

PEDAGÓGUSOK METAFORÁKBAN TÜKRÖZŐDŐ KÉPE SAJÁT PEDAGÓGUSI SZEREPÜKRŐL

TEACHERS' REPRESENTATIONS ABOUT THEIR TEACHER ROLE REFLECTED IN METAPHORS

Bakos Kinga

Abstract: This paper contains the first qualitative results of a complex research, which focuses on teachers' role's representations in Hargita county. The 187 metaphors obtained from primary school teachers have been analyzed based on 2 criteria: emotional saturation and teacher-pupil relation. The resulting categories are discussed below in the framework of social representation theory.

Keywords: social representation theory, metaphor, teacher role, cognitive linguistics

1. Bevezetés

Napjaink információs társadalmában, a pedagógusi szakma presztízsvesztésének folyamatában egyre inkább kérdéssé válik, hogy mit jelent ma pedagógusnak lenni, a hagyományos szereptartalmak mennyire hatékonyak és életképesek a mai társadalomban, mit képvisel szerepével a pedagógus, milyen szerepet vár el tőle a társadalmi környezet és mit jelent számára saját pedagógusi szerepe. Ebben a tanulmányban a szociális reprezentációk elméletének szemszögéből tekintünk a pedagógusi szerepre, és mivel a szociális reprezentációknak belső, "figuratív" magja konszenzuális, normatív jellegű és képi elemekkel telített (Bigazzi, 2015), a pedagógusok önmaguk pedagógusi szerepéről alkotott szociális reprezentációikat vizsgáljuk metaforákkal.

A tanulmány első része a pedagógusi szerepet tárgyalja a szociális reprezentációk elmélete szempontjából, érintve néhány pedagógusszerep-típológiát is, második részben a metaforák kvalitatív kutatásokban való használatáról van szó, végül bemutatásra kerül egy folyamatban levő kutatás, mely Hargita megyei általános iskolai pedagógusoknál vizsgálja a pedagógusi szerep metaforákban tükröződő reprezentációit.

2. A pedagógusi szerep értelmezése a szociális reprezentációk elmélete alapján

A szakmai szerep fontossága abban rejlik, hogy az identitásépítésben a meghatározóbb szerepek közé tartozik, mint például a nemi szerep. Ezeket magiszerepeknek hívják, és ha ezek működése sérül (a személy nem tud azonosulni vele vagy nem tud megfelelni neki), akkor negatív hatással lehetnek az egész személyiségre (Carver és Scheier, 2001). Ugyanezt jelenti a szerepek típusokba sorolásánál a pervazív szerep. Akkor pervazív egy szerep, ha áthatja az egyén egész életét, meghatározó többi szerepére nézve is. A foglalkozási szerepek néha, ha hivatásszerűen éli meg az egyén, pervazívvá válhatnak. Gyakran ilyen a papi vagy az orvosi szerep (Buda, 1971a, id.Csepeli, 2006), de attól függően, hogy mennyire vált belsővé, pedagógusoknál is pervazívvá válhat. Pedagógusoknál ez azért különösen fontos, mert még a köznyelv szerint is személyiségük a fő munkaeszközük, és a pedagógusi szerep komplementer szerep, csak a tanítványokkal, illetve másodsorban a szülőkkal, kollegákkal és felettesekkel való viszonyban értelmezhető. Ezek a viszonyok azonban nem rögzült, merev viszonyok, hanem a kommunikáció és az interakció mentén alakulnak folyamatosan. Luckmann szerint „Az egyes

ember az általa képviselt szerepek kapcsán a társadalom objektívált tudásának bizonyos területeivel is kapcsolatba kerül, és pedig nem csupán a szó szorosabb, kognitív értelmében, hanem a normák, értékek, sőt érzések 'tudásának' értelmében is." (Luckmann, id. Kovács, 2011. 1.).

A Luckmann által említett „társadalom objektívált tudása” olyan társadalmi közegben keringő tartalmakra vonatkozik, mely „a társadalmi kommunikáció különböző csatornáin közlekedve a köznapi viselkedés értelmezésének és a viselkedéstervek kialakításának eszközévé válnak.” (László, 2001, 45.). Ilyen a pedagógusi szerepről vallott felfogás, a pedagógusi szerep szociális reprezentációja, mely a szakma lényegi vonásait a társadalmi környezet speciális szűrőjén keresztül jeleníti meg.

A szociális reprezentációk elmélete az a fogalmi keret, mely sok szociálpszichológiai folyamat és jelenség magyarázatára alkalmas úgy, hogy komplex összefüggésben tekint rájuk. Fenomenológiai és szimbolikus interakcionista gyökerei vannak, és Durkheim, Lévy-Bruhl, Piaget és Vigotszkij munkája alapján a 60'-as években Moscovici építette fel (László, 2001; Bigazzi, 2015). Ez az elmélet nem tételez merev határvonalat szubjektív és objektív között, és azt hangsúlyozza, hogy gondolkodásunk, érvelésünk, cselekvésünk aszerint történik, hogy milyen perspektívából tekintünk a világra és a társadalomra, és olyan értelmezést adunk a tárgyakkal, jelenségekkel, amilyen nézőpontot képviselünk. Vagyis nincs objektív valóság, mindig színezi azt előzetes ismereteink, gondolataink, érzéseink, attitűdjeink. „A világot egy szemüvegen keresztül nézzük... Ez a szemüveg a vélekedéseink, a tudásunk, a reprezentációink mátrixa. Egyszerre határozza meg, kik vagyunk, hol, és abból a pontból épp merre nézünk, mit látunk és azzal mit kezdhetünk.” (Bigazzi, 2015, 50.). A szociális reprezentációk egy társadalmi közegen, egy kultúrán belül a mindennapi interakciók és mindennapi kommunikáció mentén alakulnak ki. Magukban hordozzák a környezet hatásait tehát, és van egy belső, „figuratív” magjuk, mely aránylag stabil, és egy perifériás rendszerük, mely a környezet változásait, a különböző jelentésváltozásokat jobban tükrözi. A társadalmi kontextusból, amelyben létrejönnek leginkább a társadalom rétegzettség, a kapcsolati hálók és a történelmi keret hat rájuk. Természetesen annál telítettebb lesz érzelmileg egy reprezentációnk, minél erősebben kötődünk ahhoz a csoporthoz, amelyben létrejött (Bigazzi, 2015). A foglalkozási szerepet jogosan nevezhetjük szociális reprezentációnak, mivel egy történelmi keretben jött létre és társadalmilag konstruált. Az egyén szociális reprezentációja a pedagógusi szerepről tükrözi eszerint egyrészt azt, ami univerzális, központi jegy benne, azt, ami egy speciális társadalmi környezetben hozzáadódott és azt, hogy mennyire kötődik az illető személy a társadalmi csoporthoz (azaz mennyire telített érzelmileg a reprezentáció). Mivel a pedagógusi szerep komplementer jellegű, személyközi viszonyokban realizálódik, különösen fontos a következő gondolat: „Egy emberek közötti helyzet kimenete, mint mondjuk az oktatás, nevelés helyzetei, nem a helyzet objektív jellegzetességeink eredménye, hanem a helyzetben direkt és indirekt résztvevő emberek perspektíváinak találkozása és egymásra hatásának függvénye.” (Bigazzi, 2015, 50.). Ezek alapján azt mondhatjuk, hogy vannak a pedagógusi szerepnek olyan összetevői, melyek univerzálisak, és vannak kultúrafüggőek. Például a pedagógusi szerep univerzális összetevője a tudásátadás, de az, hogy ez milyen formában jelenik meg, illetve, hogy a tudásátadás tanár- vagy gyerekközpontú, az már az adott kultúrától és társadalmi környezettől függ.

A különböző szereptípusok kialakítása, a pedagógusszerep tipologizálása több szempont szerint lehetséges. Adelson a pedagógusok attitűdjei alapján háromféle típust különböztetett meg 1976-ban: a pedagógus, mint sámán (elkötelezett, de erőteljesen irányító és narcisztikus), mint lelkész (erős hivatástudat jellemzi, egy hagyományos közösség normáit képviseli és nem támogatja a gyerekek kreativitását) és mint misztikus gyógyító (terapeutaként van jelen a gyerekek között és ösztönözni próbálja őket személyiségük megváltoztatására) (Adelson, 1976, 715., id. Horváth, 2011, 81.). Trencsényi szociológiai szempontú osztályozása (aszerint, hogy hogyan közvetíti a pedagógus a társadalmi normákat) a következő: létezik személyiségformáló típus, tanár-szakember típus és köztisztviselői típus (Trencsényi, 1988). Doyle az órávezetési technikák alapján osztályozza a pedagógusi szerepeket: a teherautó sofőrje (elhárítja az akadályokat, aktivizál), a terület védője (fegyelmez, védi a rendet), útkereső, térteremtő (tiszt, világos útmutatásokat ad), gyengéd meggyőző és a felnőtt lelkiismeret képviselője (Doyle, id. Horváth, 2011, 82.). Klein Sándor személyiségközpontú és tananyag-központú pedagógusról beszél (Klein, 1996, 78-79., id. Hováth, 2011, 82.). Az újabb szerepelméletek képviselői közül Hoffman Rózsa a következő szerepkört

tulajdonítja a ma pedagógusának: a társadalom képviselője, ítéletet alkotó bíró, az ismeretek, értékek forrása, játékvezető, detektív, az identitás tárgya, vagyis példakép, szorongáscsökkentő, Én-támogató, szülő-helyettes, facilitátor, tanácsadó, mentor (Hoffmann, id. Szebeni, 2010, 28.). Megfigyelhetjük, hogy ezek a tipológiák gyakran metaforikus jellegűek, ami arra utal, hogy egy-egy metafora komplexebben és mélyebben tartalmazza, fejezi ki a szereptartalmak lényegi vonásait, mint egyéb nyelvi kifejezésmódok. Ezekből a megnevezésekből az is kiderül, hogy mindig viszonyt fejeznek ki, egy másik személyre, a tanítványra irányulnak.

Természetesen az oktató-nevelő tevékenységen belül folyamatosan változnak a különböző szerepek, és az az ideális, ha a pedagógus rugalmasan tudja kezelni szerepeit a tanórán belül, annak függvényében, hogy melyikkel éri el leghatékonyabban célját. Viszont minden neveléstudományi, pszichológiai vagy társadalomtudományi paradigmaváltás hatással van a pedagógusi szerepről alkotott felfogásra, és ez befolyásolja, hogy inkább melyik szerep kerül előtérbe, a pedagógusok inkább melyiket részesítik előnyben. Az információs társadalom és az IKT eszközök megjelenésével például vitatottá vált a pedagógus kizárólagos tudásátadói szerepe, az iskola már nem a tudás piac legfontosabb szereplője (Ollé és mtsai, 2013), és a pedagógusnak meg kell találnia új, adaptív és a szakma lényegi céljainak megfelelő szerepét.

3. A metaforák használata kvalitatív kutatásokban

A metafora a “metapheró” görög igéből származik, aminek jelentése “átviszek”, vagyis arra utal, hogy egy tárgy vagy fogalom tulajdonságait átvisszük egy másikra (Horváth és Mitev, 2015). Holman szerint “egy olyan analógia, mely képzeletben azonosít egy tárgyat egy másik tárggyal.” (Holman, 1980, 264, id.Thomas és Beauchamp, 2011,763.). Más értelmezésben “...analógiás eszköz, mely szolgálja egyrészt a figyelemfelkeltést, másrészt kognitív eszközként funkcionál, mellyel keretet adunk és újraértelmezzük a tapasztalatokat, hogy értelmezhesük valaki életét...” (Shaw és mtsai, 2008, id.Thomas és Beauchamp, 2011, 763.).

A metaforákat tehát ez esetben nem szépirodalmi értelmezésben használjuk, hanem Lakoff és Johnson értelmezésében (Lakoff és Johnson, 1980), akik fontosnak és figyelemre méltónak találják a köznapi szóhasználat metaforáit, amelyek fő funkciója, hogy sűrítve található bennük analógiára épülő információ valamivel kapcsolatban, és bizonyos fogalmak megértését is elősegíti. Eszerint a metaforák “áthatják a mindennapi életet” (Lakoff és Johnson, 1980, 3.), és nem csak a mindennapi élet nyelvi valóságát, hanem a gondolkodást és a cselekvést is. Sőt, ők azt is állítják, hogy fogalmi rendszerünk alapvetően, természetéből adódóan metaforikus (Lakoff és Johnson, 1980). Kövecses szerint nyelvi, fogalmi, szociokulturális, idegi és testi dimenziójuk is van és szemléletes példát is ad arra, hogy mennyire áthatják gondolkodásunkat és nyelvezetünket a metaforikus kifejezésmódok: „Az élet egy utazás.”, vagy „A szerelem egy utazás.” (Kövecses, 2005, 4.), ahol a kognitív nyelvészet fogalmai szerint az „utazás” a forrásfogalom, az „élet” és a „szerelem” a célfogalom (Kövecses, 2005). Vagyis az utazás fogalmát használjuk arra, hogy a célfogalomnak új jelentést adjunk.

A metaforák kulturális, társadalmi meghatározottsága egyértelmű (Kövecses, 2005; Lakoff és Johnson, 1980), és itt kapcsolódik a szociális reprezentációk elmélete a metaforáknak ehhez a típusú értelmezéséhez. Tulajdonképpen, ha egy tárggyal vagy fogalommal kapcsolatosan metaforát alkotunk, akkor az a metafora el fogja árulni, hogy milyen nézőpontból, milyen előzetes hiedelmekkel és milyen fogalmi rendszerrel tekintünk arra a bizonyos tárgyra vagy fogalomra. Mivel fogalmi struktúránk behatárolja és meghatározza, hogy mit észlelünk (Lakoff és Johnson, 1980; Goldman, 1986, id.Horváth és Mitev, 2005) és minek tulajdonítunk jelentőséget a világból, a fogalmak metaforikus leképeződései jó eséllyel megmutatják azt a perspektívát, amelyből tekintünk a világra. Ha szociális reprezentációként fogjuk fel a metaforát, akkor tudatában vagyunk annak is, hogy ennek központi, “figuratív” magját képi elemek alkotják, és annak is, hogy perifériális rendszerében találjuk meg a környezeti, kulturális hatások eredményét, ez ugyanis, a központi magtól eltérően nagy változatosságot mutat (Bigazzi, 2015). Azért is lehet jogos szociális reprezentációként tekinteni rá, mivel a metaforát alkotó személy egyéni jellemzőin kívül a társadalmi, kulturális környezet is befolyásolja, azáltal, hogy mit tart fontosnak, elfogadhatónak, normatívnak egy bizonyos tárggyal

vagy fogalommal kapcsolatban. A kultúra határozza meg, hogy egyáltalán milyen tartalmak elérhetőek a személy számára valamivel kapcsolatban. Például valószínű, hogy teljesen más metaforákat alkotnának a férfiak a "feleség" fogalmával kapcsolatban egy posztmodern, keresztény gyökerű európai országban, mint az eszkimók társadalmában, és teljesen másat egy többnejűséget természetesnek tartó országban.

A metaforák tulajdonképpen a tárgyak, érzések, folyamatok, attitűdök kognitív leképeződései, és használatuk összeköti a személyes értelmezéseket a nyilvános értelmezéssel, azáltal, hogy megoszthatóvá tesz attitűdöket, tapasztalatokat. Ez indokolja a metaforák tudományos kutatását és kvalitatív értelmezését.

A metaforák használata pedagógusok tapasztalatainak és hitrendszerének vizsgálatában nem újkeletű, több kutatás foglalkozik ezzel (pl. Shaw és mtsai, 2008; Lakoff és Johnson, 1980; Mahlios és Maxson, 1998; Martinez és mtsai, 2001). Pedagógusok szakmai gondolkodását Saban, Kocbeker és Saban vizsgálta 2007-ben, hogy megismerjék a pedagógusok tanítással és tanulással kapcsolatos koncepcióit (Saban és mtsai, 2007). "Mivel a metaforák felfedik nevelési érték-és hitrendszerünket, és elveinket, fontos információt hordoznak szakmai növekedésünkkel kapcsolatban." (Gillis és Johnson, 2002, 37.). Thomas és Beauchamp tapasztalata szerint ezzel a módszerrel inkább arra lapunk választ, hogy "ki ő, mint pedagógus", míg nyílt rákérdezéssel arra, hogy milyen milyen tevékenységeket végez. Hunt szerint a metaforák használata a kutatásban adhat „olyan ismeretet, ami túlmutat a csupán intellektuális ismeretszerzésen.” (Hunt, 2006, 238., id. Thomas és Beauchamp, 2011). Thomas és Beauchamp tapasztalatai a kiváltott metaforákkal kezdő pedagógusoknál azt mutatják, hogy bár bepillantást engednek abba a folyamatba, ahogyan az emberek konceptualizálják élményeiket, egyben kulturális meghatározottságuk is van, ami behatárolhatja a jelentést és az értelmezést (Thomas és Beauchamp, 2011).

4. Hargita megyei pedagógusok metafora-választásai

Kiindulva abból, hogy a foglalkozási szerepről alkotott felfogás is a szociális reprezentációk rendszerébe illeszkedik, és hogy a pedagógusok foglalkozási szerepe az információs társadalomban egyértelműen más, mint a preindusztriális, hagyományos idők pedagógusszerepe, kérdésként merül fel, hogy például egy székelyföldi térségben, Hargita megyében a pedagógusok hogyan látják saját szakmai szerepüket.

Ezt a kérdést jelen tanulmányban egy folyamatban levő nagyobb kutatás részeként felvett önkitöltős kérdőív egyik kérdése alapján vizsgáljuk: „Milyen metaforával vagy szimbólummal tudná kifejezni önmagát, mint pedagógust?” A vizsgált célcsoport az összes Hargita megyei általános iskolában dolgozó magyar pedagógus reprezentatív mintája. A mintavétel véletlen kezdőpontú, szisztematikusan rétegzett, ahol a rétegeképző változók az életkor, a nem, a régió és az iskola neve voltak. A minta megoszlását tekintve azt mondhatjuk, hogy 76,6%-a nő és 23,4%-a férfi, az átlagéletkor 39 év körül van. Régió szerint 52,1% Udvarhely, 29,5% Csík, 13,8% Gyergyó régióból és 4,6% Gyimesből van. A minta 63,9%-a falusi iskolákban tanító, 36,1%-a városi iskolákban tanító pedagógusokból áll.

A reprezentatív mintából eddig feldolgozott kérdőívek (295) erre vonatkozó válaszainak feldolgozása tartalomelemzéssel történt. A teljes reprezentatív minta több szempontú elemzésére később kerül sor. A 295 személyből 226 válaszolt erre a kérdésre. A válaszokból kivettük azokat, amelyek nem voltak értékelhetőek: vagy az válaszadó nem értette meg a kérdést és nem szimbólumot, metaforát írt, hanem a szakmáját („biosz tanárnő”), vagy tulajdonságot („rugalmas, megértő és egyre pesszimistább”), vagy bármilyen olyan választ, amely nem értékelhető a nagy többség válaszával együtt. Így maradt 41 olyan válasz, amit a tartalomelemzés során nem lehetett felhasználni. A fennmaradt 187 válasz között volt néhány olyan is, amely két metaforát tartalmazott, ezek közül mindig az elsőt vettük figyelembe. A metaforák, szimbólumok csoportosítását úgy végeztük, hogy megkerestük központi, figuratív magját és ezt összefüggésbe hoztuk a pedagógusi szakmával. Az azonos vagy nagyon közeli jelentésű szimbólumokat kategóriákba rendeztük. Így a következő kategóriák keletkeztek (zárójelben látható, hogy hány idetartozó metafora volt a mintában): melegség, világosság (35 szó, pl: nap, fáklya, lámpás

(amely egy esetben pislákol), gyertya), színes (17 szó, pl: szivárvány, virág), vidámságot adó (16 szó, pl: mosolygós arc, vidámságbomba), anyaság (10 szó, pl: tyúkanyó, kotló, pótanyuka), szabadság, erő (8 szó, pl: oroszlán, sas, turulmadár), személyiségfejlesztő (7 szó, pl: kertész, szobrász), növekedés (7 szó, pl: fa, kicsi patak, mely nagy folyó lesz), a tudás birtokosa (7 szó, pl.: bagoly, töltőtoll), tápláló (6 szó, pl.: friss házikenyér, májusi eső), útmutató (5 szó, pl: GPS, nyáját terelgető juhász), a fény, az információk befogadója (5 szó, pl.: napraforgó, antennás ember), szeretetet adó (4 szó, szív), segítő (4 szó, pl.: kéz, mankó), eszköz (4 szó, pl.: létra, mely biztosítja a magasabbra jutást, akkumulátor), a tudás forrása (3 szó, pl.: forrás, kiapadhatatlan kút), keményen dolgozó (3 szó, pl.: per spinas ad rosas, Duracell nyuszi), idomító (3 szó, pl. állatidomár, felügyelő), természetfölötti képességekkel rendelkező (3 szó, pl.: varázsló, jövőbe-látó), szorgalmas (3 szó, pl.: hangya, méh), védelmező (2 szó, pl. sebtapasz, ház), megismerő (2 szó: lélekbúvár, bányász), színész (2 szó: szigorú bohóc, bohóc), szervező (2 szó: polip, százlábú polip) és lett 21 olyan metafora, melyek mindegyike külön-külön jelentéssel bír, vagy nem volt annyira világos a pedagógusi szakmához kapcsolódó tartalma, hogy be lehessen sorolni. Látható, hogy a teljes mintát véve alapul leggyakoribb a pedagógusi szerep fényt és melegséget adó jellegének kiemelése (nap, fény, láng, gyertya stb.), a legtöbb Hargita megyei pedagógus így látja magát pedagógusként. Még két kategória nagyon gyakori: a színesség (szivárvány és különböző virágok metaforaként való megjelenése) és a vidámság (nagyraoszt a mosolygós arc jelenik itt meg). Tíz esetben jelenik meg a pedagógusi szerep szülői szerepként való megélése, és minden egyes esetben nők választották ezt a metaforát (tyúkanyó, kotló, aggódó anyuka stb.) Van egy jellegzetes kategória, ami eléggé gyakran megjelent és amit egy kivétellel kizárólag férfiak választottak, és ami nem kimondottan a pedagógusi szerephez kötődik, inkább a jellegzetes férfiszerep képi megnyilvánulása: ez a szabadság, erő kategória, ahol olyan metaforák jelentek meg, mint oroszlán, ló, turulmadár, sas, és ezek közül is leggyakoribb az oroszlán. Ez azt jelzi, hogy a férfi pedagógusok számára nagyon fontos erőteljes, szabad férfiszerepük bevitele a pedagógusi szerepükbe, valószínűleg ezzel hatalmi pozíciójukat kívánják kihangsúlyozni tanárként is.

A metaforák elemzésénél abból indultam ki, hogy ha kognitív nyelvészeti fogalmakat használunk (lásd a 3.fejezetet), esetünkben a pedagógusi szerep a forrásfogalom, a pedagógusok által választott metaforák rendszerezéséből, csoportosításából jönnek létre a célfogalmak, melyek jelzik, hogy a pedagógusi szerep mely elemeit, jellegzetességeit tartják fontosnak a Hargita megyei pedagógusok. A választott metaforákat két szempont szerint elemeztem: az érzelmi telítettség (mivel ez kifejezi, hogy mennyire kötődik a pedagógus ahhoz a közeghez, melyben létrejött a szerepről alkotott reprezentáció) és a tanítványokhoz való viszony (mivel a szerep lényegi jegye, hogy komplementer szerep, tanítványok jelenlétét feltételezi). A következő táblázat eszerint összegzi a begyűjtött metaforákat.

1.táblázat. A pedagógusok által hozott metaforák csoportosítása az érzelmi telítettség és a gyerekekkel szembeni attitűd szerint.

	Érzelmileg telített	Érzelmileg kevésbé telített	Érzelmileg telítetlen
Szoros kapcsolat, a gyerekek személyiségének fejlesztése	<ul style="list-style-type: none"> • Meleget, világosságot kifejező metaforák (35 szó, 18,7%) • Anyaságot kifejező metaforák (10 szó, 5,3%) • Személyiségfejlesztést kifejező metaforák (7 szó, 3,7%) • Táplálást kifejező metaforák (6 szó, 3,2%) • Szeretetátadást kifejező metaforák (4 szó, 2,1%) • Metaforák, ahol a pedagógus a gyerekek védelmezője (2 szó, 1%) 	<ul style="list-style-type: none"> • Metaforák, ahol a pedagógus a gyerekek megismerője (2 szó, 1%) 	

Segítő, facilitáló jellegű kapcsolat		<ul style="list-style-type: none"> Növekedést, saját szakmai fejlődést kifejező metaforák (7 szó, 3,7%) Segítő attitűdöt kifejező metaforák (4 szó, 2,1%) 	
Interaktivitáson alapuló, irányító, útmutató kapcsolat, ahol a tanár mentorként van jelen	<ul style="list-style-type: none"> Színességet kifejező metaforák (17 szó, 9%) Vidámságot kifejező metaforák (16 szó, 8,5%) 	<ul style="list-style-type: none"> Metaforák, ahol a pedagógus idomító (negatív érzelmi telítettség bizonyos foka) (3 szó, 2,1%) 	<ul style="list-style-type: none"> Útmutatást kifejező metaforák (5 szó, 2,6%) Metaforák, ahol a pedagógus szervezőként, a rendszert átlátó és irányító „polipként” van jelen (2 szó, 1%)
A gyerekekkel való kapcsolat abban nyilvánul meg, hogy a pedagógus az információk átadója		<ul style="list-style-type: none"> Metaforák, ahol a pedagógus színész (2 szó, 1%) 	<ul style="list-style-type: none"> Metaforák, ahol a pedagógus a tudásátadás eszköze (4 szó, 2,1%)
A pedagógus a tudás, az információk birtokosa, a gyerekekkel való kapcsolat háttérbe szorul	<ul style="list-style-type: none"> Metaforák, ahol a pedagógus természetfölötti képességekkel rendelkezik (3 szó, 1,6%) 		<ul style="list-style-type: none"> Metaforák, melyek a tudás birtokosaként mutatják be a pedagógust (7 szó, 3,7%) Metaforák, ahol a pedagógus a tudás forrása (3 szó, 1,6%)
Nem tartalmaz a gyerekekkel való viszonyra vonatkozó utalást	<ul style="list-style-type: none"> Szabadságot, erőt kifejező metaforák (8 szó, 4,2%) Metaforák, ahol a pedagógus a fény, az információk befogadója (5 szó, 2,6%) 	<ul style="list-style-type: none"> Metaforák, ahol a pedagógus keményen dolgozó ember (3 szó, 1,6%) 	<ul style="list-style-type: none"> Szorgalmat kifejező metaforák (3 szó, 1,6%)

Megállapítható, hogy ha összesítjük a kategóriákat, akkor a pedagógusok 34%-a olyan metaforákat hozott, melyek érzelmileg telítettek és a gyerekekkel való szoros kapcsolatra utalnak. Valószínűleg ezek a pedagógusok hivatásként élik meg szakmájukat és kötődnek ahhoz a közeghez, amelyben szakmai szocializációjuk történt és kialakult a pedagógusi szerepről alkotott felfogásuk. 17,5% metaforaválasztását szintén érzelmi telítettség jellemzi, és a viszony jellege szerint interaktív, útmutató jellegű. A pedagógusok 1,6%-a éli meg érzelmileg intenzíven pedagógusi szerepét, de a gyerekeket csak befogadóként tekinti, és 6,8%-nál nem fedezhető fel semmilyen kapcsolatra utaló tartalom, bár érzelmileg telítettek. A gyerekekkel szoros kapcsolatban levő, de érzelmileg kevésbé telített kategóriába esik az a 2 metafora (1%), amelyek azt fejezik ki, hogy a pedagógus a gyerekek megismerője, és segítő jellegű, érzelmileg kevésbé bevonódott attitűdöt fejez ki 5,8%-a a metaforáknak. Negatív értelemben valamennyi bevonódást jelez és a gyerekeket befogadónak tekinti az a 3 metafora (2,1%), ahol a pedagógus idomítóként jelenik meg. 2 esetben (1%) jelenik meg a tudást színészként átadó pedagógus képe, és a metaforák 1,6%-a, bár valamennyi érzelmi bevonódást jelez, nem tartalmaz a gyerekekkel való kapcsolatra utaló jegyeket.

Nem véletlen, hogy azok a metaforák, amelyek érzelmileg telítetleneknek nyilváníthatóak, egyetlen esetben sem utalnak sem a gyerekekkel való szoros kapcsolatra, személyiségfejlesztésre, sem segítő, facilitáló attitűdre. Egy része (3,6%) tartozik az interaktív, útmutatáson alapuló kategóriába, 2,1%-ban a pedagógus a tudásátadás eszköze, ahol a gyerek csak befogadó, 5,3%-ban még inkább a pedagógus van a középpontban, hiszen ő a tudás birtokosa, forrása, és 1,6%-ban semmilyen érzelmi bevonódás és semmilyen kapcsolati tartalom nem található a metaforákban, ezek csak a pedagógus szorgalmát idézik.

Összességében a metafora-választások arra utalnak, hogy a Hargita megyei pedagógusok 34%-a éli meg szoros érzelmi bevonódással és a gyerekekkel való szoros kapcsolatban pedagógusi szerepét. A segítést, facilitáló attitűdöt tartalmazó metaforák csak 5,8%-ban vannak jelen. Összesen 23,2% éli meg szerepét interaktivitáson alapuló útmutató szerepként. Információátadóként 3,1% látja magát, 6,9% pedig az információk birtokosaként. A pedagógusok 10%-ának metafora-választása nem jelez kapcsolatot a tanítványokkal, a szereptartalmak között szerepel az erő, a kemény munka, a szorgalom, de nincs utalás kapcsolati elemekre, a tanítványokhoz való viszony semlegesnek tűnik. Tehát leggyakoribb (34%) a pedagógusi szerepnek a gyerek személyiségére hatással levő, szoros érzelmi kapcsolaton alapuló felfogása, utána következnek az útmutató szerep (23,2%), az információátadó- és birtokló összesen 10%, és ugyanennyi a semleges viszonyt mutató metaforák aránya. Végül a segítő, facilitáló pedagógus-szerepre való utalás 5,8%-ban van jelen.

A pedagógusi szakma lényegi vonásaihoz leginkább az első kategória áll közel, ehhez képest nem jelenik meg túl nagy arányban (34%). Ennek a kategóriának legtöbb eleme a „nap”, vagy „napsugár” metafora. Ha a pedagógusi szerep a forrásfogalom, akkor itt a „nap” egy olyan univerzális célfogalomhoz vezet (melegség, világosság), ami úgy láttatja a pedagógust, mint aki érzelmi energiával és a tudás fényével árasztja el a tanítványt. Az ebbe a kategóriába tartozó metaforák közül 14-et 50 évnél idősebb pedagógusok választottak, 24-et 40-50 közöttiek, 15-öt 30-40 közöttiek és 6-ot a 20-30 közötti pedagógusok, vagyis a középkorúak élik meg leginkább ilyen módon pedagógusi szerepüket. A részletesebb, több háttérváltozó figyelembevételével történő elemzés deríthet majd fényt arra, hogy ebbe a 34%-ba milyen életkorú, nemű, milyen szubjektív életminőséggel, testi és lelki egészséggel rendelkező pedagógusok tartoznak. Ezen a ponton csak arra engednek következtetni ezek az arányszámok, hogy a ebben a székelyföldi megyében a pedagógusoknak csak 34%-ánál fejeződik ki az az érzelmi bevonódás és a gyerekekkel való szoros kapcsolat, ami hozzátartozik a szakma lényegéhez, és 66% nem így éli meg. Az, hogy az információ birtokosaként és átadójaként összesen 10% látja magát, arra utalhat, hogy már térségünkben is jó ideje elindult az a folyamat, mely az információs társadalom jellemzője: hogy a pedagógus egyre kevésbé számít az információk forrásának. Az a 10%, akiknél semmilyen kapcsolatra utaló tartalom nem található a metaforákban, nagy eséllyel a kiegészés valamelyik fázisában lehetnek. Természetesen ennél nagyobb százalék is lehet fenyegetve ez által. Mivel a minta a segítő foglalkozású pedagógusokat (fejlesztő pedagógusok, logopédusok, iskolai tanácsadók) is magába foglalja, és ezáltal nem történt meg ennek a csoportnak a különválasztása, arra gondolhatunk, hogy az 5,8%-os segítő, facilitáló pedagógusi szerepre való utalás az ő körükből került ki. A metafora-választásokból felszínre kerülő szerepkategóriák értelmezéséhez természetesen mélyebb, több háttérváltozót figyelembe vevő elemzésre van szükség.

5. Összegzés

Ebben a tanulmányban a szociális reprezentációk elmélete szempontjából közelítettük meg a pedagógusi szerep fogalmát. A pedagógusi szerep metaforákban tükröződő felfogását szociális reprezentációként tárgyaltuk. Egy folyamatban levő kutatás eddig feldolgozott részét mutattuk be, kvalitatív szempontból elemezve, de mivel nagyobb populációról van szó, százalékos arányokban is kifejezve a különböző szerepfelfogásokat.

A 187 értékelhető válasz elemzése során az derült ki, hogy a Hargita megyei pedagógusok 34%-a érzelmileg bevonódott, ami szakmai szerepét illeti, és melegséget, vidámságot, szeretetet és védelmet adó, illetve tápláló és személyiségformáló szerepben látja magát. Ezt az arányt közelíti meg a pedagógusi szerep útmutatóként való felfogása (23,2%), és kisebb arányban vannak olyan metaforák, melyek információbirtokosként és információátadóként láttatják a pedagógust. Viszonylag sok (10%) ehhez képest azoknak a metaforáknak az aránya, melyek a tanítványokkal kapcsolatban semleges viszonyt tükröznek.

Ezek az eredmények leíró jellegűek, és akkor lesznek mélyebben értelmezhetőek, amikor a kutatás befejeződik és összefüggésbe lehet hozni a metaforák elemzéséből létrejött célfogalmakat (személyiségformáló, útmutató stb.) más adatokkal. Fontos lesz generációs szempontból is elemezni ezeket a metaforákat, annak érdekében, hogy kiderüljön, milyen elmozdulások vannak a pedagógusi

szerep értelmezésében a különböző társadalmi közegben szocializálódott pedagógusok esetében. Fontos lehet ilyen szempontból figyelembe venni a rendszerváltást mint történelmi fordulópontot, a pedagógusképzés változásait, és az információs társadalom hangsúlyosabb jelentkezését térségünkben. Az ilyen típusú kutatások és elemzések végső célja többek között az lehet, hogy a pedagógusi szerep reprezentációinak felfedésével közelebb jussunk annak megválaszolásához, hogy milyen pedagógusi szerepet vállal a pedagógustársadalom, melyet vár el a környezet és mi szolgálja jobban az oktatási rendszer, illetve a pedagógusi szakma fő céljait.

Irodalomjegyzék

Bigazzi S. (2015): Tudás és kontextus: a szociális reprezentáció elmélete, In: A nevelésszociológia alapjai (szerk. Varga Aranka) (2015). Pécsi Tudományegyetem, Pécs

Carver, C.S.; Scheier, M.T. (2001): Személyiségpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest

Csepeli György (2006): Szociálpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest

Gillis, C.; Johnson, C. L. (2002): Metaphor as Renewal: Re-Imagining our Professional Selves, In: English Journal, July (2002), 37-43

Horváth D.; Mitev A. (2015): Alternatív kutatási kézikönyv. Alinea Kiadó, Budapest

Horváth F.H. (2011): Tanártípusok, tanári szerepmodellek, In: Hungarológiai Közlemények 2011/4, Bölcsészettudományi Kar, Újvidék

Kovács E. (2011): A tanári identitás alakulása a társadalmi nemi szerepek tükrében. MEK. <http://mek.oszk.hu/09600/09689/html/kovacsedina.htm> (2015.01.24.)

Kövecses Z. (2005): Metaphor in Culture: Universality and Variation. Cambridge University Press, Cambridge

Lakoff, G.; Johnson, M. (1980): Metaphors We Live By. University of Chicago Press, Chicago

László J.: A szociális reprezentációról. In: Béres I.; Horányi Ö. (2001): Társadalmi kommunikáció. Osiris Kiadó, Budapest

Ollé J.; Papp Danka A.; Lévai D.; Tóth Mózer Sz.; Virányi A. (2013): Oktatásinformatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

Trencsényi L. (1988): Pedagógusszerepek az általános iskolában. Akadémiai Kiadó, Budapest

Saban, A.; Kocbeker, B. N.; Saban, A. (2007): Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis, In: Learning and Instruction, 17 (2007), 123-139

Shaw, D.; Massengill, B.; Mahlios, M. (2008). Preservice teachers' metaphors of teaching in relation to literacy beliefs. In: Teachers and Teaching: Theory and Practice, 14(1), 35-50.

Szebeni R. (2010): A kompetencia alapú oktatás pedagógus személyiség háttéré. Doktori értekezés, Debreceni Egyetem, BTK. DEA, a Debreceni Egyetem Elektronikus Archivuma, <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/109141/%C3%89rtekez%C3%A9s.pdf?sequence=5&isAllowed=y> (2017.01.14.)

Szerző

Bakos Kinga, Székelyudvarhely, Phd-hallgató: Debreceni Egyetem, Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program, e-mail cím: b.kinguci76@gmail.com