



és főiskolai tanári kinevezés és felmentés kezdeményezése, a közalkalmazotti jogviszony módosítása, az egyetemi és főiskolai docens, a kutató professzor ... kinevezése és a közalkalmazotti jogviszony módosítása, megszüntetése” (SZTE, SZMSZ I. köt. 15–16.), a Nyíregyházi Főiskolán a Szenátus az, amelynek hatásköre „az egyetemi és főiskolai tanárok kinevezésére és felmentésére [történő] előterjesztés” (NYF, SZMSZ, 15.).

A főiskola érvényben lévő Szervezeti és Működési Szabályzata alkalmas az NYF „egyetemes” érdekeivel szemben a partikulás érdekek érvényesítésére, a K+F+I stratégiában megfogalmazott célkitűzések megvalósításának hátráltatására. Ahhoz, hogy az Intézmény a jelenleginél sikeresebb legyen, ami túlélésének záloga, az SZMSZ újragondolására és módosítására lenne szükség.

Bitter Mihály

A tanárképzés harmadik ciklusa – kérdések és lehetőségek

A Bologna-folyamat által meghatározott harmadik ciklus, az – európai döntéshozók szándéka szerint 2011-től – egységes PhD képzés ideén először fogadhat olyan egyetemi végzettségű jelentkezőket, akik már felsőfokú képzésük teljes idejét a bolognai rendszerben töltötték ki. Így, miközben sor kerülhet a mesterképzések első tanulságainak levonására, a működés erényeinek és buktatóinak elemzésére, már most figyelmet kell fordítani arra is, milyen módon alakul tényleges harmadik lépcsőfokká a doktori képzés. A korábbi oktatáspolitikai szándékok ugyanis egyelőre csak részben teljesültek: szó sincs például a döntéshozók által várt egységességről, a legtöbb európai országban egymás mellett, olykor keveredve működik a hagyományos, mester-tanítvány viszonyra épülő, kutatóorientált képzés, és az újabb keletű, szorosabban strukturált, a doktorjelölteket inkább hallgatónak, mintsem fiatal kutatónak tekintő oktatás.¹ A sokszínűségben Anglia és Ausztrália jár az élen: ezekben az országokban ma is hat különböző módon lehet elnyerni a doktori címet; ráadásul a képzés expanziója más országok számára is vonzóvá teheti az angolszász modell egyes elemeit.

A harmadik képzési ciklus expanziójának kérdésével foglalkozó szakirodalom viszonylag egységesen foglal állást abban, hogy a tömegesedés egyértelmű tendencia; az egyes szerzők legfeljebb az okokat rangsorolják eltérő módon. Kehm elsődlegesnek tartja, hogy a nemzeti és regionális fejlesztési stratégiákban – a tudásalapú társadalom létrehozásában – tölt be fontos szerepet a doktori képzés, európai szinten pedig kötődik a Lisszaboni Stratégiához, amely a kutatás-fejlesztés terén kíván egységes európai térséget létrehozni.² Az Európai Kutatóegyetemek Szövetsége (League of European Research Universities) tanulmányának szerzői inkább a munkaerő-piaci igények növekedését jósolják – mind a tudományos, mind a gazdasági, forprofit szférában –, a jól képzett, több területen innovatív szakemberek iránt.³ A növekvő társadalmi igény mellett az egyéni döntések is az expanziót gerjesztik: ha egy csoport tagjainak többsége teljesít egy bizonyos szintet az iskolarendszerben, akkor az már

1 Barbara M. Kehm (2009) *New Forms of Doctoral Education and Training in the European Higher Education Area*. <http://www.lsa.umich.edu/UMICH/ceseuc/Home/ACADEMICS/Research%20Projects/International%20Workshop%20on%20Bologna%20Process/Kehm-final-EHEA-Book.pdf>

2 Barbara M. Kehm (2009) *New Forms of Doctoral Education and Training in the European Higher Education Area*.

3 David Bogle (2010) *Doctoral degrees beyond 2010: Training talented researchers for society*. http://www.leru.org/files/publications/LERU_Doctoral_degrees_beyond_2010.pdf

nem hordoz társadalmi előnyöket, azonban az adott szint nem teljesítése hátránnyá válik. A társadalom egyre több tagja így – a helyzet változására adott nyilvánvaló válaszként – magasabb célokat tűz ki, ami expanziót generál.⁴ Kérdés, hogy a belépők számának növekedése mellett megőrizhető-e a doktori képzés elit volta, kialakulnak-e az elvárt, strukturáltabb képzések, valamint, hogy milyen válasz születik a vertikális differenciálás iránti igényre.

Magyarországot tekintve különösen jelentősek lehetnek a fenti kérdések a tanárképzés terén, amely a hazai felsőoktatás egyik fő vonulatát képezi, és már csak emiatt is „lenyomata az oktatási rendszer erősségeinek és gyöngeségeinek, nemcsak mint kibocsátó, hanem úgy is mint alkalmazó”.⁵ Így a felsőoktatás olyan átfogó átalakítása, amilyen a Bologna-folyamat, óhatatlanul beletorkollik a tanárképzésbe, és ez alól vélhetően a harmadik lépcsőfok, a doktori képzés sem lesz kivétel. Már csak azért sem, mert a Bologna-rendszerben a tanári képesítés csak *mesterképzésben szerezhető meg; azaz ezt a szintet belátható időn belül minden tanár teljesíti. Az első – 2008-as, illetve 2009-es – mesterszakos felvételi jelentkezéseket megvizsgálva látható, hogy a 6348 jelentkező többsége a már a pályán lévő pedagógusok köréből került ki, 81 százalékuk levelező képzésben kíván részt venni.*⁶ Így a főiskolai, illetve az egyetemi szintű végzettségek között ma még létező differencia hosszabb távon megszűnik, és ha valaki tanúsítvánnyal akarja igazolni magasabb fokú szaktudását, akkor ezt már csak a doktori végzettség megszerzésével teheti. Erre jelenleg a diszciplináris doktori képzések adnak lehetőséget: kérdés azonban, hogy egy adott tudományterület még mélyebb ismerete, a kutatói ismeretek fejlesztése önmagában, úgy, hogy nem társulnak hozzá módszertani és/vagy pszichológiai ismeretek, meggyőzően igazolja-e, hogy a tanári hatékonyság terén történt előrelépés.

Az európai országokban erre a kérdésre különféle válaszok születtek, ahogyan a doktori képzés egészének reformjára is. Németországban például komoly ellenállásba ütközött az a döntés, hogy a doktorjelöltek hallgatói szerepbe kerülnek: korábban nem diákoknak, hanem leendő kutatóknak tekintették őket, nem kellett tandíjat fizetniük, és képzésük oktatási része is inkább a kutatáshoz és a tudományos munkához kapcsolódott, mintsem a klasszikus egyetemi képzéshez.⁷ A jelenleg zajló átalakulás kapcsán olyan alapkérdések merülnek fel, mind a célokkal, mind az értékeléssel kapcsolatban, amelyeket Green és Powell így foglal össze: miről ismerjük fel a doktort, ha találkozunk vele, milyen tényezők alapján standardizálhatjuk a doktori címre jelentkezést, és mi lenne az elfogadható kontextus, amely biztosítja, hogy felismerésünk helyes volt?⁸ Arra is felhívják a figyelmet, hogy a képzés sajátosságainak áttekintésekor a résztvevők körében tapasztalható nemi, etnikai és vallási különbségeket is célszerű vizsgálni. Nem kevésbé alapvetőek a *Kehm által felvetett kérdések sem, aki átgondolásra ajánlja, hogy a doktori képzés expanziója mellett megőrizhető-e annak elit volta.* Kiemeli továbbá, hogy meg kell határozni a három képzési ciklus közötti eltérést, és célszerű lenne európai szinten egységes választ adni arra, hogy ki

4 Fináncz Judit (2008) *Tudományos utánpótlásképzés Európában és Magyarországon: A doktori képzésben résztvevők helyzete.* Kézirat.

5 Kozma Tamás (2009) Tanárképzés a Bologna-folyamatban. *Educatio*, No. 3. pp. 273–278.

6 Brezsnaynszky László (2009) A tanári mesterképzés kialakult rendje és első jelentkezői. *Educatio*, No. 3. pp. 335–348.

7 Barbara M. Kehm (2009) *Current trends in doctoral education in Germany.* http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:now4ysqjwYUJ:www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-192182_archivo_ppt10.pdf+Current+trends+in+doctoral+education+in+Germany&hl=hu&gl,

8 Stuart Powell & Howard Green (2007) *The Doctorate Worldwide.* Open University Press, Berkshire.

finanszírozza a doktori programok működését, valamint a képzésben részt vevőket, akik szempontjából lényeges, hogy – akár teljes, akár részidős képzésben keretében – a diszertációjuk elkészítéséhez kellő időre és alaposságra van szükségük.⁹

A továbbiakban – e kérdéseket szem előtt tartva – annak áttekintésére vállalkozunk, hogy milyen doktori címek léteznek jelenleg, és hogyan nyerhetőek el, valamint, hogy ezek alapján milyen jövőképet látunk, különös tekintettel a képzés elit voltának megőrzésére. Megvizsgáljuk, mit jelentenek a fenti felvetések a tanárképzés terén, amely a hazai felsőoktatás jelentős hányadát adja, de presztízse – részben elnőiesedett volta miatt – korántsem arányának megfelelő. Az angolszász világban elfogadott „szakmai” doktori végzettségek például a kontinentális Európában ma is másodrendűnek minősülnek, ugyanakkor elgondolkodtató felvetés, hogy mennyiben hasznosítható a tanári professzió során a hagyományos „kutatói” doktori végzettség. 180 felsőoktatási intézmény doktori képzésének kínálatát áttekintve vizsgáljuk,¹⁰ milyen megoldások működnek a tanári doktori képzések terén napjainkban, Európában, Angliában, valamint az Egyesült Államokban. Az információk forrása minden esetben az intézmény saját honlapja volt.¹¹ A kontinentális Európa intézményeit országonként tekintettük át, az elemzésbe végül a következő egyetemek kerültek be: University of Oslo, University of Bergen, Lund University, Umea University, Universiteit Leiden, Universiteit Utrecht, The Hague University, University of Twente. Minden esetben vizsgáltuk a doktori képzés bemeneti követelményeit, tematikáját és főbb tantárgyait, a képzés időtartamát és formáját, azt, hogy az adott intézményen belül milyen szervezeti egységhez tartozik, továbbá, hogy milyen kutatások kapcsolódnak hozzá – bár utóbbiról nem mindenhol találtunk információt.

Miről ismerjük fel a doktort, ha találkozunk vele

A doktori fokozat megszerzése az európai országokban több módon is lehetséges. A hazai képzés, amelynek jogszabályi kereteit az 1993-as LXXX. törvény fektette le, az angolszász rendszerben „tanulmányi doktori” néven¹² definiált fokozatszerzési módhoz hasonlít leginkább: meghatározott kurzusok elvégzésével jár, amelyek konkrét tematikával és tanulmányi kimenettel rendelkeznek. Igaz, egyes elemei inkább a „kutatói doktori” fokozatszerzéshez hasonlóak: noha gyakori, hogy a doktorjelölt kutatócsoportban dolgozik, nem tűnt el a mester-tanítvány kapcsolat sem, emellett hangsúlyos a disszertáció megírása, amelytől a tudományos alaposságot és a szakmai eredetiséget egyaránt elvárják. Lényeges ezek mellett az önálló tudományos munkásság – tanulmányokkal vagy más módon, például konferenciákon való részvétel igazolásával történő – bemutatása.¹³

9 Barbara M. Kehm (2009) *New Forms of Doctoral Education and Training in the European Higher Education Area*.

10 A felsőoktatási intézmények képzéseinek vizsgálatában részt vettek: Hurja Kitti, Kardos Katalin, Kovács Edina, Kriston Livia, Ócsai Gitta, Tölgyesi Júlia és Varga Eszter a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központjának (CHERD) gyakornokaiként.

11 Az angolszász egyetemek és főiskolák esetében kiindulópontként a következő honlap szolgált: <http://www.hotcoursesabroad.com/study/training-degrees/international/phd/teacher-training-courses/slevel/15/cgory/o3-3/sin/ct/programs.html>

12 Barbara M. Kehm (2009) *New Forms of Doctoral Education and Training in the European Higher Education Area*.

13 Fináncz Judit (2008) *Tudományos utánpótlásképzés Európában és Magyarországon: A doktori képzésben résztvevők helyzete*. Kézirat.

Kevésbé kutatott terület, hogy maguk az oktatók milyen munkaformát, milyen elvárás-rendszert preferálnak, noha a fokozatszerzés gyakorlati folyamata során ez sem mellékes. A Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központjában végzett, már említett vizsgálat tanúsága szerint életkor, nem és tudományterület szempontjából is mutatkoznak különbségek az egyes oktatók által elsődlegesnek tartott szempontok között. Így például a bölcsészek a folyamatos oktatást tartották fontosabbnak, míg a természettudósok a folyamatos kutatást és publikálást, utóbbit nemzetközi fórumokon is. Különbségek a témavezetés értelmezésében is kimutathatóak voltak: az idősebb, így általában magasabb fokozattal rendelkező, általában természettudományos végzettségű férfiak a téma-hirdetés kitüntetett feltételének a folyamatos publikálást tartották; a fiatalabb, így többnyire – még – alacsonyabb fokozattal rendelkező, inkább bölcsész vagy társadalomtudományi területen oktató nők viszont a folyamatos felsőoktatási tapasztalatot. Utóbbiakra volt inkább jellemző a doktorandusz – szűkebb vagy tágabb értelmében vett – vezetése, míg az előbbi kategóriába tartozók inkább hajlottak arra, hogy az oktatást vagy a kutatásszervezést a doktoranduszokra bizzák.¹⁴

Az olykor ellentmondásos elvárások jól tükrözik, hogy a hazai doktori képzés egyelőre átmeneti helyzetben „a tudományos elitképzés és a felsőoktatás harmadik fokozata közötti senki földjén” van,¹⁵ mégis, összességében kimondható, hogy a tendencia a strukturált programok fejlődése felé mutat. A további fokozatszerzési módokat így akár érdektelennek is tekinthetnénk. Annál is inkább, mert az Európai Egyetemek Szövetsége (European University Association) 2004–2005-ben végzett vizsgálata, amely során 48 európai egyetem doktori képzését tekintették át, szintén arra a megállapításra jutott, hogy Európaszerte a strukturált doktori program veszi át a korábbi – például a publikált tanulmányokon alapuló, vagy a kutatói doktori – képzések helyét. Azonban – eltérő okból – a három további fokozatszerzési mód is befolyással lehet az esetleges hazai tanári doktori képzés alakulására, így érdemes ezekre is figyelemmel lennünk.

A munkaerőpiac igényeinek alakulása, és az egyes tudományágak eltérő gazdasági versenyképessége miatt a doktori képzés több országban is differenciálódik. Az egyik folyamat egyfajta vertikális szegregációt eredményez: „az innovatív kutatási területeken – főként a természettudományok területén – fejlett infrastruktúrájú képzési központok jönnek létre, ahol a doktorjelöltek munkájukért ösztöndíjat vagy fizetést kapnak. Ezzel szemben a társadalom- és bölcsészettudományok területén a doktorjelölteknek gyakran *szakmailag idegen területen végzett munkával kell előteremteniük a megélhetéshez szükséges pénzt*”.¹⁶ *A másik út inkább horizontális kettéválást jelez: az elmélet- és kutatásorientált doktori képzés elkülönül az úgynevezett „szakmai doktori” fokozatszerzéstől.* Ez a modell Nagy-Britanniában ismert elsősorban, de Kehm szerint számos európai ország kezdi napjainkban átvenni. A képzés e doktori fokozatok esetében is alapoz a kutatásra, ám azok jellege minden esetben szakmai célú, alkalmazott kutatás. Profiljánál fogva nem is létezik minden tudományterületen, csak ott, ahol *a magasabb fokú szakmai tudás jól körülhatárolható.* Ilyen például az üzleti vezetés és adminisztráció, az egészségügy és ápolás, az oktatás,

14 Kozma Tamás & Pusztai Gabriella (2009) Kie a doktori iskola? Egy akkreditáció visszhangja. *Educatio*, No. 1. pp. 64–74.

15 Pusztai Gabriella (2009) Mentor vagy idol? In: Pusztai Gabriella & Rébay Magdolna (eds) *Kie az oktatás-kutatás?* Csokonai Könyvkiadó, Debrecen.

16 Fináncz Judit (2008) *Tudományos utánpótlásképzés Európában és Magyarországon: A doktori képzésben résztvevők helyzete.* Kézirat. p. 17.

a szociális munka és a mérnöki területek. A különbségtétel a megnevezésben is jelentkezik: a fokozat neve például DBA (Doctor of Business Administration), DPA (Doctor of Public Administration) vagy EdD (Doctor of Education). Ezek a – gyakran részképzéses – programok olyan készségeket fejlesztenek, amelyek a tudományos életen kívül is jól használhatóak. Kehm úgy véli, tudományos körökben még mindig lenéznek, másodosztályúnak tartják ezt a doktori fokozatot.¹⁷ Az általunk megvizsgált felsőoktatási intézmények jelentős része – az Egyesült Államokban, Nagy-Britanniában és Ausztráliában – a tanári doktori fokozatszerzést ilyen szakmai képzés keretében teszi elérhetővé, így a Doctor of Education címet a következőkben részletesebben is bemutatjuk.

Az Egyesült Államokban az EdD képzés többnyire az egyetemek oktatási, neveléstudományi tanszékéhez tartozik (*Department of Education*). Sokan a PhD végzettséget – amely az Egyesült Államokban is a német mintát követi – piacképesebbnek tartják a munkavállalás szempontjából, bár a követelmények komolyságát illetően az EdD sem marad el mögötte, ám a PhD fokozat mögött álló tudás sokkal inkább kutatásközpontú. A tudományos életben a PhD és az EdD közötti különbségtétel olykor nem egyértelmű, de általánosságban elmondható, hogy a PhD disszertáció valamilyen társadalomtudomány témájában készül – beleértve az oktatást is –, valamilyen konkrét témára koncentrálnak, gyakran kísérletekre és/vagy sokrétű statisztikai adatokra támaszkodnak, és eredményei szélesebb körben mondhatóak általánosnak. Ezzel szemben az EdD disszertáció inkább leíró jellegű, konkrét felmérésen, adatfelvételen alapul, és többnyire helyi vagy regionális sajátosságokat jelenít meg, például egy konkrét iskola tanáira vagy diákjaira vonatkozóan. Az EdD végzettséget szerzők alapvetően nem tudóssokká válnak, hanem középiskolai vagy főiskolai tanárokká, oktatási ügyintézőkké, oktatási programok mérés-értékelést végző szakértőivé, vagy az üzleti élet szereplőivé.

Ausztráliában a felvételi követelmények általában hasonlóak a PhD esetében elvártakhoz, kivéve, hogy a jelentkezőktől több éves tanári gyakorlatot is elvárnak. Megfigyelhető az is, hogy a tudományos közösségben az EdD általában alacsonyabb státust jelent, mint a többi doktori végzettség. Ez abban is tükröződik, hogy az EdD gyakran nem jogosít fel doktori ösztöndíjak megpályázására.

Nagy-Britanniában az oktatás/neveléstudomány területén szerzett PhD a képzés kezdetén számos, az oktatással összefüggő tárgyat kínál fel a hallgatóknak, akik a képzésük második felében összpontosítanak csak egy kitüntetett témára. Ezzel szemben az EdD inkább szakmai végzettség. A képzés gyakran részidős, szemben a teljes idős PhD képzéssel, és a doktori értekezés terjedelme az EdD esetében körülbelül a PhD értekezés fele, ugyanakkor a képzés első felében a hallgatók több kutatásban is részt vesznek, amelyekről 5000–6000 szavas beszámolókat készítenek.¹⁸ Írországban az EdD programokat csak napjainkban vezették be, ennek során az angol mintát vették át.¹⁹

A „gyakorlaton alapuló doktori” csak Nagy-Britanniában és Ausztráliában ismert doktori fokozatszerzés, ott is a művészetek területén. Az elméleti ismeretek mellett a hallgatók valamilyen műalkotást vagy előadást mutatnak be munkájuk részeként. Bemutatják

17 Barbara M. Kehm (2009) *New Forms of Doctoral Education and Training in the European Higher Education Area*.

18 Michael Gregory (1995) Implications of the Introduction of the Doctor of Education Degree in British Universities: can the EdD reach parts the PhD cannot? *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 47. No. 2. pp. 177–188.

19 Forrásként a hivatkozott szerző mellett a vizsgált egyetemek programleírásai szolgáltak.

az adott eredmény kutatási módszerét és elméleti hátterét, vagy nem csupán egyetlen darabot, hanem teljes portfóliót mutatnak be.²⁰ Ahogyan az a leírásból látszik, ez a fokozatszerzési mód nem áll összhangban a magyar hagyományokkal, ugyanakkor a második szinten, azaz a mesterfokozaton a tanárképzés a leendő tanár portfóliójának bemutatásával zárul, így születethet olyan elképzelés, amely szerint a magas szintű gyakorlati tudást akár a harmadik képzési szinten is lehetne hasonló módon igazolni. Annál is inkább, mivel a doktori vizsga mint a képzés záróaktusa, nem szükségszerűen zajlik nyilvánosan, és nem minden esetben kell a jelölteknek a disszertációt megvédeniük. Az értékelés szerepe is változó az egyes országokban: lehet önmagában a doktori védés, de akár egy hosszabb folyamat is, amely során a disszertációt többször kiegészíti a jelölt.²¹

Az „új belépő” (new route) doktori fokozat amerikai modell, integrált doktori képzés néven is ismert. Már több mint harminc brit egyetemen is bevezették, és bár a tudományos életben fenntartások övezik, továbbgyűrűzése nem elképzelhetetlen. A programnak tanulmányi és kutatási elemei is vannak; egyedisége abban áll, hogy a tanulmányi összetevőket a BA végzettséggel rendelkezők számára is elérhetővé teszik, gyakran az MA képzés keretein belül. Az Egyesült Államokban ugyanakkor különül a tanulmányi szakasz és a disszertáció írása, és csak az előbbi integrálódik az MA kurzusokba. Az Európai Egyetemek Szövetsége (European University Association) ajánlása azt fogalmazza meg, hogy a doktori képzésbe csak MA végzettséggel lehessen belépni. Ha ugyanis a második és a harmadik ciklus közötti határok elmosódnak, akkor az a veszély fenyeget, hogy az MA fokozat kizárólag a gyengébb képességű hallgatóknak szól majd, mert a legjobbak a BA után azonnal a doktori fokozatot teljesítik. Emiatt erős Európa-szerte az a törekvés, hogy a három képzési ciklus közötti eltérések világosak legyenek.²² Mivel a Bologna-folyamat átalakításai következtében Magyarországon az alapképzés jórészt diszciplináris, és a tanárképzés maga a mesterképzési ciklusra koncentrálódik, egy esetleges expanzió során felmerülhet, hogy a legjobbak ezen idő alatt már a PhD képzésben oktatott tárgyakat is elérhessék.

A differenciálás iránti igényt minden bizonnyal az Európai Kutatóegyetemek Szövetsége (League of European Research Universities)²³ is érzékeli, mivel a doktori képzéseket vizsgáló tanulmányában igyekszik közös nevezőre hozni a versenyszféra és a tudományos elit elvárásait, csaknem egyenlőségjelet téve köztük, így érvelve a kutatás-orientált doktori képzés fontossága mellett. A tanulmány szerzői úgy vélik, a doktori képzés ideje alatt olyan készségeket kell fejleszteni, amelyek minden téren hasznosíthatók. Ilyen a kompetencia, amelyet úgy határoznak meg mint specifikus gyakorlat, tudás és módszertan megszerzését: a kutatások alkalmazásában és megértésében, az adott tudományterületen és interdiszciplinárisan egyaránt. Szintén fejlődik meglátásuk szerint a teljesítmény: javul a személyes hatékonyság, a projektvezetési, az idő-felhasználási és a problémamegoldó készség, és a jelöltek a vezetői szerep betöltésére is alkalmassá válnak. Javulnak az interperszonális kapcsolatok: az együttműködési készség, a csapatmunkára való képesség és a

20 Barbara M. Kehm (2009) *New Forms of Doctoral Education and Training in the European Higher Education Area*.

21 Stuart Powell & Howard Green (2007) *The Doctorate Worldwide*. Open University Press, Berkshire.

22 Barbara M. Kehm (2009) *New Forms of Doctoral Education and Training in the European Higher Education Area*.

23 A 22 LERU egyetem évente 11 ezer doktori végzettségű hallgatót bocsát ki, ez a létszám az európai doktori végzettségek 12 százaléka (96 ezer fő/év).

jó kommunikáció képessége a szakértőkkel és laikusokkal egyaránt.²⁴ A szükséges jártasságokat egy harminc pontból álló listán sorolja fel a tanulmány: ezek kétségkívül használhatóak lennének a tanári pályán is. Ugyanakkor, mint minden teljességre törekvő kompetencialista láttán, úgy jelen esetben is felmerülhet a kérdés, hogy a realitásban mindez milyen mértékben valósulhat meg, hogy milyen alapon kerül majd fókuszba egyik vagy másik terület, és az esetleges eltérések egy-egy tudományterületre koncentrálódva magukkal hozzák-e a színvonal és a presztízs csökkenését.

Sajátos problémaként jelenhet meg a tanári PhD képzés kapcsán a nemek arányának kérdése. Miközben általánosságban elmondható, hogy a doktori képzésekben Európaszerte több férfi vesz részt, mint nő, és utóbbiak aránya – néhány kivételt jelentő országtól eltekintve – 40 százalék körül alakul, addig az oktatás-nevelés terén már ezen a szinten is elnöiesedésről beszélhetünk. A KSH adatai szerint az egyetemi doktori képzések hallgatói e tudományterületen 71,4 százalékos arányban nők, míg például a természettudományokban 45,2 százalékos, az informatika területén pedig mindössze 12,3 százalékos a női részvétel.²⁵ A vertikális szegregációval kapcsolatban Fináncz is azt emeli ki, hogy a nők az úgynevezett „kemény tudományokban” (fizika, matematika, elektrotechnika) elenyésző mértékben képviseltetik magukat.²⁶ Ezt a megosztottságot – és így a rejtett hierarchiát – erősítené egy olyan tendencia, ha a tanári PhD képzésekben jellemzően nők vennének részt, miközben a férfi tanárok az esetlegesen szükségessé váló magasabb képzést a diszciplináris doktori képzésekben szereznék meg.

Ugyanakkor, Arreman és Weiner megállapítása szerint, a tanárképzésben dolgozó női, illetve férfi oktatók teljesen eltérő módon viszonyulnak a kutatásokhoz: a gyakorlati jellegű képzésben dolgozó férfiak teljes egészében gyakorlat- és életidegennek találják a kutatások világát, és elzárkóznak az eredmények alkalmazásától – ami nyilván nem független saját karrierválasztásuktól és a velük szemben támasztott szerepelvárásoktól –, míg a nők inkább tekintik az előrelépés egyik módjának, ha kapcsolódhatnak a kutatásokhoz.²⁷ A vizsgálat, amely során erre az eredményre jutottak, a svéd Umea Egyetemen zajlott, ahol jelenleg is működik kifejezetten tanároknak szóló PhD képzés. Különösen érdekes ezt a megállapítást az OECD jelentésével összevetni: utóbbi szerint „mély szakadékok tátonganak az oktatással foglalkozó kutatók és az oktatásban dolgozó szakemberek között”, így a kutatási eredmények a tanítási gyakorlatra szinte semmilyen hatással sincsenek.²⁸ Arreman és Weiner vizsgálata arra hívja fel a figyelmet, hogy minden bizonnyal változna a helyzet, ha a tanárnők nagyobb arányban kerülnének be egy kutatásorientált doktori képzésbe.

Kovács Edina

24 David Bogle (2010) *Doctoral degrees beyond 2010: Training talented researchers for society*.

25 KSH 2007.

26 Fináncz Judit (2008) *Tudományos utánpótlásképzés Európában és Magyarországon: A doktori képzésben résztvevők helyzete*. Kézirat.

27 Inger Erixon Arreman & Gaby Weiner (2007) *Gender, Research and Change in Teacher Education: a European dimension*. <http://www.informaworld.com/smpp/ftinterface~content=a777653860~full-text=713240928~frm=content>

28 Györi Anna (2003) Tudásmenedzsment a tanuló társadalomban. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 3. pp. 109–120.