

Egyetemi doktori (PhD) értekezés tézisei

**A társadalmi nem hatása a pedagógusok szakmai
céljaira, karrierútjára és elkötelezettségére**

Kovács Edina

Témavezető: Dr. Chrappán Magdolna



DEBRECENI EGYETEM
Humán Tudományok Doktori Iskola

Debrecen, 2018.

Az értekezés célkitűzése, a téma körülhatárolása

Az első, majd a második McKinsey-jelentés – 2007-ben, illetve 2010-ben –, és természetesen az ezeket kísérő nemzetközi és hazai kutatások egyértelművé tették, hogy az oktatás minőségét meghatározó fő tényező a pedagógusok felkészültsége, képessége, végzettségben is kifejeződő tudása. Ennek következtében a pedagógusok pályaképének, eredményességének, elkötelezettségének vizsgálata egyre nagyobb hangsúlyt kapott az elmúlt évtized során. Ugyanakkor nem egyértelmű, hogyan definiálható az eredményesség, hogyan viszonyulnak egymáshoz a képzésben vagy a mérhető akadémiai tudásban megjelenő tőkejellemzők, illetve a pedagógiai tudást talán jobban mérő készségek, kompetenciák.

Az eredményességgel foglalkozó korai kutatások a pedagógusok számára szükséges tulajdonságokat próbálták összegyűjteni, ám ezek a tulajdonságlisták kevéssé bizonyultak hasznosnak, hiszen az említett tulajdonságok többsége már a tanári képzés előtt kialakul az egyéneknél. Az ideálisnak mondható személyiségvonásokról, a képességekről vagy képességrendszeréről ma is folyik a szakmai párbeszéd. A fent említett mérhető jellemzők – például a képzés vagy a szaktárgyi tudás – fontosak és viszonylag jól megragadhatók, ugyanakkor nem hatnak lineárisan a diákok teljesítményére. A kutatások szerint erősebb az összefüggés például a reflektivitással vagy a sokféle tanítási módszer alkalmazásával, ezek viszont jóval nehezebben megragadhatók. A professzióelméletekkel foglalkozó kutatók egy része úgy véli, épp ez a sajátosság az, ami a pedagógusfoglalkozást szemi-professzió státuszba helyezi: a valódi professziók ugyanis a gyakorlat során elméleti tudásbázist is létrehozhatnak.

A humán tőke mutatói a fentiekől függetlenül természetesen nem elhanyagolhatók: a pedagógusokat vizsgáló kutatások – például a nemzetközi TALIS vizsgálatok, vagy egy 2014-es, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által készített kutatás – azt mutatják, hogy a szaktárgyi felkészültség kiemelten fontos a tanárok számára. Szintén egy 2014-es hazai kutatás vizsgálta a diákok véleményét, akik a szaktárgyi tudást nagyon fontosnak értékelték a pedagógusok kiválósága szempontjából, bár csaknem ilyen fontos lenne számukra az élvezetes óravezetés is. Összeeseng ezzel egy korábbi, 2001-es amerikai eredmény: a diákok a második legfontosabbnak ítélték, hogy a pedagógus a magas szakmai tudást képes legyen a gyakorlatban is alkalmazni. Azonban a pedagógiai módszertani tudás csak részben sorolható a humán tőke mutatói közé: a tanítási gyakorlat során megszerzett problémamegoldási, folyamattervezési készségek inkább a Hargreaves által „döntéshozási tőkének” nevezett kategóriába illeszkednek. Egyértelműen a humán tőkét gazdagítják ugyanakkor a

továbbképzések, az azokon megszerzett tudás.

A döntéshozási tőkéhez sorolható jellemzőket a pedagóguskompetenciák írják le, azonban maga a kompetenciafogalom problematikus, értelmezése nem egységes. Az általános szóhasználatban hozzáértést, alkalmasságot jelent. A Pedagógiai Lexikon szerint alapvetően kognitív tulajdonság, amelyben fontos szerepet játszanak a motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők. Számos esetben a képesség, készség szinonimájaként használják, időnként kiegészítve az attitűdökkel. Mások a belső pszichikus folyamatokat is lényegesnek tartják, Nagy értelmezésében például a kompetenciák teljes rendszert alkotnak, amelybe az észlelés, a döntés, a tevékenység szervezése és végrehajtása is beletartozik.

A pedagóguskompetenciák listájának összeállítása az Egyesült Államokban kezdődött, a kilencvenes évek elején. Az ott kidolgozott sztenderdek mintául szolgáltak az angolszász országokban, majd később a közép-kelet-európai országok, így Szlovákia, Magyarország és Románia számára is. Hazánkban a pedagógusok minősítési rendszerében, azaz a gyakorlatban is kiemelt fogalomként váltak a kompetenciák, és a tudományos diszkurzusnak is központi elemei. Falus például lényegében egyenlőségjelet tesz a hazai pedagóguskompetenciák és az Egyesült Államokban kidolgozott sztenderdek közé. Miközben a pedagógus eredményességének kritériumait viszonylag jól le lehet írni a kompetenciákkal, esetükben is felmerül az a probléma, hogy ha az oktatáspolitikai kontextusból kiemelve, a tudományos párbeszéd tárgyaiként jelennek meg, akkor ugyanúgy korlátlanul bővíthetők, mint a pedagógus számára szükséges tulajdonságok korábbi listái. Erre példa a pécsi neveléstudományi kutatóműhely munkája. Ők széles körű kompetencialistát állítottak össze egy-egy konkrét tantárgyhoz kapcsolódóan, de az egyes tantárgyaknál olyan, minden pedagógus számára fontos kompetenciákat is felsorolnak, mint „Az iskolai szervezet életéből következő kapcsolattartási kompetenciák”, az „Érdekképviseleti kompetenciák”, vagy „Az önmegvalósítás kompetenciái”. A pécsi eredmények elsősorban arra hívják fel a figyelmet, hogy a jelenleg Magyarországon széles körben használt nyolc kompetencia nem fed le a pedagógusok eredményességéhez szükséges minden területet, másodsorban pedig arra, hogy a mindent átfogni kívánó, túlságosan részletes lista ugyanúgy kevésbé lesz használható, mint a korábbi, alapvetően túlidealizált személyt leíró tulajdonságlisták.

Dolgozatunkban a pedagóguskompetenciák kiválasztásakor a 8/2013. EMMI rendeletből indultunk ki. Mivel ezek a szakmai diszkurzusokban, a képzési és képesítési követelményekben és a minősítési rendszerben is viszonylag hasonló megfogalmazásban jelennek meg, feltételeztük, hogy a pedagógusok többsége kialakított már valamilyen véleményt ezek fontosságáról, nem új fogalmakkal találkozik a megkérdezés során. Bár a

kompetenciák listáját nem kívántuk túlságosan szélesre bővíteni, szétbontottuk azokat, amelyeket a rendelet ugyan egységként kezel, de valójában több kompetenciát is lefednek.

A szakmai fejlődés korai definíciói már a kompetenciafogalom használatának általánossá válása előtt is tartalmazták a tudás és szakmai készségek, továbbá az attitűdök és a tanári munkára való rálátás gazdagodását, fejlődését. A későbbi – és jelenleg is használt – definíciók szerint a szakmai fejlődés a tanári kompetenciák fejlődését jelenti; beleértve az attitűdöket, értékeket és a kognitív ismereteket, utóbbihoz azonban a tudás alkalmazása és az önreflexió is társul. A szakmai fejlődés minden esetben hosszú távú folyamat, amely nem független az iskolai környezettől és a diákoktól. A tanári kompetenciák fejlődése, fejlesztése elkezdődik a tanárképzésben, és optimális esetben folytatódik a tanítással töltött évek alatt. Szorosan ide kapcsolódik mára már az életpálya és a karrierút fogalma is: a legtöbben szinte szinonimaként használják ezeket, és csak néhány komplex modell veszi figyelembe az identitás egyéb összetevőit vagy a lehetséges kríziseket, amelyek szintén hatással vannak az életpálya alakulására. Utóbbiak azt is kifejtik, hogy a pedagógus identitására és életpályájára hatással van az oktatási szint, amelyen a pedagógus nevel-oktat, a műveltségterület vagy a tudományterület, amelyhez munkája kapcsolódik, továbbá a vele szemben megfogalmazott szerepelvárások is. Arra azonban nem térnek ki ezek az elméletek sem, hogy a szerepelvárásokat erőteljesen befolyásolja a pedagógus neme. A társadalmi nemi dimenzió hatását általában angolszász kutatók vizsgálják, de nem a karrierút vagy a kompetenciák egészére, inkább egy-egy szűkebb területre vonatkozóan.

Pedig a tanári szereppel, a pedagógusfoglalkozással kapcsolatos elvárásokat, sajátosságokat olyan társadalmi, gazdasági és politikai folyamatok alakították, amelyek többé-kevésbé hasonló időszakban és hasonló módon zajlottak le az euroatlanti országokban. Három, egymástól sem független jelenség hatását látjuk: a nők nagyarányú megjelenését a munkaerőpiacon, a korábbi, családi gazdaságokban történő munkavégzés helyett; a foglalkozások szerkezetének átalakulását a két világháború között, és új foglalkozások megjelenését a második világháború után; valamint a köz- majd a felsőoktatás expanzióját. E folyamatok hasonló lezajlása állhat annak háttérében, hogy – az eltérő oktatásügyi és oktatásirányítási kultúra ellenére – a pedagógusokkal kapcsolatos kutatások Európában, az Egyesült Államokban, sőt Ausztráliában is hasonló problémákra akadnak, és hasonló tanárképet vázolnak fel.

A pedagóguspálya elnőiesedése az említett országokban, így Magyarországon is, együtt járt a tanárokról alkotott kép átalakulásával. Többek között Drudy, Figula, Kozma és Szabó kutatásai hívják fel a figyelmet arra, hogy a jelenlegi euroatlanti oktatási rendszerek

pedagógusképében és elvárásaiban nagy szerepet kap a gyerekekről való gondoskodás, a fejlett szociális kompetencia, és olyan eszköztudás, amely alkalmassá teszi a pedagógust a heterogén csoportok oktatására. Ugyanakkor néhány korábbi, hazai kutatás arra hívja fel a figyelmet, hogy a gondoskodó pedagógus rosszul szerepel az olyan fontos jellemzők tekintetében, mint az asszertivitás, a negatív hatásokra is kiterjedő önreflexió vagy a vezetői készségek.

A tanári foglalkozás átalakulásával párhuzamosan, a hetvenes években a foglalkozások rangsorolásában egy új fogalom jelent meg: a szemi-professzió (*semi-profession*). A korábbi kategóriák – az értelmiségi hivatás (*profession*), illetve a foglalkozás (*occupation*) – épp az említett strukturális átalakulás miatt már nem írták le kielégítően a létező foglalkozási csoportokat. A tanári foglalkozás az új, szemi-professzió kategóriába került: már a fogalmat elsőként használó Etzioni (1969) is azt mondja, a szemi-professziók tipikusan női, segítő munkák. Ez a dimenzió a későbbi elemzések során is felmerült, és van olyan szerző, aki szerint az érintett foglalkozások kizárólag a női túlsúly következtében fél-professziók.

Mind a társadalmi nemek, mind a professziók kérdésköre kapcsolódik a pályaelhagyás fogalmához. A pálya melletti elköteleződéssel, a pedagóguspálya elhagyásával foglalkozó tanulmányok egy része érinti a pedagóguspálya professzionális státuszát, ehhez kapcsolódóan a presztízs és autonómia kérdését; rendszerint abban az összefüggésben, hogy a kiváló diákok pályára vonzásához és megtartásához a jelenlegi szemi-professzió státusból a tényleges professzió irányába lenne szükséges elmozdulni. A témával foglalkozó szerzők egy része a nyugdíjba vonulást és az intézményváltást is megemlíti, de pályaelhagyásnak alapvetően azt tekintik, amikor a pedagógus magát a tanári foglalkozást hagyja el. Különösen problematikusnak tartják a pályakezdést követő öt éven belüli nagyarányú (10-40 százalékos) pályaelhagyást, amit – részben vagy egészében – a pályaszocializáció kudarcának tartanak. Mivel a férfiak körében szignifikánsan nagyobb a pályaelhagyók aránya, a társadalmi nemi jellemzők ebben a kérdésben nem hagyhatók figyelmen kívül. Az indokok között általában a más foglalkozásban elérhető jobb kereset szerepel, illetve az, hogy a magasabb végzettséggel rendelkező férfiak a munkaerőpiac más szegmenseiben is számos jó lehetőséget találnak. Csak Smith hívja fel a figyelmet arra, hogy az általános iskolai tanárok egy részének nehézséget okoz a jelenlegi gondoskodó pedagógusképpel való azonosulás.

Jelen értekezés célkitűzése, hogy a fenti jelenségeket átfogóan szemlélve vizsgálja **a pedagógusok eredményességét, szakmai céljait, pályaképét és továbbképzésekkel kapcsolatos terveit.** A társadalmi nemi és a professzióelméleti keretek együttes

alkalmazásával arra igyekszik választ kapni, hogy a pedagógusok, nők és férfiak, a közoktatás különböző szintjein, hogyan viszonyulnak a pedagógusokkal szemben támasztott elvárásokhoz és a szakmai fejlődés lehetőségeihez, a szerepük megvalósítása során melyekkel tudnak azonosulni, és, ami az oktatási rendszer szempontjából még fontosabb, ezek közül melyek támogatják őket abban, hogy eredményesek legyenek.

A pedagógusok szakmai fejlődésére több tényező hat: egyrészt az oktatási szint, amelyen a pedagógus dolgozik, valamint az oktatási intézmény klímája és elvárásai. Hatással van rá másfelől a pedagóguskép, amivel azonosul, vagy azonosulnia kellene, továbbá a tanári pályának tulajdonított presztízs és a szakmai autonómia. Az életpálya egyes pontjain történő elakadás, törés, a fent említett tényezők, például **a szervezeti hatások, a pedagóguskép vagy a presztízs problematikussá válása pedig a pálya elhagyásához vezethetnek.**

A nők nagy aránya a pedagógusok körében nem minősíthető önmagában sem pozitívnak, sem negatívnak, bár a diákok szempontjából a nők és a férfiak kiegyensúlyozottabb aránya talán kedvezőbb lenne. Ugyanakkor bármelyik elnőiesedő pályán csökkennek a bérek, a férfiak pedig idővel már nem érzik a maguk számára megfelelőnek, választhatónak az adott munkát, és ez a foglalkozás egészét érinti. Ezért érdemes a pedagóguspálya státuszát is szemügyre venni: az oktatás alsóbb fokozatain már a kezdetektől a szemi-professziók kategóriájába sorolódott, míg az egyetemi professzori – vagy korábban a társadalom által magas tudományos színvonalúnak tartott középiskolai tanári – munka inkább minősült klasszikus professziónak. Részben emiatt merülnek fel az olyan kérdések, hogy miért válik meghatározóbbá a formális pedagógusképzés nyújtotta elméleti és gyakorlati ismeretek alkalmazása helyett a személyes tapasztalati tudás: Fónai szerint ez tipikus deprofesszionalizációs tünet. A professziók esetében ugyanis sokkal hangsúlyosabban közvetítődik a szakmai protokollok, a gyakorlat során létrejött tudásbázisok létezésé és követése, miközben a személyes tudás és az empátia szintén szükséges ahhoz, hogy valaki kiváló szakember legyen.

A professzionalizációt vagy épp a deprofesszionalizációs folyamatok létét az adott szakma gyakorlóinak demográfiai adatai is alátámaszthatják. A hagyományos professziók esetében a rekrutációs bázis elsősorban a felső-középosztály. A joghallgatókat vizsgálva Fónai igazolva látja, hogy esetükben ma is érvényes a hivatásrendi rekrutáció. Az adatokat részletesebben vizsgálva viszont feltűnik, hogy ez főként az Eötvös Loránd Tudományegyetem esetében helytálló: ott a diplomás szülők aránya eléri a kétharmadot. A Szegedi Tudományegyetemen viszont már csak a hallgatók egyharmadának vannak diplomás szülei. Az igazgatásszervezés szakon tanuló joghallgatók esetében pedig csupán a szülők

ötöde diplomás: a pedagóguspályát, amely hagyományosan a társadalmi mobilitás egyik csatornája, hasonló arányok jellemzik. A szülők végzettsége mellett jelentősége lehet a házastárs iskolázottságának is. A házassági mobilitás szerepe az utóbbi évtizedek során megváltozott, ahogyan a házasság intézménye maga is átalakult. Ugyanakkor a szülők kulturális tőkéje, az egyén iskolázottsága, anyagi helyzete és a státusznak megfelelő házasságkötés együttesen alakítja az egyén társadalmi státuszát, összességében pedig az egy adott pályán dolgozó egyének romló helyzete deprofesszionizációra utal, míg a többségében magas egyéni státuszok a szakma professzió-voltát jelzik.

A társadalmi nemek és a professziók metszetében jelenik meg a karrierbeli előrehaladás kérdése is. Ennek kapcsán Fényes kifejti: a nőkre jellemző, hogy több, de azonos szintű végzettséget szerezzenek, míg a férfiak továbbtanulását a magasabb végzettség megszerzése motiválja. A 2010-es Diplomás Pályakövetési Rendszer adatainak elemzése azt mutatta, hogy az azonos szintű diplomák gyűjtése a pedagógusok többségét jellemzi, miközben a PhD-végzettség megszerzését elsősorban a férfiak tervezik.

A pedagóguspálya presztízsének növekedését, és ezzel a legjobb képességű hallgatók felvételét, majd pályán tartását az segítené, ha pedagógusfoglalkozás a professziók jegyeit mondhatná magának. Az előzőekben felsoroltak közül különösen fontos, hogy a továbbképzéseknek erősíteniük kellene a problémamegoldói-kutatói és/vagy döntéshozói kompetenciákat és szerepköröket. Utóbbiak inkább maszkulin jellemzők, míg a tanári pálya egésze feminin jegyeket mutat. Ilyen például, hogy egyre határozottabb elvárásként fogalmazódik meg a pedagógusok felé, hogy gondoskodó attitűddel forduljanak a diákok felé. Azonban csak néhány, főként angolszász kutatás foglalkozott korábban azzal, hogy a pedagógusok hogyan viszonyulnak ezekhez az elvárásokhoz és lehetőségekhez, a szerepük megvalósítása során melyekkel tudnak azonosulni. Továbbá, ami az oktatási egésze szempontjából még fontosabb, melyek támogatják őket abban, hogy eredményesek legyenek, illetve vannak-e ezek közt olyanok, amelyek kifejezetten akadályai lehetnek a hatékony oktatásnak, és akár a pályaelhagyók arányát is növelhetik. E kérdésekre igyekszünk választ találni az empirikus vizsgálat során.

Az alkalmazott módszerek

A kutatás a TELEMACHUS 2014 (TEachers' LEarning Motivation and AChievement in eastern part of HUngary Survey) adatbázisra épül. Az adatfelvételt a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary) kutatói végezték. A kérdőív

így a vizsgálatban részt vevő kutatók kérdésblokkjait tartalmazza. Az értekezés alapjául szolgáló kérdésblokkok a pedagógus szakmai céljaira és fejlesztendő kompetenciákra vonatkoztak, míg például a szakmai múlt, a továbbképzési részvételre és a tanulási tervekre többféle szempontból – az eredetileg vizsgálni kívánt változók mellett más, például a fenntartóra vonatkozó témában – is rákérdeztünk. Az adatfelvétel 2014. október 1. és november 15. között folyt, alapvetően papíralapú kérdőívek kitöltésével. A mintavétel során az állami és az egyházi intézményekből strukturált mintát vettünk. Az adatfelvételt ezt követően egy újabb, a Debreceni Egyetem pedagógusképzési vonzáskörzeteinek közoktatási intézményeiben történő online adatfelvétel egészítette ki.

Az adatbázis összesen 1056 válaszadó adatait tartalmazza. A vizsgált régióban dolgozó és/vagy a régió továbbképzéseiben részt vevő pedagógusok jellemzőit tükröző minta nem és kor szerinti összetétele megfelel a magyar pedagógustársadaloménak. Az oktatási szintenkénti arányok ugyanakkor már kevésbé igazodnak a magyar pedagóguspopuláció arányaihoz. Míg az óvodákban a pedagógusok 20 százaléka, az általános iskolákban a fele és középfokú oktatásban (gimnáziumban, szakközépiskolában és szakiskolában) a fennmaradó 30 százaléka dolgozik, addig a mintában az óvodapedagógusok aránya 12,6 százalék, az általános iskolai tanároké 48,9 százalék, a középiskolában oktatóké 34,7 százalék, míg 3,8 százalék összevont intézményekben tanít. Ezért az összevont intézmények pedagógusait – csekély arányuk miatt – nem vizsgáltuk, és az óvodapedagógusok esetében is csak a kifejezett szignifikanciát mutató összefüggéseket vettük figyelembe. A velük kapcsolatos megállapítások további kutatásokat igényelnek, mégsem hagytuk figyelmen kívül ezeket, mivel az óvodapedagógus minta demográfiai jellemzői – például a szülők iskolai végzettsége a lakóhely típusa, vagy a szakvizsgák aránya körükben – összhangban állnak a szakirodalomban leírtakkal.

A pedagógusok humán tőkéjének adatokban megragadható változói: a képzettség, megszerzett végzettség és a továbbképzéseken való részvétel. Utóbbi kapcsán a képzések hasznosságát, az azokon alkalmazott módszertani jellemzőket is vizsgáljuk, mivel a magyar továbbképzési rendszer csak kevéssé felel meg a hatékonysági kritériumoknak, azaz a képzések darabszáma önmagában nem feltétlenül mutatja meg, hogy mennyiben járultak hozzá a humán tőke növeléséhez.

További változónk a pálya iránti elkötelezettség/pályaelhagyási szándék. A szakirodalom nem egységes abban a tekintetben, hogy ez a hatékonyság összetevőinek mely kategóriájába kerül: ha a pályakezdők nem maradnak hosszabb ideig pedagógusok, akkor a tanítási gyakorlat hiányaként jelenik meg, ami szintén a humán tőkéhez sorolható. Pusztai a

pálya iránti elkötelezettséget a pályaszocializáció eredményességi mutatójának is tekinti, míg Fullan és Hargreaves a gyakorlathoz kapcsolódóan, mégis – Pusztaihoz hasonlóan – a pályaszocializáció egészének kontextusába ágyazva egy általuk megalkotott fogalom, a „döntéshozási tőke” összetevőjének tartja. Utóbbi, véleményük szerint, olyan tudás, amely a komplex pedagógiai folyamatok elemzéséhez és a felmerülő problémák legeredményesebb kezeléséhez szükséges. Kiemelik, hogy attitűdbeli problémát is jelent, hogy minden harmadik pedagógus, akivel a diákok nap, mint nap találkoznak az osztályterekben, a tanítás helyett inkább valami mást szeretne csinálni.

Függő változóink még, hogy az egyes kompetenciákat, jártasságokat mennyire ítélik fontosnak a pedagógusok. Ezt két kérdésblokk is vizsgálta: az egyiket a korábbi hallgatói kutatások alapján állítottuk össze, a munka során megvalósítandó célokra kérdezett rá. Ez az alapvető feladatokra (például az osztálytermi rend kialakítása), a tudásközpontú célokra (például a lehető legtöbb ismeret átadása a diákoknak) és innovatív célokra (például a lehető legtöbb oktatási módszer alkalmazása) vonatkozó állításokat egyaránt tartalmazott. A másik a magyar képesítési követelményben leírt kompetenciák iránti fejlesztési igényt mérte, de az abban leírtakat igyekeztünk a napi gyakorlathoz közelebb álló fogalmakkal leírni.

Magyarázó változónk a pedagógus neme és a legmagasabb oktatási szint, amelyen tanít. Vizsgáltuk emellett a szülők és a házastársak legmagasabb iskolai végzettségét és az anyagi helyzetet is, hogy lássuk, ez milyen mértékben hat a megszerzett humán tőkére, illetve a további tanulási tervekre, és összességében, a minta egészét tekintve professzionalizációs vagy deprofesszionalizációs folyamatokra utal.

A kutatás hipotézisei

1. A férfiak számára a viszonylag kedvezőtlen kereseti lehetőségek (ahogyan az OECD adataiban láthattuk, a hasonló végzettséggel elérhető bér 41-48 százalékát kapják pedagógusként), valamint az ellentmondásos szerepelvárások – legyen törődő, gondoskodó, ugyanakkor tekintélyes és határozott – miatt a tanári pálya nehezebben választható, mint a nők számára, ezért várakozásunk szerint a férfiak körében többen tervezik, hogy elhagyják a pályát. Ezt támasztják alá például Varga adatai is, amelyek szerint a megkérdezettek neme szignifikáns hatással volt a pedagógusszak választásának valószínűségére, a pályakezdők körében pedig a férfi pályaelhagyók aránya meghaladta a 60 százalékot. Szimbolikus helyzetük miatt ugyanakkor a férfi tanárok várhatóan jobb anyagi helyzetben vannak, mint a pedagógusnők.

2. Feltételezzük, hogy a férfiak az oktatás során megvalósítandó célok és az elvárt készségek közül inkább a maskulin jellemzőkkel tudnak majd azonosulni, amilyen például a tudás fontossága, az eredményközpontúság, vagy a nagyobb érzelmi távolság megtartása. Azaz a pálya elhagyását nemcsak a máshol elérhető jobb kereset, hanem a férfiak társadalmi nemi szerepéhez kevésbé illeszkedő pedagóguskép is motiválja. A célok esetében a fenti eredmény azzal is jár, hogy az együttműködés és a tanulókkal való törődés a nők számára lesz szignifikánsan fontosabb.

3. A nőktől mind a hagyományos sztereotípiák szerint, mind a pedagógusszerepben a kapcsolatorientáltságot és a törődő magatartást várja el a társadalom, így feltevésünk szerint ők az ilyen jellegű céloknak, kompetenciáknak, például a személyes gondoskodásnak, a problémák meghallgatásának, az esélyek kiegyenlítésének tulajdonítanak majd fontosságot. Kevésbé azonosulnak a pedagógusszerep tudásközpontú összetevőivel.

4. Mindkét nemet jellemzi, hogy több diplomával rendelkeznek, ugyanakkor a magasabb tudományos fokozat megszerzése tipikusan férfias karrierstratégia: a nőkre inkább jellemző, hogy a további tanulás tervezése csak egy másik, azonos szintű diploma megszerzését jelenti, és nem a doktori képzésben való részvételt. Emiatt arra számítunk, hogy míg a továbbtanulási szándékban nem lesz szignifikáns eltérés a nemek között, addig a nők közül szignifikánsan kevesebben tervezik a doktori képzés megkezdését.

5. A nők kezdetben az oktatás alsóbb fokozatain jelentek meg, a középiskolai tanárokról alkotott kép még hosszú ideig az egyetemi tógát viselő, tudós férfi volt. A tanári pálya feminin jegyeit az elmúlt évtizedek során megerősítette, hogy az oktatás tömegesedésével olyan új csoportok kerültek be az iskolákba, akik korábban csak rövid ideig vettek részt az oktatásban, vagy akár teljesen kimaradtak belőle. Azonban, ahogy a professzió-elméletekkel foglalkozó fejezetben láttuk, a pedagógusszakmák elkülönülnek, például a presztízs tekintetében. Ezért feltételezzük, hogy az oktatás során megvalósítandó feladatok és a különböző kompetenciák fontosságában az esetek egy részében nem a társadalmi nem lesz a döntő, hanem a legmagasabb oktatási szint, amelyen a pedagógus dolgozik. Így az alacsonyabb oktatási szinten meghatározóbb lesz a törődés, és általában a feminin értékek, míg a középiskolai tanárok számára a tudásközpontúság és a maskulin jellemzők lesznek fontosabbak. A képzéseken való részvétel és az ezekkel kapcsolatos elvárások pedig a Fónai által kiemelt professziók egymás melletti létezését támaszthatják alá.

A kutatás eredményei

1. A demográfiai adatok azt mutatják, hogy a férfi pedagógusok státusza jelentősen eltér a nőkéétől. A legkisebb eltérés a szülők végzettségében mutatkozik: a férfiak esetében szignifikánsan több a legalább érettségizett szülő, vagyis közülük valamivel többen lépnek a pályára alsó-középosztálybeli családból, ugyanakkor a diplomás szülők arányában alig van különbség a nemek között. A házastárs státuszmegeerősítő helyzetében már jóval nagyobb az eltérés: a férfiak közel nyolcvan százaléka diplomás élettársat, házastársat választ. A fiatalabb férfiak körében még több a diplomás társsal élő, mint az idősebbek között, míg a nőknél pont az ellenkező tendenciát figyelhetjük meg, ez arra utalhat, hogy a pedagóguspálya megítélése, státusza a férfiak körében – legalábbis ebben a vonatkozásban – nem változott az utóbbi évtizedek során. A férfiak objektív anyagi helyzete egyértelműen kedvezőbb, mint a nőké. Ennek hátterében több ok is állhat: a magasabb oktatási szintek – ahol a férfiak inkább jelen vannak – kedvezőbb munkabérrel is járnak. A pluszmunka – ráadásul gyakran nem tanári pluszmunka – végzése és az intézményvezetői pozíció betöltése is gyakoribb a férfiak esetében, így ez is az ő jobb anyagi helyzetükhöz járul hozzá.

A humán tőke mutatói is azt jelzik, hogy a férfiak teljesen máshogyan ítélik meg a pedagóguspálya státuszát és karrierlehetőségeit, mint a nők. A tanári pályát tudományos karriernek tekintik: eleve nagyobb arányban lépnek egyetemi végzettséggel a pályára, kétszer olyan arányban szereznek újabb egyetemi diplomát, mint a nők, és – a nőkhöz viszonyítva – a doktori fokozat megszerzését is kétszer annyian tartják lehetségesnek.

A pályaelhagyásra vonatkozó hipotézisünk – és az ezt alátámasztó korábbi kutatások eredményei – csak részben igazolódott. Az általános iskolai tanárok esetében ugyanis valóban igaz, hogy a férfiak kevésbé érzik magukénak a pedagóguspályát és –szerepet, a középiskolai tanárok körében viszont van egy réteg, aki nem elégedett a munkahelyén és a pályáján, és – társadalmi nemétől függetlenül – a változtatást fontolgatja. Ebbe a pedagóguscsoportba egyébként épp azok a tanárok tartoznak, akik felülreprezentáltak az innovatív faktorban, azaz számukra fontosabb a pedagógiai újdonságok követése, a tananyag folyamatos megújítása és a lehető legtöbb oktatási módszer alkalmazása.

2. A pedagóguskép értelmezését rajzolja fel a kompetenciaterületeknek és a szakmai céloknak tulajdonított fontosság. Ez összességében azt mutatja, hogy a társadalmi nemek között kevés az éles különbség. Nemétől függetlenül mindenkinek kiemelkedően fontos például a hatékony probléma-megoldási kompetenciák fejlesztése, vagy a tanulók tanulásának támogatása. Tetten érhető ugyanakkor az egyik hagyományos maskulin-feminin dichotómia: a tudás- illetve a személyközpontúság. Azaz a szaktárgyi felkészültség, az elméleti tudás fejlesztése sokkal hangsúlyosabban jelenik meg a férfiaknál. Érdekesség, hogy míg a tanulók

személyiségének fejlesztése mindkét nem számára fontos, addig ezt a férfiak a személyes problémák megismerése nélkül képzelik el, azaz – a szakirodalom megállapításaival összhangban – valóban igényik a nagyobb érzelmi távolságot.

3. A kapcsolatorientált attitűd jelenléte a nők esetében minden téren megmutatkozik: a tanulók személyiségfejlesztése mellett fontosnak tartják a szakmai együttműködést, és még a továbbképzések kiválasztásában is motivációt jelent számukra, ha új személyes és szakmai kapcsolatokat teremthetnek ez által. Utóbbi a szakmai hálózatok kialakulása, fejlődése szempontjából kifejezetten pozitívum lehet; hogy a valóságban létrejönnek-e, és ha igen, akkor milyen hozadékkal járnak ezek a bővülő hálózatok, az további kutatás tárgya lehetne.

4. A pedagógusnők az életpályán a Fényes által leírt feminin karrierstratégiát követik: alacsonyabb végzettséggel lépnek a pályára, azonos szintű diplomákat gyűjtenek, és nem tartják valószínűnek a doktori fokozat megszerzését. Csupán 16 százalékuk lép egyetemi diplomával a pályára, és többségük a későbbiekben sem tekinti azt tudományos karrierlehetőségnek. Igaz ugyan, hogy a további diplomaszerezések során az egyetemi végzettséggel rendelkezők aránya megduplázódik, de még így sem éri el az egyharmadot – szemben a férfiakkal, akik a második, harmadik diploma megszerzése után már közel 60 százalékban egyetemi végzettséggel rendelkeznek.

5. A továbbképzések iránti igény és az ezekkel való elégedettség is markánsan elkülönül társadalmi nemek szerint. A nők több képzésen vesznek részt és azokat sokkal hasznosabbnak tartják saját szakmai fejlődésük szempontjából, mint a férfiak. Az interaktív oktatási módszereket is a nők igényelnék szignifikánsan jobban. Sajátos feminin jellemzők mutatkoznak meg ezekben az eredményekben: a lányok már az általános iskolában minden tantárgyat jobban kedvelnek, mint a fiúk, és ez az attitűdbeli eltérés a későbbiekben is megmarad. A csoportos munka, a személyiség akár mások előtti elemzése is inkább a női szerephez társul, a férfiaktól kevésbé elfogadott. Mindebből viszont arra következtethetünk, hogy a továbbképzéseken való részvétel, vagy a többször említett, igen fontos önreflexió nem a pedagógusfoglalkozás és –karrier elengedhetetlen összetevője: ha az lenne, akkor a férfiak minden bizonnyal ugyanúgy aktívak lennének ezen a téren is, mint például a – mérhető, tehát valódi előrelépést jelentő – magasabb végzettség, az egyetemi diploma megszerzésében. Ez egyben olyan eltérés is, ami a valódi professziók és a szemi-professziók között húzódik meg.

A fentiekkel összhangban a kompetenciaterületek és az oktatási célok elemzése is azt tükrözi, hogy a sokféle oktatási módszer használata, a szakmai megújulás és a pedagógiai reflexióra való képesség is inkább a nőknek fontos, azaz inkább a társadalmi nemi, mintsem a szakmai identitáshoz kötődik. Ez pedig már az oktatás hatékonysága szempontjából sem

megkerülhető kérdés, hiszen ahhoz szükséges lenne például a tanulási folyamat tervezése és a különféle oktatási módszerek használata.

Igazolódott ugyanakkor az oktatási szint befolyásoló hatása is: a továbbképzésekhez, diplomaszerezéshez való viszonyt jelentős mértékben alakítja.: Az óvodapedagógusok inkább szakvizsgás képzésben vesznek részt, az iskolákban dolgozó tanárok a magasabb, egyetemi szintű diploma megszerzését is fontosnak tartják. Ennek háttérében az is meghúzódhat, hogy az óvodapedagógusok nehezebben találnak szorosán a munkájukhoz kapcsolódó egyetemi képzést, mint a tanárok. Nem hagyható figyelmen kívül ugyanakkor, hogy a magasabb iskolafokozat elvégzése a szakirodalom szerint magasabb presztízzsel jár: ha az egyén a pedagógusszakma elismertségét nagyobbban érzi, az inkább ösztönözheti a magasabb szintű diploma megszerzésére.

Az oktatási szint hatását vizsgálva új és nem várt eredmény, hogy a továbbképzésekhez való viszony a pedagógus professziókról alkotott képhez képest épp fordítottan alakul: **az óvodapedagógusoktól a középiskolai tanárok felé haladva egyre kevesebb továbbképzésen vesznek részt a kérdezettek, és az interaktívabb módszerek iránti igény is csökken.** A középiskolai tanárok kevésbé tudják összeegyeztetni a továbbképzéseket a munkájukkal, nehezebben találnak az elvárásaiknak megfelelő képzést, és az elvégzett képzéseket kevésbé találják hasznosnak. Azaz itt az óvodapedagógusok és az általános iskolai tanárok femininebb, a középiskolai tanárok maszkulinabb attitűdjét érhetjük tetten.

A kutatás eredményei összességében arra hívják fel a figyelmet, hogy a társadalmi nem erőteljesen hat a pedagógusok szerepértelmezésére, és az esetek egy részében akadályozza az eredményes munkának. Azok a tradicionális pedagógusképek, amelyek a nők tanári pályára lépése idején alakultak ki, jelenleg is hatással vannak a pedagógusszerepek alakulására. A foglalkozás egészének fokozatos elnőiesedése miatt azonban a feminin, gondoskodó pedagóguskép az alsóbb oktatási szintekre, míg a tudásorientált, maszkulinabb tanárkép a középiskolákra jellemző. Ezt az oktatási szint árnyalja, **a középiskolai tanárok esetében egyes kérdésekben felülírja, és a maszkulinabb pedagóguskép a nőkre is kiterjed, ráadásul épp az innovatívabb szemlélet kárára.** Ezt erősíti meg, hogy **a középiskolai tanárok között a tervezett pályaelhagyás tekintetében sincs társadalmi nemi különbség: van egy réteg, aki nem elégedett a munkahelyén és a pályáján, és – nemétől függetlenül – a változtatást fontolgatja.**

A jelenlegi magyar rendszerben a jellegzetes karrierút erősen kötődik a társadalmi nemekhez. A pedagógusnők több diplomát szereznek (gyakran azonos szintűeket) és

többségükben fontosnak tartják a reflektivitást, de idegenkednek a tudományos kariertől. A férfi pedagógusok pedig, miközben a továbbtanulás során előbb-utóbb egyetemi diplomát szereznek és a doktori fokozat megszerzésétől sem zárkoznak el, nem tartják hatékonynak a továbbképzéseket és a nőkhöz képest kisebb arányban is vesznek részt azokon. **Problémát jelent ebben a keretben, hogy a hatékonyságot növelő módszertani sokszínűség, vagy a problémamegoldásra fókuszáló, interaktív továbbképzések keresése a pedagógusnőket jellemzi, közülük is inkább az alsóbb oktatási szinteken dolgozókat, miközben ezek minden pedagógus számára fontos kritériumok.**

Bebizonyosodott az is, hogy a pedagóguspálya szemi-professzió volta leképeződik a továbbképzések időtartamában, módszertanában, és abban, hogy azok a karrierút szempontjából kevésbé fontosak. Utóbbi alól kivételt jelentek a diplomát is adó, szakvizsgás vagy egyetemi képzések, és ahogy láthattuk, nem elsősorban hasznosságuk, hanem az általuk megszerezhető, a szakmai előrelépést támogató bizonyítvány miatt. E két jellemző azt eredményezi, hogy **a férfiak, valamint általában a középiskolai tanárok számára kevésbé lényeges a sokféle oktatási módszer alkalmazása, a pedagógiai újdonságok követése, a színvonalas továbbképzéseken való részvétel, noha a szakirodalom tanúsága szerint a tanári szerep hatékony megvalósításához hozzátartozna e célok fontossága.**



Nyilvántartási szám: DEENK/149/2018.PL
Tárgy: PhD Publikációs Lista

Jelölt: Kovács Edina Mária
Neptun kód: TJTWRM
Doktori Iskola: Humán Tudományok Doktori Iskola
MTMT azonosító: 10033140

A PhD értekezés alapjául szolgáló közlemények

Magyar nyelvű könyvrészletek (8)

- Kovács, E. M.:** A pedagógushallgatók pályaképének és eredményességének jellemzői a Magyarországon - Románia - Ukrajna határmenti régióban.
In: Tanárképzés és oktatáskutatás. Szerk.: Kozma Tamás, Kiss Virág Ágnes, Jancsák Csaba, Kéri Katalin, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest, 449-460, 2015, (HERA évkönyvek, ISSN 2064-6755 ; 2.) ISBN: 9786155372322
- Kovács, E. M.:** A tanár szakos hallgatók szakmai jövőtervei.
In: Ki eredményes a felsőoktatásban? Szerk.: Pusztai Gabriella, Kovács Klára, Partium Könyvkiadó ; Budapest : Personal Problems Solution : Új Mandátum Kiadó, Nagyvárad, 183-194, 2015. ISBN: 9786068156699
- Kovács, E. M.:** Pedagógusok továbbképzési tapasztalatai és tervei társadalmi nemi dimenzióban.
In: Pálya-modell: Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében. Szerk.: Pusztai Gabriella, Morvai Laura, Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution ; Budapest : Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad, 184-194, 2015, (Felsőoktatás és Társadalom ; 4.) ISBN: 9789631234008
- Kovács, E. M.:** Skócia oktatási rendszerének, pedagógusképzésének és -továbbképzésének bemutatása.
In: Tanárképzési háromszögek: Iskolák, fenntartók és képzők együttműködése. Összehasonlító országtanulmányok. Szerk.: Chrappán Magdolna, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Debrecen, 141-164, 2015. ISBN: 9789634738886
- Kovács, E. M.:** Kik maradnak, miért maradnak?: A partiumi tanár szakos hallgatók elkötelezettségét befolyásoló tényezők.
In: Képzők és képzettek: Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáiról. Szerk.: Németh Nóra Veronika, Belvedere Meridionale, Szeged, 179-200, 2014. ISBN: 9786155372155





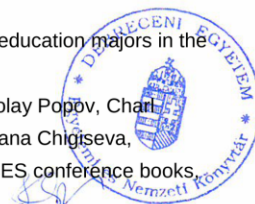
6. **Kovács, E. M.:** Nem a tanári pályát választják az innovatív hallgatók.
In: Minőség és versenyképes tudás. Szerk.: Demény Piroska, Fóris-Ferenczi Rita, Babes-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Kolozsvár, 149-156, 2014. ISBN: 9789730163414
7. **Kovács, E. M.:** Matematika vagy testnevelés? A tanárkép változása a "Szomszédok" című tévésorozat tükrében.
In: V. Nyíregyházi Doktorandusz (PhD/DLA) Konferencia előadásainak közleménye. Szerk.: Kerekes Benedek, Gát György, Nyíregyházi Főiskola Tudományos Tanácsa, Nyíregyháza, 145-156, 2012. ISBN: 97896399099
8. **Kovács, E. M.:** A tanári identitás alakulása a társadalmi nemi szerepek tükrében.
In: Társadalmi nem és oktatás [elektronikus dokumentum] : Konferenciakötet, PTE BTK "Oktatás és társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola Pécs, 2011.. Szerk.: Kéri Katalin ; az elektronikus változatot készítette: Ambrus Attila József, PTE BTK, Pécs, 40-51, 2011. ISBN: 9789636423834

Idegen nyelvű, hazai könyvrészletek (1)

9. **Kovács, E. M.:** Characteristics of the educational system and teacher image of the V4 countries.
In: Media and e-learning environment in education in V4 countries = Médiapedagógia és elektronikus tanulási környezet a V4 országokban. Szerk.: Kovács Edina, Debreceni Egyetem, Debrecen, 9-21, 2015. ISBN: 9789634738152

Idegen nyelvű, külföldi könyvrészletek (5)

10. **Kovács, E. M.:** Mainly feminine: Teachers' characteristics and career aspirations, based on the "Graduate Follow-up Research 2010".
In: The personal of the political : Transgenerational dialogues in contemporary European feminisms. Ed.: by Elżbieta H. Oleksy, Aleksandra M. Różalska and Marek M. Wojtaszek, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge, 107-128, 2015. ISBN: 1443875554
11. Engler, Á., **Kovács, E. M.**, Chanasova, Z., Blasiak, A., Dybowska, E., Szewczuk, K.: Future professional plans of students in teacher education.
In: Comparative research on teacher education. Ed.: Gabriella Pusztai, Ágnes Engler, Verbum, Ružomberok, 139-158, 2014. ISBN: 9788056101223
12. **Kovács, E. M.**, Fekete, A.: The professional identity and achievement of education majors in the Cross-Border Region of Hungary, Romania and Ukraine.
In: Education's role in preparing globally competent citizens. Ed.: Nikolay Popov, Charli Wollhuter, Klara Skubic Ermenc, Gillian Hilton, James Ogunleye, Oksana Chigiseva, Bulgarian Comparative Education Society, Sofia, 136-144, 2014, (BCES conference books, ISSN 1314-4693 ; 12.) ISBN: 9789549290844





13. Dusa, Á. R., **Kovács, E. M.**: New inequalities in higher education: pre-service teachers in partium region.

In: New challenges in education : Retrospection of history of education to the future in the interdisciplinary dialogue among didactics of various school subjects. Eds.: Maria Gallova, Jan Guncaga, Zuzana Chanasova, Michaela Moldova Chovanchova, Verbum, Ruzomberok, 29-43, 2013. ISBN: 9788056100653

14. **Kovács, E. M.**: The characteristics of identity development of the pedagogy students from the Partium historical region.

In: Higher education in the Romania-Hungary cross-border cooperation area. Eds.: Tamás Kozma, Krisztina Bernáth, Partium Press ; CHERD, Oradea ; Debrecen, 61-72, 2012. ISBN: 9786068156415

Magyar nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (6)

15. **Kovács, E. M.**: A tanár szakos hallgatók nyelvi attitűdjeinek társadalmi nemi sajátosságai.

Anyanyelv-pedagógia. 7 (2), [1-13], 2014. EISSN: 2060-0623.

16. **Kovács, E. M.**: Digitális szocializáció: társadalmi nemi minták és modellek a számítógépes játékokban és magazinokban.

Kapocs. 12 (4), 2-13, 2013. ISSN: 1588-7227.

17. **Kovács, E. M.**: A hatalom aspektusainak változása a média tanárképzésben.

Iskolakultúra. 12 (6), 79-89, 2012. ISSN: 1215-5233.

18. **Kovács, E. M.**: Tanár(nő)kép a rendszerváltás előtt és után.

Társadalmi Nemek Tudománya Interdiszciplináris eFolyóirat. 2 (2), 55-73, 2012. ISSN: 2062-7084.

19. **Kovács, E. M.**: A tanárképzés harmadik ciklusa - kérdések és lehetőségek.

Educatio. 20 (4), 580-586, 2011. ISSN: 1216-3384.

20. **Kovács, E. M.**: Tanárkép a médiában: A Szomszédok 1999-es évfolyamának elemzése.

Juvenilia. 4, 134-148, 2011. ISSN: 1788-6848.

Idegen nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (2)

21. **Kovács, E. M.**: Teaching identity, professional plans and engagement of pre-service teachers in Partium Region.

Hung. Educ. Res. J. 5 (2), 1-12, 2015. ISSN: 2062-9605.

22. **Kovács, E. M.**: Teacher's career and educational aspirations, based on the "Graduate Follow-up Research 2010".

Hung. Educ. Res. J. 2 (4), 15-29, 2012. ISSN: 2062-9605.





Idegen nyelvű tudományos közlemények külföldi folyóiratban (1)

23. **Kovács, E. M.:** Teachers studying, teachers eesearching: a possible role of doctoral training in the professional development of educators.
J. Soc. Res. Policy. 5 (2), 69-78, 2015. ISSN: 2067-2640.

Egyéb folyóiratközlemények (3)

24. **Kovács, E. M.:** Book review: Shifra Schonmann (ed.), 2011. Key Concepts in Theatre/Drama Education.
Hung. Educ. Res. J. 6 (2), 118-122, 2016. ISSN: 2062-9605.
25. **Kovács, E. M.:** Kétszáz év reform.
Educatio. 24 (1), 161-164, 2015. ISSN: 1216-3384.
26. **Kovács, E. M.:** Multidimenzionális képek a felnőtt tanulókról.
Iskolakultúra. 7-8, 129-132, 2015. ISSN: 1215-5233.

További közlemények

Magyar nyelvű könyvek (1)

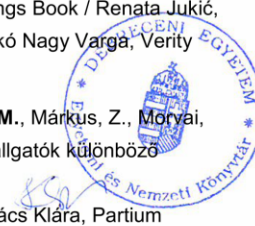
27. Szerk. **Kovács, E. M.:** Közös értékünk - közös tudásunk = Our shared values - our shared knowledge. Debreceni Egyetem, Neveléstudományok Intézete, Debrecen, 327 p., 2016.
ISBN: 9789634739357

Idegen nyelvű, hazai könyvek (1)

28. Szerk. **Kovács, E. M.:** Media and e-learning environment in education in V4 countries = Médiapedagógia és elektronikus tanulási környezet a V4 országokban. Debreceni Egyetem, Debrecen, 158 p., 2015. ISBN: 9789634738152

Magyar nyelvű könyvrészletek (3)

29. **Kovács, E. M.:** Az óvodapedagógusok jellemzői a továbbképzések tükrében.
In: Globalne i lokalne perspektive pedagogije : Conference Proceedings Book / Renata Jukić, Katarina Bogatić, Senka Gazibara, Sara Pejaković, Sanja Simel, Anikó Nagy Varga, Verity Campbell-Barr, Filozofski Fakultet, Osijek, 34-46, 2016.
30. Fényes, H., Kovács, K., Dusa, Á. R., Fekete, A., Kardos, K., **Kovács, E. M.**, Márkus, Z., Moryai, L., Nagy, Z., Sebestyén, K., Varga, E.: Felsőoktatásban résztvevő hallgatók különböző kompetenciáinak mérési lehetőségei.
In: Ki eredményes a felsőoktatásban? Szerk.: Pusztai Gabriella, Kovács Klára, Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Kiadó, Nagyvárad; Budapest, 66-78, 2015. ISBN: 9786068156699





31. **Kovács, E. M.:** A tanárképzésben részt vevő hallgatók anyanyelvi képzési igényei és preferenciái.
In: Tanuló közösségek, közösségi tanulás : A tanuló régió kutatás új eredményei. Szerk.: Juhász Erika, CHERD, Debrecen, 112-130, 2014, (Régió és oktatás, ISSN 2060-2596 ; 10.)
ISBN: 9789634737063

Idegen nyelvű, hazai könyvrészletek (2)

32. **Kovács, E. M.:** Presence in cyber-identity.
In: Media and e-learning environment in education in V4 countries = Médiapedagógia és elektronikus tanulási környezet a V4 országokban. Szerk.: Kovács Edina, Debreceni Egyetem, Debrecen, 47-56, 2015. ISBN: 9789634738152
33. Chrappán, M., **Kovács, E. M.:** Adaptation at the University of Debrecen Institute of Educational Sciences.
In: The art and science of leading a school : central5: a Central European view on competencies for school leaders : final report of the project: International Co-operation for School Leadership involving Austria, the Czech Republic, Hungary, Slovakia, Slovenia, Sweden / [chief ed. Nóra Révai and Glynn Arthur Kirkham], Tempus Foundation, Budapest, 120-123, 2013. ISBN: 9786155319037

Magyar nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (6)

34. **Kovács, E. M.:** Tükröt tart; segít máshogy hazamenni: A playback módszer lehetséges alkalmazása az előítéletesség csökkentésére.
Iskolakultúra. 26 (2), 19-30, 2016. ISSN: 1215-5233.
DOI: <http://dx.doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.2.19>
35. Engler, Á., Dusa, Á. R., Huszti, A., Kardos, K., **Kovács, E. M.:** Az intézményi tanulás eredményessége és minősége, különös tekintettel a nem hagyományos tanulói csoportokra.
Isk. Társad. Térben Időben. 2, 187-200, 2013. ISSN: 2062-1558.
36. **Kovács, E. M.:** Oktatási rangsorok: létező és hiányzó dimenziók.
Új Pedagóg. Szle. 63 (7-8.), 70-82, 2013. ISSN: 1215-1807.
37. Kozma, T., Teperics, K., Tózsér, Z., **Kovács, E. M.:** Lifelong Learning in a Cross-Border Territory: The case of Hungary and Romania A quest of concepts, data and research.
Hung. Educ. Res. J. 1 (1), 163-180, 2012. ISSN: 2062-9605.
38. Tóth, Z., Pusztai, G., Chrappán, M., **Kovács, E. M.:** Tudomány a végeken - a tantárgy-pedagógia.
Mediárium. 5 (3), 72-79, 2011. ISSN: 1789-0357.
39. **Kovács, E. M.:** Új dichotómiák a neveléstudományokban.
Magy. Tud. 12, 1537-1541, 2010. ISSN: 0025-0325.





**DEBRECENI
EGYETEM**

**DEBRECENI EGYETEM
EGYETEMI ÉS NEMZETI KÖNYVTÁR**

H-4002 Debrecen, Egyetem tér 1, Pf.: 400
Tel.: 52/410-443, e-mail: publikaciok@lib.unideb.hu

Idegen nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (1)

40. **Kovács, E. M.:** Commitment and Preparedness of the Preservice Teachers in Hungary and in Slovakia.

Hung. Educ. Res. J. 7 (4), 85-102, 2017. ISSN: 2062-9605.

DOI: <http://dx.doi.org/10.14413/HERJ/7/4/8>

A DEENK a Jelölt által az iDEa Tudóstérbe feltöltött adatok bibliográfiai és tudományometriai ellenőrzését a tudományos adatbázisok és a Journal Citation Reports Impact Factor lista alapján elvégezte.

Debrecen, 2018.05.10.

