magyarországi Waldorf-szakértők és a minősítésben részt vett Waldorf-pedagógusok szerint?
2. Ezen alapelvek hogyan jelennek meg, illetve hogyan kellene, megjelenjenek a Waldorf-szakértők, és a minősült Waldorf-pedagógusok szerint, a pedagógusok munkájának értékelésében?
3. Hogyan élték meg a Waldorf-pedagógusok a minősítést,
4. Mely pontokon ütközik az állami pedagógusértékelési rendszer és a Waldorf-pedagógia
5. Melyek azok a képességek, kompetenciák, melyeket a magyarországi pedagógusértékelésben definiált kompetencia területek nem tartalmaznak, viszont a Waldorf-pedagógusi feladatok ellátásához elengedhetetlenek?
6. Milyen lenne egy ideális, a Waldorf-pedagógiával összhangban álló értékelés?

### Kutatási stratégia

A kutatásomhoz a kvalitatív szemléletet választottam, mert maga a Waldorf-pedagógia is teljes egészében kvalitatív megközelítést képvisel, továbbá a kutatási terület is abszolút feltáratlan, egyáltalán nem találtam olyan szakirodalmat, ami a pedagógusok munkájának értékelését és minősítését a Waldorf-pedagógiai sajátosságok figyelembevételével vizsgálta volna, de még olyat sem, ami a Waldorf-pedagógiai sajátosságoktól eltekintve, a többségi iskolákban zajló pedagógus-értékelési és-minősítési gyakorlatra irányult volna. Így nem álltak

rendelkezésekre konkrét hipotézisek, és mennyiségileg megragadható összefüggések, csak nyitott kérdések. A Waldorf-pedagógiai szakirodalomban nem találtam a pedagógusok értékelésére utalásokat, ezért a Waldorf-pedagógia általános értékelési alapelveinek feltárását láttam első feladatnak, hogy ebből kiindulva keressem meg a Waldorf-pedagógusok munkájának értékelésére vonatkozó alapvetéseket. A téma jellege és a kutatás célja is a kvalitatív stratégia választását indokolta, mert a kvantifikációnak nincs nagy szerepe, mivel egyrészt az érintett populáció nem nagy, másrészt a kontextus lényegi szerepet játszik, hiszen a vizsgált kérdésben a Waldorf-pedagógia értékrendje meghatározó.

Kutatásom a módszertani trianguláció érvényesítése érdekében három részből áll: 1) dokumentum elemzésből, 2) a Waldorf-pedagógia szakmai, elméleti álláspontja megismerése érdekében, nagy tapasztalatú Waldorf-szakértőkkel készített mélyinterjúkból, illetve 3) minősítési eljárásokban részt vett Waldorf-pedagógusok gyakorlati tapasztalatait feltáró tematikus interjúkból.

### Populáció, minta

Kutatás populációját a Waldorf-pedagógusok és Waldorf-intézmények jelentik. Magyarországon az alternatív pedagógiák közül a Waldorf-pedagógia rendelkezik a legnagyobb intézményszámmal mind az óvodák, mint az iskolák vonatkozásában. Ezek az intézmények kisméretűek, az óvodák többsége egy vegyes életkorú csoporttal, az iskolák többsége évfolyamonként egy osztállyal működik. A Waldorf-iskolákban, és -óvodákban dolgozó kb. ezer Waldorf-pedagógus az országos pedagógus létszám 0,64%-át teszi ki. A köznevelés rendszerében lévő óvodások 0,5%-a, az általános

iskolások 0,68%-a és a gimnazisták 0,8%-a jár Waldorf-intézménybe.

A dokumentum elemzés mintáiként a minősítési és tanfelügyeleti eljárások – kutatásom kezdeti szakaszában hatályban lévő – útmutatóit és kézikönyveit, valamint a Magyar Waldorf Szövetség munkacsoportja által készített ajánlásokat választottam.

A szakértői és a minősítési interjúk mintájának kiválasztásához a maximális variáció stratégiát választottam. Célom volt, hogy a kiválasztott mintában, minden képzési szint képviseltesse magát (óvodától a gimnáziumig), legyen közöttük férfi és nő, vidéki és budapesti, kis és nagy intézmény munkatársa, továbbá, hogy legyen közöttük olyan, aki országos rálátással rendelkezik, illetve olyan is, aki csak a saját intézményében tevékeny. Életkori variabilitásra csak a minősítési interjúk esetében törekedtem, mert ahhoz, hogy valaki szakértőként nagy tapasztalatra tegyen szert, egy bizonyos életkort már el kell érni. A minősítési interjúk esetében arra is figyeltem, hogy legyenek a megkérdezettek között olyanok, akik a folyamat elején (2014-2016 táján), illetve akik nemrégiben (2017-2019 körül) minősültek. Ezen kritériumok figyelembevételével végül 8 Waldorf-szakértővel és 17 minősült kollégával készítettem interjút.

## Módszerek

A dokumentumelemzés módszereként a nyílt kódolású elemzést alkalmaztam. Az adatelemzést megelőzően Kennedy (2005) alapján a következő fő vizsgálati kategóriákat határoztam meg: 1. A dokumentumban megjelenő támogatott tudásszerzési formák, 2. Egyéni és szakmai közösségi fejlődés szerepe, 3. Elszámoltathatóság, 4. Szakmai autonómia, 5. Alapvető célja a tudásátadás vagy a transzformatív gyakorlat

támogatása? Az egyes dokumentumokat három külön szintre bontva – 1. célok, alapelvek, 2. értékelés formái, 3. értékelt tevékenységek – elemeztem. A nyílt kódolás során a főkategóriákhoz kapcsolható elemeket azonosítottam, ezeken belül deskriptív kategóriákat képeztem, majd a deskriptív kódokat összevetve olyan tendenciákat kerestem, melyek alapján mintázatokat tudtam azonosítani.

A kutatás fő ágát a kvalitatív interjúk adják: Egyrészt nagy tapasztalatú Waldorf-pedagógusokkal készített szakértői interjúk, amelyek célja, hogy feltárjam: 1. Mit tekintenek a szakértők Waldorf-sajátosságokat szem előtt tartó értékelésnek? 2. Mi a Waldorf-szakértők álláspontja a pedagógusok, a vezető és az intézmény értékelésével kapcsolatban? Másrészt a minősítési interjúk, amikkel az volt a célom, hogy a minősítési folyamatban értékelt Waldorf-pedagógusok tapasztalatainak összegyűjtésével feltárjam a minősítési eljárás Waldorf-szempontról problémás pontjait, aspektusait. Szándékom az interjúkból az interjúalanyok által hordozott tudás megismerése. Ennek a célnak a szolgálatában választottam a szakértői interjúkhoz a mélyinterjú formát – mivel célom, hogy megértssem a tapasztalataikat és azt, hogy ezeket a tapasztalatokat hogyan értelmezik (Seidman, 2002; Szokolszky, 2004, o. 459) –. A minősítési tapasztalatok gyűjtéséhez, ahol az értelmezés nem volt annyira fontos, a kvalitatív tematikus interjú formát találtam legmegfelelőbbnek (Szokolszky, 2004, o. 463). Mindkét esetben félig strukturált, egyéni interjúkat készítettem.

Az interjúk elemzéséhez a fenomenológiai megközelítések közül Taylor és Bogdan, 1984, idézi Kvale (2005, p. 61), által leírt módon közeledtem, mi szerint a résztvevők szemléletéből próbáltam megérteni a társadalmi jelenségeket. Ugyanakkor szándékom volt mindemellett részleteiben is leírni az alanyok

tudásának tartalmát és struktúráját, megragadjam tapasztalataik kvalitatív sokszínűségét, (Georgi, 1975, idézi Kvale (2005, p. 62).

Az interjúk felvételét mobil telefonnal végeztem. A rögzített hanganyagokat magam alakítottam szöveggé. Az átiratok elemzéséhez a szakértői interjúk esetében a Georgi féle fenomenológiai alapú jelentéskondenzációt alkalmaztam (Georgi, 1975, idézi Kvale(2005, o. 192). Így jutottam azokhoz az esszenciális jelentésekhez, melyek a kutatási probléma szempontjából hasznosíthatóak voltak. Az interjúk elemzése során az axiális és a szelektív kódolást alkalmaztam. Technikai szempontból a szakértői interjúknál szövegszerkesztővel, de szövegelemző program használata nélkül dolgoztam. A minősítési interjúk esetében a szerkesztett és ellenőrzött szövegek kódolását már az Atlas.ti szoftver online verziójával végeztem. Mivel ezek az interjúk rövidebbek és valamivel strukturáltabbak voltak, szövegekondenzációra nem volt szükség. Már a szakértői interjúk elemzése során merült fel a szövegek affektív szintű vizsgálatának kérdése, melyet szintén az Atlas.ti szoftverrel, a GRID projektben kidolgozott Geneva érzelmi kerék (Mesterházy, 2019; Shuman & Scherer, 2014) kategóriái alapján végeztem el. Ugyanezt megtettem a minősítési interjúk esetében is.

## Eredmények

A *dokumentumelemzés* eredményei közül első helyen említem, hogy jelentős különbségek vannak az állami pedagógusértékelési rendszer egyes eljárásai között. Míg a Pedagógus I.II. fokozat minősítési eljárása, a tanfelügyelet és az intézményi önértékelés dokumentumai nagyfokú hasonlóságot mutatnak, mind szemléletükben, mind az eljárás gyakorlati megvalósítását tekintve, addig a Mester és Kutatótanár fokozat

minősítési eljárása ezektől jelentősen eltér. A Waldorf-pedagógia szemléletéhez a Mester- és kutatótanári eljárás áll közelebb.

Második megállapításom, hogy jelentős ellentmondás mutatkozik az egyes eljárásokra vonatkozó célok és alapelvek, valamint azok gyakorlati megvalósításai között. Az elszámoltathatóság deklaráltan nem célja sem a tanfelügyeleti, sem az önértékelési eljárásoknak, viszont az értékelési eljárás, és az értékelés eszközei nem különböznek az elszámoltatási céllal készült Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozat minősítési eljárásaitól. Ugyanakkor a mester fokozatú minősítési eljárásban, bár az jogszabályban meghatározott célja szerint szintén pedagógus teljesítményt értékelő eljárás, mégis személetes és alkalmazott eszközeit tekintve inkább formatív jellegű.

Az elemzés további fontos felismerése, hogy világosan megmutatkoznak az állami értékelési dokumentumokban a nemzetközi diskurzusban is jelenlévő ellentmondások (Anderson-Levitt, 2003). Élesen ütközik az elszámoltathatóság és a fejlődés támogatásának szándéka, illetve a központi elvárásrendszer és az autonómia erősítésének szándéka. Az elszámoltathatóság és a fejlődés támogatása közötti összeütközésből az elszámoltathatóság került ki győztesen, a központi elvárások és az autonómia egymásnak feszüléséből pedig egyértelműen az előbbi vált dominánssá. Elvi szinten, a pedagógus értékelési rendszer a pedagógiai munka fejlődését igyekszik előmozdítani. Ez a szándék mindegyik dokumentumban megtalálható, de a gyakorlat szintjén az eljárások, és az alkalmazott módszerek nem ez irányban hatnak (Nahalka, 2014).



A *szakértői interjúk* elemzésekor először az interjúk kognitív szintjét vizsgáltam meg. Mindenekelőtt azt néztem meg, hogy az egyes interjúk milyen képet alkotnak az egyes gondolati tartalmak vonatkozásában, azaz melyik interjúban melyik kód milyen módon van jelen. Majd megnéztem, hogy az egyes kódok az interjúk összességében milyen gyakorisággal jelennek meg, mutatkozik-e ebből a szempontból valami kirívónak, vagy figyelemre méltónak. (Mivel a kutatás kvalitatív jellegű, az egyes kódok előfordulási gyakoriságát statisztikai módszerekkel nem elemzem.) Végül az egyes kódokat tartalmi szempontból vizsgáltam meg azt keresve, hogy milyen jelentéstartalmat hordoznak az interjúkban történt előfordulásuk során. Mindezek eredményeképpen az alábbiakat tudtam meg.

Az értékelés céljaként mindegyik szakértő a belátáson, belső akaraton alapuló fejlődés támogatását, és az ehhez szükséges önreflexió erősítését fogalmazta meg, mivel a Waldorf-pedagógia hiteles műveléséhez elengedhetetlen a pedagógusok felelős, kreatív, intuitív hozzáállása, amit nem lehet kívülről szabályozni. Azt is egyhangúlag képviselték a szakértők, hogy az értékelésnek nem csak a pedagógiai munkára kell kiterjednie, mivel a Waldorf-pedagógusok munkájának – az öngazgató működésből adódóan – vannak a pedagógiai feladatokon túlmutató területei is. Ezért a Waldorf-pedagógusok esetében a *pedagógiai munka értékelése* kifejezés helyett helyesebb *a pedagógus munkájának értékelése* kifejezést használni. A szakértők egyetértettek abban is, hogy a Waldorf-intézményekben az öngazgató működésre törekvés miatt, a vezetői munka értékelését nem lehet a hagyományosan hierarchikus szervezeti felépítésű intézményekhez hasonló módon elképzelni. Az intézményi értékeléssel kapcsolatban nagyon különböző tapasztalatokkal és véleményekkel

rendelkeztek a szakértők, de ez a sokféle vélemény két szempontból mégis egybecsengett. Az egyik ilyen vonatkozás volt az iskola lényének megismerése, az iskola egységének erősítése, mint intézményértékelési cél. A másik ilyen közös minőség pedig az önértékelés, önreflexió erősítése az értékelési folyamatban.

Az értékelés módjával kapcsolatban egybehangzóan hangsúlyos volt az értékelés egyénre szabottságának igénye, illetve a sztenderdekkel szembeni ellenérzés. Mindannyian hangsúlyozták, hogy az értékelésnek ítélezéstől mentesnek és támogató szemléletűnek és folyamat jellegűnek kell lennie, illetve hogy az értékelt személy bevonásával kell történnie. Több alkalommal is megjelent az interjúkban, hogy az értékeléstől való félelem az ítélezéssel, a megítéléssel hozható kapcsolatba.

Az értékelés kereteinek kritériumainak meghatározása kapcsán minden szakértő számára fontos volt, hogy az intézmények, a pedagógusok magukénak érezzék a kialakított értékelési rendszert, és abban is egyet értettek, hogy szükséges az értékelés során használt fogalmak közös értése, fontos az egyéni, rugalmas megformálás lehetőségének biztosítása, és az is, hogy az értékelés az életből fakadjon, ezért az értékelés szempontjait a gyakorló pedagógusoknak kellene megfogalmazniuk. Emellett többen felvetették ehhez valamiféle szakmai segítség, iránymutatás, szükségességét. Érdekes, hogy egyikőjük sem gondolkodott az állami rendszer használatában, egy Waldorf-típusú értékelési rendszer állam általi elfogadtatását érdekképviselési feladatnak tartották.

Az értékelés eszközeivel kapcsolatban az óralátogatást és az önértékelést tartották valamennyien a legfontosabbnak. Egyetértettek abba, hogy a tanárok pedagógiai munkájának

egyszemélyi vezető általi megítélése a Waldorf-iskolában értelmezhetetlen, ezt a szerepet a tanári konferencia töltheti be. A dokumentum elemzésnél a *szükségesnél nem több* elvet tartják elfogadhatónak, a kollegiális értékelés, a szülői és a tanulói vélemények pedagógus értékelésbe való bevonásáról különböző álláspontokat képviseltek, ugyanakkor a tanulók és a szülők visszajelzéseit a cselekedetek által kiváltott hatások érzékelése szempontjából kimondottan fontosnak tartották.

A szakértői interjúk érzelmi szintjén a negatív töltetű és pozitív energiájú érzések (düh és a félelem) domináltak.

A *minősítési interjúk* elemzésének eredményeiből a következőket emelem ki: A minősítés megélésével kapcsolatban négy olyan kódkategória volt, amihez pozitív és negatív élmények egyaránt kötődtek. Ezek voltak a Waldorf-sajátosságok (*megmutatni a Waldorf-pedagógiát, megvédeni a Waldorf-pedagógiát*), az Értékelés elemei (*portfólió, óralátogatás, elektronikus felület használata, útmutató, önértékelés*) az értékelőkkel kapcsolatos élmények (*értékelőkről pozitív, értékelők érdeklődése, értékelőkről negatív*) és az érzések (*büszkeség, kíváncsiság, félelem, düh*). Csak pozitív élmény egyedül a *pályára rátekintéshez* kötődött. Csak negatív élményeket pedig a Waldorf-pedagógia eltérő szemléletéből adódó tartalmi problémák (*más nyelv, fiktív helyzet, rendszeren kívüliség, meg nem értés*), illetve a rendszer-problémák (*idő és energia ráfordítás, sok adminisztráció, nagyon sok, kényszer, kötelező, időpont, végzettség, E-felületre bejutás, napirend, tanítási rend felborítása, nehéz*) jelentettek.

Kompetencia területekkel és indikátorokkal kapcsolatos hiányként azt fogalmazták meg az interjúalanyok, hogy nem tudták a minősítés során megjeleníteni azt a komplexitást, amit a Waldorf-pedagógia képvisel, úgy ítélték meg, hogy a

minősítés olyan pedagógiai folyamat értékelésére van kitalálva, ami csak az intellektus fejlesztésére fókuszál. A kompetenciákkal kapcsolatos nehézségről az interjúk több mint két harmadában számoltak be a kollégák. A Waldorf-pedagógiai sajátosságokból adódó konkrét nehézségek négy téma köré csoportosultak: *IKT eszközök használata, értékelés, tanulás támogatása, tehetséggondozás*. Az *indikátorokkal* kapcsolatban azok találták soknak az indikátorokat, és a közöttük lévő átfedéseket, akik a 2016 előtti eljárásokban vettek részt. Mások az indikátorok értelmezését tartották nehéznek egyrészt a számukra idegen nyelvhasználat miatt, másrészt pedig a Waldorf-pedagógiától eltérő szemléletmódja miatt.

A pedagógusok értékelésének szükségességéről mindig valamilyen feltétellel együtt beszéltek, (pl. akkor szükséges, ha támogató, vagy ha nem megítélő stb.) úgy, ahogy most tapasztalják, véleményük szerint szükségtelen. Minőségéről az alábbiakat fogalmazták meg: *fejlesztő értékelés* legyen, és *szakmai párbeszédhez kötődjön*. Szükséges, hogy olyan emberek látogassák az órát, akik szakmailag hozzá tudnak szólni a látottakhoz, továbbá a *kollegiális együttműködés, az önreflexió, a szabadság, a folyamatszemlélet* voltak a leggyakoribb elvárt minőségek. Többen szóvá tették, hogy a jelenlegi rendszer nem ad *reális, valós* képet. Az is felmerült, hogy a Waldorf-iskolák számára *saját értékelési rendszert* kellene kidolgozni.

### Következtetések

A következtetéseket a kutatási kérdésekhez kapcsolódva és azok sorrendjében válaszoltam meg.

*1. Melyek a Waldorf-pedagógia értékeléssel kapcsolatos alapvetései a mai, magyarországi Waldorf-szakértők és a minősítésben részt vett Waldorf-pedagógusok szerint?*

A Waldorf-szakértők számára az értékelés célja általánosságban a fejlődés segítése. A Waldorf-pedagógia szerint a tanulás legerősebb hajtóereje a belső motiváció, ami őszinteség, és az igazságra törekvés melletti elköteleződés nélkül hamis irányokba vezethet ezért az értékelés egyik legfontosabb alapfeltétele, hogy az önismeretet kell támogassa. Őszinte önreflexió viszont csak ott várható el, ahol az értékelés következményétől nem kell tartani. Emiatt a Waldorf-pedagógia a stressz és félelem nélküli teljesítmény vizsgálatát tartja az értékelés reális alapjának. Az értékelésnek teljességre irányulónak, holisztikusnak kell lennie, nem szabad, hogy csak a könnyen mérhető intellektuális képességekre korlátozódjon, a sztenderdektől a magyar Waldorf-szakértők erősen idegenkednek. Mindemellett az értékelés életkornak megfelelő és egyénre szabott kell legyen. Ebből adódóan nem egymáshoz, hanem saját magukhoz viszonyítva mérik a gyermekek előrehaladását, így csak korlátozottan van helye a klasszifikáló értékelési formának. Jobbára a szöveges értékelési formát alkalmazzák. A Waldorf-tanárok idegenkednek a sztenderdektől, és az átlagtól eltérően viszonyulnak az osztályzáshoz is, nem tekintik reális értékelési eszköznek. A Waldorf-intézményekben jellemző továbbá az értékelés kollegiális jellege. A tanulók munkájának értékelése nem az egyes pedagógusok elszigetelt véleményén, hanem sok közös gondolkodáson alapul, a gyermekmegbeszélések, és az osztálymegbeszélések olyan lehetőséget adnak a gyermekek fejlődésének közös segítésére, ami egyedülálló a pedagógiai szintéren. Végül egy sajátos Waldorf-minőséget, a kontemplatív jelleget említtem, ami a szakirodalom mellett az interjúkban is markánsan megjelent a pedagógusok napi

visszatekintésének említésekor (Steiner, 2007, 2016; Trostli, 2013).

*2. Ezen alapelvek hogyan jelennek meg, illetve hogyan kellene megjelenjenek a Waldorf-szakértők és a minősült Waldorf-pedagógusok szerint a pedagógiai munka értékelésében?*

A fontossági sorrend első helyén az **emberi méltóság tisztelete** és ebből adódóan a megítélés kerülése, második helyen a **fejlődés ösztönzése** szerepel. A szakmai fejlődés ösztönzésével kapcsolatban mind a szakértői, mind a minősítési interjúkból *a szakmai párbeszéd, a kollegiális együttműködés, az önreflexió, a szabadság, a folyamatszemplélet* és a *szubjektum alapú hozzáállás* szükségessége rajzolódta ki. A szakmai párbeszédhez elengedhetetlen, hogy olyan szakemberek végezzék az értékelést, akik szakmailag hozzá tudnak szólni a látottakhoz. A Waldorf-pedagógia mély ismeretének ebből a szempontból nagyobb jelentősége van, mint annak, hogy valaki azonos szakot tanít-e. A szakértői interjúk tanúsága szerint csak abban az időpillanatban indokolt, hogy a pedagógus munkájának értékelése ne fejlesztő, hanem megítélő szemléletű legyen, amikor döntést kell hozni a tovább-foglalkoztatásáról (próbaidő végén vagy krízis helyzetben), vagy arról, hogy az értékelt pedagógus kész-e az önálló feladatvégzésre. A felelősség-hordozással kapcsolatban került szóba, hogy elengedhetetlen az értékelt személy belső akaratának felébresztése, hiszen kívülről senkit nem lehet valódi fejlődésre készíteni.

*3. Hogyan élték meg a Waldorf-pedagógusok a minősítést, az egész folyamatot, a folyamat egyes elemeit, a kompetencia területeket és az indikátorokat?*

A minősítési interjú alanyai általában nehéznek élték meg a folyamatot, mert egyrészt sok időt és energiát kellett ráfordítani, másrészt sok nehézség adódott a Waldorf-sajátosságokból.

Meglepő azonban, hogy nem tették szóvá, hogy az értékelési rendszer klasszifikáló jellege ütközik azzal az értékrenddel, amit a mindennapi munkájukban képviselnek. Az interjúkból világosan kiténik, hogy a Waldorf-pedagógiát nem ismerő értékelők nem csak szakmai párbeszédben nem tudnak partnerként jelen lenni, de a pedagógus teljesítményét sem tudják reálisan megítélni.

Az értékelés egészéről elmondható, hogy az nem adott valós képet a mindennapi pedagógiai gyakorlatról, mert a legtöbb esetben az interjúalanyok extra erőfeszítést – vagy konkrétan mást – tettek az elvárásoknak való megfelelés érdekében. Az értékeléssel kapcsolatos félelem a gyakornokoknál különösen nagy arányban jelent meg.

A kompetenciák és az indikátorok vonatkozásában legtöbbször az IKT eszközök használatának elvárásával kapcsolatos problémák vetődtek fel, de megjelentek a tanulói munka értékelésének, a tanulás támogatásának, illetve a tehetséggondozásnak értelmezésbeli különbségéből adódó problémák is.

#### *4. Mely pontokon ütközik az állami pedagógusértékelési rendszer és a Waldorf-pedagógia elvi, gyakorlati, valamint tartalmi szinten?*

Alapvető különbség, a Waldorf-pedagógia értékelési szemlélete és a jelenlegi pedagógusértékelési rendszer között, hogy a Waldorf-pedagógia az értékelést fejlődést támogató eszköznek tekinti, míg az állami értékelési rendszer – deklarát fejlődéstámogató céljával ellentétben – minden szempontból megítélő jellegű, így a fejlődést nem, csak az elszámoltathatóságot szolgálja.<sup>1</sup> A Waldorf-szemlélet által

---

<sup>1</sup> Ezek a kijelentések a Pedagógus I., és Pedagógus II. fokozatokra, valamint a vele azonos eljárásrendű tanfelügyeleti és intézményi önértékelési eljárásra vonatkoznak.A

képviselt *önigazgatás* alapelve szempontjából problémát jelent, hogy az állami értékelési rendszer az oktatási intézményekben az egyszemélyi felelős szerepét erősíti.

Az emberi *méltóság* maximális tiszteletben tartásával ellentétes a tanfelügyeleti és minősítési rendszer (0,1,2,3,Né. értékeket használó) pontozási rendszere, továbbá az is, hogy nem a mindennapi gyakorlat színvonalára kíváncsi, hanem egy kiemelt vizsgapillanat teljesítményére, s így a jó eredmény érdekében gyakran igaztalanságra készlet. Bár a minősítési folyamat is és a tanfelügyelet is sok *önreflexiós* elemet tartalmaz, abból adódóan, hogy a teljesítmény és ezen belül maga az önreflexió is megítélés alá esik, nem a valódi szembesülésre, hanem egyfajta önfényezésre ösztönöz, ami a fejlődést egyáltalán nem támogatja.

A *folyamatszemplélet* érvényesítését a pedagógusértékelési rendszer egyáltalán nem teszi lehetővé (Falus, 2014). És a személy egyéni helyzetét figyelembe vevő szemléletmód sem tud érvényre jutni, még a különböző életkorú gyermekek tanítási, nevelési feladataihoz szükséges képességekre vonatkozó indikátorok között sincs különbség

A *kontemplatív figyelem* is nagyon hiányzik a jelenlegi minősítési rendszerből. Nem csak formai elemként nem jelenik meg, de az indikátorok meglétének, vagy hiányának megítélésére sem áll rendelkezésre elmélyüléshez elegendő idő.

Legnagyobb ütközési pontnak azt látom, hogy a Waldorf-pedagógia sajátos szemlélete nem tud érvényre jutni, annak ellenére, hogy az értékelés alapja az adott intézmény pedagógiai programja kellene hogy legyen. Gondot jelent az osztálytanítói

---

Mester- és kutatótanár fokozatra irányuló eljárásról a dokumentumelemzés kapcsán kiderült, hogy a Waldorf-pedagógiával megegyező szemléletet képvisel.



rendszerből adódóan eltérő végzettségi követelmény, az epochális oktatásból, vagy a Waldorf-óvodapedagógiai alapelvekből adódó sajátos napirend beosztás, és legfőképp a pedagógiai jellegű tartalmi vagy szemléletbeli különbség.

Az állami értékelési rendszerben szereplő kompetenciák szükségességével kapcsolatban nem eltérő a Waldorf-pedagógia álláspontja, csak a megvalósítás igazolása nehéz, vagy lehetetlen az adott indikátorokkal, mivel a Waldorf-pedagógia másképp viszonyul bizonyos pedagógiai feladatokhoz. A pedagógus előmeneteli rendszerben alkalmazott indikátorok, illetve a hagyományos pedagógiából vett értelmezéseik, nem képesek beazonosítani a hagyományostól eltérő pedagógiai gyakorlatot, nem lehet velük mérni a Waldorf-pedagógusok kompetenciájának meglétét vagy hiányát, csak a hagyományos pedagógiai gyakorlat megvalósulását vagy meg nem valósulását mutatják meg.

*5. Melyek azok a képességek, kompetenciák, melyeket a magyarországi pedagógus értékelésben definiált kompetencia területek nem tartalmaznak, viszont a Waldorf-pedagógusi feladatok ellátásához elengedhetetlenek?*

A Waldorf-pedagógus munkája sok olyan elemből áll, melyek nem mérhetőek. A gyerekekkel való kapcsolat területén sem könnyű mérhető minőségeket találni, mert a Waldorf-pedagógia szempontjából a gyerekek érzékelése túlmutat a testi és lelki szinteken. A felnőttekkel való kapcsolat is – az öngazgató szervezeti működésből, a kollegiális felelősségből és a szokásosnál szorosabb szülő-tanár viszonyból adódóan – más minőségű, mint egy hagyományos oktatási intézményben.

A Waldorf-pedagógia gyakorlati megvalósításának még két aspektusa hiányzik az állami elvárásrendszerből, melyek

szintén nem mérhető kategóriák. Az egyik az intuíció fontossága, másik a pedagógiai feladat komplexitása.

### *6. Milyen lenne egy ideális, a Waldorf-pedagógiával összhangban álló értékelés?*

Egy ideális értékelésnek a Waldorf-intézményekben az a célja, hogy a folyamatokat és a cselekvések hatásait segítsen érzékelni és ezek tudatosításával hozzájáruljon a fejlődéshez. A megítélésnek csak azokon a pontokon van szerepe, ahol a kollégák bizonyos feladatok ellátására való alkalmasságáról kell döntést hozni, minden más esetben az értékelés célja csak a reális önértékelés erősítése és ezzel a fejlődés támogatása lehet.

Ahhoz, hogy az értékelés valóban a fejlődést szolgálja, elengedhetetlen, hogy az érintettek azonosulni tudjanak az értékelés egész folyamatával, céljával, módjával, eszközeivel és kritériumaival. Ehhez az azonosuláshoz mindenképp fontos az idegen nyelvűség kerülése. Másrészt az is fontos, hogy az érintettek egyéni helyzetére legyen értelmezhető, emiatt biztosítani kell a rugalmas megformálás lehetőségét. Harmadrészt, a mindennapi gyakorlatból kell, hogy fakadjon, azért a gyakorló pedagógusok kell, hogy megfogalmazzák.

A Waldorf-pedagógiával összhangban lévő értékelés tiszteletben tartja az illető szabad akaratát, támogatja az őszinteséget, az alkotói szabadságot és erősíti az önálló felelősségvállalását.. Ehhez elsősorban az szükséges, hogy az értékelés minden függő helyzettől mentes legyen. Fontos feltétele a támogató értékelésnek a folyamatszemlélet, s mivel elhatározás csak az adott kontextusra vonatkozóan tud megszületni, minden értékelésnek az adott személyre és az adott helyzetre szabottnak kell lennie.

## Irodalom

- Anderson-Levitt, K. M. (2003). A world culture of schooling? In *Local meanings, global schooling* (o. 1–26). : Palgrave Macmillan.  
10.1057/9781403980359\_1
- Falus, I. (2014). Szolgálja a minősítési rendszer a pedagógusokat. *Tanít-tani Online*. [http://www.tani-tani.info/szolgálja\\_a\\_minositési](http://www.tani-tani.info/szolgálja_a_minositési) (2022.01.12.)
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235–250.  
<https://doi.org/10.1080/13674580500200277>
- Kvale, S. (2005). *Az interjú—Bevezetés a kvalitatív kutatás interjútechnikáiba*. Jászöveg Műhely.
- Mesterházy, M. (2019). *Érzelmi elemek a Waldorf-tanárok szakmai identitásának alakulásában* (kézirat).
- Nahalka, I. (2014). A pedagógusok minősítési rendszerének kritikája. *Tanít-tani Online*. <http://www.tani-tani.info/sites/default/files/nahalka.pdf> (2022.01.12.)
- Seidman, I. (2002). *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki Könyvkiadó.
- Shuman, V., & Scherer, K. R. (2014). Concepts and Structures of Emotions. In *International Handbook of Emotions in Education* (1. kiad.). Routledge.
- Steiner, R. (2007). *Nevelésművészet az ember lényének megismeréséről GA 311* (2.). Génius / Magyar Waldorf Szövetség.
- Steiner, R. (2016). *Általános embertan, mint a pedagógia alapja* (2. kiad.). Génius.
- Szokolszky, Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában—Metodológia, módszerek, gyakorlat*. Osiris.
- Trostli, R. (2013). *Amint a Mennyben, úgy a Földön is—A tanári kollégium feladatai a Waldorf-pedagógia alapító impulzusának fényében*. Waldorf Ház Pedagógiai Szolgáltató Intézet.

## A szerző témához kötődő publikációi

Liszka, Andrea ; Kopp, Erika (2016). Alignment of the External Evaluation and Specific Features of Waldorf Pedagogy In *FORUM OSWIATOWE* 28 : 2 pp. 97-114. ,

Liszka, Andrea (2015) Hogyan kezeljük az oktatás „professzionális tőkét” In *NEVELÉSTUDOMÁNY*: 2 pp. 81-88. ,

Liszka, Andrea (2015) *Kompetenciamérésről Waldorf-pedagógusoknak: A kompetenciamérés jelentősége, eredményei és első tapasztalatai* Budapest, Waldorf Ház Pedagógiai Szolgáltató Intézet,

Liszka, Andrea (2014) Az "Utak a minőséghez" eljárás rövid bemutatása: Az öniség feladatközösségek minőségirányítása <https://waldorfhaz.hu/utak-a-minoseghez/>