



DOI: 10.18427/iri-2017-0034

Tanárszerepek – tanítás és esélyteremtés

© **Czövek Andrea**

Eszterházy Károly Egyetem, Eger

czovek.andrea@uni-eszterhazy.hu

A téma indoklása és célja

A rendszerváltással egy autokratikus politikai rendszerből egy demokratikus társadalmi berendezkedésre tért át az országunk. Ez a társadalom alapvető struktúráit változtatta meg, így természetesen hatott az iskola világára is.

Az iskola hagyományosan a kulturális és tudás javak elosztásának, közvetítésének az intézményes eszköze (Kozma, 2001). Ebben az intézményben a pedagógus hagyományosan úgy jelenik meg, mint a tudás, társadalmi értékek és normák, társadalmilag elfogadott viselkedési formák új generációkra történő átörökítője. Az iskola és a pedagógus a szocializációs funkcióival, rejtetten vagy nyíltan annak a politikai törekvésnek is eszköze, hogy univerzálisan érvényesítse, és kontroll alatt tartsa az új generációk társadalmi elvárásoknak való megfelelését (Kozma, 2001; Trencsényi, 1988; Somlai, 1997).

A demokratikus társadalmi működés révén azonban változékonyabbak és viszonylagosabb érvényűek lettek az értékek, a szabályozó normák és a magatartásokat értelmező kategóriák. A társadalmi esélyekben sokkal nagyobb különbségek vannak, mint a rendszerváltás előtt voltak (Ferge, 2000; Kozma, 2001).

A korábban egységes és ezáltal könnyen átadható társadalmi elvárás relativizálódásával az iskola és a pedagógus szerepe ezek közvetítése terén érvénytelenné válik. Lehetőség nyílik azonban az ezekről való decentralizált gondolkodásra és az iskola és pedagógus számára egy szakmai önreflexióra, amely keretében az iskolában a pedagógus szerepe is újra gondolható.

A kutatásunknak azokat az elemeit mutatjuk most be, amelyek kifejezetten a pedagógus-szerepfelfogásra és a gyermekkel, szülővel való kapcsolatukra vonatkoznak. Ezekből az elemzésekből igyekszünk megtudni, hogy a pedagógusokkal szembeni (ambivalens) elvárásokhoz mennyiben alkalmazkodnak a pedagógusok.

A pedagógus szerep és társadalmi összefüggései

Pedagógus szerepek

Korábbi kutatások és szakirodalmak már foglalkoztak annak bemutatásával, hogy a pedagógusok milyen szerepfelfogással bírnak. A legtöbben azért választják a pedagóguspályát, mert szeretik a szaktárgyukat, és az adott tudományágban szerzett tudást szeretnék továbbítani a diákoknak. Szavakban a pedagógusok meghatároznak nevelési feladatokat, de a gyakorlatban nem vállalják azt, vagy pedagógiai kultúrájuk hiányos volta miatt különféle nevelési helyzetekben, például

hátrányos helyzetű tanulók segítésében, a diákönkormányzatokkal való együttműködésben stb., eredménytelenek. A pedagógus tevékenységét bemutató elemzések arra is rámutatnak, hogy az együttműködés, a partneri viszony kialakítása a diákokkal, diákszervezetekkel esetleges. A pedagógusnak a szülőkkel való viszonya az irodalmakban konfliktusosnak van definiálva. Szintén társadalmi szükséglet a nevelési színterek intézmények közötti kooperációjának dimenziója. Ebben a tekintetben az együttműködést gátolja a kompetenciák tisztázatlansága. A „kolléga szerep” megvalósulása tekintetében a kutatások azt mutatják be, hogy csökken a hagyományos, erősen hierarchizált iskola szerepe, és egyre nagyobb hangsúly helyeződik az emberi tényezőkre, a jó iskolai klímára

A hagyományos tanárszerep értelmezések, hasonló névvel, de megújuló tartalommal szerepelnek a modern pedagógiai irodalmakban. *Nevelőszerep*: megbeszélés, beláttatás, olyan képességek fejlesztése, amelyek a felnőtt életre szocializálnak, tanulásra motiválás. *Tudásátadó-szerep*: tudás átadás, a tudás folyamatos frissítése, a tanulás beépüljön a gyermek mindennapjaiba. *Partnerszerep*: tanár és diák illetve szülő partneri, együttműködő viszonya. *Órán kívüli*: gyermekvédelmi tevékenység, diák-önkormányzati tevékenység, ennek az ismeretnek a fontossága. (Hoffmann, 2002; Gergely, 2002; Golnhofer, 2003, Trencsényi, 1988; Cs. Czachesz & Radó, 2003).

Paradigmaváltás

A társadalmunkban létezik történetileg, kulturálisan megkonstruált tudás az iskolára és az esélyteremtésre vonatkozóan, és a pedagógusokkal szemben támasztott új elvárások is jelen vannak. Ezek egy sajátosan kettős elvárás-rendszert alkotnak. A magyar történeti hagyományokban ugyanis nem szerepel a gyermek, mint aktív, jogokkal rendelkező, egyenrangú partnere a felnőtteknek, és a pedagógusnak. Ugyan így nincs hagyománya a szülő hasonló szerepének sem az iskolában. A mai társadalmunkban érvényesülő neoliberais, neokonzervatív ideológia, amely szűken értelmezi az egyenlőség és igazságosság társadalmi értékeit szintén ellentétben áll az Európai Unió hivatalos elvárásaival, amely a szélesen értelmezett egyenlőség elvei mentén állít követelményeket a tagállamok intézményei felé, így az iskola felé is.

Csak a 20. század szüli meg a kultúrák iskolai emancipációjának szükségességét valló, *a gyermekek által az iskolába hozott viszonyulásokat, értékrendet átírni nem, legfeljebb gazdagítani kívánó szemléletet*, amely újrafogalmazza az esélyegyenlőtlenségekkel kapcsolatos teljes fogalomrendszert (Nahalka, 2009).

Elsősorban a tanulásszervezés tekintetében releváns paradigma a konstruktív pedagógiához köthető. Az az elv, hogy a gyermek előzetes tudására kell építeni, lehetővé teszi, hogy a gyermek iskolai megítélését, illetve iskolai karrierjét ne az határozza meg, hogy a gyermek alap kognitív struktúrái megfelelnek-e a tanított tartalomnak, vagy a magyarázat logikájának (Nahalka, 1997). *Ez a tanulásfelfogás csak a differenciált pedagógia eszközeivel fér össze*. A gyermekvédelmi szemlélethez köthetően a szülőkkel, gyermekekkel, az iskola közvetlen társadalmi környezetével való együttműködés szemléleti változásai is szükségesek. *A fiatal és családja már meglévő erősségeinek hangsúlyozása*, korábbi sikeres akcióinak, problémamegoldásainak tudatosítása a partneri viszonyt és az elfogadás üzenetét erősíti (Abajo Alkalde, 2008; Somlai, 1997; Budai, 2009; Cockburn, 2009). Ezzel nem az válik kérdéssé, mit tegyenek a magatartási, vagy tanulási nehézségekkel, vagy

hátrányos helyzetű tanulókkal, hanem, hogy az iskola hogyan képes szolgáltató intézménnyé alakulni.

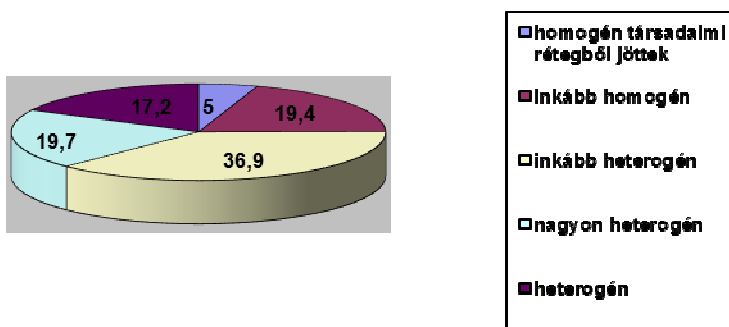
A kutatás bemutatása

A kutatásban azt a szemléletet követtük, hogy az esélyteremtés nem csupán az iskolában megjelenő tanórán kívüli program, hanem beépíthető a pedagógus tevékenységébe, oktatásszervezésébe, vagyis választott szerepelemmé válhat az oktatási folyamatban is.

Célunk volt megismerni a pedagógusok nézeteit saját szerepükről. Megvizsgáltuk, hogy az új elvárás-rendszerhez mennyiben illeszkedik a szerepbetöltők elképzelése.

A kutatás jellege alapján: kvantitatív kutatás, kérdőíves vizsgálattal. A kérdőív adatait az SPSS statisztikai elemző rendszerrel dolgoztuk fel. A mintába bekerült Észak-Magyarországi 318 pedagógus két rétegző tényezőre, az iskolatípusra és településtípusra reprezentatív. A kérdezett pedagógusok nagyjából társadalmi pozíció szerint heterogén gyermekcsoportokban tanít.

1. diagram. A mintába bekerült pedagógusok aránya az általuk tanított a gyermekek családjának társadalmi pozíciója alapján



Az látszik, hogy a pedagógusok csaknem 2/3-a tanít olyan csoportokban, amely a szakirodalmi adatok alapján, differenciált elvárást támaszt a pedagógusok felé.

Az eredmények bemutatása

A kutatás a pedagógusok szerepfelfogását vizsgálja. Az, hogy a pedagógusok milyen tevékenységeket sorolnak a feladataik közé, szerepfogalmunk szerint, megmutatja számunkra, milyen tudásuk van arról, hogy mely cselekvések tartoznak a pedagógusszerephez, vagyis megtudhatjuk belőle a szerepfelfogásukat.

A szerep és a szerepfelfogás értelmezésének megfelelően a kategória felállításánál először azokból a tevékenységekből indultunk ki, amelyeket feladatukként határoztak meg a pedagógusok. A tevékenységeket a szakirodalomban leírtak alapján határoztuk meg, és csoportosítottuk.

A kategóriákat úgy szűkítettük, hogy megnéztük, milyen tudás megszerzését tartják hasznosnak a munkájukhoz, vagyis, ha anyagi és szabadidős lehetőségük engedné, mit tanulnának szívesen. Ez alapján egy két és egy három kategóriás

szerepfelosztást határoztunk meg: Nevelő, tudásátadó, partner és esélyteremtő – tudásátadó.

A tanárszerephez az összes szerepelem hozzátartozik. A szerepelemeknek a sajátos szerveződése mutatja meg a pedagógus szerepfelfogását. Az *esélyteremtő szerepelem* a pedagógus szerepfelfogásában akkor jelenik meg,

- ha a tanárszerep elemei közül a nevelő és partner szerep hangsúlyosabban jelenik meg, mint a tudásátadó szerepelem, illetve a képzések közül, a személyiségfejlesztést segítő technikákat választják.
- ha az órai tevékenységen túli feladatok közül is választják a gyermekvédelemhez kapcsolható tevékenységet, illetve ehhez kapcsolódó tudás megszerzésére vállalkoznak.

A válaszadók százalékos megosztása a tanárszerep-kategóriák szerint (három kategória)

<i>Tanárszerep kategóriák</i>	<i>Pedagógusok</i>	
	N	%
1. nevelő	75	23,6
2. tudásátadó	97	30,5
3. partner	139	43,7

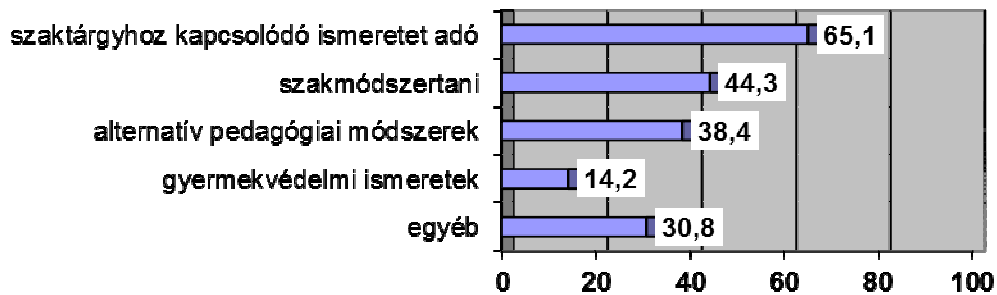
A válaszadók százalékos megosztása a tanárszerep-kategóriák szerint (két kategória)

<i>Tanárszerep kategóriák</i>	<i>Pedagógusok százalékos megoszlása</i>	
	N	%
Tudásátadó (első két hely valamelyikén szerepel a tudásátadó)	208	66,9
esélyteremtő szerepfelfogás (az első két helyen nincs a tudásátadó)	103	33,1
Összesen	311	100%

Minden tevékenységet a pedagógusok több mint fele magas értékkel jelölt, kivéve a „diák-önkormányzati tevékenységet”. Korábbi kutatások is azt mutatták, hogy a pedagógusok a diákönkormányzatokkal való együttműködésben eredménytelenek (Golnhofer & Szekszárdi, 2003) Az esélynövelés szempontból lényeges tevékenységek közül a személyiségfejlesztést, és szülővel való együttműködést, illetve a modellnyújtást a pedagógusok több mint 80%-a jelölte magas értékkel, miközben magát a gyermekvédelmi tevékenységet a válaszadók 52,5%-a jelölte úgy, hogy az nagymértékben feladata. A diákok jogainak érvényesítésében jelentős szerepet játszó diák-önkormányzati tevékenységet tartják a legkisebb arányban feladatuknak a pedagógusok.

A megkérdezettek feladatukként jelölt tevékenységei között a legmagasabb arányban (90% felett) a neveléshez és partnerszerephez köthető feladatokat jelölték, azonban nem az ezekhez köthető ismereteket hasznosítják, illetve a képzéseiket sem ehhez választják magas arányban, hanem a tudásátadó szerepet erősítik az ismeretekkel.

A pedagógusok százalékos megoszlása az elvégzett továbbképzések tartalma szerint



Ez azt mutatja, hogy a szerepfelfogás szintjén nem egyértelmű a megkérdezettek válaszlása.

Az adaptív oktatás módszereit alkalmazó pedagógusok

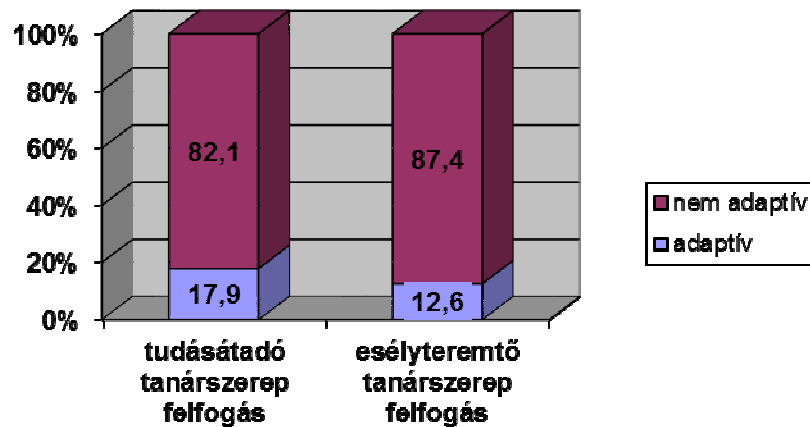
A kutatásunkhoz megkonstruáltuk az adaptív oktatás módszerét alkalmazó pedagógusok kategóriáját. Adaptív oktatási módszereket alkalmazó tanárok a kérdőív valamennyi olyan kérdésére ahol az adaptivitáshoz köthető módszert lehetett választani, ott ezt jelölték is.

A válaszadók pedagógiai kultúrájában párhuzamosan vannak jelen az adaptív tanítást támogató módszerek, és azok amelyeket nem sorolunk ebbe a kategóriába. A válaszadók többsége alkalomszerűen használ valamilyen adaptív oktatást szolgáló módszert. A megkérdezettek mindössze 15,4%-a jelölte minden lehetséges helyen a kérdőívben, hogy ilyen módszerekkel él. Azonban azok között a válaszadók között, akik az adaptív kategóriába kerültek, és akik nem kerültek ebbe a kategóriába nincs statisztikai különbség a lényeges pedagógiai tényezők között - mit gondolnak a differenciálásra való felkészültségükről, hogy milyenek az órára készülési szokásaik, mit gondolnak fontos pedagógiai céloknak, hogy mit gondolnak a gyermekek előzetes tudásának figyelembevételéről a tanítás során, vagy a tanulók aktív részvételéről az oktatás folyamatában.

A válaszadók tisztában vannak az új elvárásokkal, ezek megjelennek a kérdőív válaszaiban, de rendkívül diffúz módon. Vagyis a módszerek megjelenése az oktatási – nevelési folyamatban nem jelenti a pedagógusszerepről alkotott nézetek változását, illetve nem kapcsolódik hozzá új konstrukció a tanulásról, és nem kapcsolódik hozzá differenciálásra alkalmas pedagógiai kultúra.

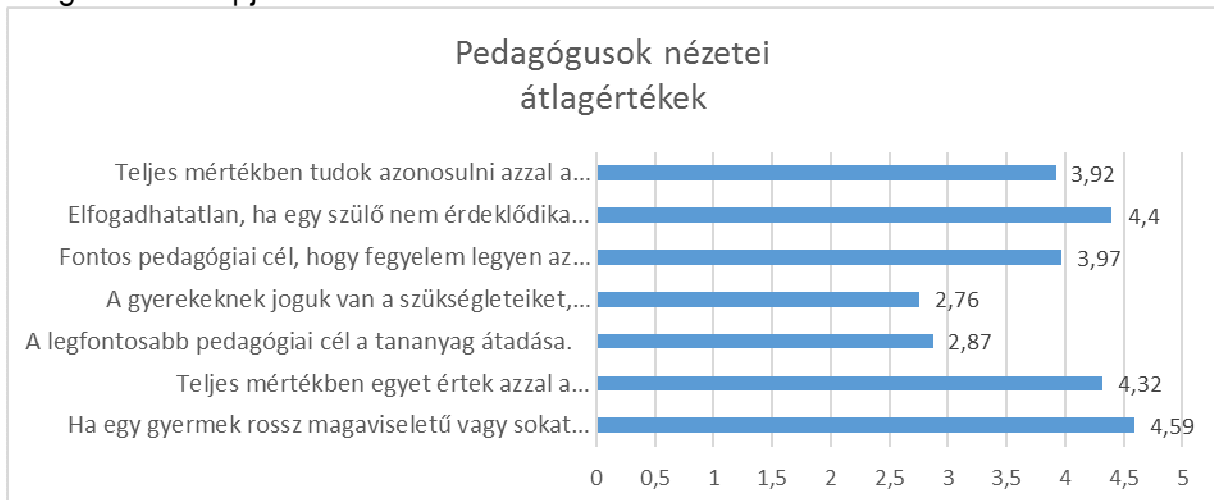
Az egyéni sajátosságokhoz igazodó pedagógusok nem az esélyteremtő szerepfelfogással rendelkező pedagógusok között felülreprezentáltak, hanem a tudásátadó szerepfelfogással rendelkezők között.

Az adaptív pedagógusok százalékos megoszlása a két tanárszerep-kategóriában



A pedagógusok nézetei

A pedagógusok nevelési helyzetekről, a pedagógus viselkedéséről, a társadalmi problémákról, a szülőkről és gyermekekről alkotott véleményét is megkérdeztük. Az állításokkal való egyetértés mértékét 1-5-ig terjedő skálán jelölhették, ahol az 1-es jelentette, hogy egyáltalán nem ért egyet és az 5-ös, hogy teljes mértékben egyetért. Az állítások átlagértékeit néztük meg. A szórás értéke minden állítás esetében 4, vagyis minden állítás 1-5-ig minden értéket kapott. A pedagógusok véleménye ezekről az állításokról tehát korántsem egységes. Ellentmondások is kiütkeznek az átlagértékek alapján.



A harmadik legmagasabb átlagértéket kapta a „Teljes mértékben egyet értek azzal a gondolattal, hogy a nevelés és oktatás folyamatának aktív alakítói kell, hogy legyenek a szülők és a gyerekek.” (4,32). Közben a „A gyerekeknek joguk van a szükségleteiket, igényeiket kifejezni, akkor is, ha nem kifejezetten elfogadható módon teszik.” és a „Teljes mértékben tudok azonosulni azzal a gondolattal, hogy a tanárok és diákok között egy demokratikus, partneri viszonyt kell lenni.” állítások átlag értéke 2,76 és 3,93. A legmagasabb átlagértéke a szülőkkel kapcsolatos állításoknak van. „Ha egy gyermek rossz magaviseletű vagy sokat hiányzik, akkor a szülők figyelmét erre fel kell hívni és fel kell szólítani őket, hogy változtassanak ezen.” állítás átlag értéke (4,59), a módusz 5-ös, vagyis legtöbbször 5-ös értéket is adtak. „Elfogadhatatlan, ha egy szülő nem érdeklődik a gyermeke iskolai előmenetele felől.” állítás átlagértéke 4,4 és legtöbbször az 5-ös értékkel jelölték. Ezek

az állítások az elfogadás és a partneri viszony hiányát mutatják a szülőkkal kapcsolatban. Ezek nélkül nehezen megvalósítható, hogy a nevelés és oktatás aktív alakítói legyenek. Az állítások értékelésének elemzéséből az is kiderült, hogy a tananyag átadás (2,87) kevésbé fontos cél, mint a fegyelem megtartása az órán (3,97).

A kérdőív utolsó kérdésében a tanárságra vonatkozóan kértünk metaforát, és kértük, hogy ezt magyarázzák is meg. A tanári cselekvések többnyire a gyermek formálására, alakítására, irányítására vonatkoznak.

Ezeket a fogalmakat csoportosítottuk az intenzitásuk szerint. A csoportosított cselekvésekhez kerestünk forrástartományt, hogy a forrásfogalmat meghatározzuk. A cselekvés intenzitásának hasonlósága alapján három kategóriát alkottunk. Az elsőbe a fogalmak erősebb, intenzívebb formái kerültek, amelyek közös vonása valamilyen tárgy, növény vagy állat formálása, létrehozása, tökéletesítése, ahol a végeredmény minősége a fontos. A forrásfogalom: *termelésirányító*, a fogalmi metafora: *A tanár termelésirányító*. A második kategóriába a gyengébb, lágyabb intenzitású fogalmak kerültek. Ezek közös vonása, hogy valakiről gondoskodik, valakit ápol, véd, ahol fontos, hogy a gyámolításra szorulóval gondoskodjon. A forrásfogalom: *ápoló*, a fogalmi metafora: *a tanár ápoló*. A harmadik kategóriába sorolt fogalmak a tanár és diák együttműködése alapján mutatnak közös vonást, ahol az a fontos, hogy a nevelési folyamat két szereplője közösen cselekedjen, a cél elérésében egyformán aktív résztvevők. A forrásfogalom: *szakember*, a fogalmi metafora: *a tanár szakember*.

A metaforák forrásfogalmihoz tartozó említések száma

<i>A fogalmi metaforákhoz tartozó fogalmak említésének száma</i>			
<i>A tanár termelésirányító</i>	<i>A tanár ápoló</i>	<i>A tanár szakember</i>	<i>A tanár rabszolga</i>
99	53	6	25

A termelésirányító, mint forrásfogalom mögött, az értelmezésünk szerint, az a nézetet húzódik meg, hogy a tanár (termelésirányító) feladata, egy előre meghatározott minőségű termék (gyermek) létrehozása. A termelésirányító akkor sikeres, ha a termék olyan lesz a folyamat végén, amilyennek azt elvárják tőle és akkor nem lesz sikeres, ha a termék eltérő minőségben készül el, vagy ha másmilyen. A termelésirányító az eltérést bünteti – *szigorú eszközökhöz nyúl, gyomlál* stb. – és korigálja – *nyesegeti a vadhajítást* – hogy megfeleljen az előirányzott terméknek, a vezetője elvárásainak - *szolgálatot teljesít*. Vagyis a tanár a gyermek irányítójaként jelenik meg, aki a helyesnek meghatározott módon, a helyesnek meghatározott cél felé tereli a gyermeket. A gyermek, ha nem tudja vagy nem akarja követni ezt az utat, negatív megítélést kap – *lukas cipő, gyom*. Aki nem tudja, vagy nem akarja elfogadni a kijelölt célt, az a jövő felnőtteként lesz „selejt” – *nem terem, elsatnyul*. A tanárnak tehát nem a gyermekkel van dolga, hanem a saját maga számára leképezett társadalmi elvárással. A megkérdezett pedagógusok többsége (74,2%) heterogén összetételű csoportokban tanít, akik eltérő szükséglettel, lehetőségekkel bírnak, vagyis feltételezhetjük, hogy eltérő úton képesek haladni, és eltérő célok felé tartanak.

Az ápoló forrásfogalom, az értelmezésünk szerint, azt a nézetet takarja, hogy az ápoló (tanár) feladata a kiszolgáltatott, beteg (gyermek) ápolása, gondozása. Akkor sikeres, ha meg tudja óvni, meg tudja gyógyítani a beteget. Az ápoló megítélése a beteg megfelelő ápolásán keresztül történik. A betegnek a léte – *éltető, éltető elem* – fizikai biztonsága – *óv, biztonságot ad* – érzelmi biztonsága – *szerelem, babusgat* – az

ápolótól függ. Akinek az életünket, legfontosabb szükségleteink kielégítését köszönhetjük, annak hálával tartozunk. Vagyis a tanár olyan alapvető szükségleteire válaszol a gyermeknek, amely nem az ő, hanem a szülő feladata. Eközben a gyermeket kiszolgáltatott lényként definiálja, aki a tanár segítségére szorul, és akiért a tanár így felelős.

A szakember, mint forrásfogalom mögött, értelmezésünkben, az húzódik meg, hogy a tanár feladata a nevelés céljának és folyamatának a gyermekkel közös kidolgozása – *együtt dolgozik*. A kapcsolat a közösen meghatározott cél megvalósításáról szól, ahol a gyermek önálló, megbecsült individuum – *kölcsönös megbecsülés*. A folyamatban a gyermek maga választja meg a fejlődésének eszközeit – *a tanár láthatóvá tesz, érzékelhetővé tesz*. A tanárság ilyen kognitív reprezentációja támogatja az esélyteremtő szemléletet.

Összegezve a metaforákat, azt láthatjuk, hogy a normatív elemei kerülnek meghatározásra a biológiai fejlődés folyamatának és a társadalmi, kulturális értékeket, normákat elfogadó felnőtt lényé válásnak. Ezek az értékek, és normák pedig differenciálatlanok.

A kutatásunkból kiderült, hogy a hagyományos tanár-szerepértelmezés jellemző továbbra is a megkérdozett pedagógusokra és a pedagógiai cselekvésben a nézetváltás nem történt meg.

Irodalomjegyzék

- Abajo Alcalde, J. E. (2008). *Cigány gyerekek az iskolában*. Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- Budai István (2009). Az interprofesszionális együttműködés és a szociális munka. *Esély*, (5), 83-114.
- Cockburn, T. (2009). A feminista gondolkodási etika és a gyerekek. *Esély*, (3), 3-23.
- Cs. Czachesz Erzsébet, & Radó Péter (2003). *Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igényeik*. <http://www.oki.hu/click.php?kod=Jelentés2003-Egyenlőtlenségek.html> [2016.12.20.]
- Ferge Zsuzsa (2000). *Elszabaduló egyenlőtlenségek*. Budapest: Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület.
- Gergely Gyula (2002). A pedagógiai tevékenységrendszer komponens rendszere. *Új Pedagógiai Szemle*, (5), 3-13.
- Golnhofer Erzsébet (2003). A tanuló. In Falus Iván (szerk.), *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Golnhofer Erzsébet, & Szekszárdi Júlia (2003). *Az iskola belső világa*. <http://www.oki.hu/click.php?kod=Jelentés2003-Belso.html> [2016.12.20.]
- Hoffmann Rózsa (2002) A tanár-diák kapcsolat változásai. *Új Pedagógiai Szemle*, (7-8), 18-27.
- Kozma Tamás (2001) *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka István (1997). Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I-III. *Iskolakultúra*, (2), 21-33., (3), 22-40., (4), 3-20.
- Nahalka István (2009). A tanulás tudománya. *Pedagógusképzés*, (2-3), 37-59.
- Somlai Péter (1997). *Szocializáció*. Budapest: Corvina.
- Trencsényi László (1988). *Pedagógusszerepek az általános iskolában*. Budapest: Akadémia.