

Doktori (PhD) értekezés

Tudományos utánpótlásképzés Európában és

Magyarországon:

A doktori képzésben résztvevők helyzete

Fináncz Judit

Debreceni Egyetem

BTK

2008

TUDOMÁNYOS UTÁNPÓTLÁSKÉPZÉS EURÓPÁBAN ÉS MAGYARORSZÁGON: A DOKTORI KÉPZÉSBEN RÉSZTVEVŐK HELYZETE

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében
neveléstudomány tudományágban

Írta: Fináncz Judit okleveles szociológus és német szakos középiskolai tanár

Készült a Debreceni Egyetem Interdiszciplináris Társadalomtudományok és
Bölcsészettudományok Doktori Iskolája
(A nevelés és művelődés társadalmi-történeti összefüggései programja) keretében

Témavezető: Prof. Dr. Kozma Tamás

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr. Szabó László Tamás
tagok: Dr. Pusztai Gabriella
Dr. Pornói Imre

A doktori szigorlat időpontja: 2008. december 3.

Az értekezés bírálói:

Dr. Nagy Mária
Dr. Szabó Ildikó
Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr. Szabó László Tamás
tagok: Dr. Bujalos István
Dr. Pusztai Gabriella
Dr. Nagy Mária
Dr. Szabó Ildikó

A nyilvános vita időpontja: 200.....

Én, Fináncz Judit, teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.

Debrecen, 2008. november 19.

.....
Fináncz Judit

TARTALOMJEGYZÉK

Bevezetés	7
1. Doktori képzés Európában	13
1.1. Tudósképzés az európai történelemben	13
1.1.1. Az egyetem eszméje és funkciói	13
1.1.2. Egyetem típusok megjelenése: a napóleoni, a humboldti és az angolszász modell	16
1.1.3. Tudományos fokozatok rendszere a középkori és modern egyetemeken	19
1.2. A doktori képzés európai tendenciái az elmúlt évtizedekben	23
1.2.1 A doktori képzés európaizálódása	23
1.2.2. Jelenlegi tendenciák	24
1.2.2.1. <i>A tudományos fokozatot szerzők számának emelkedése</i>	25
1.2.2.2. <i>A doktori képzés és fokozatszerzés strukturálódása és egységesülése</i>	28
1.2.2.3. <i>A doktori képzés és fokozatszerzés új differenciálódása</i>	28
1.2.2.4. <i>A doktori fokozatot szerzők munkaerőpiaci helyzetének megváltozása</i>	29
1.3. A doktori képzés problémái Európában	30
1.3.1. Hosszú fokozatszerzési idő, magas lemorzsolódás	30
1.3.2. A tudományos tevékenység első vagy a felsőfokú tanulmányok utolsó lépcsője?	32
1.3.3. Az utánpótlás problémája – A tudományos életpálya vonzereje	34
1.3.4. A nők alacsony aránya a tudományos fokozattal rendelkezők körében	35
1.4. Európai kezdeményezések a doktori képzés hatékonyabbá tételére	38
1.4.1. Kutatók Európai Chartája	39
1.4.2. EUA-projekt	40
1.4.3. A EURODOC tevékenysége	42
1.5. Tanulságok	43
2. Doktori képzés Magyarországon	45
2.1. A magyar tudósképzés a rendszerváltozás előtt	45
2.1.1. Tudományos fokozatszerzés a második világháború előtt	45
2.1.2. Tudományos utánpótlás biztosítása a II. világháborútól a rendszerváltásig	46
2.1.2.1. <i>A tudományos címek három lépcsője</i>	47
2.1.2.2. <i>Út a tudományos karrierhez</i>	50

2.1.3. Tudományos minősítéssel kapcsolatos problémák a rendszerváltozás idején	51
2.2. Doktori képzés a rendszerváltozás után	55
2.2.1. Jogsabályi háttér	55
2.2.1.1. 1993. évi CXXX. törvény a felsőoktatásról	56
2.2.1.2. 51/2001-es kormányrendelet a doktori képzésről és fokozatszerzésről	57
2.2.1.3. 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról	58
2.2.1.4. 33/2007-es kormányrendelet	59
2.2.2. A doktori képzés szabályozásában résztvevő aktorok	60
2.2.3. Tendenciák	65
2.2.3.1. <i>Expanzió</i>	66
2.2.3.2. <i>Finanszírozás</i>	69
2.2.3.3. <i>Hatékonyosság</i>	71
2.2.4. A magyarországi tudományos pálya vonzereje és a brain drain hatása	75
2.3. Összefoglalás	76
3. A doktori képzésben résztvevők helyzete	78
3.1. Nemzetközi vizsgálatok ismertetése	78
3.1.1. A német THESIS szervezet doktorandusz vizsgálata	79
3.1.2. Doktoranduszok és frissen doktoráltak a Marburgi Egyetemen	80
3.1.3. Élettudományi Ph.D. hallgatók vizsgálata Franciaországban	80
3.1.4. Neveléstudományi doktoranduszok vizsgálata az USA-ban	81
3.2. Magyarországi felmérések	82
3.2.1. Hallgatók a doktori képzésről	82
3.2.2. Kutatási program a PhD fokozatot szerzettek munkaerőpiaci esélyeiről	83
3.2.3. A doktori képzésben résztvevők helyzete	83
3.2.4. Doktorandusznők a Debreceni Egyetemen	85
3.2.5. A neveléstudományi tudományos fokozattal rendelkezők szakmai pályafutása	86
3.3. A felmérések tanulságai	87
4. A vizsgálat: Doktoranduszok a Debreceni Egyetemen	89
4.1. Doktori képzés az Észak-Alföldi Régióban	89
4.1.1. Az Észak-Alföldi Régió helyzete	89
4.1.2. A doktori képzés regionális jellemzői	91
4.2. A kérdőíves vizsgálat	92
4.2.1. Hipotézisek	92

4.2.2. A minta alapmegoszlásai	96
4.2.3. A doktoranduszok kulturális tőkéje és igény szintje	98
4.2.4. Motiváció a doktori képzésbe történő jelentkezéskor	102
4.2.5. A doktori képzés körülményei	110
4.2.6. A témavezetés	118
4.2.7. Attitűdök a doktori képzéssel kapcsolatban	120
4.2.8. Szakmai tervek	126
4.2.9. Magánéleti tervek	133
4.2.10. Doktorandusz csoportok a mintában	137
4.2.11. A kiinduló hipotézisek ellenőrzése	144
4.2.12. A kutatás tanulságai	147
Összefoglalás	149
Summary	156
Irodalomjegyzék	158
Köszönetnyilvánítás	167
Mellékletek	168
1. számú melléklet: Fogalomjegyzék	168
2. számú melléklet: Rövidítések magyarázata	170
3. számú melléklet: Doktori képzés Norvégiában	172
4. számú melléklet: A próbakérdés során alkalmazott kérdőív	176
5. számú melléklet: Az empirikus felmérés során alkalmazott kérdőív	189

Bevezetés

A dolgozat célja az európai és magyar tudományos utánpótlásképzés történetének és fejlődésének áttekintése, valamint annak bemutatása, hogy jelenleg milyen tényezők formálják a doktori képzést. Emellett az értekezés foglalkozik az európai és magyar doktori képzés aktuális kérdéseivel: a képzés hatékonyságával és minőségével, a nemi egyenlőtlenségekkel, a tudományos életpálya vonzerejével, valamint a doktoranduszok helyzetével.

A témaválasztást nagymértékben motiválta, hogy Európában és Magyarországon az utóbbi másfél évtizedben a doktori képzés jelentős átalakuláson ment keresztül, melynek fejleményeiről még kevés adat és szakirodalom áll rendelkezésre.

A téma mélyebb megismerése érdekében 2004 óta közreműködöm a Doktoranduszok Országos Szövetségének tevékenységében (elnökségi tagként, majd főtitkárként és külügyi referensként), emellett 2007-ben az európai doktorandusz-és fiatal kutatói ernyőszervezet (EURODOC – European Council for Doctoral Candidates and Young Researchers) elnökségi tagjaként a doktori képzés európai tendenciáiba is betekintést nyertem. Eddigi tapasztalataim alapján úgy vélem, hogy mind Európában, mind Magyarországon a képzés hatékonysága és a doktoranduszok státusza jelenti a legfőbb problémát, ami hozzájárulhat ahhoz, hogy Európában a tudományos életpálya kevésbé vonzó a fiatal diplomások számára (vö. *Enders – de Weert 2003*).

Hatékonyság alatt a tényleges fokozatszerzési arány értendő, ami Európa-szerte alacsony (vö. *EURODOC 2004*), annak ellenére, hogy az amerikai típusú PhD képzés átvételétől pontosan e probléma megoldását remélték az oktatás- és tudománypolitikai szakemberek. A hatékonyság növelésének érdekében fontos, hogy a doktori képzésbe valóban a legrátermettebbek kerüljenek be, akik számára a képzés 3-4 éve alatt minden lehetőséget - megfelelő témavezetés, kutatási infrastruktúra, magas színvonalú, a kutatást segítő kurzusok a képzésben- meg kell adni, hogy a képzés végére elkészíthessék disszertációjukat.

A doktoranduszok státusza az egyes európai országokban nagy különbségeket mutat: a *Ph.D. student* elnevezés a hallgatói státusz előtérbe helyezését mutatja (többek között Spanyolországban, Csehországban, és Magyarországon), míg a *Ph.D. candidate* terminus ötvözi a hallgatói és kutatói státuszt (skandináv államok, Hollandia). Megfigyelhető, hogy ez utóbbi országokban furcsán tekintenek a *Ph.D. student* elnevezésre, hiszen ottani olvasatban a

doktori képzésben résztvevő hallgatói jogviszonnal rendelkezik ugyan, de inkább kutatónak tekintik, akivel az adott intézmény határozott idejű – általában négy évre szóló – munkaszerződést köt. Mindez olyan előnyökkel jár, ami érdekeltté teszi a fiatalokat a kutatói életpálya választásában, hiszen ezekben az országokban kezdő kutatóként adózó jövedelemmel rendelkeznek, ami szociális biztonságot (egészségügyi ellátás, anyasági juttatások, nyugdíjpénztár-tagság stb.) nyújt számukra.

A hatékonyság és státusz kérdéséről a doktori képzés három típusának (hagyományos út, PhD képzés, skandináv modell) elemzése kapcsán részletesen lesz szó.

A tudományos-kutatói pálya iránti vonzerő felkeltése többek között azért is fontos tényező, mivel Európában jelenleg több százezer fős hiány van tudományos kutatókból (vö. *Sadlak 2004*), ami veszélyezteti a kontinens gazdasági versenyképességét. Az utóbbi évtizedekben ugyanis világossá vált, hogy a gazdasági – társadalmi - technológiai fejlődést alapvetően meghatározza a térségben működő tudósok, kutatók és egyéb szakemberek tevékenysége. A tudósképzés már nem csak az akadémiai szektor utánpótlását biztosítja, hanem a tudástársadalom kutatási-fejlesztési területen fellépő szakemberigényét is. Ehhez azonban szükséges a tudományos utánpótlásképzés átalakítása, ami azzal jár, hogy a hagyományos egyéni kutatómunkát felváltja a szervezett képzés és a kutatócsoportban végzett munka. A kutatónak a speciális szakmai tudáson túl rendelkeznie kell olyan általános kompetenciákkal, amelyek lehetővé teszik az eligazodást az információs társadalom legújabb vívmányai területén és a választott területen bekövetkezett változásokhoz való alkalmazkodást.

A dolgozat felépítése

A dolgozat első fejezete a kérdéskör európai előzményeivel és jelenlegi tendenciáival foglalkozik. Ebben a részben olvasható egy rövid összefoglaló a középkori egyetem eszményéről és kialakulásáról, valamint arról, hogy a modern egyetemek létrejöttével a 18. század végétől hogyan kristályosodtak ki a különböző egyetemtípusok: a humboldti modell Poroszországban és német nyelvterületen, a napóleoni modell Franciaországban, valamint az angolszász modell Nagy-Britanniában és az Egyesült Államokban. Ezt követően a tudományos fokozatok rendszerének változásáról lesz szó a középkori és modern egyetemeken.

Az első fejezet második fele az elmúlt két évtizedben a doktori képzés és fokozatszerzés területén végbement változásokat tárgyalja. A doktori képzés európaizálódása mellett megfigyelhető, hogy maga a képzés is átalakul: strukturálódik és egységesedik, emellett egyre többen szereznek doktori fokozatot, aminek következtében a doktori fokozattal rendelkezők munkaerőpiaci helyzete is megváltozik. Az új tendenciák új problémákat is felszínre hoznak, illetve a régieket tovább mélyítik. A dolgozatban a doktori képzés európai problémái négy problémakörbe lebontva jelennek meg: a hatékonyság problémája (1), a doktori képzést végző státusza (2), a tudományos életpálya alacsony vonzereje (3) és végül, a nők alacsony aránya a fokozatott szerzettek körében (4).

A problémák elemzése kapcsán szót ejtek a hagyományos típusú tudósképzésről, az amerikai típusú PhD képzésről, valamint a skandináv modellről, és megkísérlek választ adni arra a kérdésre, hogy melyik képzési modell képes leginkább orvosolni ezeket a problémákat.

Az első fejezet végén kitérek néhány európai szintű kezdeményezésre, melyek közül a legfontosabb a European University Association 2005-ös „Doctoral Programmes for the European Knowledge Society” című projektje és a EURODOC tevékenysége.

A második fejezet a magyarországi doktori képzést tekinti át. A fejezet első részét a magyar tudósképzés rendszerváltozás előtti ismertetése képezi és azon tényezők számbavétele, amelyek kialakították a tudományos képzés és fokozatok jelenlegi rendszerét.

A fejezet második része az elmúlt másfél évtized fejleményeit elemzi: szó lesz a doktori képzés jogszabályi háttérének alakulásáról, a szabályozásban résztvevő aktorokról, valamint az 1994 óta tapasztalható tendenciákról (expanzió, finanszírozás, hatékonyság) és a külföldi agyelszívás lehetséges veszélyeiről.

A harmadik fejezetben a doktori képzést érintő nemzetközi és hazai vizsgálatok ismertetése olvasható. Európai szintű doktorandusz vizsgálat még nem készült, sőt országos felmérésekkel is ritkán találkozhatunk: általában intézményi szintű vagy tudományterület-specifikus vizsgálatokat végeztek a doktori képzést végzők körében.

A negyedik fejezet a szerző által végzett empirikus kutatást és a kapott adatok elemzését mutatja be. Az elemzés során az alábbi témakörök vizsgálata kerül előtérbe:

- a doktoranduszok kulturális tőkéje;
- a doktori képzésbe történő jelentkezés motivációs tényezői;

- a doktori képzés keretében végzett tevékenységek és a képzés során tapasztalt problémák elemzése;
- a témavezetés megítélése;
- valamint a szakmai és magánéleti tervek bemutatása.

Ezzel összefüggésben kívánom vizsgálni a minta külföldi munkavállalásra vonatkozó terveit, illetve a minta regionális sajátosságait. Emellett a dolgozat célja az adatok elemzésével választ találni az elméleti fejezetekben felmerült problémák relevanciájára és azok lehetséges megoldásaira.

Az empirikus vizsgálat módszertani háttere

A 4. fejezet alapját képező kutatást 2006-ban végeztem debreceni doktoranduszok körében. A debreceni felmérést megelőzte egy kismintás, feltáró jellegű vizsgálat¹ 2004 szeptemberében, melynek során egy országos doktorandusz találkozón 72 doktorandusz töltött ki egy komplex kérdőívet. A kérdezés során nem volt lehetőség reprezentatív minta kialakítására, de a kapott adatok elemzése számos olyan problémakört vetett fel, amelyek kiindulópontként szolgálhatnak további kutatásokhoz, emellett a kérdőív tesztelésére is alkalmas volt a feltáró vizsgálat.²

A 2004-es vizsgálat tapasztalatainak birtokában úgy döntöttem, hogy empirikusan megvizsgálom egy doktorandusz populációt. A felméréshez rendelkezésre álló anyagi eszközök nem tettek lehetővé országos felmérést, így a debreceni intézményekben tanuló doktoranduszokat vizsgáltam kérdőíves módszer segítségével³. Az Oktatási és Kulturális Minisztérium adatai szerint Debrecenben 865 fő vett részt doktori képzésben a Debreceni Egyetem és a Debreceni Református Hittudományi Egyetem doktori iskoláiban a 2004/2005-os tanévben. Ez a létszám lehetővé a teljes körű megkérdezést. Mivel a doktoranduszok nagy része – főként a nem állami ösztöndíjasok – nehezen voltak elérhetők, ezért a postai megkeresés mellett döntöttem.

¹ A vizsgálat eredményeiről összefoglaló olvasható a 3. fejezetben, a bővebb ismertetését lásd: Fináncz 2005

² A próbakérdés során alkalmazott kérdőív a 4. mellékletben olvasható

³ A 2006-os debreceni vizsgálat során alkalmazott kérdőív megtalálható az 5. mellékletben

A 2006 nyarán lefolytatott vizsgálat során 820⁴ debreceni doktorandusznak küldtem egy komplex kérdőívet, közülük 204 fő töltötte ki és küldte vissza. A kérdőív az általános, demográfiai változók mellett az alábbi témaköröket tartalmazta: tanulmányi pályafutás, eddigi munkaerőpiaci tapasztalatok, anyagi helyzet, szakmai és magánéleti tervek, valamint a doktori képzéssel kapcsolatos kérdések (motiváció, követelmények, a doktori iskola által nyújtott feltételek, témavezetés, problémák, fokozatszerzési esélyek).

Az empirikus vizsgálat lépéseit az 1. táblázat szemlélteti. Az eredmények publikálása 2007 tavaszától folyamatosan történik (Fináncz 2007a, 2007b, 2008).

1. táblázat:

Az empirikus kutatás lépései

1. A kérdőív kidolgozása	2006. március
2. A kérdőív sokszorosítása	2006. április
3. A debreceni doktoranduszok címlistájának beszerzése a kari tanulmányi osztályoktól (engedélyezésekkel együtt)	2006. április- május
4. A visszaérkező kérdőívek fogadásának megteremtése: <ul style="list-style-type: none"> • postafiók bérlése • bélyegzőkészíttetés a válaszborítékokhoz • kísérőlevél írása • a leendő kérdezetek értesítése a felmérésről e-mailben és a NEPTUN rendszeren keresztül 	2006. május
5. Kérdőívek postázása	2006. május vége – június
6. Emlékeztető e-mail küldése a doktoranduszoknak a felmérésről	2006. június
7. Kérdőívek visszaérése	2006. augusztus végéig
8. SPSS rögzítőkód elkészítése	2006. szeptember
9. SPSS adatbázis elkészítése (adatbevitel, adattisztítás)	2006. október - november
10. Adatelemzés	2007. februárig
11. A kutatási eredmények publikálása	2007. április

⁴ Az érintett karok (DE Bölcsészettudományi Kar, DE Természettudományi Kar, DE Informatikai Kar, DE Közgazdaságtudományi Kar, DE Agrártudományi Centrum, DE Egészségtudományi Centrum és DRHE) nyilvántartásában 2006-ban összesen 839 doktorandusz szerepelt, közülük 820 esetben állt rendelkezésre pontos elérhetőség.

A kutatási kérdések megfogalmazása

A felmérés arra a kérdésre keres választ, hogy a doktori képzésben résztvevők milyen problémákkal konfrontálódnak és mit terveznek a doktori képzést követően. Ehhez azonban egyéb tényezőket is górcső alá kell venni: miért jelentkezik valaki doktori képzésre, milyen lehetőségeket lát ebben, és hogyan, milyen körülmények között tölti el a képzés három évét.

A regionális sajátosságok figyelembevételével az alábbi szempontokat kell szem előtt tartani a felmérésnél:

- 1) Mennyiben tekinthető érvényesnek a Regionális Egyetem kutatás⁵ alaphipotézise (A Debreceni Egyetem vonzáskörzete nem országos, hanem főként Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből érkeznek a hallgatók) a doktori képzésben résztvevőkre?
- 2) Milyen előzetes motivációkkal érkeztek a doktorjelöltek a doktori képzésbe? Mekkora szerepet játszik a magas munkanélküliségi rátával sújtott régióban a doktori képzés „parkoló-pálya szerepe” és a munkahely megtartásáért vívott küzdelem?
- 3) Az előzetes adatok alapján a doktori képzésben résztvevők döntő többsége (főként a nem állami ösztöndíjasok) a képzés mellett kereső tevékenységet folytat. Mennyiben tudnak végzettségüknek megfelelő állást találni ebben a térségben?
- 4) Az országos statisztikák azt mutatják, hogy a doktori képzésben résztvevőknek mintegy kétharmada nem jut el a fokozatszerzésig. Hogyan látják a doktorjelöltek fokozatszerzési esélyeiket? Mennyiben különböznek ezek tudományáganként?
- 5) Milyen terveik vannak a doktorjelölteknek a fokozat megszerzését követően? Milyen esélyeket látnak arra, hogy a régióon belül el tudnak helyezkedni? Milyen mértékű a főváros felé orientálódás és a külföldi „agyelszívás” veszélye?
- 6) Hogyan befolyásolják mindezek a tényezők a doktoranduszok családalapítási terveit?

⁵ A Regionális Egyetem című NKFP-kutatást (5/060/2002) a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszékén működő kutatócsoport végezte 2002-2006 között Kozma Tamás vezetésével.

1. Doktori képzés Európában

A 2006/2007-es tanévtől 36 európai ország⁶, köztük Magyarország, vállalta, hogy felsőoktatási rendszerét a Bolognai Folyamat alapelveinek megfelelően fogja átalakítani. A felsőoktatással kapcsolatos diskurzusokban a doktori képzést eleinte „mostohagyerekként” kezelték és elsősorban a kétciklusú felsőoktatás (Bachelor és Master képzés) állt az érdeklődés homlokterében.

A doktori képzés európai szintű vizsgálatát nehezíti az a tény, hogy jelenleg szinte valamennyi európai országban átalakulóban van a tudományos képzés vagy a közeli múltban alakult át. Ezért gyakran még megfelelő nemzeti statisztikák sem állnak rendelkezésre.

A 2003-ban rendezett Bologna-konferencián, Berlinben egyértelmű döntés született a doktori képzés egységesítéséről: a doktori képzés harmadik ciklusként a felsőoktatás része, annak utolsó lépcsője lesz és PhD fokozattal zárul. (*Berlin Kommuniké* 2003). Számos európai országban jelenleg is ez a gyakorlat, ami az elmúlt években lezajlott reformok következménye. A következő fejezet a felsőoktatási expanzió előtti és az azóta lezajlott folyamatokat tekinti át, emellett szól a doktori képzés várható jövőjéről is.

1.1. Tudósképzés az európai történelemben

1.1.1. Az egyetem eszméje és funkciói

Minden fejlett civilizációban szükség volt magasabb szintű oktatásra annak érdekében, hogy a papokat, katonákat és az elit más csoportjait előkészítsék a hatalom gyakorlására. Azonban csak a középkori Európában jöttek létre olyan intézmények, amely testületi autonómiájukat és akadémiai szabadságukat tekintve egyetemnek tekinthetők. (*Perkin 1991:116*).

A középkori egyetem a keresztény Európa egyik legmaradandóbb alkotásának tekinthető, amelyben egyesül a tanulás és tanítás (*Kardos – Kelemen – Szögi 2001:7*). Ennél fogva az egyetem nem iskola, hanem egy sajátos művelődési intézmény. Erről tanúskodik

⁶ Bár a Bergeni Nyilatkozathoz 45 ország csatlakozott, közülük csak 36 írta alá a Lisszaboni Elismerési Egyezményt

elnevezése is, hiszen már az első egyetemek is megkülönböztették magukat az iskolától: nem a „scola”, hanem a „studium” elnevezést használták magára a tanintézetre (studium generale). Weszely (1929) szerint az egyetem három lényegi vonásában tér el a többi tanintézménytől: szervezetében, céljaiban és módszereiben.

Az egyetem szervezetének legfontosabb jegye az autonómia, amely ugyan korszakonként és intézményenként változik, de valamilyen mértékű autonómiával minden egyetem rendelkezik.

Az egyetem céljait tekintve szintén változatos, de egy közös vonás minden esetben megtalálható, ez pedig a tudomány művelése. Az egyetem fejlődésének tendenciáit végigkíséri egy alapvető dilemma: a tudomány csarnokának vagy magasabb rendű szakiskolának tekinthetők ezek az intézmények? Weszely 1929-es rektori székfoglalójában egyértelműen állást foglal a kérdésben: az egyetem nem szakiskola, csak annyiban veszi át annak egyes funkcióit, hogy megfelelő tudományos alapokat nyújt a szakszerű képzéshez, de a gyakorlati képzéssel nem foglalkozik, hanem tudományterülettől függően más-más intézményre ruházza azt: például orvosok esetében a kórházakra, tanárok esetében a gyakorló iskolákra etc. Az egyetem hagyományosan nem is adott ki olyan oklevelet, amely a gyakorlatra való képesítést tartalmazta, hanem csak fokozatot (gradus) állapított meg, mely eredetileg semmire nem képesített, hanem csak jelezte, hogy az illető valamely szakon elméleti jártasságra tett szert. Napjainkra ez megváltozott, hiszen a legtöbb intézményben a diploma kiadásának feltétele az előírt gyakorlatok teljesítése.

Az egyetemet módszereit tekintve az különbözteti meg az iskolától, hogy bár tanít, de nem kötött tanterv szerint, hanem a hallgató önálló tanulási képességét, önművelési igényét is figyelembe veszi, ezáltal az önálló tudományos munkára nevel (*Weszely 1929:I.*).

A mai napig vita folyik arról, hogy melyik egyetem tekinthető az első mai értelemben vett európai egyetemnek. Rüegg (1993) az 1000 körül alapított Salernói Egyetemet nem tekinti annak, mivel nem rendelkezett valódi egyetemi ranggal, hiszen a képzés főként az orvosi fakultásra korlátozódott. Rüegg véleménye szerint a Bolognai Egyetem az első intézmény, amely megfelel az egyetem kritériumainak, főként a jogi képzés hagyományai és az intézményi szerkezet folytán. Bolognában már 1088-at követően fokozatosan egyetemmé vált az ottani jogi képzés, de a filozófiai kar és az orvosi kar a 13. században, a teológiai fakultás pedig csak 1363-ban alakult meg (*Weszely 1929:I és Ferencz 2001:36-41*). Ferencz (2001) a többi fakultás későbbi alapítása miatt az 1170 körül létrejött Párizsi Egyetemet tekinti az első egyetemnek, hiszen ez teljesítette legelőször a „studium

generale” követelményeit (a hét szabad tudomány mellett teológiát is oktattak). E két érvelés egyikét preferálva, az egyetemtörténészek két pártra szakadtak az elsőség kérdésében, bár abban mindenki egyetért, hogy az első középkori egyetemek létrejöttének pontos dátumát nehéz meghatározni: valójában szerves fejlődési folyamat eredményeként alakultak ki, egyetemi létük nem pusztán az alapításukhoz köthető (*Rüegg 1993: 27-32*).

Az egyetem (universitas) kifejezést a 12. századtól a 15. századig meglehetősen tág értelemben használták: általában közös érdekű és jogi státusú emberek csoportjára vonatkozott, de a mai értelemben vett testületet is jelentette. Az universitas akadémiai kontextusban sem az egyetem elvont fogalmát jelenítette meg, hanem egyszerűen tanárok és diákok csoportosulására vonatkozott és tulajdonképpen az egyetemi szervezetbe tömörült személyek összességét jelentette. Csak a 15. század elejétől kezdték az universitas kifejezést az akadémiai testületek megkülönböztető terminusaként használni. (*Ferencz 2001: 35*).

A 13. századtól létrejött egyetemek számára mintaként a párizsi és a bolognai egyetem szolgált. Párizsban a teológiai és filozófiai fakultás, Bolognában a jogi tanulmányok voltak dominánsak. A párizsi minta elsősorban a francia, angol és német egyetemek alapításakor volt jelen, míg a bolognai az olasz egyetemek előképévé vált. (*Weszely 1929:II.*). A két minta közti egyik lényeges különbség az volt, hogy a bolognai egyetemi testület csak a diákságot foglalta magába, a collegium doctorumba tömörülő tanárok nem voltak tagjai. Minden kar gyakorlatilag különálló testületként működött, a bolognai diákok maguk választották meg tanáraikat, bíráikat és a rektort. Ehhez képest Párizs kevésbé volt demokratikus, itt ugyanis a kancellár valódi hatalommal bírt: eleinte egyházi tanfelügyelőként működött, majd később, a 14. század elejére hatalma jelentősen lecsökkent. (*Ferencz 2001: 41-42.*)

Bár az oxfordi egyetem alapvetően párizsi mintára szerveződött, mégis lényegesen különbözött attól. Összességében centralizáltabb és egységesebb volt a föderalizált párizsinál, és a kancellár – akit ugyan a lincolni püspök nevezett ki, de a magiszterek választották – már az egyetemi autonómiát testesítette meg, így az angol egyetemek életét kevésbé zavarták meg teológiai vagy politikai viták. (*Ferencz 2001: 44-45*).

1.1.2. Egyetem típusok megjelenése: a napóleoni, a humboldti és az angolszász modell

Az egyetem intézménye a 17-18. századra válságba került. Az egyetemi tanítás és a tudományos kutatás ebben az időszakban gyakorlatilag teljesen függetlenül zajlott. Az egyetemi oktatás célja az állami és egyházi alkalmazottak kiképzése volt. Az egyetemi professzoroktól megkövetelték a tanított tárgyak alapos ismeretét, de önálló tudományos eredményeket nem vártak el tőlük, sőt nem is támogattak ilyen jellegű törekvéseket. A tudományokat általában udvari tudósok űzték, akik gyakran ki voltak szolgáltatva az uralkodói megbízásoknak. A tudományos érintkezés személyesen vagy levelezés útján történt. *(Békés 2001: 77-78.)*

A tudományok fejlődésének egyre gyorsuló tempója kommunikációs nehézségeket okozott a 18. századra, így korszerűbb tudományos intézményekre volt szükség. A problémákat az újabb egyetemalapítási hullám csak súlyosbította: miközben a „modern” egyetemeken keresztül egyes uralkodók saját hatalmukat próbálták demonstrálni, olyan intézmények jöttek létre, melyek funkciója és belső szerkezete alig változott a középkorhoz képest. A 18-19. század fordulóján tetőző egyetemi válságot Franciaországban és Poroszországban oktatási reformokkal kívánták megoldani.

A napóleoni modell (1808)

Franciaországban a forradalom időszakában több oktatáspolitikai reformterv közül végül a jakobinusoké emelkedett törvényerőre. Az időszak legnagyobb horderejű döntése az volt, hogy a Konvent 1793-ban végérvényesen megszüntette a „hagyományos” egyetemek teljes franciaországi rendszerét, köztük a Sorbonne-t is. Bár új egyetemeket nem állítottak fel, számos felsőfokú szakiskolát (nagy iskolák = Grandes Ecole) hoztak létre, melyek többsége hosszú távon is életképesnek bizonyult. E döntés következtében Franciaország a „császári egyetem” napóleoni megalapításáig nem rendelkezett olyan oktatási rendszerrel, amely az egyetemi szintre is kiterjedt volna *(Tóth 2001: 99-101)*.

Napóleon császársága idején a tulajdonképpeni napóleoni egyetem a „nagy iskolák” bázisán jött létre. Az új egyetemi modell alapelvei a következők voltak: az uralkodó iránti feltétlen hűség, az oktatói testület szabályzatának pontos betartása, egységes nevelési szellem kialakítása, valamint a katolikus vallás eszméinek érvényesítése. Az alapelvekből kitűnik, hogy a napóleoni egyetem hierarchikusan felépített, centralizált intézmény volt,

amely az állam fennhatósága alatt állt és amelyben rendkívül szigorú, katonás fegyelem uralkodott. Emellett fontos vonásként említhető, hogy az egyetemi autonómia semmilyen formája nem valósulhatott meg.

Paradox módon a napóleoni egyetem a korabeli francia oktatás teljes vertikumát átfogta, tehát nem csak a felsőoktatás, hanem a középfokú és az alsófokú oktatás is beletartozott. A francia iskolarendszerben az általános képzés kizárólag a középiskolák (líceumok) feladata volt, így a napóleoni egyetemen a szakképzés, a praktikus ismeretek megszerzése és a pragmatikus szemléletmód elsajátítása kapott hangsúlyt. Tudományos kutatás – a párizsi fakultás kivételével – hosszú ideig nem folyt az egyetemi oktatás mellett. A professzori testület két fő feladata az érettségi vizsgák bizottságaiban történő részvétel és a saját utánpótlásuk biztosítása volt. Az egyetemi vizsgák anyaga a líceumi tananyag elmélyített változata volt és a vizsgakövetelmények teljesítéséhez a hallgatóknak semmilyen tanulmányi kötelezettségnek nem kellett eleget tenniük. Emellett az oktatás és kutatás állami támogatása olyan szűkmarkúnak bizonyult, hogy számos intézmény pénzügyi helyzete néhány évtized alatt kritikussá vált. (Tóth 2001:102-103.)

Az egyetemi tudományos kutatás lemaradását csak jóval később ismerték fel, így 1875-ben számos reformintézkedést vezettek be. A hallgatóság jelentős része ekkortól vált valódi egyetemistává, hiszen azt megelőzően a vizsgákon kívül nem jártak be az intézménybe. Az 1896-os felsőoktatási törvény sem hozott igazi áttörést, mivel koncepciójában az egyetem és tudomány viszonyát a Comte-ra visszanyúló pozitivisták tudományfelfogás határozta meg. A reformok sikertelensége miatt a napóleoni modell még hosszú évtizedekig meghatározta a francia felsőoktatást, sőt még az 1968-at követő időszakban sem sikerült teljesen lebontani a rendszer meghatározó elemeit (Tóth 2001:104).

A humboldti modell (1809)

A 18. században alapított göttingeni egyetem működése alapvetően meghatározta a porosz egyetemi átalakulást, ami részben annak is köszönhető, hogy a reformok szülőatyja, Wilhelm von Humboldt is ezen az egyetemen végezte tanulmányait. A göttingeni intézményt már a kezdetektől fogva a természettudományi fakultások köré szervezték és néhány év alatt az új típusú empirikus természettudományos kutatás porosz központjává vált. Ezzel összefüggött az egyetem másik lényegi vonása: a tanári testület kiválasztásánál fontos

szempontnak tekintették, hogy a professzorok a tanítás mellett tudományos kutatói tevékenységgel is foglalkozzanak. *(Békés 2001: 80-82.)*

Poroszországban 1809-ben vezettek be radikális egyetemi reformokat, melynek első megtestesülése a Berliini Egyetem megalapítása volt. A porosz reform nem pusztán egy felsőoktatási koncepció volt, hanem egy olyan modernizációs folyamat első hulláma, amely jelentősen hozzájárult a német társadalomfejlődéshez, a polgárosodási és iparosodási folyamathoz.

A porosz egyetemi reform ideológiai hátterére nagy hatást gyakorolt a neohumanista műveltségelmélet (Goethe, Schiller írói munkássága) és a német idealista filozófia (Fichte, Schelling, Schleiermacher). E német gondolkodók nemcsak a hagyományos középkori egyetemi modellel, hanem annak francia reformjával is szembehelyezkedtek annak pragmatikus, utilitarisztikus beállítottsága miatt. *(Tóth 2001: 107).*

A humboldti reform abból indult ki, hogy az egyetemek belső szervezetének kiépítésénél „minden annak az alapelvnek sértetlen megőrzésén múlik, hogy a tudományt olyasvalaminek kell tekinteni, amit még nem találtak meg egészen, és ami soha nem is található meg, és mint ilyet szakadatlanul tovább kell kutatni” *(Humboldt 2001:190)*. Tehát a koncepció lényege, hogy az egyetemen megjelenik a kutatás és oktatás egysége és a tiszta, nem haszonelvű tudomány ideája áll a középpontban *(Gellert 1993:7)*.

A porosz egyetem Barakonyi (2004b) szerint eltávolodott attól, hogy kizárólag hivatásra felkészítő iskola legyen: elsősorban általános és tudományos műveltséget nyújtott, de emellett szakmai pályákra is előkészítette a hallgatókat. Az egyetemeket az állam tartotta fent, de ez a felügyelet csak bizonyos határok között érvényesült, tehát az egyetem meglehetősen nagy belső autonómiával rendelkezett.

Az egyetemi oktatás és kutatás széleskörű szabadsága, az oktatók és hallgatók egymásrautaltsága kedvezett a szellemi tevékenység kibontakozásának, így a 19. század második felében a német egyetemeket a világ legszínvonalasabb intézményei között tartották nyilván. A klasszikus modell fennmaradt egészen a hitleri éráig, amikor az egyetemek elvesztették autonómiájukat. Az 1945 utáni válságot és a tömegképzés problémáit nem egyetemi, de felsőoktatáshoz tartozó, szakdiplomát kiadó szakfőiskola-alapításokkal *(Fachhochschule)* próbálták megoldani. *(Clark 1993:4)*.

Ben-David (2001) szerint a német egyetemi rendszer azért bizonyult hosszabb ideig működőképesnek a francia modellhez képest, mivel a német modell képes volt önmagán változtatni a tudományos kutatás szükségleteinek és lehetőségeinek megfelelően, míg a francia rendszer intézményei képtelenek bizonyultak a változásra.

Az angolszász modell

Barakonyi (2004b) szerint az angolszász típusú magánegyetem (Oxford, Cambridge) őrzött meg a legtöbbet a középkori hagyományokból. Az egyetemek anyagilag függetlenek az államtól, saját alapítványai segítségével tartják fenn magukat. Működésük fókuszában a tanítás és a nem öncélú tudományok művelése áll.

Az angolszász egyetem altípusai az amerikai felsőoktatási intézmények, amelyek szintén állami beavatkozás nélkül jöttek létre. Emiatt az egyetemek szervezetükben és tanulmányi rendszerükben nagy változatosságot mutattak és mutatnak a napjainkig. Az intézménytípusok között (college és university) nehéz különbséget tenni és a nagyszámú college-ok értéke és presztízse is eltérő képet mutat. Ladd, a Yale Egyetem tanára mondta: „mindenki, kinek kellő képzettsége van, tudja, mit kell Franciaország főiskolái vagy az angol egyetem alatt érteni, de senki sem lehet a dologban tájékozott, hogy meg tudná mondani, mi az amerikai főiskola” (*idézi: Weszely 1929:IX*).

Az amerikai egyetemek általános műveltséget nyújtanak, de lehetőséget adnak a hallgatónak arra, hogy őt érdeklő témával foglalkozzon, emellett szakembereket is képeznek. Ezen kívül a humboldti modell sikerének hatására a magasabb presztízssű intézmények már a 19. században nagy figyelmet fordítottak a tudományos kutatásra. Az eredeti humboldti reformkoncepció jegyében 1876-ban elkezdte működését a baltimore-i Johns Hopkins Research University. Ez volt az első kutatóegyetem, amely forradalmasította az amerikai felsőoktatást azáltal, hogy mintát kínált a napjainkban is élő kutatóegyetemek számára a kutatás és tanítás egységbefoglalásával. (*Békés 2001: 75*).

1.1.3. Tudományos képzés és a fokozatok átalakulása a középkori és a modern egyetemeken

A középkori egyetem képzési lépcsői és azok elnevezése napjainkban is tovább élnek, bár jelentésük átalakuláson ment keresztül. Az első lépcső tradicionálisan a bakkalaureátus volt, amely csak arra jogosította fel a diákot, hogy egy adott területen egy magiszter felügyelete alatt taníthasson. A 13. században többnyire csak a magiszteri és doktori fokozat birtokában lehetett önálló előadásokat tartani, sőt a magiszteri fokozat

megszerzését követően általában kötelező volt két évig az adott intézményben tanítani (*Verge 1993: 137-157*).

A magiszteri és a doktori cím megszerzése azt jelentette, hogy az illető választott szakján kiváló tudással rendelkezik, ami arra is feljogosítja, hogy tanítsa az adott tárgyat. A professzor elnevezést a középkor a klasszikus latinból vette át (magister, doctor, professor), azonban a három kifejezés a későbbi évszázadokban már nem ugyanazt jelentette.

A magiszteri címhez első lépésként a jelöltnek jeleznie kellett az egyetemnek, hogy kész a bakkalaureátusi tanulmányokat követő vizsga letételére. Amennyiben teljesítette a megfelelő stúdiumokat és gyakorlatokat, következhetett a szigorlathoz hasonló vizsga, amely egyfajta tudományos disputációként zajlott. Ennek sikeressége után a jelölt licenciátusi⁷ minőségben már oktathatott, de még nem végezhetett önállóan e tevékenységet.

A „nyilvános vizsgának” nevezett vizsga letétele, amely magiszteri vagy doktori fokozathoz vezetett, már nem jelentett nehézséget, inkább ceremoniális aktusnak lehetett tekinteni, amelyet gyakran rendeztek templomban.

A valóságban a magas költségek miatt csak kevesek jutottak el a licenciátusi fokozatig, és nem minden licenciátus vállalkozott a formális doktori vizsgára, szintén anyagi okokból. A bölcsészeti és a teológiai fakultásokon általában szinte egyenértékűnek kezelték a licenciátusi és a magiszteri fokozatot, azonban az orvosi és jog fakultásokon a 14-15. században már jelentős különbség volt a kettő között a magasabb presztízsű doktori fokozat javára. A középkorban a doktori fokozat megnyitotta az ajtót a nemesi körök felé, a professzori cím szinte nemesi státusszal bírt.

Mindazonáltal számos szakma gyakorlásához nem volt szükség magiszteri fokozatra: a középkorban az orvosok csekély arányban rendelkeztek egyetemi végzettséggel, és az ügyvédek, jegyzők között is kisebbségben voltak a felsőfokú tanulmányokat végzettek (*Rüegg 1993:38*).

A középkori egyetem egyik legfontosabb jellemzője volt, hogy nem létezett éles határvonal tanár és diák között: a hallgatók szintén tarthattak előadásokat az alsóbb évfolyamokon, emellett a tantestület fiatal volt és gyakran cserélődött a friss magiszterek kétéves kötelező órátartása miatt. A 16. századtól már megkezdődött a diák – tanár választóvonal kialakulása, több egyetemen – például Angliában – még a magiszteri kötelező

⁷ Egyes skandináv államokban –például Svédországban- a licenciátusi fokozat tudományos fokozatként még az 1980-as években is élt.

óratartást is eltörölték. Ugyanerre az időszakra tehető az első tanszékek létrehozása is, melyek révén a professzorok jobban kötődtek az intézményhez.

A doktorrá avatás továbbra is formális procedúra maradt, és a legtöbb egyetemen nem volt a tanári megbízatás feltétele. A bölcsészkarokon többségben licenciátusok és magiszterek oktattak (ekkorra a doktori cím már többnyire különállt a magiszteritől), és a magasabbnak nevezett fakultásokon is sok volt a doktori címmel nem rendelkező. A rendkívüli tanári kinevezéshez még a Tübingeni Egyetem jogi karán is elegendő volt a licenciátusi fokozat, a doktori fokozat csak a rendes egyetemi tanári kinevezéshez volt szükséges (*Vandermeersch 1996: 195-202*).

A 17. századtól megfigyelhető volt, hogy az állam egyre jobban beavatkozott az egyetemek életébe. Emellett a kontinentális Európában fokozatosan laicizálódott a tantestület, ezzel szemben Angliában még papok oktattak. Az oktatók nagy része továbbra is a diákok által befizetett díjakból és természetbeni javadalmakból tartotta fenn magát, a fizetések csak a 18. században jelentek meg. Ekkorra tehető az egyetemi tanárok specializációja is: a 17. évszázadban nem volt ritka, ha egy professzor egyszerre tanított a teológiai, az orvosi és a jogi fakultáson. A tudomány fejlődésével azonban csak úgy lehetett lépést tartani, ha egy területre koncentrált az egyetemi oktató, viszont a növekvő specializációval a professzor már nem jelenítette meg a tudomány egységét.

A 18. századra sok európai egyetemen bevett szokássá vált az élethosszig tartó professzori kinevezés. Egy korabeli ismeretlen kritikus a következő gondolatot fogalmazta meg ezzel kapcsolatban: „ahhoz, hogy valaki Salamancában professzor lehessen, nem tanulni vagy kutatni kell, hanem tovább élni, mint mások” (*Vandermeersch 1996:203*).

A 19. század elejétől a második világháborúig tartó időszakban az egyetemek történetük legnagyobb expanzióját élték át: a korszak elején a legtöbb egyetemen általában maximum húsz professzor és kevés egyéb oktató tanított, míg a korszak végére kialakultak a sokkarú egyetemek, amelyeken akár 150 tanszék is működött (*Klinge 2004: 115-140*).

Emellett a kontinentális Európában a 19. századtól az egyetemi tanári minőségben történő alkalmazáshoz gyakran már nem volt elegendő a doktori fokozat, hanem a kinevezést egy másik vizsgától is függővé tették: az oktátónak szabad előadást kellett tartania egy választott témában és ezen kívül egy tudományos dolgozatot is kellett írnia. Ha eleget tett a habilitáció követelményeinek, megkaphatta magántanári kinevezését.

Ebben az időszakban az egyetemi oktatók már szinte mindenhol pénz formájában kapták fizetésüket, de még mindig gyakori volt, hogy az előadásukat felvett hallgatók által befizetett díjakból tartották fenn magukat, emellett magánórákat is adtak. A 20. században az egyetemi oktatói fizetések jóval meghaladták az átlagkeresetet, így vonzóvá vált az akadémiai életpálya, ahol a nők is egyre nagyobb arányban jelentek meg. A második világháború időszakára a legtöbb európai országban a természettudományos fejlődést követően kutatóintézeti hálózatok, klinikák, modern laboratóriumok épültek ki az egyetemek mellett, így az akadémiai szektor egyre több tudóst és kutatót foglalkoztatott.

1.2. A doktori képzés európai tendenciái az elmúlt évtizedekben

Az 1960-as évektől a felsőoktatás tömegesedésével és a tudástársadalom kialakulásával megnövekedett a felsőoktatásban dolgozó oktatók és a kutatók iránti igény. A hagyományos tudósképzés ezeket a szükségleteket már nem tudta kielégíteni. Európa nyugati felén ezek a kihívások hamarabb jelentkeztek, míg az egykor a „keleti blokkhoz” tartozó országok a változásokkal csak 1989 után szembesültek. Ebből kifolyólag Nyugat-Európában már az 1970-es - 80-as években aggályok fogalmazódtak meg a tudományos utánpótlás képzésével kapcsolatban. Ennek ellenére – ahogy a későbbiekben látni fogjuk – több volt szocialista országban már az 1990-es évek elején bevezették az amerikai mintájú PhD képzést, miközben számos nyugat-európai országban még a hagyományos tudósképzés működött (és működik napjainkban is). Ez a sokszínűség legkésőbb 2011-ben véget ér, hiszen 2006-tól minden Bolognai Nyilatkozathoz csatlakozó országban bevezették a háromciklusú képzést (3 év BA + 2 év MA + 3 év PhD), ami azt jelenti, hogy a felmenő rendszer miatt legkésőbb 2011-től mindenhol elindul a PhD fokozattal záruló, szervezett doktori képzés.

1.2.1. A doktori képzés európaizálódása

Egy 1987-ben készült OECD jelentés leírja, hogy az európai doktori és posztgraduális képzés alapvető hiányosságokkal bír: a képzés és a fokozatszerzés ideje nagyon hosszú ideig tart, emellett a lemorzsolódók aránya is magas. (*Ahola - Kivinen 1999:2*).

E negatív trendeknek köszönhetően az európai oktatáspolitikusok figyelme egyre inkább az Egyesült Államokban alkalmazott PhD képzés rendszerére irányult, amelyben ezek a problémák kevésbé voltak hangsúlyosak.

1990-ben Hollandia, Belgium, Franciaország és Németország oktatási miniszterei létrehoztak egy nemzetközi bizottságot abból a célból, hogy kialakítsák a doktori képzés szervezeti kereteit. A bizottság az amerikai mintára épülő „graduate schools“ bevezetését ajánlotta annak reményében, hogy ezzel lerövidülhet a doktori képzés és fokozatszerzés ideje. Emellett a bizottság javaslatot tett arra is, hogy kialakítsanak egy Európai Felsőoktatási Térséget, ami elősegítené a hallgatói és oktatói mobilitást. Ennek ellentmond, hogy az Európai Felsőoktatási Intézet és az Európai Bizottság illetékes munkacsoportjainak együttműködésében rendezett 1996-os firenzei konferencián arra a következtetésre jutottak, hogy „az egységesítés helyett a sokszínűséget kellene a fejlődés vezérmotívumának tekinteni”. (Kivinen - Ahola - Kaipanen 1999:3)

1998. májusában a német, a francia, az olasz és a brit oktatási miniszterek aláírták a Sorbonne-i Nyilatkozatot, amely a tudományos képzés szempontjából fontos javaslatot tartalmaz: Európa szerte egy kétciklusú tanulmányi rendszert kell bevezetni, amely „undergraduate” és „graduate” elnevezésű képzési szakaszokból áll, és a doktori képzés a graduális szinthez tartozik. A nyilatkozat szerint tehát a doktori képzés nem minősül önálló posztgraduális fázisnak.

Az 1999-ben aláírt Bolognai Nyilatkozat első alkalommal említi meg átfogó célként az Európai Felsőoktatási Térség versenyképességét. Azonban a nyilatkozat nem tartalmaz konkrét kijelentéseket vagy javaslatokat a doktori képzéssel kapcsolatban, hanem csak a felsőoktatás kétciklusosságát hangsúlyozza.

2001. májusában rendezték Prágában az első Bolognai Folyamattal kapcsolatos konferenciát, ahol 2010-ig megvalósítandó célként deklarálták az Európai Felsőoktatási Térség megteremtését. A doktori képzésre vonatkozóan nem vetődtek fel új célok. Kupfer és Moes (2004:14) hangsúlyozza, hogy ezekből a dokumentumokból nehéz következtetéseket levonni a doktori képzésre vonatkozóan, mert a közös nyilatkozatok túlságosan absztraktak, emellett a doktori és tudományos képzés mindenütt nemzeti szinten folyik.

Mindezek alapján megállapítható, hogy az eddigi kétciklusú felsőoktatásról szóló viták során a tudományos képzés háttérbe került, bár a megfelelő számú kutató fontos feltétele Európa gazdasági versenyképességének. Ezen az a tény sem változtat, hogy a Berlieni Nyilatkozat (2003) a doktori képzéssel kapcsolatban konkrétumokat is megfogalmaz: a tudományos képzés harmadik ciklusként a felsőoktatás részét képezi.

Az európai doktori programok –formájukat, szerkezetüket, tartalmukat illetően – rendkívül sokfélék, emiatt nehezen összehasonlíthatóak. Európában alapvetően két felfogás él a tudományos képzésről: a hagyományos értelmezés egyéni munkát vár el a jelölttől, míg a modern doktori program bevonja a képzésbe az egyetemeket is, szervezett kurzusok segítségével. (*Barakonyi 2004a:130*). Az Európai Kutatási Térség és az Európai Felsőoktatási Térség kialakítása azonban felveti a doktori képzés és fokozatszerzés összehasonlíthatóságát, így nem kérdéses, hogy néhány éven belül a strukturált doktori programok lesznek egyeduralkodók.

1.2.2. Jelenlegi tendenciák

A tudományos utánpótlás képzésére az egyes európai országokban többféle alternatívát is alkalmaznak, sőt nem ritkán többféle doktori képzés működik egymás mellett egy adott országon belül. Ennek oka abban keresendő, hogy Európa számos országában – főként a föderális berendezkedésű államokban– a nemzeti szintű törvényi szabályozás gyengébb, és a tartományok, illetve a felsőoktatási intézmények nagyobb szintű autonómiával rendelkeznek. Így fordulhat elő, hogy Ausztriában a kétéves hagyományos doktori képzés (*Doktoratsstudium*) mellett akár ugyanabban a tudományágban egy másik intézményben Ph.D képzés folyik. Ez a kettőség 2011-től az egységes PhD képzés bevezetésével megszűnik.

A PhD képzés során a jelöltek meghatározott tanulmányi programokat teljesítenek és a fokozatszerzési eljárást követően tudományos fokozatként PhD fokozatot szereznek. A hagyományos képzés során az egyéni felkészülésen és kutatómunkán van a hangsúly, ahol a témavezető és a tudományos címre aspiráló jelölt viszonya fontos szerepet játszik. Ez utóbbi esetben a fokozatszerzéshez vezető út hosszabb, mivel a jelölt disszertációját gyakran olyan munkatevékenység végzésével párhuzamosan írja, amely nem áll kapcsolatban a tudományos dolgozat témájával. Emellett a jelölt és témavezetője között gyakran olyan függőségi kapcsolat áll fenn, amely a doktoráló későbbi tudományos munkáját megnehezítheti. Enders a hagyományos tudósképzést egyfajta generációváltásnak tekinti, amely a tudományos kutatási tapasztalathoz kötődik. A képzés hossza, nehézsége és időbeli nyitottsága egyénenként különbözik. (*Enders 1996: 29*).

Az 1990-es évek óta a legtöbb európai országban a tudományos képzés területén jelentős átalakulások zajlottak le. Ennek hátterében az a konszenzus áll, hogy a modern európai társadalmakban a hagyományos doktorátus már nem felel meg a jelen és a jövő kihívásainak (*Kupfer - Moes 2004:14*). A tradicionális, egyéni felkészülésen alapuló doktori

képzés az akadémiai szektor utánpótlását megfelelően biztosította, de az információs és tudástársadalmakban ez már nem elég: leginkább az akadémiai szektoron kívül, az iparban van szükség piacképes tudással rendelkező szakemberekre a kutatás-fejlesztés területén. Ezért a doktori képzés reformja Európa számára elkerülhetetlen.

A reformok átfutási ideje miatt néhány országban a tudományos képzés mindkét formája egymás mellett működik (például Ausztriában és Finnországban). Megfigyelhető, hogy a különböző tudományágakat a reformok eltérően érintenek: a természettudományok területén általában már PhD képzés folyik és előre meghatározott tanulmányi programokat kell teljesíteni, míg a társadalom- és bölcsészettudományok területén még a hagyományos egyéni felkészülés a bevett gyakorlat. Ennek megfelelően hangsúlyozza *Kupfer* és *Moes* (2004:12), hogy „a doktori fokozatszerzés különbségei a természet- és műszaki tudományok között, illetve a társadalom- és bölcsészettudományok között hangsúlyosabbak egy adott országon belül, mint az egyes országok közötti minden tudományágra kiterjedő általános különbségek”.

Kupfer és *Moes* (2004: 18-21) kiadványukban a következő, Európa szerte megfigyelhető tendenciákra hívják fel a figyelmet:

- (1) A tudományos fokozatot szerzők számának emelkedése;
- (2) A doktori képzés és fokozatszerzés strukturálódása és egységesülése;
- (3) A doktori képzés és fokozatszerzés új differenciálódása;
- (4) A doktori fokozatot szerzők munkaerőpiaci helyzetének megváltozása.

1.2.2.1. A tudományos fokozatot szerzők számának emelkedése

Számos kutatás számol be arról, hogy a tudományos fokozatot szerzők száma az 1980-as évek végén és az 1990-es években nagy mértékben megemelkedett. (*Huisman – Bartelse* 2001a; *Sadlak* 2004; *Kupfer– Moes* 2004, *Eurodoc* 2003). Az 1.1. táblázatban látható az egyes európai országokban a doktori képzésben résztvevők teljes népességhez viszonyított aránya. Elsősorban a skandináv államokban magas a doktori képzésben résztvevők aránya, de némelyik kisebb közép-európai állam (Ausztria, Szlovákia) –ahol az oktatáspolitikai reformok gyorsabban végrehajthatók – is megelőzi arányaiban a nagyobb, tudásközpontként számon tartott országokat (USA, Egyesült Királyság).

E folyamat több nézőpontból is értelmezhető. Először is, az expanzió hátterében a felsőoktatás kiterjesztése és differenciálódása, valamint a diplomások számának emelkedése áll. A növekvő társadalmi igény kielégítésére számos európai országban differenciálódott a felsőoktatás: új intézménytípusok jelentek meg (*politechnics* Nagy-Britanniában, *Fachhochschule* német nyelvterületen, *college* a skandináv országokban), amelyeket később egyetemként ismertek el (Kozma 2004:40). Mindez lehetővé tette a diplomások számának növelését, így a tudományos képzés merítési bázisa is nőtt. Emellett megnövekedett az igény az egyetemi és főiskolai oktatók iránt is, hiszen a felsőoktatás expanziójával egyre több tudományos fokozattal rendelkező oktatóra és kutatóra volt szükség.

1.1. táblázat:

A doktori képzésben résztvevők száma és a teljes népességhez viszonyított aránya (2003)⁸

	doktori képzésben résztvevők száma	1000 lakosra jutó doktorandusz
Albánia	268	0,075
Ausztria	15454	1,895
Egyesült Királyság	106995	1,775
Észtország	1447	1,056
Finnország	21000	4,031
Franciaország	64000	1,055
Görögország	7445	0,679
Hollandia ⁹	6000	0,377
Lengyelország	28000	0,725
Magyarország	7100	0,704
Norvégia	5000	1,089
Olaszország	25000	0,428
Oroszország	128420	0,895
Szlovákia	8000	1,477
Spanyolország	61310	1,419
Svédország	18000	1,999
USA	400000	1,362

⁸ Adatok: Sadlak 2004 és EURODOC 2003, demográfiai adatok: EUROSTAT

⁹ A megadott adat csak az AiO –kat (assistants in training) tartalmazza, az OiO (researchers in training) keretében foglalkoztatott PhD hallgatókról nincs adat

Másodszor, a felsőoktatási expanzió hatásaként nem csak a felsőoktatási rendszer, hanem az individuális tanulási stratégiák is átalakultak. Ezeket a döntéseket modellezi *Green* (1980). A szerző elmélete szerint, ha egy korcsoport többsége elvégez egy bizonyos szintet az iskolarendszerben, akkor ez már nem hordoz társadalmi előnyöket többé, sőt az adott szint nem teljesítése válik hátránnyá. A szituációra adott lehetséges és nyilvánvaló válaszként a társadalom bizonyos tagjai magasabb célokat tűznek ki, ami expanziót generál.

Az egyéni cselekedetek eredményeként az iskolarendszer kiterjedését önálló erők mozgatják, mint ahogyan ez az elmúlt évszázadokban történt. Európában először az alapfokú iskoláztatás vált általánossá, amely mintegy 150 esztendőig vett igénybe. A telítődés után az expanzió áttevődött a középfokra, amelynek általánossá válását követően (70-80 év) elkezdődött a felsőfokú oktatás expanziója, amely négy évtizeden belül végbement. (*Kozma* 2000). Mindezek alapján kézenfekvő, hogy a felsőfokot követő képzésben is expanziós folyamatok mennek végbe. *Kozma* feltételezése szerint a negyedik fokozat tömegessé válása 20-30 év alatt fog lezajlani.

Harmadszor, a nők megnövekedett tudományos képzés iránti igényét is figyelembe kell venni a fokozatszerzők számának növekedésénél. Erről a problémakörrel a tanulmány későbbi fejezetében lesz részletesen szó.

Negyedszer, a folyamat elősegítése érdekében áll az egyes államoknak, illetve a képzési és munkaerőpiaci politikáknak is. A tudástársadalom nemzetközi versenyében csak azok az államok versenyképesek, amelyek a kutatás és fejlesztés területén elegendő számú tudományos szakemberrel rendelkeznek. Emellett azt a tényt sem szabad elhanyagolni, hogy az ösztöndíjakkal támogatott doktorandusz hallgatók az egyetemek számára olcsó munkaerőnek (is) tekinthetők, akik a képzés meghosszabbításával elkerülik a munkanélküliség veszélyét, sőt a fokozatszerzés után munkaerőpiaci kilátásaik nagymértékben javulnak.

1.2.2.2. A doktori képzés és fokozatszerzés strukturálódása és egységesülése

Az utóbbi években végzett vizsgálatok szinte kivétel nélkül arról a tendenciáról számolnak be, hogy a doktorátus kontinentális modelljét az amerikai PhD váltja fel (EURODOC 2003; 2004; Enders – de Weert 2004a; Huisman – Bartelse 2001b; Kupfer – Moes 2004; Sadlak, Jan 2004). Számos európai országban a tudományos fokozatot már nem a Doktor előtaggal, hanem a Ph.D. utótagként való alkalmazásával jelölik.

A legtöbb európai országban a PhD képzés olyan központokban zajlik (*graduate* vagy *research schools, doctoral programmes* stb.), ahol a doktoranduszok csoportosan vesznek részt előre meghatározott tanórákon és az ott végzett munkára kreditpontokat kapnak. A képzés általában egy komplex vizsgával (doktori szigorlat) zárul, amelynek során a jelöltnek egy adott szakterületen bizottság előtt kell számot adnia tudásáról. Ezt követi a disszertáció védelme, amely azonban nem minden országban kötelező.

A képzés mellett ezekhez a központokhoz kötődik a témavezetés is, amelynek intézményesülése csökkenti a jelölt és a témavezető közötti függőségi viszonyt. Általában a jelöltnek egy konzulense van, de a képzési központban más oktatókhoz is fordulhat problémáival. Az Egyesült Államokban a jelölt a fő témavezetőn (*main adviser*) kívül egy altémavezetővel (*minor adviser*) is rendelkezik, emellett pedig igénybe veheti a disszertációs bizottság tanácsait is. (Dunleavy 2003:5).

A PhD képzés időtartama Európában három és négy év között változik. Általában nincs éles cezúra a kurzusok teljesítése (*coursework*) és a disszertáció írása (*thesis writing*) között, a két folyamat párhuzamosan zajlik (kivétel: Franciaország és Spanyolország). Vagyis az amerikai PhD képzés kétlépcsőséget¹⁰ az európai országok nem vették át, emellett a disszertációval kapcsolatos követelmények is különbözőek: az Egyesült Államokban a jelöltnek 4-5 minőségi, hosszabb terjedelmű, doktori témájával foglalkozó publikációval kell rendelkeznie, míg Európában nagyobb terjedelmű, komplexebb disszertációt követelnek meg, azonban annak publikálása a fokozatnak nem feltétele.

1.2.2.3. A doktori képzés és fokozatszerzés új differenciálódása

Kupfer és Moes (2004:19-20) hangsúlyozza, hogy a jelenleg folyó reformfolyamatok azt a veszélyt rejtik magukban, hogy a fokozatszerzéshez vezető két

¹⁰ Az amerikai PhD képzés kétlépcsőségéről bővebben: Dunleavy 2003: 4-11

különböző út differenciálódik, ahogy ezt a finn példa mutatja. Az innovatív és versenyképes 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.

Ez a két út gyakran nem pusztán különböző, hanem gyakran értékük is eltérő. Egy lehetséges kétszintű fokozatszerzés veszélye tehát a tudományágak között húzódik. E folyamattal kapcsolatban felmerülhet a kérdés, hogy nem lenne-e célszerű egységes kereteket kialakítani a képzést és fokozatszerzést illetően, emellett bizonyos minimumkövetelmények teljesítését meg kellene követelni a jelölt részéről a fokozatszerzés előtt.

A tudományos fokozatszerzés differenciálásának egyik szerencsés esete Nagy-Britannia, ahol különbséget tesznek az elméleti és gyakorlati orientációjú tudományos fokozatok között: a PhD önálló kutatói munkán alapul, emellett létezik gyakorlatorientált fokozat többek között a mérnöki és gazdaságtudományokban, amelyet DEng, illetve DBA címmel ismernek el. (Kupfer 2004: 27).

Egy másfajta különbségtétel érvényesül a PhD képzés során az Egyesült Államokban: a képzés első felében (*coursework*) a tanulmányokon van a hangsúly, a hallgatókat csak a képzés későbbi fázisában (*thesis writing*) ismernek el doktorjelöltnek és vonják be őket komolyan a kutatásokba. Európában más a helyzet: a doktori képzésben résztvevők már tanulmányaik kezdetén csatlakozhatnak az intézetben vagy tanszéken folyó kutatásokhoz, ami megkönnyíti szakmai szocializációjukat.

1.2.2.4. A doktori fokozatot szerzők munkaerőpiaci helyzetének megváltozása

A tudományos fokozatot szerzők számának emelkedése kihat a fokozattal rendelkezők munkaerőpiaci helyzetére. A felsőoktatási intézmények a doktoráltak egy részét felszívják. Azonban számos országban oktatóhiányt prognosztizálnak az előregedő professzori korfa miatt. Ez főként a természettudományok területén érvényes, ahol az egyetemen kívüli álláshelyek vonzóbbak a kutatók számára, különösen a kutatás-fejlesztésben tevékenykedő, magánszektorban működő cégek részéről keresettek ezek a szakemberek. Ezzel szemben a bölcsész-és társadalomtudomány területén doktoráltakat a magánszektor gyakran negatívan értékeli a gyakorlat hiánya miatt.

A modern doktori képzés azonban nem csak az akadémiai szektor utánpótlását biztosítja, hanem egyre nagyobb szükség van az iparban és a magánszektorban kutatás-fejlesztési területen tevékenykedő kutatókra és szakemberekre. Mindez főként a természet-, műszaki és orvostudományok területen doktoráltak számára jelent felvevőpiacot, de a gazdasági, társadalomtudományi fokozattal rendelkezők is megjelennek ezen a területen.

1.3. A doktori képzés problémái Európában

A következőkben a doktori képzéssel kapcsolatos viták során felmerült alábbi problémaköröket kívánom elemezni:

- (1) Hosszú fokozatszerzési idő, magas lemorzsolódás;
- (2) A tudományos tevékenység első lépcsője vagy a felsőfokú tanulmányok utolsó fázisa?
- (3) Az utánpótlás problémája – A tudományos életpálya vonzereje;
- (4) A nők alacsony aránya a tudományos fokozattal rendelkezők körében.

1.3.1. Hosszú fokozatszerzési idő, magas lemorzsolódás

A doktori képzés egyik legfontosabb problémája a hatékonyság. A képzés és a disszertáció megírása ugyanis átlagosan jóval tovább tart az eredetileg tervezett három-négy évnél. Ennek hátterében egyrészt az áll, hogy a képzés során a doktorjelöltet témájához nem kötődő tevékenységekkel terhelik le, másrészt pedig a témavezetés gyakran nem megfelelő. Bár ez utóbbi már számos országban intézményesült, gyakran még mindig függőségi viszony áll fenn a jelölt és témavezetője között (*Kupfer 2004*). Emellett az is előfordul, hogy a témavezető olyan sok doktorjelölttel foglalkozik, ami nem teszi lehetővé az érdemi munkát. (*Róna-Tas 2003a*).

A fokozatszerzési időről csak néhány európai országban állnak rendelkezésre statisztikák, gyakran csak becslésekre lehet támaszkodni (*1.2. táblázat*). Az azonban elmondható, hogy az előírt három (esetleg négy) év alatt a doktorjelöltek elenyéző hányada

szerez fokozatot¹¹, általában 5-6 év szükséges ehhez. Az európai országok egy részében pedig nem is tartják nyilván a lemorzsolódókat, hanem a fokozatátadások számából lehet következtetni a képzés hatékonyságára.

1.2. táblázat:

A fokozatszerzéshez szükséges átlagos idő és a fokozatszerzés aránya néhány európai országban (2003- 2004) ¹²

	fokozatszerzéshez szükséges idő (év, átlag)	fokozatszerzési arány
Albánia	4-6	n. a.
Ausztria	7,6	n.a.
Franciaország	4-5	60%
Görögország	4-6	n. a.
Hollandia	6	70%
Lengyelország	4-5	n. a.
Magyarország	5	15-25 %
Norvégia	4-5	55%
Németország	n. a.	kevesebb mint 50%
Spanyolország	n.a.	55%

A magas lemorzsolódási arányt e tanulmány szerzője három okkal magyarázza: egyrészt, nem mindig a legmotiváltabb és legtehetségesebb jelöltek kerülnek be a doktori képzésbe: a felvétel szinte mindenhol informális úton történik, gyakran azonos a diplomát kiadó intézmény a doktori képzés intézményével, vagyis kevés lehetőség nyílik az intézmények közötti mobilitásra. Emellett a valóban tehetséges diplomások közül sokan a jobban fizető magánszektorban próbálnak szerencsét, tehát előfordulhat, hogy a „maradék” kerül a doktori képzésbe, akik végül nem szereznek fokozatot.

¹¹ Magyarországon 3 év alatt mindössze 1 százalék védi meg disszertációját, Hollandiában ez az arány 7 százalék. (Eurodoc 2003)

¹² Forrás: Sadlak 2004 és Eurodoc 2003

Másodszor, a már doktori képzésben résztvevők közül a piacképes területen tevékenykedőket gyakran még a képzés befejezése előtt beszipantja a magasabb fizetési lehetőségekkel és gyorsabb előremenetellel kecsegtető magánszektor.

Harmadszor, a lemorzsolódás hátterében csak ritkán áll a tanulmányi programok nem teljesítése. Általában a disszertáció megírásának oroszlánrésze a képzést követő időszakra tevődik át, ekkor azonban a jelölt már nem részesül ösztöndíjban. Vagyis a disszertációt munka mellett kell megírni, ami gyakran nem kivitelezhető.

1.3.2. A tudományos tevékenység első lépcsője vagy a felsőfokú tanulmányok utolsó fázisa?

Köhler (2004:5-7) szerint az imént vázolt problémák megoldására két alternatíva kínálkozik.

Az egyik lehetőség, ha a doktori képzés betagozódik a felsőoktatásba annak harmadik szakaszaként. A képzésben résztvevők hallgatói státuszban maradnak és ösztöndíjban részesülnek. A szerző azonban aggályait is kifejezi ezzel kapcsolatban: „sokat várnak el tőlük (*a doktori képzésben résztvevőktől – F. J.*), de keveset nyújtanak számukra” (*Köhler* 2004:5)¹³.

Az Európában folyó tudományos képzés helyzetét figyelembe véve, nem alaptalan a szerző aggodalma: számos országban, ahol a PhD képzést már évekkel ezelőtt bevezették, a lemorzsolódással és a képzési idővel kapcsolatos statisztikák nemigen javultak. Ennek hátterében a doktorandusz-státusz nem kielégítő szabályozása állhat. A doktori képzésben résztvevő feladatai, kötelességei és jogai gyakran nincsenek rögzítve, ezért terhelhetőek olyan jellegű tevékenységekkel (tanítás, adminisztráció, kutatásokban való részvétel), amelyek választott témájuktól idegenek.

A doktori képzés a felsőfokú tanulmányok utolsó fázisaként működik Spanyolországban, Nagy-Britanniában, Csehországban, Magyarországon, és a jelenleg átalakuló német és osztrák PhD képzés is ennek a mintáját követi.

Enders és de Weert tanulmányukban az általánosan elfogadott 3+2+3 éves modellről (BA+MA+PhD) a 3+1+4 éves rendszerre történő áttérést javasolják, amelyet Nagy-Britanniában már alkalmaznak. E modell esetében a doktori képzés már a Master képzés első

¹³ az idézet németül: „Man erwartet Großes von ihnen und bietet ihnen nur Kleines an“

évét követően elkezdődik, így a jelöltnek négy év áll rendelkezésére a kurzusok teljesítéséhez és a disszertáció megírásához. (Enders – de Weert 2004b: 23).

Köhler úgy véli, hogy a problémákat az ösztöndíjrendszer nem képes kezelni, ezért azt javasolja, hogy a tudományos képzést a tudományos tevékenység első fázisának kell tekinteni, melynek keretében a doktorjelöltet a felsőoktatási intézmény tudományos (segéd)munkatársi státuszban alkalmazza.

Ezt a modellt a skandináv államokban, Hollandiában és Lengyelországban már alkalmazzák. Norvégiában a doktorjelöltek négyéves munkaszerződést kötnek a felsőoktatási intézménnyel. Az ott töltött idő háromnegyedét a doktori fokozat megszerzésére kell fordítani, negyedét pedig tanítással kapcsolatos tevékenységre. A szerződés szabályozza a kölcsönös jogokat és kötelezettségeket. A doktorjelölteket diplomás szakemberekként alkalmazzák, általában az egyetemen tudományos munkatársként, emellett rendelkeznek minden munkavállalói joggal. Mindezt Norvégia a versenyképesség növelése érdekében teszi: ha a tudományos pálya vonzereje nő (anyagi és presztízs-szemponokat is figyelembe véve), akkor a legtehetségesebbek nem a külföldi tudományos munka vagy a privát szektor felé orientálódnak. A norvég kormány a reformok bevezetése előtt empirikus kutatást végeztetett a doktoranduszok helyzetéről, és az eredmények figyelembevételével alakították át a doktori képzés jelenlegi rendszerét¹⁴ (*Köhler 2004:6*).

Érdemes megjegyezni, hogy Norvégiában több mint két évtizeddel ezelőtt már bevezették az amerikai mintájú PhD képzést és az 1990-es évek végén újra átalakították azt. A szervezett képzés alapja megmaradt, mindössze a képzésben résztvevő jogviszonya változott meg: az alkalmazotti jogviszonyból fakadóan a doktori képzésben résztvevő minden szociális joggal rendelkezik (társadalombiztosítás, nyugdíj, anyasági támogatás stb.), ami nagyobb biztonságot nyújt számára (*Kupfer 2004: 65-68*).

Hollandiában már évek óta alkalmazottként foglalkoztatják a doktori képzésben résztvevőket mind az egyetemeken, mind a kutatóintézetekben, szintén négy évre szóló szerződéssel. A statisztikai adatok azt mutatják, hogy bár a fokozatszerzési idő négy évnél tovább tart, viszont a lemorzsolódási arány jóval kedvezőbb a nemzetközi átlagnál: tudományterülettől függően a doktori képzésben résztvevőknek 60-70 százaléka megszerzi a tudományos fokozatot (*EURODOC 2003*).

¹⁴ A norvég doktori képzésről rövid összefoglaló olvasható a 3. számú mellékletben (Fináncz 2006c)

Mivel a bolognai folyamat sok esetben az egyesült államokbeli felsőoktatást tekinti példának, szükséges lenne annak utánanézni, hogy milyen problémák merülnek fel a követendő minta esetében. Nerad (2002) az amerikai doktori képzés esetében a következő negatívumokat említi: túl hosszú fokozatszerzési idő, magas lemorzsolódási arány, nem nyújt megfelelő didaktikai képzést, a képzés spektruma nagyon keskeny, nem nyújt megfelelő pályaaorientációt és kevés az egyetemen kívüli karrier esélye.

Az EURODOC (2003; 2004) vizsgálatai alapján szintén kimutatható, hogy a doktori képzés korábbi problémái – főként a magas lemorzsolódás és a hosszú fokozatszerzési idő – nem oldódtak meg az amerikai mintájú PhD képzés alkalmazásával.

Látható tehát, hogy a problémákat az ösztöndíjrendszer nem képes kellő mértékben orvosolni, ezért célszerű lenne a doktori képzést a tudományos tevékenység első lépcsőjének kell tekinteni, amelyet munka- vagy egyéb szerződésekkel kell szabályozni (*Fináncz 2006b*).

1.3.3. Az utánpótlás problémája – A tudományos életpálya vonzereje

Jelenleg Európában kutatóhiány van, amit az Egyesült Államok agyelszívó hatása csak részben magyaráz. *Sadlak* (2004:7) szerint számos gazdasági szakember egyetért abban, hogy Európa gazdasági túlélése érdekében sürgősen 600 – 800 ezer fő kutatóra lenne szükség, ami kizárólag a tudományos pálya vonzóvá tételével érhető el.

A tudományos pályafutás a doktori fokozatszerzéssel kezdődik, tehát mindenekelőtt a doktori képzés iránti érdeklődést kell felkelteni. *Enders és de Weert* (2004b:23) kutatásuk eredményei alapján azt javasolják, hogy a doktorjelöltek ösztöndíját illetve fizetését több országban is meg kellene növelni, hogy ezek az álláshelyek versenyképesek legyenek a magánszektornal szemben. Ez annál inkább fontos, mivel a tudományos pálya hagyományosan nehezebb előrelépési lehetőségeket kínál. Csak több évtizedes munka eredményeképpen válhat valakiből professzor, míg a magánszektorban szerencsés esetben akár néhány év alatt is vezető pozícióba lehet kerülni.

Az egyes európai országokban különbözőek a doktori fokozathoz kötődő követelmények. Néhány országban olyan szigorú feltételeket szabnak, hogy az már önmagában is visszarettenheti a jelöltet a doktori képzésbe történő bekapcsolódástól. Azonban nem ritkán előfordul, hogy a PhD fokozat gyenge minősége szintén nem motiválja a

doktori képzésbe való jelentkezést, mivel a gyenge minőség gyakran alacsony presztízzsel jár együtt.

A legutóbbi évek fejleményeként 2005-ben európai bizottsági ajánlasként megszületett az „Európai Kutatói Charta” és az azt kiegészítő „A kutatók felvételi eljárásának magatartási kódexe” című dokumentum. Az ajánlás célja, hogy hozzájáruljon a kutatók számára vonzó, nyitott és fenntartható európai munkaerőpiac kialakításához és ezáltal a tudományos – technológiai fejlődés ösztönzéséhez. A Chartáról bővebb ismertetés olvasható az Európai szintű megoldási javaslatok című részben.

1.3.4. A nők alacsony aránya a tudományos fokozattal rendelkezők körében

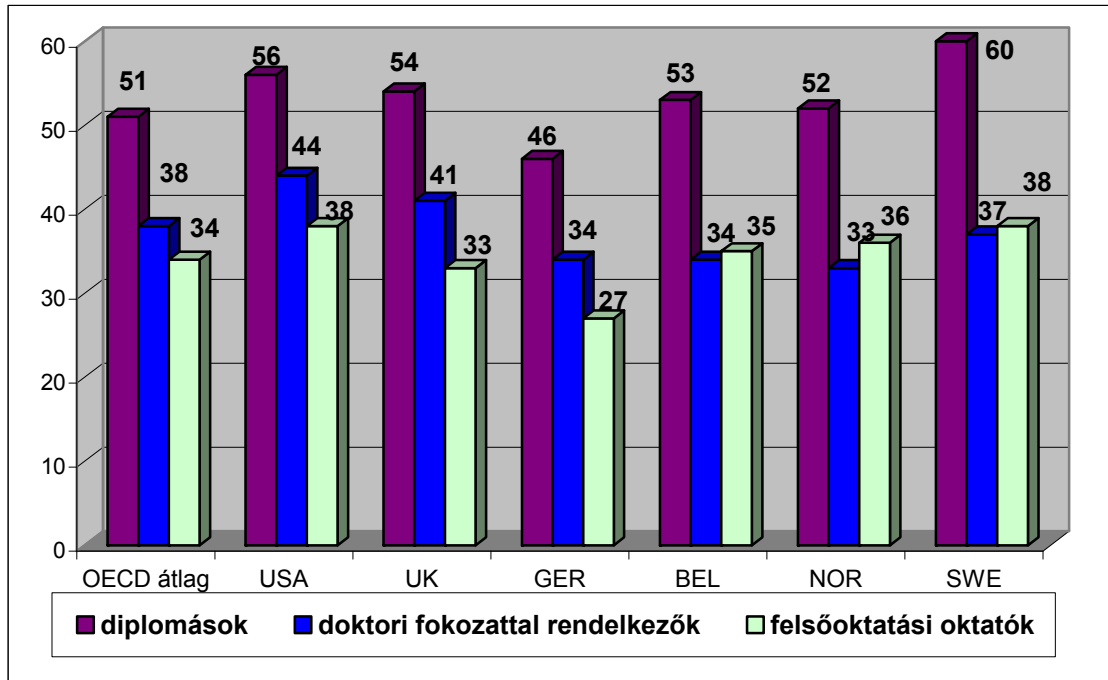
A nők aránya a fokozatot szerzettek körében szinte minden európai országban 50 százalék alatt van¹⁵, az átlag 35-40 százalék, bár a legtöbb országban a diplomások körében még enyhe női többség tapasztalható. A felsőoktatási intézmények oktatói körében azonban még ennél is kisebb arányban képviseltetik magukat a nők (*Kupfer – Moes 2004:16 és Rees 2002- 1.1. ábra*).

Egész Európában megfigyelhető tendencia, hogy a tudományos-kutatói ranglétrán feljebb haladva egyre alacsonyabb arányban képviseltetik magukat a nők. Bár az utóbbi években történt némi előrelépés e téren, a professzori állások több mint 85 százalékát még mindig férfiak töltik be. (*1.2. ábra*)

¹⁵ A vizsgált európai országok közül a fokozattal rendelkezők körében 28 (Hollandia) és 44 százalék (Finnország) között, a diplomások körében 45 (Németország) és 59 százalék (Lengyelország) között, míg az egyetemi oktatók körében 23 (Németország és Ausztria) és 43 százalék (Finnország) között alakul a nők aránya. (*Rees 2002*)

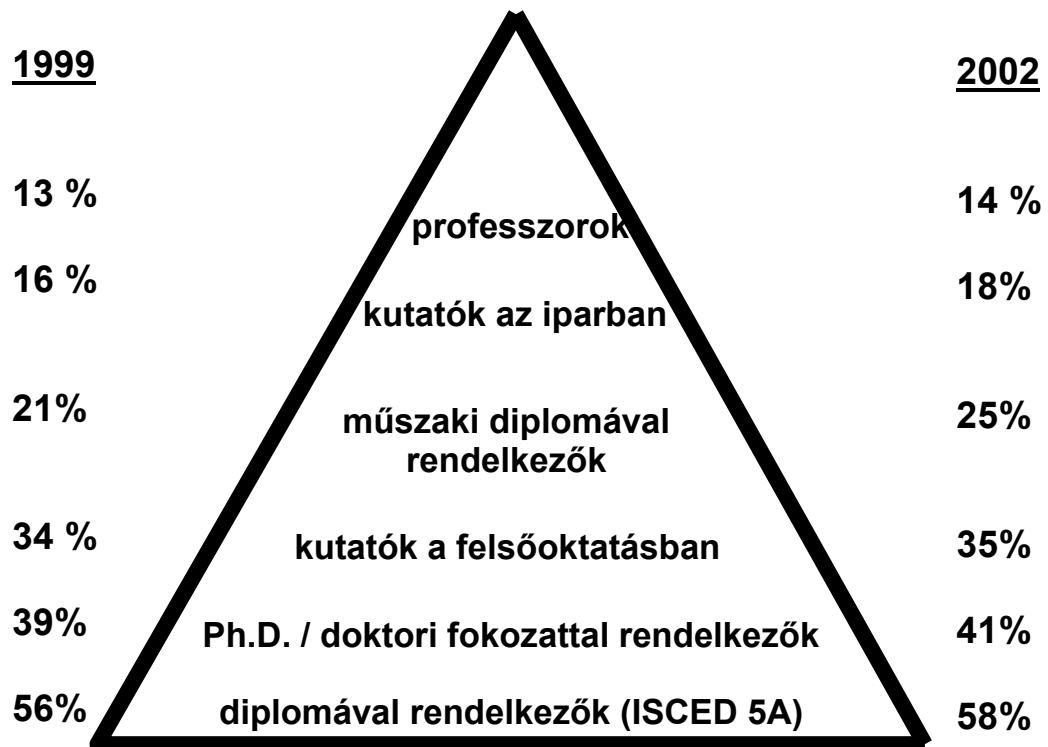
1.1. ábra:

Nők aránya a diplomások, a tudományos fokozattal rendelkezők és a felsőoktatási oktatók körében, százalék (2002)



1.2. ábra:

Nők a tudományban Európában (forrás: EUROSTAT 2004)

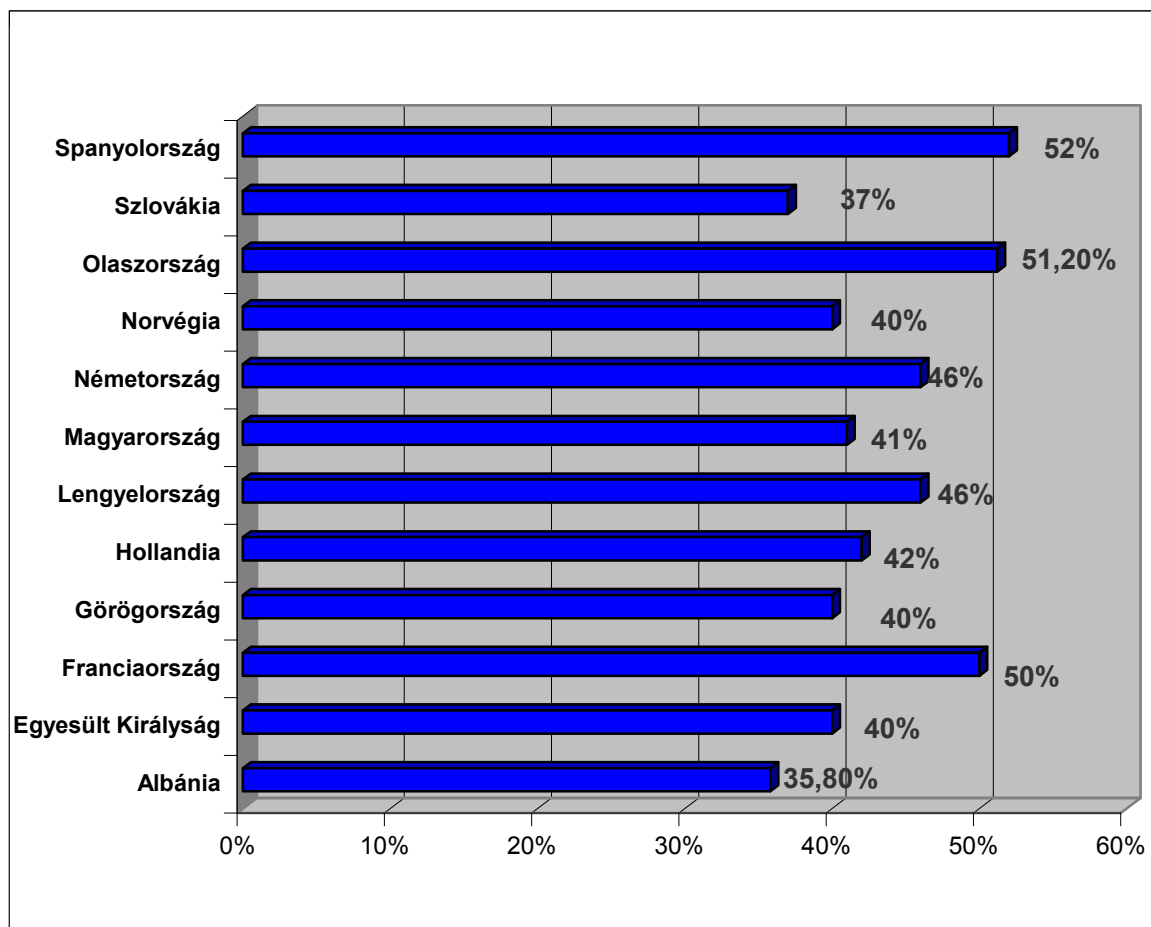


A doktori képzésben résztvevők esetében is hasonló a helyzet: a nők aránya a legtöbb európai országban 50 százalék alatt van, Olaszországban és Spanyolországban tapasztalható enyhe női többlet, valamint Franciaországban teljesen kiegyensúlyozott a két nem aránya. A többi európai országban a doktori képzésben résztvevők között a nők általában 40 százalékos arányban fordulnak elő (1.3. ábra).

A nők arányának különbségei mindenekelőtt tudományáganként és nem országonként eltérőek. Az átlagnál magasabb a nők aránya a bölcsészettudományok területén doktoráltak körében, míg az ún. „kemény tudományokban” (fizika, matematika, elektrotechnika) szinte elenyésző arányban képviseltetik magukat. A biológia és az orvostudomány területén változó arányban vannak jelen a nők, a társadalomtudományok területén pedig az imént említett 35-40 százalékos átlag körül mozog arányuk. (Huisman – Bartelsee 2001b:88; Kupfer-Moes 2004:17).

1.3. ábra:

Nők aránya a doktori képzésben résztvevők körében, százalék, 2001



Kupfer és *Moes* (2004:17-18) beszámolnak a Svédországban tett erőfeszítésekről: azokban a tudományágakban, ahol a nők alulreprezentáltak, számukra előnyöket biztosítanak. Ennek eredményeként szinte minden területen mindkét nem aránya 40 és 60 százalék között mozog. Ez a pozitív diszkrimináció vonatkozik a férfiakra is (például az ápolás és a neveléstudomány területén), mivel mindkét nem szempontjából célul tűzték ki a hasonló képviselőket a különböző tudományok területén szerzett fokozatok esetében.

Bár Svédországot egész Európa számára követendő mintaként említik a nemi egyenlőtlenségek csökkentése kapcsán, *Elg* és *Jonnergård* (2003:155) tanulmányában hangsúlyozza, hogy a skandináv országban a gazdaság minden területén a vezetők körében továbbra is férfidominancia tapasztalható és ez az akadémia világára is érvényes. 2001-ben a svéd egyetemeken folyó munka 37 százalékát nők végezték, de a professzorok körében csak 18 százalék volt a nők aránya, a vezető oktatók körében pedig 30 százalék. Emellett, a doktoranduszok körében a nők aránya 47 százalék körül alakult, holott a diplomások között a nők jelentős többségben vannak.

1.4. Európai kezdeményezések a doktori képzés hatékonyabbá tételére

A doktori képzéssel kapcsolatos tendenciák és problémakörök mindenképpen európai szintű megoldást sürgetnek. Az utóbbi években számos kezdeményezés is indult el, amelyeknek célja a doktori képzés átláthatóvá tétele és összehasonlíthatósága európai szinten.

A 2001-ben készült Salamanca Convention alapelvei között említi az Európai Felsőoktatási Térség (European Higher Education Area, EHEA) és az Európai Kutatási Térség (European Research Area, ERA) összekapcsolását, amelyre a legalkalmasabb szint a doktori képzés, hiszen a doktoranduszokban egyesül a hallgatói lét és a kutatói tevékenység.

2005-ben javaslat született az Európai Képesítési Keretrendszer kialakításáról (*EKKR 2005*), amely az élethosszig tartó tanulás jegyében a birtokolt tudás, készségek és képességek, valamint kompetenciák alapján nyolc kimeneti szintet fogalmaz meg. A legfelső szint felel meg a doktori képzésnek. Mindez nem azt jelenti, hogy minden országnak adoptálnia kell az EKKR-t, hanem olyan nemzeti szintű képesítési keretrendszereket kell

kidolgozni, amelyek képzési szintjeihez az EKKR viszonyítási alapot nyújthat, így a különböző országokban szerzett képesítések összehasonlíthatóvá válhatnak.

1.4.1. A Kutatók Európai Chartája

A 2005-ben európai bizottsági ajánlásként megszövegezett kutatói chartát már több európai ország aláírta, Magyarország még nem, de számos magyar intézmény csatlakozott annak elveihez. A doktori képzést tekintve a charta alapvető fontossággal bír, ugyanis a doktori képzésben résztvevőket fiatal kutatóknak tekinti, akiket diplomás munkaerőként kell alkalmazni.

A Charta fő mondanivalója: a lisszaboni és barcelonai célok elérésében a kutatóhiány alapvető akadályt jelent, ezért „Európának sokkal vonzóbbá kell válnia a kutatók számára, és erősítenie kell a női kutatók részvételét azáltal, hogy segít megteremteni számukra a K+F-ben a fenntarthatóbb és vonzóbb karrierhez szükséges feltételeket” (*Kutatók Európai Chartája 2005:4*).

A Charta a kutatókat két csoportra bontja: kezdő kutatókra (*Early Stage Researchers*), amely a kutatási tevékenység első négy évét öleli fel, valamint tapasztalt kutatókra (*Experienced Researchers*), akik rendelkeznek legalább négy év kutatómunkában szerzett tapasztalattal a doktori tanulmányok megkezdésére jogosító egyetemi oklevél megszerzése óta vagy doktori fokozattal. Tehát a definíciók alapján a doktori képzésben résztvevőket kezdő kutatóknak kell tekinteni.

A Charta azt is kimondja, hogy a kutatók munkaadóinak és/vagy finanszírozóinak biztosítaniuk kell azt, hogy a kutatók - különös tekintettel a kezdő kutatókra – megfelelő bérezési feltételekben és társadalombiztosítási ellátásban részesüljenek. A Charta tételesen felsorolja ez utóbbi csoportba tartozó ellátások körét: betegellátás, családalapítás esetén a szülői ellátások, a nyugdíjjogosultság és a munkanélküli segély.

Mindezekből következik, hogy a doktoranduszokat munkabér és az imént felsorolt szociális juttatások illetik meg, tehát a több európai országban alkalmazott PhD ösztöndíj e feltételeknek nem felel meg.

1.4.2. EUA-Projekt (2005)

A European University Association (EUA) 2004-2005-ben 48 európai egyetem doktori képzését vizsgálta, a tanulságokat a „Doctoral Programmes for the European Knowledge Society” című kiadványában ismertette (EUA 2005).

A projekt során megállapították, hogy az individuális tudományos képzés helyét Európa-szerte átveszi a strukturált doktori program, melynek során a hallgatóknak kurzusokat kell teljesíteniük. A felmérésben résztvevő egyetemek eltérő jellegű kurzusokat hirdetnek meg a doktori képzésben résztvevők számára: a hallgatóknak nem ritkán olyan elméleti jellegű modulokat kell teljesíteniük, amellyel graduális tanulmányaik során már találkoztak. Az EUA napjaink kihívásait és a tapasztalt jó példákat figyelembe véve azt javasolja, hogy a leendő tudósok kutatásmódszertani jellegű, készségfejlesztő és idegen nyelvű kurzusokon vegyenek részt, hiszen kutatói életpályájuk során ezeket tudják leginkább kamatoztatni. A készségfejlesztő tárgyak közül kiemelkedik a projektmenedzsment, a pénzügyi és vezetési ismeretek, valamint a kommunikációs és szervezési készség fejlesztésének fontossága. Negatív értékelést kaptak az elméleti kurzusok, ezeket a mesterszakon kell teljesíteni, kivéve, ha a doktorandusz más területen szerezte mesterdiplomáját. Azonban ebben az esetben is csak hiánypótló funkciót tölthetnek be az elméleti modulok, melyekért nem jár kreditpont.

A vizsgálat résztvevői egyöntetűen hangsúlyozzák annak fontosságát, hogy a doktoranduszok a tudományos kutatást kutatócsoportban sajátítsák el az egyéni kutatómunka helyett. Emellett az EUA azt is szorgalmazza, hogy a doktoranduszok és témavezetőik szemeszterenként számoljanak be az előrehaladásról független bizottság előtt. Fontos, hogy nem csak a doktoranduszt, hanem a témavezetőt is felelősségre lehessen vonni, ha nem teljesül az előzetesen leadott ütemterv. Ennek érdekében témavezetői tréningeket kell szervezni, amely már több nyugat-európai országban (pl. Nagy-Britannia, Hollandia) bevett gyakorlat¹⁶.

A projekt 2005-ben Salzburgban tartott konferenciáján a résztvevők tíz alapvető fogalmaztak meg a doktori képzéssel kapcsolatban (*Salzburg Principles for the Third Cycle 2005*):

1. A doktori képzés kulcskomponense a kutatás által szerzett tudás. Ugyanakkor el kell ismerni, hogy a doktori képzésnek az akadémiai szektornál szélesebb munkaerőpiac igényeinek is eleget kell tennie.

¹⁶ vö: Phillips– Pugh 2005

2. Az egyetemeknek felelősséget kell vállalniuk, hogy az általuk kínált doktori programok megfelelnek az új kihívásoknak és megfelelő szakmai karrierfejlesztési lehetőséget is jelentenek.
3. A sokféleség fontossága: az európai doktori programok gazdag változatossága erősség, amelyet ápolni kell.
4. A doktoranduszokat kezdő kutatókként, szakemberekként kell elismerni, akik az új tudás megteremtésében kulcsszerepet vállalnak.
5. A témavezetés és értékelés döntő szerepe: a témavezetés és értékelés elvei legyenek transzparenszek és a felelősséget közösen viselje a doktorandusz, a témavezető és az intézmény.
6. A doktori programoknak minél több embert el kell érniük és saját helyzetüknek (tudományág, intézmény, ország) megfelelő innovációs gyakorlatot kell folytatniuk.
7. A doktori programoknak megfelelő időkerettel kell gazdálkodniuk, ez rendszerint 3-4 év.
8. Innovatív elemek előtérbe helyezése: általános készségek fejlesztése az interdiszciplináris kihívásoknak eleget téve.
9. A mobilitás növelése: a földrajzi és interszektoriális mobilitás, valamint a nemzetközi együttműködések elősegítése egységes együttműködési keret segítségével a partnerekkel.
10. A megfelelő pénzalapok biztosítása: a minőségi doktori programok fejlesztése és a doktoranduszok sikeres fokozatszerzése megfelelő és fenntartható finanszírozást igényelnek.

A projekt résztvevői hangsúlyozzák, hogy a doktori képzés alapvetően különbözik a felsőoktatás első két ciklusától: a harmadik ciklusban a kutatás játszik központi szerepet, így a fiatal kutatók hidat képeznek az Európai Felsőoktatási Térség (EHEA) és az Európai Kutatási Térség (ERA) között. Emellett az elmúlt évtizedek lényeges változása, hogy már nem érvényes az a sztereotípiá, hogy a doktorandusz akadémiai karriert tervez és a világtól elszigetelve kutat. Ma a doktoranduszok nagyon is különbözőek: sokan professzionális tudást kívánnak szerezni, amely az iparba, a közigazgatásba, egészségügyi ellátásba, pénzügyi

szolgáltatás területére vagy esetleg civilszervezetekhez jelent belépőt, de egyre többen jelentkeznek a doktori képzésbe önfelkészítő céllal.

1.4.3. A EURODOC tevékenysége

A EURODOC (European Council for Doctoral Candidates and Young Researchers) 2002-ben alakult, ernyőként fogja át az európai országok doktorandusz és fiatal kutatói érdekképviseleteit. A nemzetközi szervezet célja a doktoranduszok és fiatal kutatók európai szintű képviselete nemzetközi tudomány-és felsőoktatás-politikai konferenciákon, valamint kapcsolattartás az Európai Unió illetékes szerveivel. A EURODOC emellett tematikus munkacsoportokat is működtet (mobilitás, nemi egyenlőség, doktori képzés és témavezetés, munkafeltételek, karrierfejlesztés problémakörökben), melyek tevékenységéről rendszeres beszámolókat jelennek meg.¹⁷

A EURODOC „Ph.D. supervision and training” munkacsoportja jelentésében (Brown 2004) megállapította, hogy az egyes európai országokban a témavezetők szerepe nagyon különböző, amely főként az eltérő tradícióknak köszönhető: az egyik póluson a „rendező” típusú témavezetők találhatók, akik kevés lehetőséget hagynak a doktorandusznak saját döntések meghozására a kutatási témával kapcsolatban. Az ellentétes pólust a segítő, orientáló típusú témavezető jelenti, aki nagymértékű önállóságot biztosít doktoranduszainak. Az első típusra jó példa Franciaország, a másodikra Portugália.

A munkacsoport követendőnek tartja az Ausztráliában és az Egyesült Államokban már bevált gyakorlatot, mely szerint a doktorandusznak nem csak egy témavezetője van, hanem a doktori iskola bizottsága további tanácsadókat vagy altémavezetőket jelöl ki a doktorandusz számára. A munkacsoport jelentése szintén nagy hangsúlyt fektet a témavezető és a doktori képzésben résztvevő kölcsönös felelősségére, emellett deklarálja, hogy a doktoranduszokat az Európai Kutatói Charta szellemében kezdő kutatóknak (*early stage researcher*) kell tekinteni és diplomás munkaerőként alkalmazni.

A szervezet elutasítja a doktori képzés jelenlegi kreditpontok általi értékelést. Szerintük ugyanis az Európai Kreditátviteli Rendszer (European Credit Transfer System – ECTS) kreditpontjai nem alkalmasak a doktori képzésben végzett komplex tevékenységek (kutatás, kurzusok teljesítése, publikáció etc.) értékelésére (*EURODOC 2005*).

¹⁷ Az EURODOC tevékenységéről bővebben lásd: www.eurodoc.net

A EURODOC 2004-ben megszövegezte a Kezdő Kutatók Témavezetési és Képzési Chartáját (*Supervision and Training Charter for Early Stage Researchers 2004*), amelyben kiáll az Európai Kutatói Charta kezdő kutatókat érintő alapelveiért.

1.5. Tanulságok

A doktori képzés európai vizsgálata kapcsán elmondható, hogy Európa nagy utat tett meg az elmúlt évszázadokban. A középkori egyetem kialakulását és elterjedését követően a „modern” egyetemek már országonként jelentős különbségeket mutattak, melynek főbb típusai a humboldti, a napóleoni és az angolszász egyetemi modellekkel írhatók le. A tudományos képzés területén is hasonló mértékű különbségek jöttek létre, de egy fontos tényező mindenütt megjelent: a hagyományos tudósképzés keretében a jelölt magányosan végezte kutatásait és írta meg értekezését. E munkában egyedül témavezetőjére számíthatott, ami magában rejtette annak veszélyét, hogy a témavezető és a jelölt között egyoldalú függőségi kapcsolat alakuljon ki. Ez a dependencia a jelölt tudományos karrierjét akár évtizedekre is meghatározhatta. A tudományos tevékenység végzése emellett hatalmas áldozattal járt: a jelölt tudományos kutatásait ritkán végezhetette munkaviszony keretében, mivel az egyetemi státusz elnyeréséhez már szükség volt a doktori fokozatra. Mindez azt jelentette, hogy csak abból lehetett tudós, aki kutatásai során saját forrásból vagy magántámogatásból képes volt magának és családjának egzisztenciát biztosítani.

Az angolszász PhD modell átvétele gyökeresen átalakította a tudományos utánpótlás képzését. Sőt, a doktori képzés ilyen megváltozása kitágította a tudományos képzés fogalmát, hiszen már nem csak leendő tudósok képzéséről van szó, hanem a kutatás-fejlesztés területén tevékenykedő szakember-igény kielégítéséről is. A képzési modell a témavezetés intézményesítésével és további (segéd) témavezetők bevonásával csökkentette a doktorandusz és témavezetője közötti függőségi kapcsolatot. A képzés során a jelöltek szervezett kurzusokon vesznek részt és a kutatómunkát nem csak egyénileg végzik, hanem kutatócsoport tevékenységébe is bevonják őket. Emellett a tudósjelöltek hallgatói jogviszonnyal rendelkeznek, ami a hallgatói létből fakadó előnyök mellett hátrányokkal is jár. Az ösztöndíj számos országban nem adózó jövedelemnek minősül, így nem nyújt szociális biztonságot (anyasági juttatások, munkanélküli járadék, szolgálati idő a nyugdíj megállapításához etc.) a jelöltek számára. A képzés időszaka alatt a doktoranduszok elenyésző kisebbsége képes elkészíteni értekezését, és a finanszírozott időszak leteltét

követően a jelöltnek azonnal pénzkereseti forrást kell keresnie, ami a disszertáció megírását megnehezíti. Ezért Európa-szerte rendkívül magas a lemorzsolódási arány, ami elsősorban nem a képzés teljesítésére, hanem a disszertáció benyújtására vonatkozik.

Jelenleg Európában országonként, sőt akár egyetemenként is különböznek a doktori képzés keretei. A bolognai folyamat eredményeként 2011-től megszűnik ez a változatosság, azonban ez nem feltétlenül jelent megoldást a doktori képzés jelenlegi európai problémáira. Az angolszász PhD modell gyengeségeit - magas lemorzsolódási mutatók és alacsony fokozatszerzési arányok – ki kell küszöbölni, mégpedig oly módon, hogy vonzóvá kell tenni a kutatói pályát a legtehetségesebbek számára és megfelelő körülményeket biztosítani a képzés során.

Erre az egyik legalkalmasabb eszköz a doktoranduszok státuszának átalakítása, amely már több európai, főként skandináv államokban már megtörtént. A PhD képzés és a fokozatszerzés folyamatán nem változtattak, csak a doktori képzés körülményeit alakították át: a doktoranduszokkal négyéves munkaszerződést kötnek, melynek során a doktori téma kutatása jelenti a legfontosabb tevékenységet. Mivel a doktorandusz így képes az alkalmazotti időszak alatt elmélyedni a kutatómunkában, nagyobb eséllyel készül el a disszertáció orozslánrésze a finanszírozott időszak alatt. Emellett a doktori képzés a jelöltek számára nem áldozatként vagy elpazarolt időszakként jelenik meg, mivel a négy év során munkaviszonnyal és adózó jövedelemmel rendelkeznek, ami teljes körű szociális biztonságot nyújt számukra. Ennek megfelelően ezekben az országokban jóval magasabbak a fokozatszerzési arányok, mint a PhD modellt változtatás nélkül adaptáló országokban, és a doktori képzés is attraktívabbá vált azok számára, akik a doktori képzés éve alatt anyagi és szociális biztonságban szeretnének dolgozni.

Az eddigiekből világosan kiderül, hogy Európában a skandináv modell a legalkalmasabb a doktori képzés hatékonyságának és színvonalának növelésére, ahol a PhD képzés harmadik ciklusként való bevezetése mellett a képzésben résztvevőket kezdő kutatóként alkalmazotti státuszban foglalkoztatják. A skandináv modell iskolapéldája a norvég doktori képzés, melynek kialakulásáról és működéséről a 3. számú mellékletben további információk találhatóak.

2. Doktori képzés Magyarországon

2.1. A magyar tudósképzés a rendszerváltozás előtt

A következőkben a magyar tudósképzés történeti áttekintése következik. Mivel az 1993 előtti időszakban nem létezett a mai modern értelemben vett szervezett doktori képzés - bár az aspirantúra 1950-ben bevezetett rendszere tartalmazott ezirányú törekvéseket -, ezért a doktori képzés helyett a *tudományos utánpótlás biztosítása* és a *tudósképzés* terminusokat használom.

Az 1945 előtti időszakra vonatkozó tendenciákról a nemzetközi részben részletesebb összefoglaló található, ezért a magyar fejezetben csak röviden esik erről szó.

2.1.1. Tudományos fokozatszerzés a második világháború előtt

Magyarország felsőoktatása az 1940-es évek végéig a német humboldti modell alapján működött. Ennek megfelelően két tudományos fokozat létezett: az egyik az *egyetemi doktori fokozat* (a német *Promotion* megfelelője), melynek elnyeréséhez disszertáció elkészítése és megvédése, valamint a megfelelő vizsgák (doktori szigorlat) letétele volt szükséges. A felkészülés a legtöbb esetben nem azon az egyetemen történt, ahol a jelölt egykor befejezte tanulmányait, és a disszertáció megírását sem az alma mater professzora segítette. Egyetemi státusszal (tanársegéd, docens, egyetemi tanár) csak doktorok rendelkezhetek, de ez sem mindig jelentett biztos havi jövedelmet. (*Reszkető – Váradi 2002:41*). Emellett létezett néhány szak (orvos, állatorvos jogász), amelynek elvégzése automatikusan doktori címmel járt.

A másik tudományos fokozat az egyetemi magántanári cím volt, amely a német *Habilitation*nak felelt meg. Az egyetemi magántanári címet szintén az egyetemek adták olyan kutatóknak, akik már egyetemi doktori címmel rendelkeztek, kiemelkedő kutatási eredményeket értek el és tanítottak az adott egyetemen, de egyetemi katedrájuk nem volt. (*Vértess 1991:568*). Az egyetemi ranglistán előkelőbb helyet foglalt el a nyilvános rendkívüli egyetemi tanár címmel rendelkező, a hierarchia csúcsán pedig a nyilvános rendes egyetemi tanár állt.

A tudományos címek és az egyetemi pozíciók adományozása ebben az időszakban egyetemi hatáskörbe tartozott. A Magyar Tudományos Akadémiának ezekben a kérdésekben beleszólása formálisan nem volt, legfeljebb informális kapcsolatokon keresztül tudta érdekeit érvényesíteni. Az MTA befolyását tekintve az 1825-ös alapításától egyébként folyamatos hatáskörbővülésen ment keresztül, de a második világháború befejezéséig túlnyomórészt a tudományos osztályok működtetésében merült ki tevékenysége.

2.1.2. Tudományos utánpótlás biztosítása a második világháborútól a rendszerváltásig

Az 1940-es - 50-es évek fordulóján megváltozott a tudományos minősítés rendszere. A tudományos fokozatok kiadási jogát elvették az egyetemektől és központilag szabályozták azt. Emellett komoly aggályokat vetett fel, hogy az 1950-es években a kutatást nyíltan nem egyetemi feladatként deklarálták, holott minőségi felsőoktatás nem létezhet kutatás nélkül. Időközben 1956-ban e tekintetben változás következett be és megfogalmazták a kutatás igényét az egyetemekkel szemben is (*Pungor 1993:549*). Mindez azonban nem változtatott azon a tényen, hogy a tudományos fokozatok odaítélése kikerült az egyetemek hatásköréből.

Magyarország átvette a szovjet minősítési rendszert, amelyben két tudományos fokozat létezett: a tudományok kandidátusa (*Candidate of Sciences – C.Sc*) és a tudományok doktora (*Doctor of Sciences – D.Sc*). Mindkét fokozat kiadása egy központi testülethez kötődött, a Tudományos Minősítő Bizottsághoz (TMB), melynek működését az Akadémia alapvetően meghatározta. Az TMB elnöke ugyanis az Akadémia elnökségi tagja is volt egyben, emellett a TMB munkáját deklarálta „az elnökség (*az MTA elnöksége – F. J.*) felügyelete és ellenőrzése alatt végezte” (*Csöndes – Szántó – Vas-Zoltán 1971:72*). A két intézmény összefonódását segítette az is, hogy a TMB elnökét, titkárát és tagjait a kormány nevezte ki az Akadémia elnökének javaslatára. A TMB tagjai között nem csak tudományos fokozattal rendelkezők, hanem minisztériumi képviselők is jelentős arányban megtalálhatók voltak.

1949-ben az MTA-ról szóló törvény (XXVII.) az Akadémiát az ország legfőbb tudományos intézményévé tette és főhatósági jogkörrel ruházta fel. Ezzel párhuzamosan megszűnt az egyetemek autonómiája, mind a tudományos minősítés, mind a tudományos képzés területén. Ekkor vezették be az egyetemi pozíciók új hierarchikus rendszerét is (tanársegéd, adjunktus, docens, egyetemi/főiskolai tanár) és megkezdődött az egykori

egyetemi és önálló kutatóhelyek beolvasztása az MTA kutatóintézeti hálózatába (*Reszkető – Váradi 2002:42*).

1950-ben létrehozták a már említett Tudományos Minősítő Bizottságot, amely a kvalifikált tudományos kutatók és szakemberek tervszerű utánpótlásáról gondoskodott. Feladatai közé tartozott az egyetem utáni posztgraduális képzés megszervezése, a képzésben résztvevők teljesítményének ellenőrzése, tanulmányi idejük alatt anyagi függetlenségük biztosítása és az elkészült disszertáció alapján az első és a második tudományos fokozat adományozása. E fokozatok viselői havi tudományos pótlékot kaptak, munkaviszonyuktól függetlenül. A TMB munkáját tudományágak szerint csoportosított, az Akadémia illetékes tudományos osztályai által javasolt tudósokból és tudományos dolgozókból álló szakbizottságok segítségével végezte (*Csöndes – Szántó – Vas-Zoltán 1971:49-68*).

2.1.2.1. A tudományos címek három lépcsője

Az 1950-es évek végétől három tudományos cím létezett Magyarországon, de csak a kandidátusi és a tudományok doktora cím tartozott a tudományos minősítés rendszeréhez.

Egyetemi doktori cím

1956 után az egyetemek visszakapták a jogot az egyetemi doktori cím (*dr. univ.*) adományozására, amely a megszerzéshez szükséges feltételeket (tudományos munka, kutatási eredmények, publikációk stb.) és a vele járó privilégiumokat tekintve a kandidátusi fokozatnál alacsonyabb értékűnek bizonyult (*Reszkető – Váradi 2002: 43*). A *dr. univ.* címet 1984-től tudományos fokozatnak tekintették.

Kandidátusi fokozat

A tudományos minősítés keretében szerezhető első fokozat a tudományok kandidátusa volt, megszerzésének feltételeit törvényerejű rendeletben szabályozták (1970/9.). A fokozat elnyerésének alapjául szolgáló munka lehetett értekezés, öt évnél nem régebben megjelent könyv vagy a társadalom számára más hasznos alkotás. A kandidátusi fokozat

elnyerésének feltétele egy tudományos téma megoldása volt. (*Csöndes – Szántó – Vas-Zoltán 1971:157*)

A tudományos fokozat elnyerésére a pályázók általában szervezett képzésen kívül készültek fel, azonban a kandidátusi fokozat elnyerésére törekvő jelöltek állami támogatással szervezett képzésben (aspirantúra) is részt vehettek. A képzésnek két fő formája volt: az ösztöndíjas és a levelező aspirantúra, melyek mindegyike történhetett külföldön vagy belföldön. Az aspirantúrában résztvevőket a TMB nyílt pályázat és felvételi vizsga alapján választotta ki. A felvétel feltétele egyetemi végzettség és ezt követően legalább két éves gyakorlati munka teljesítése volt, illetve szükséges volt a szakismeret és a tudományos kutatásra való alkalmasság. Ösztöndíjas aspirantúra esetén a 35., levelező esetén a 40. életévben szabták meg a felső korhatárt.

Az ösztöndíjas aspiránsok az aspirantúra idején állami ösztöndíjban részesültek (általában korábbi illetményüknek megfelelő összegben) és a részükre kijelölt tudományos munkahelyen készültek fel a kandidátusi fok elnyerésére. Az ösztöndíjas aspirantúra ideje 3 év volt.

A levelező aspiránsok munkaviszonya az aspirantúra idején változatlan volt, de a megfelelő felkészülés érdekében munkaidő és szabadságkedvezményekben részesültek. A TMB a kutatómunka megvalósításához aspiránsvezetőt és megfelelő kutatóintézetet jelölhetett ki. A levelező aspirantúra ideje 4 év volt.

Az aspirantúra időtartama minden esetben munkaviszonynak minősült, az aspiráns bármilyen mellékfoglalkozásához a TMB-től kellett engedélyt kérni.

1970-ben összesen 580 aspiráns tevékenykedett, közülük 136 belföldi ösztöndíjas, 340 belföldi levelező, illetve 35 külföldi ösztöndíjas és 69 külföldi levelező volt (*Csöndes – Szántó – Vas-Zoltán 1971:157*).

Az aspiránsoknak tanulmányaik során két idegen nyelvi (egyik az orosz) és filozófiai vizsgát kellett tenniük kijelölt bizottság előtt. Ezt követte a disszertáció elkészítése és benyújtása a TMB-nek. A tudományos értekezés megvédése bíráló bizottság előtt, nyilvános vitában zajlott, amelyen bárki részt vehetett. A disszertációt vagy annak lényeges részeit a védelem előtt szakfolyóiratban vagy más módon közzé kellett tenni. Az értekezés bírálatára a TMB két tudományos fokozattal rendelkező opponenst jelölt ki. A védelem során a bizottság értékelt a hivatalos bírálatokat és a vitában elhangzott véleményeket, hozzászólásokat, majd titkos szavazással szótöbbséggel határozott arról, hogy a jelölt az értekezést megvédte-e és hogy ez alapján javasolja-e a bizottság a fokozat odaítélését. A bizottság abban az esetben ítélte meg a fokozatot, ha a pályázó az értekezéssel és védelemmel

igazolta önálló tudományos munkára való képességét (*Csöndes – Szántó – Vas-Zoltán 1971:159*).

Tudományok doktora

A tudományok doktora fokozat elnyerése hasonló módon történt, mint a kandidátusi fokozaté, azzal a különbséggel, hogy nem előzte meg szervezett képzés. Emellett a fokozat elnyerésének további feltétele volt, hogy a jelölt olyan tudományos feladatot oldjon meg, amely a választott tudományág továbbfejlődését eredményezi. Az értekezés bírálata annyiban különbözött a kandidátusi fokozatra benyújtott értekezésétől, hogy három tudományos fokozattal rendelkező bírálót jelöltek ki. A fokozatszerzés feltételeként a jelöltnek kandidátusi fokozattal és azt követően legalább három éves alkotói munkával kellett rendelkeznie. (*Reszkető – Váradi 2002:43*).

A tudományok doktora címet csak kevesek tudták elérni, 1970-re mintegy 500 fő volt a D.Sc.-vel rendelkezők száma, ami eltörpült a kandidátusok 3622 fős csoportja mellett. A tudományok doktora titulus az Akadémiai tagság előszobájaként működött: közülük választotta meg a testület levelező és rendes tagjait (*Csöndes – Szántó – Vas-Zoltán 1971:159*).

A tudományos fokozattal rendelkezők számának alakulása a 2.1-es táblázatban olvasható. Látható, hogy a vizsgált időszak alatt mindkét tudományos fokozat birtokosainak száma megtöbbszöröződött, így a rendszerváltozás idején zajló tudománypolitikai vitákban már nem csak néhány maroknyi tudós fellépésével, hanem egy több ezer főt kitevő csoport érdekeivel kellett számolni.

2.1. táblázat:

Tudományos fokozattal rendelkezők száma Magyarországon 1962-1991

(Forrás: Reszkető - Váradi 2002:44)

	Kandidátus (fő)	Tudományok doktora (fő)	Akadémiai tagok (fő) (rendes és levelező összesen)
1962	1996	307	200
1967	2950	432	229
1970	3622	523	253
1973	4280	645	297
1976	4759	809	324
1980	5825	1037	311
1985	7101	1331	343
1991	8314	1779	472

2.1.2.2. Út a tudományos karrierhez

A tehetséges hallgatók már egyetemi tanulmányaik során kapcsolatba kerülhettek a tudományos kutatómunkával, majd fiatal diplomásként pályázat útján kutatóhelyeken helyezkedhettek el. E célból az MTA és a Művelődésügyi Minisztérium meghatározott időre szóló egyetemi és kutatóintézeti tudományos gyakornoki álláshelyeket rendszeresített.

A kutatóhelyeken a munkaviszony határozott és határozatlan időre volt részesíthető, a kutatóhelyek vezetői a kutatói státuszok egy részét 3-5 évre szóló munkaviszonnyal töltötték be, amely meghosszabbítható volt. Az Akadémia kutatóhelyein az egyetemet végzett fiatalok általában 6 hónapig - 2 évig gyakornokként, szerződéses munkaviszonnyal kezdték tudományos pályájukat, majd a gyakorlati idő után következett a minősítés, ekkor már tudományos segédmunkatárssá lehetett őket kinevezni. Miután bizonyították a tudományos munkára való alkalmasságukat, meghatározott időre – általában öt évre - tudományos munkatársi kinevezést kaphattak. Ennél magasabb pozíció volt a tudományos főmunkatárs, melynek betöltéséhez már tudományos fokozattal kellett rendelkezni (*Csöndes – Szántó – Vas-Zoltán 1971:154-160*).

2.1.3. Tudományos minősítéssel kapcsolatos dilemmák a rendszerváltozás idején

Az 1980-as évekre nyilvánvalóvá vált a magyar tudományos minősítés diszfunkcionális volta (*Tamás 1987:713*). A rendszerben a tudományos eredmények mellett politikai-ideológiai szempontok is nagy szerepet játszottak, bár ezek befolyása a 80-as évekre csökkent. A tudományok kandidátusa fokozat ekkorra már eltávolodott eredeti tartalmától és funkciójától: a fokozatot hosszabb kutatói életpályát maguk mögött tudó kutatók, gyakran negyvenes éveik derekán szerezhették meg, holott a fokozat magyarra lefordított elnevezése – a tudomány jelöltje – arra utal, hogy eredetileg elsősorban fiatal, kezdő kutatók első tudományos fokozatának szánták (*Reszkető – Váradi 2002:43*). A minősítés átfogó reformja azonban váratott magára.

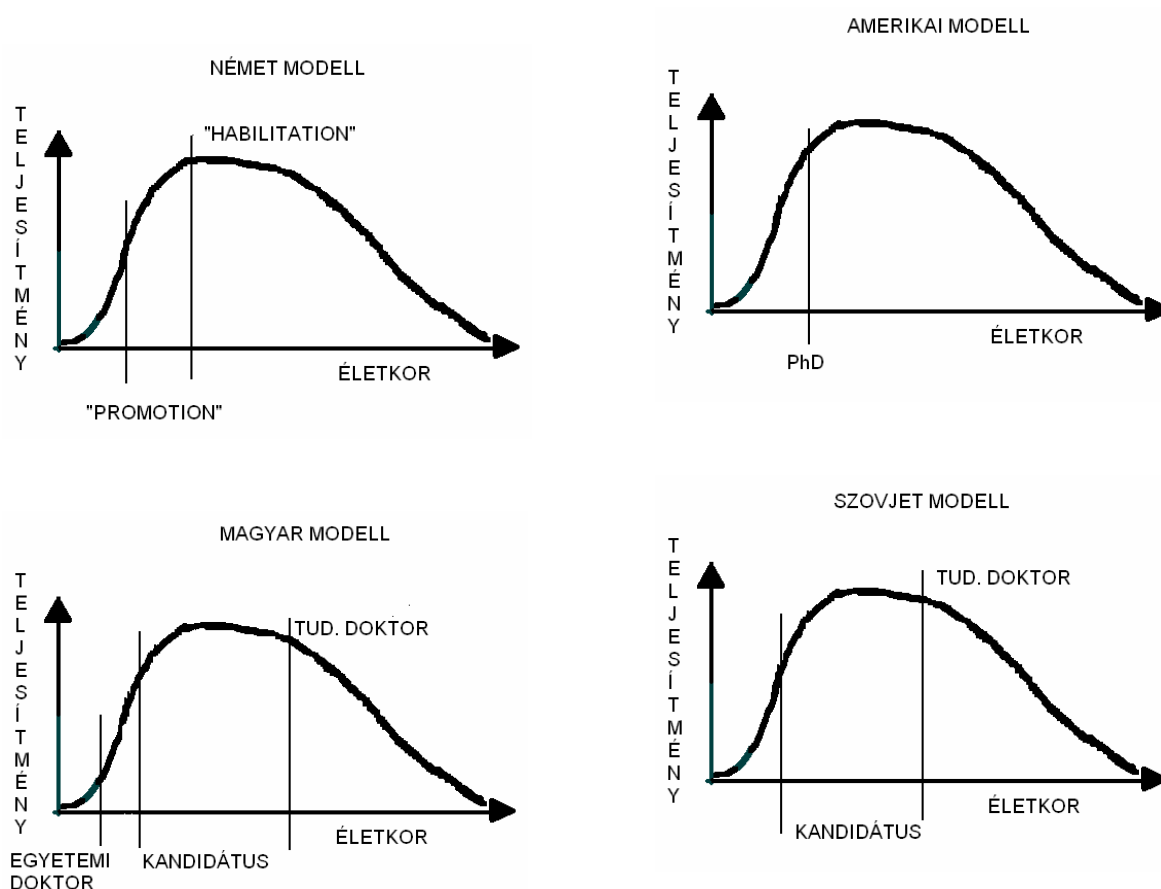
Tamás Pál (1987) tanulmányában aszerint hasonlította össze az egyes tudományos minősítési rendszereket, hogy a kutatói életpálya mely pontján és hányszor mérnek. A 2.1-es ábrán látható, hogy egyedül a korabeli magyar rendszerben létezett három minősítési kapu. Az első minősítés, az egyetemi doktori fokozat adományozása, egyetemi kézben volt és a kutatói pálya legelején lehetett megszerezni azt. A második minősítési kaput a központilag szabályozott kandidátusi fokozat jelentette, eredeti szándék szerint szintén a kutatói életpálya elején. A harmadik minősítést a tudományok doktora fokozat jelentette, általában már a tudományos teljesítmény csúcsát követően.

A szovjet modell szintén a kutatói életpálya két pólusán minősített, de csak két mérési pont beiktatásával, az egyetemek még kisebb presztízsű tudományos fokozatot sem adhattak ki.

Magyarországon történeti tradícióként korábban a német modell működött, amelyben a két tudományos fokozat – a „Promotion” és a „Habilitation” – megszerzése szintén a kutatói életpálya első felére esett: a pályázók nagy része húszas és harmincas éveiben teljesítette azokat. A további karrier alakulásában már nem az számított, hogy rendelkezik-e fokozattal az illető, hanem hogy melyik egyetemen, mely tudományos műhelyben szerezte azt. A professzori kinevezéshez nem volt szükség külön tudományos fokozatra, hanem az egyetemek az addigi tudományos és oktató tevékenységet, eredményeket vették figyelembe. (*Tamás 1987:715*).

2.1. ábra:

Tudományos minősítési modellek az 1980-as években – Forrás: Tamás 1987:714



Az amerikai rendszer csak egy tudományos minősítési pontot határoz meg, a PhD fokozatot, amely a senior kutatói teljesítmény küszöbének tekinthető. Emellett nagy figyelmet fordít a kutató kiképzésére, amely szervezett rendszerben működik (doctoral school, graduate programme). A fokozatot a német modellhez hasonlóan az egyetemek adják, annak értékét az Egyetem, illetve a tanszék tudományos tekintélye határozza meg. Emellett fontos hangsúlyozni, hogy ez a fajta doktori képzés nemcsak az akadémiai szektor kutatói utánpótlását hivatott biztosítani, hanem a gazdaság szakemberszükségletét is.

Tamás Pál (1987) a négy rendszer összehasonlítása nyomán egy kétfokozatú minősítési rendszert képzelt el Magyarországon. Az első fokozat egy magasabb színvonalú egyetemi doktori lehetne, amely magában foglalná a kutatói képzést. Második fokozatként egy emelt szintű kandidátusi fokozat elérését célozza meg, melynek adományozása mind az egyetemről, mind az Akadémiától függetlenül történne. Ezt követően nincs szükség több

mérési pontra vagy próbatételre (értekezés, vizsga), a professzori kinevezések életmű alapján történnének.

A tudományos minősítésben érintettek között (TMB, MTA, egyetemek) egyetértés volt annyiban, hogy növelni kell az egyetemek önállóságát a színvonalas tudományos kutatás és utánpótlás képzésének érdekében. Az „egyetemek nagykorúsításának” jelszava mellett azonban a TMB és az Akadémia is szeretett volna átmenteni valamit korábbi befolyásából. Mivel a TMB szakbizottságának tagjai között nagy számban ültek tudományos fokozattal rendelkező egyetemi oktatók, a „TMB magát mint az egyetemek egyetlen és hiteles képviselőjét próbálta megjeleníteni” (*Reszkető – Váradi 2002:45*). Jövőbeli szerepét egyfajta központi minőségbiztosító testületként képzelte el, amely a tudományos minőség megőrzéséért kizárólag szakmai alapon tevékenykedik.

Az 1980-as és 90-es évek fordulóján a tudományos minősítés reformja összekapcsolódott az MTA belső reformjának gondolatával. Berend T. Iván, aki 1985 és 1990 között az Akadémia elnöke volt, egy átlátható, háromfokozatú rendszer mellett érvelt. Javaslatára szerint az első fokozat az egyetemi doktori és a kandidátusi fokozat összeolvadásából születne, amelyhez elengedhetetlen a posztgraduális képzés. Ezt követné a magántanári vagy akadémiai nagydoktori fokozat, a hierarchia tetején pedig az MTA-tagság állna (*Reszkető – Váradi 2002:45*). Tehát az elképzelés szerint a második (és a harmadik) tudományos fokozat adományozása továbbra is az MTA kezében maradna.

Az Akadémia következő elnöke, Kosáry Domokos 1990-ben kísérletet tett egy olyan szervezet megalapítására, amely az MTA-n belül akkreditációs szervként működne (*Athenaeum Bizottság* néven) és amely az egyetemeket bevonná az akadémiai kutatásokba és együttműködne az egyetemi programok színvonalának emelésében (*Athenaeum Társulás* néven). A lépés háttérében minden valószínűség szerint az a szándék állt, hogy az MTA és egyetemek kapcsolatában egy tényező, a TMB súlytalanná váljon, és az Akadémia az egyetemekkel egyezzen meg a tudományos minősítés kérdéseiben. A TMB kiszorulását segítette az is, hogy a Magyar Rektori Konferencia (MRK) és a Főiskolai Főigazgatói Konferencia (FFK) 1988-tól megkezdte működését, még ha ez kezdetben informális is volt. A tudományos minősítés kérdése főként az MRK tagjait érintette, akik fő célként az egyetemi autonómia növelését tűzték ki, amelybe beletartozott a tudományos fokozatok adományozásának és a habilitáció jogának visszaállítása. Emellett az 1993. évi felsőoktatási törvénnyel megjelent a Felsőoktatási és Tudományos Tanács, amelyben szintén a felsőoktatási intézmények érdekképviselője került többségbe.

Már 1991-ben nyilvánvalóvá vált, hogy a doktori képzést és a doktori fokozat kiadását vissza kell adni az egyetemeknek. Az Európai Egyetemek Konferenciája (CRE) ugyanis csak olyan egyetemeket vett fel tagjai közé, amelyek rendelkeztek doktoráltatási joggal. Emellett a kandidátusi cím nemzetközileg nem volt kompatibilis: a 70-es években egyes nyugatnémet egyetemek a kandidátusi fokozatot a német promócióval, mások pedig a habilitációval tekintették egyenértékűnek. Másrészt az is világos volt, hogy a kandidátusi fokozat egy más életpálya és cél teljesülését jelentette: míg a doktori fokozat azt tanúsítja, hogy tulajdonosa alkalmas a magas szintű tudományos munkára, addig a kandidátusi fokozatig csak hosszabb tudományos munkásságot követően lehetett eljutni. Általában a jelöltek csak negyvenes éveik derekán szereztek kandidátusi fokozatot, míg a doktori fokozat elnyerése mindenütt a világon a jelölt húszas éveinek végén történik, amennyiben a jelölt a mesterdiploma megszerzését követően elkezdte doktori tanulmányait. (*Róna-Tas 2003a*)

1992-re már az Akadémia sem vitatta, hogy a tudományos minősítés visszakerül az egyetemekhez, és az első tudományos fokozat a PhD lesz. Az MTA azonban külön törvényt szeretett volna a tudományos minősítésről és ragaszkodott ahhoz, hogy a korábbi tudományok doktora fokozat MTA doktora fokozattá átkeresztelve második tudományos fokozatként továbbra is akadémiai hatáskörben maradjon. Ezek a célok azonban nem valósulhattak meg: nem készült külön minősítési törvény, sőt az 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról a PhD-t egyetlen tudományos fokozatként jeleníti meg és az *akadémia doktora* nem fokozatként, hanem címként él tovább.

Ekkoriban már napvilágot láttak olyan írások, többek között Surján Péter (1992) tollából, amely a Magyar Tudományos Akadémiát eredeti funkciójaként pártatlan tudományos fórumként képzelel el. Azonban amíg egyetemek felett működő hatóságként és költségvetési kutatóintézetek kizárólagos felügyelőjeként működik, addig erre nem alkalmas. A szerző írásában szintén a PhD fokozat mellett kardoskodik, mindamellett hangsúlyozza, hogy az Akadémia ettől függetlenül még adományozhat valamiféle címet vagy fokozatot az MTA tagság előszűrőjeként, de ez ne legyen állami fokozat és elnevezésében ne szerepeljen a *doktor* szó.

A tudományos minősítést és kutatást érintő kérdésekben az 1993-as felsőoktatási törvény egyfajta kompromisszumként értelmezhető: az akadémiai elitnek kedvezett lényegi kérdésekben (közpénzek feletti rendelkezés, kutatóintézeti hálózat megtartása, szervezeti autonómia stb.), viszont a tudományos minősítés és a habilitáció joga (1996-tól) visszakerült az egyetemekhez. A törvény tartalmaz bizonyos átmeneti rendelkezéseket a tudományos fokozatokkal kapcsolatban: a korábban kandidátusi és tudományok doktora fokozattal

rendelkezők automatikusan használhatták a régebbi fokozatukat PhD fokozatként, viszont az egyetemi doktori címek (1984 előtt) és fokozatok (1984 után) esetében ekvivalencia vizsgálatra volt szükség, amelyet a fokozatot kiadó egyetemek végeztek.

Az új felsőoktatási törvény hatálybalépését követően a Magyar Tudományos Akadémiáról szóló 1994. évi XL. törvény hatályon kívül helyezte a tudományos minősítésről szóló korábbi jogszabályokat, így a PhD vált az egyetlen tudományos fokozattá, emellett az Akadémia Doktori Tanácsa MTA Doktora címet ítélhet a kiemelkedő tudományos eredményeket elérőknek (*Ladányi 1999:131*).

2.2. Doktori képzés a rendszerváltozás után

Magyarországon 1993-ban teremtődtek meg az angolszász típusú doktori képzés jogszabályi keretei, amelyek még napjainkban is formálódnak. A fejezet első része ezt a jogi háttérrel mutatja be, emellett kitér a képzéssel kapcsolatos magyarországi tendenciákra és statisztikai adatokra. E tekintetben a doktori képzéssel kapcsolatos finanszírozási és fokozatszerzési mutatók állnak érdeklődésem homlokterében, melyek alapján megkísérlek következtetéseket levonni a magyar doktori képzés hatékonyságára vonatkozóan.

2.2.1. Jogszabályi háttér

Az új típusú PhD és DLA képzés az 1993/94-es tanévben ideiglenesen, majd 1994-től végleges akkreditációval indulhatott meg. A doktori képzés szabályozása két szinten zajlik: egyrészt, a képzés és a fokozatszerzés alapelveit a hatályos felsőoktatási törvényben, ezek végrehajtását doktori kormányrendeletben szabályozzák. Másrészt, a képzés és fokozatszerzés részletes szabályait az egyetemek intézményi (kari, és/vagy doktori iskolai) doktori szabályzatukban dolgozzák ki, melynek megalkotásánál figyelembe kell venni a hatályos jogszabályokat, de minden egyéb kérdésben az intézmény autonómiával rendelkezik.

2.2.1.1. 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról

A felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény az európai hagyományoknak megfelelően visszaadta az egyetemeknek a tudományos minősítés jogát. A törvény jogot biztosított a magyar egyetemek számára ahhoz, hogy legmagasabb szintű egyetemi képzésként a tudományos fokozat megszerzésére felkészítő doktori (PhD) és a művészeti fokozat megszerzésére felkészítő mester¹⁸ (DLA) képzést folytassanak, illetve PhD és DLA fokozatot ítéljenek oda.

A doktori képzésre egyetemi vagy azzal egyenértékű diplomával lehet jelentkezni, a felvételi eljárás szabályait maga az intézmény határozza meg Doktori Szabályzatában. A doktori képzésre való felvételtől az egyetem doktori tanácsa dönt.

A doktori képzésben résztvevő hallgatói jogviszonyban áll az intézménnyel a doktori tanulmányok befejezéséig. Az államilag finanszírozott képzésre felvételt nyert doktoranduszok állami doktori ösztöndíjban részesülnek. Emellett vállalhatnak oktatói tevékenységet, melynek végzése során oktatói jogokkal és kötelezettségekkel rendelkeznek. A díjazást a hatályos doktori kormányrendelet határozza meg.

A törvény szerint a doktoranduszok tandíjat fizettek, amely kiváltható volt a tanulmányok első két évében oktatási tevékenységgel, a harmadik évben pedig alanyi joggon járt a tandíjmentesség¹⁹.

A doktori képzés tanulmányi ideje három év, a doktori fokozat megszerzésének feltételeit az egyetem a doktori szabályzatában állapítja meg. A doktori fokozat szervezett képzés keretében, illetve egyéni felkészülés alapján is megszerezhető, amennyiben a jelölt eleget tesz az alábbi követelményeknek (92.§):

- az egyetemi doktori szabályzat alapján előírt kötelezettségek teljesítése, továbbá a doktori vizsgák (szigorlatok) eredményes letétele;
- az önálló tudományos munkásság – cikkekkel, tanulmányokkal vagy más módon történő – bemutatása;
- két idegen nyelvnek a tudományterület műveléséhez szükséges ismeretének igazolása;

¹⁸ Az új felsőoktatási törvény a művészeti területen szerzett DLA fokozatra felkészítő képzést már művészeti doktori képzésnek nevezi, mivel a Bolognai folyamat alapelveinek bevezetésével a mesterképzés a felsőoktatás második képzési ciklusát (MA) jelöli, így az azonos elnevezések félreértésekhez vezetnének. Az 1993-as felsőoktatási törvény mesterképzés alatt még a művészeti tudományos képzést értette.

¹⁹ 2006. március 1-től a doktori képzésben résztvevők nem fizetnek tandíjat

- a fokozat követelményeihez mért tudományos feladat önálló megoldása; értekezés, alkotás bemutatása; az eredmények megvédése nyilvános vitában.

Mindezek alapján látható, hogy a törvény csak a doktori képzés alapelveit határozza meg, a konkrét végrehajtást a doktori kormányrendeletre és főképpen az intézményekre bízta. Mindazonáltal a minőségi doktori képzés alapjaként a törvény minimumkövetelményeket állapít meg mind a szigorlati bizottság, mind a doktori munkát bíráló bizottság tekintetében. Mindkét bizottság tagjait az egyetemi doktori tanács jelöli ki, annak figyelembevételével, hogy mindannyiuknak tudományos fokozattal kell rendelkezniük és legalább egyharmaduknak külső szakembernek kell lennie.

A doktori fokozatok megszerzéséről és elutasításáról nyilvántartást kell vezetni, amely a Magyar Akkreditációs Bizottság feladata.

Az egyetemek a doktori képzés és a fokozatadás jogát pályázat alapján nyerhetik el. A doktori iskolák működését a MAB hagyja jóvá, illetve ez a szervezet dönt a doktori iskola működésének felfüggesztéséről. A MAB a képzések minőségét folyamatosan ellenőrzi külön bizottság felállításával, amely a közzétett követelményrendszer alapján vizsgálja a doktori iskolákban folyó képzés minőségét.

2000-ig a jelöltek doktori programokra nyertek felvételt, amelyek száma ekkorra már hatszáz fölé emelkedett. Róna–Tas (2003b) szerint ezek a programok megfeleltek ugyan a formai követelményeknek, de létrejöttüket gyakran „személyes érdek, presztízs és nem tudományos szempontok vezérelték”. Többek között ez is hozzájárulhatott ahhoz, hogy a felsőoktatási törvény 2000-es módosítása előírta, hogy a doktori programok doktori iskolákba tömörüljenek. Mindez azt jelenti, hogy 2000 szeptemberétől a doktoranduszok doktori iskolák alegységeként működő doktori programokra nyernek felvételt.

2.2.1.2. 51/2001-es kormányrendelet a doktori képzésről és a doktori fokozatszerzésről

A doktori kormányrendelet meghatározta a doktori képzés szervezeti kereteinek általános rendszerét: doktori képzés kizárólag akkreditált doktori iskola keretében végezhető, egy egyetemnek egy tudományágban csak egy doktori iskolája lehet, ugyanakkor minden tudományágban lehetőség van inter- és multidiszciplináris doktori iskolák létesítésére. Az akkreditált doktori iskola habilitációs joggal rendelkezik az adott tudományágban.

A rendelet emellett meghatározta a doktori tanács feladatkörét és azt is, hogy az intézményi doktori szabályzatoknak mely kérdésköröket kell tartalmazniuk. A jogszabály ezen kívül lefekteti a fokozatszerzési eljárás általános szabályait (35-36.§). Eszerint a doktori képzés befejezőnek kell a fokozatszerzés megindítását kérelmeznie, melynek elfogadásától a kérelmező doktorjelöltnek tekintendő. A kérelmet követő két éven belül kell az értekezést benyújtani és a szigorlatot letenni. A doktori védésre csak a szigorlat után kerülhet sor.

Az értekezés benyújtásától számított három hónapon belül a doktori tanács által felkért két hivatalos bíráló írásos bírálatot készít az értekezésről és nyilatkozik, hogy javasolja-e annak kitűzését nyilvános védésre. Ha az egyik bíráló javaslata nemleges, a doktori tanács egy további, harmadik bírálót is felkér. Az értekezés nyilvános vitáját a két támogató javaslat beérkezésétől számított három hónapon belül kell lebonyolítani. A doktorjelölt a nyilvános vita keretében ismerteti téziseit, majd válaszol a bírálók, a bizottsági tagok és a jelenlévők kérdéseire. A vita lezárása után a bizottság zárt ülésen, titkos szavazással dönt az értekezés elfogadásáról. A bizottsági értékelés módját a doktori szabályzat határozza meg.

A kormányrendelet emellett biztosítékként tartalmazza az állami doktori ösztöndíj összegét, amely 2006-ig a mindenkori professzori illetmény 22 százaléka volt²⁰. (Ezen változtatott a 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról, amely az ösztöndíjak mértékét már az átlagkeresethez viszonyítja.²¹)

A rendelet emellett maximalizálta a fokozatszerzési eljárás díját (a doktori ösztöndíj havi összegének háromszorosa) és deklarálta a doktoranduszok jogait (tankönyv- és jegyzettámogatás, kollégiumi férőhely, egyéb hallgatói jogok), valamint szabályozta az általuk végzett oktatási tevékenységgel kapcsolatban felmerülő kérdéseket.

A rendelet egy részét átemelte a 2006. márciusától hatályos felsőoktatási törvény, amelynek doktori képzésről szóló végrehajtási rendelete (33/2007) 2007 márciusától hatályon kívül helyezte az 51/2001-es kormányrendeletet.

²⁰ 1997 és 2002 között a doktori ösztöndíj az előző évi minimálbér kétszerese volt.

²¹ A törvény szerint a doktori ösztöndíj éves összege az adott költségvetési megelőző második évre bruttó havi átlagkereset 7,5-szörös szorzója

2.2.1.3. 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról

Az új felsőoktatási törvény a doktori képzést a Bolognai folyamat alapelveinek megfelelően a felsőoktatás harmadik ciklusaként definiálja, melynek képzési ideje során (hat félév) 180 kreditet kell szerezni. Emellett továbbra is az egyetemi lét feltételeként szerepel, hogy az adott intézményben legalább két tudományágban vagy egy művészeti ágban folyjon doktori képzés.

A törvény nem változtat jelentősen a doktori képzés szervezeti keretein, viszont az 1993-as felsőoktatási törvényenél bővebben definiálja a doktori képzésben résztvevők jogait és kötelességeit. A törvény kimondja, hogy a doktori képzésben résztvevővel doktorandusz szerződést kell kötnie az intézménynek, amennyiben az oktatási-kutatási feladatokat végez az egyetem számára. A munkavégzés maximum a teljes munkaidő 50 százalékában történhet és díjazása a mindenkori minimálbérhez kötött.

A jogszabály hatálybalépését követően (2006. március 1.) megszűnt a doktoranduszok tandíjfizetési kötelezettsége. A törvény ezen kívül a doktorjelölti jogviszonyt tartalommal töltötte meg: a fokozatszerzési eljárásban résztvevők ezentúl hallgatói jogokkal és kötelezettségekkel (nem jogviszonnyal) rendelkeznek, tehát használhatják az egyetemi infrastruktúrát, részesülhetnek intézményi ösztöndíjakban etc. Emellett a fokozatszerzési eljárás már a hallgatói jogviszony alatt is megindítható, ekkor a doktorandusz egyben doktorjelölt is. A fokozatszerzést ösztönzendő, a törvény a hallgatói jogviszony ideje alatt megindított fokozatszerzést ingyenessé teszi.

A törvény nevesítette a doktori képzésben résztvevők érdekképviselői szerveit is: az országos képviseletet a Doktoranduszok Országos Szövetsége látja el, intézményi szintű érdekképviselőhöz pedig lehetőség van doktorandusz önkormányzatok alakítására.

2.2.1.4. 33/2007. kormányrendelet doktori iskola létesítésének eljárási rendjéről és a doktori fokozat megszerzésének feltételeiről

A felsőoktatási törvény doktori képzésről szóló végrehajtási rendeletét nagy várakozás előzte meg mind a doktori iskolák, mind a doktoranduszok részéről. Az Oktatási és Kulturális Minisztérium eredetileg egy olyan rendelettervezetet készített, amely mindhárom képzési ciklust átfogta volna, ez ellen azonban a doktori képzés aktorai egységesen

tiltakoztak. Így csak 2007-re született meg a doktori képzést szabályozó kormányrendelet, amelytől az aktorok azt várták, hogy a felsőoktatási törvény általuk vitatottnak vagy túlságosan általánosnak tekintett pontjait részletesebben kifejti.

Az új doktori kormányrendeletre azért volt szükség, mivel az 51/2001-es rendelet több ponton ellentmondott a 2005. évi CXXXIX. törvénynek. A régi rendelet egyes elemei némi változtatással megjelentek a törvényben, ezekre a 2007-es kormányrendelet már nem tér bővebben, hanem csak néhány kérdéskört szabályoz: a doktori iskola létesítésének feltételeit, a doktori tanács működését, a doktori fokozat megszerzésének feltételeit és a doktori értekezés nyilvánosságát. A régi kormányrendelet viszonylag részletesen tartalmazta a doktoranduszok jogait és kötelezettségeit, ez most kevésbé kifejtve a felsőoktatási törvényben jelenik meg, így néhány kérdésben jelentősen eltér a doktori iskolák, a doktoranduszok és az érdekképviseleti szerv, a Doktoranduszok Országos Szövetségének a véleménye (pl. óratartás, doktorjelölt státusz).

2.2.2. A doktori képzés szabályozásában résztvevő aktorok

A doktori képzés szabályozása az Oktatási és Kulturális Minisztérium, a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság, az Országos Doktori Tanács, a Felsőoktatási és Tudományos Tanács valamint a Doktoranduszok Országos Szövetsége együttműködésével történik.

Oktatási és Kulturális Minisztérium

A minisztériumban két főosztály foglalkozik közvetlenül a doktori képzés érintő ügyekkel: a Felsőoktatási Főosztály és a Felsőoktatási Tudományos és Fejlesztési Főosztály (korábban: Tudományos Ügyek Főosztálya), mindkettő a felsőoktatási és tudományos szakállamtitkár fennhatósága alatt működik. A doktori képzést érintő jogszabálytervezetek többségének elkészítése e két főosztályon zajlik, melyeket a végleges megszövegezés előtt egyeztetnek a szakmai szervezetekkel (bár sok esetben ezek csak konzultatív jogkörrel rendelkeznek, így az OKM nem mindig köteles figyelembe venni a módosítási javaslatokat) .

Mivel a doktori képzésben résztvevők hallgatóknak minősülnek, ezért a felsőoktatással kapcsolatos jogszabályok többsége érinti a doktoranduszokat is (pl. keretszámokról, hallgatói juttatásokról szóló rendeletek, finanszírozási rendeletek).

2008-tól az OKM felügyelete alatt működő Oktatási Hivatal nyilvántartó és ellenőrző jogkörrel eljár számos, a doktori képzést érintő ügyben: diákigazolványok kiadása doktoranduszoknak és doktorjelölteknek, doktoranduszok és doktorjelöltek nyilvántartása, kiadott doktori fokozatok nyilvántartása, intézmények hatósági ellenőrzése etc.

Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság

A testület jelenlegi elnevezése az új felsőoktatási törvény hatályba lépése óta él, korábban Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB) néven működött. A testület működésének részletes szabályait a 69/2006-os Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságról szóló kormányrendelet határozza meg.

A MAB fő tevékenysége a felsőoktatás mindhárom ciklusában folyó képzések minőségének ellenőrzése, értékelése, emellett részt vesz az ágazati minőségpolitika elveinek kidolgozásában és figyelemmel kíséri azok megvalósulását.

A doktori képzést és fokozatszerzést tekintve, a MAB szakértői véleményt ad a doktori iskola létesítéséről, a doktori képzés indításáról és a doktori szabályzatról az adott felsőoktatási intézményben. Emellett a testület látogatóbizottságai és szakbizottságai segítségével nyolc évenként mindegyik doktori iskola működését megvizsgálja, és nem megfelelő vélemény esetén felfüggesztheti annak működését.

A végleges döntés azonban az oktatási miniszter kezében van, aki általában tiszteletben tartja a MAB döntéseit, de volt már arra példa, hogy az oktatási miniszter a MAB döntése ellenére adott engedélyt képzési program elindítására. Ez eltér a legtöbb közép-kelet európai országban alkalmazott gyakorlattól, ahol általában az akkreditációs szervezet hozza a végső döntést. Emellett a képzési programok értékelése és felülvizsgálata a környező országokban 2-5 évente történik, míg Magyarországon 8 évben maximalizálták a két akkreditáció között eltelt időt (*Hofman 2006:30-46*).

A MAB testülete a Plénium 30 tagjából és felkért szakértőkből áll. A Plénium tagjait a felsőoktatási intézmények, a kutatóintézetek, és a különböző felhasználói szervezetek javaslata alapján az oktatási miniszter felterjesztésére a miniszterelnök bízza meg, hároméves időtartamra. Emellett a MAB tudományági bizottságaiban állandó külső szakértők is

tevékenykednek, és eseti jelleggel – például intézményi akkreditációs látogató bizottságokba, szaklétesítési kérelmek, egyetemi tanári pályázatok stb. véleményezésére – további külső szakértőket kérhet fel a testület.

A MAB hozzájárulása nélkül nem fogadható el a doktori kormányrendelet. A testület 2006 elején élt is vétőjogával, amikor nem járult hozzá, hogy a doktori képzés részletes szabályozása az alap-és mesterképzés szabályozásával közös végrehajtási rendeletbe kerüljön és ragaszkodott a különálló doktori rendelethez.

A MAB minőségértékelő és –fejlesztő feladatkörén túl országos doktori és habilitációs nyilvántartást vezet, amely a testület honlapján megtekinthető²².

Országos Doktori Tanács

A korábban Országos Doktori és Habilitációs Tanács néven működő testület az egyetemi doktori tanácsok elnökeiből áll, tevékenységét a Magyar Rektori Konferencia mellett, annak támogatásával végzi. Az ODT a szervezett doktori képzéssel és a doktori fokozatszerzéssel kapcsolatos kérdésekben foglal állást, tevékenysége tájékoztató, konzultatív jellegű. Az ODT független, autonóm testület, döntési jogkörrel nem rendelkezik.

A doktori képzés tekintetében a testület legfontosabb funkciója a doktori képzés keretszámainak intézmények közötti elosztása. Bár az intézményenkénti keretszámokról a Felsőoktatási és Tudományos Tanács dönt, a döntés eddig mindig helybenhagyta az ODHT javaslatát.

Azt, hogy melyik egyetem hány állami ösztöndíjas doktorandusz hallgatót vehet fel, 2005-ig az alábbi szempontok alapján számította ki az ODHT:

- a doktori képzés merítési bázisa;
- a doktori képzés iránti érdeklődés;
- a doktori képzés erőssége;
- a doktori képzés eredményessége.

Mindegyik mutató esetében az utolsó három év átlagát vették alapul az éves adatok nagy szórása miatt. Emellett a viszonylag fiatal akkreditációjú doktori iskolák esetén legalább 5-5 doktori helyet biztosítanak központi pótlólagos forrásból.

²² www.mab.hu

2.2. táblázat:

A doktori képzés intézményenkénti keretszámainak alakulása (2004-2006) Forrás: ODHT

Intézmény	2004/2005	2005/2006	2006/2007
Budapesti Corvinus Egyetem	35	56	62
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	108	107	97
Debreceni Egyetem	126	123	121
Debreceni Református Hittudományi Egyetem	3	3	3
Evangélikus Hittudományi Egyetem, Budapest	3	3	3
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest	193	192	190
Kaposvári Egyetem	10	10	9
Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest	4	7	8
Közép-Európai Egyetem, Budapest	-	-	4
Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Budapest	9	9	10
Magyar Képzőművészeti Egyetem, Budapest	4	4	4
Miskolci Egyetem	40	39	36
Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, Budapest	4	5	9
Nyugat-Magyarországi Egyetem, Sopron	21	22	21
Országos Rabbiképző - Zsidó Egyetem, Budapest	3	3	3
Pannon Egyetem, Veszprém	34	40	36
Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest	21	22	21
Pécsi Tudományegyetem	72	75	83
Semmelweis Egyetem, Budapest	82	73	66
Szegedi Tudományegyetem	106	105	95
Szent István Egyetem, Gödöllő	62	38	40
Széchenyi István Egyetem, Győr	4	5	6
Színház- és Filmművészeti Egyetem, Budapest	6	6	6
Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem, Budapest	-	-	17
Összesen	950	950	950

2005-től a keretszámok meghatározása némiképp átalakult: az ODHT egy világos algoritmust dolgozott ki, melyben a különböző szempontok súlya eltérő. A legnagyobb súllyal a doktori képzés eredményessége (súlyfaktor:40) esik latba, vagyis az, hogy évente hányan szereznek fokozatot az adott intézményben. Következő fontos szempont az adott intézményben nappali tagozaton egyetemi vagy mester diplomát szerzett hallgatók száma és a tudományos fokozattal rendelkező főállású munkatársak száma²³ (súlyfaktor: 20-20). Végül, de nem utolsó sorban, figyelembe veszik az intézményben működő doktori iskolák számát és a szervezett doktori képzésben résztvevők létszámát (súlyfaktor: 10-10).

Az induló doktori programok esetében intézményi méltányosság szükséges, vagyis az adott doktori iskolán belül a programok között újra kell osztani a helyeket. Ez utóbbi azonban nem az ODHT feladata, hanem az egyetemen belül történik az újraosztás.

A keretszámokról összességében elmondható, hogy - ugyan az egyetemek mérete és sokkarúsága miatt indokolt a keretszámokat karok szerint kiszámítani – azokat az egyetemek kapják és osztják szét intézményen belül.

Az elmúlt években a keretszámok elosztása a 2.2-es táblázaton látható módon alakult. A táblázatból kitűnik, hogy a keretszámok változatlansága miatt a dinamikusan fejlődő kisebb egyetemek néhány férőhelyet évről évre elvesznek a nagyobb intézményektől.

Felsőoktatási és Tudományos Tanács

A Felsőoktatási és Tudományos Tanács az oktatási miniszter szakértői független testülete, amely döntés-előkészítő, véleményező, javaslattevő hatáskörrel rendelkezik a felsőoktatás fejlesztési, finanszírozási és kutatás-fejlesztési kérdéseiben, tagjait a miniszterelnök bízza meg három évre. Az FTT-nek 21 tagja van. Nyolc tagot delegálnak a kamarák, hármat a Magyar Rektori Konferencia, kettőt a Magyar Tudományos Akadémia, kettőt az oktatási miniszter, egyet-egyét a Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája, a Doktoranduszok Országos Szövetsége, a Felsőoktatási Dolgozók Szakszervezete, a foglalkoztatáspolitikai és munkaügyi, a földművelésügyi és vidékfejlesztési, valamint a gazdasági és közlekedési miniszter.

²³ A munkatársak esetén a PhD fokozatot egyes, a D.Sc. címet hármas és az MTA tagságot ötös szorzóval veszik figyelembe.

A doktori képzést illetően a keretszámok intézményenkénti megállapításáról az FTT dönt az ODT javaslatának figyelembevételével. Emellett a testület bármely a doktori képzést és fokozatszerzést érintő kérdésben véleményt nyilváníthat, vagy ajánlást fogalmazhat meg az intézmények és a minisztérium számára.

Doktoranduszok Országos Szövetsége

A DOSz 1995 óta működik országos doktorandusz érdekképviselői fórumként, de csak a 2005. évi (CXXXIX.) felsőoktatási törvény nevesítette a szervezetet. A DOSz közhasznú egyesületként működik, tehát a doktori képzésben résztvevők nem tagjai automatikusan szervezetnek. A szövetség tagjai számára ingyenes jogsegélyszolgálatot működtet, emellett folyamatosan részt vesz a doktori képzést és fokozatszerzést érintő törvénykezési folyamatokban és kapcsolatot tart az illetékes szakmai szervezetekkel, valamint a doktori iskolák képviselőivel.

A szervezet elnökségét és a három felügyelőbizottsági tagot a doktori iskolák képviselőiből álló küldöttgyűlés választja egy évre. A szervezet tevékenységét érintő legfontosabb kérdésekben a küldöttgyűlés dönt, az elnökség főként a működési feladatokat látja el. A DOSz az információáramlás elősegítése és az új tagok bevonása érdekében rendszeres fórumokat és rendezvényeket szervez a doktori képzéssel kapcsolatban. Emellett évente változó helyszínen megrendezi a doktoranduszok számára a Tavaszi Szel Konferenciát, ahol a doktoranduszok és doktorjelöltek beszámolhatnak legújabb kutatási eredményükről, amelyek lektorált kötetben publikálásra is kerülnek.

2.2.3. Tendenciák

A következőkben a doktori képzésben 1993-tól napjainkig megfigyelhető tendenciákat kívánom górcső alá venni. Elsőként a doktoranduszok létszámnövekedésének mértékét, majd a doktori képzés finanszírozását, végül pedig a képzés hatékonyságát vizsgálom.

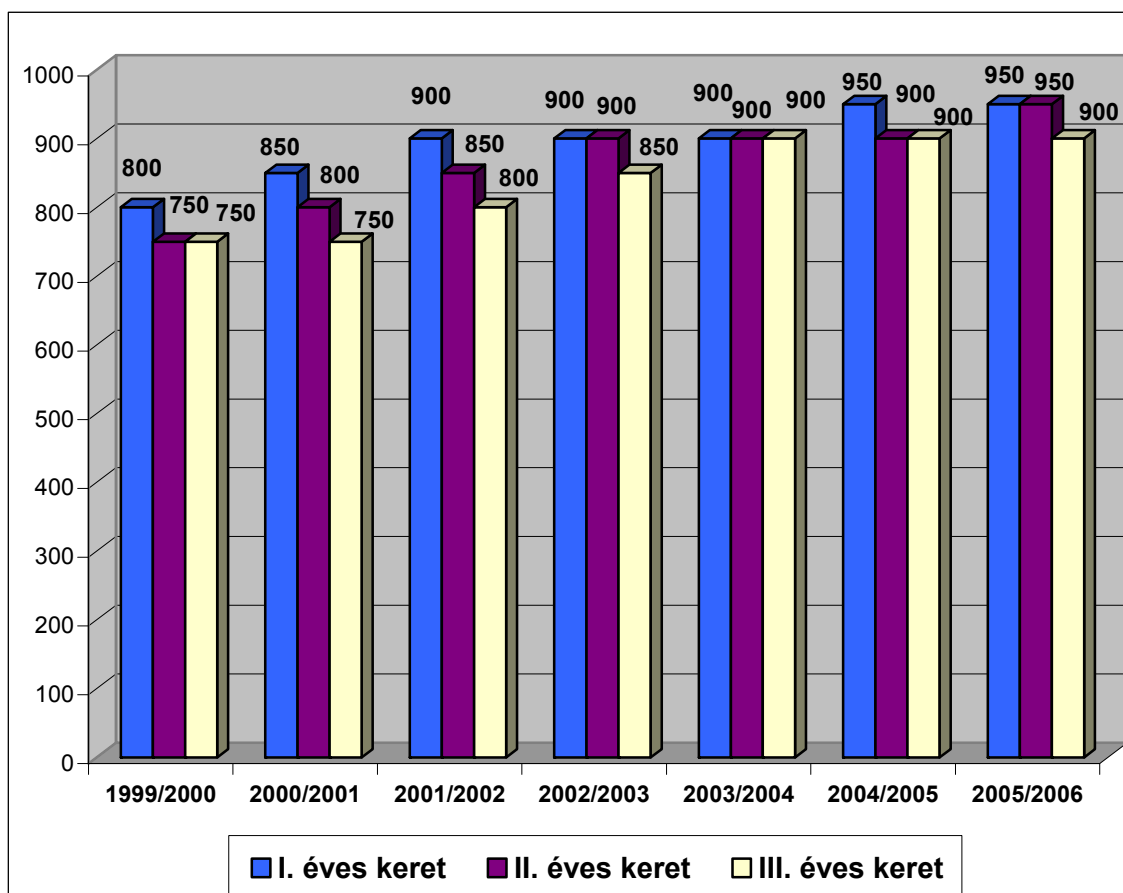
2.2.3.1 Expanzió

A 2005-2006-os tanévben 24 egyetem 164 doktori iskolájában több száz doktori programban folyt doktori képzés²⁴. A doktoranduszoknak átlagosan mintegy 40 százaléka állami ösztöndíjas teljes idejű képzésben, a többiek önköltséges teljes idejű vagy részidejű képzésben vesznek részt.

A doktori képzés 1993-as bevezetése óta folyamatos növekedés figyelhető meg a keretszámok alakulása tekintetében. 1999-ben az OM, a MAB, az ODHT és a DOSZ fejlesztési stratégiát dolgozott ki a doktori képzés fejlesztésére, amelyben az ösztöndíjas helyek évfolyamonként a 2.1 ábrán²⁵ látható módon alakulnak.

2.1 ábra:

*A doktori képzés normatív állami támogatási keretszámainak növekedése
(1999-2006) (fő)*



²⁴ forrás: MAB

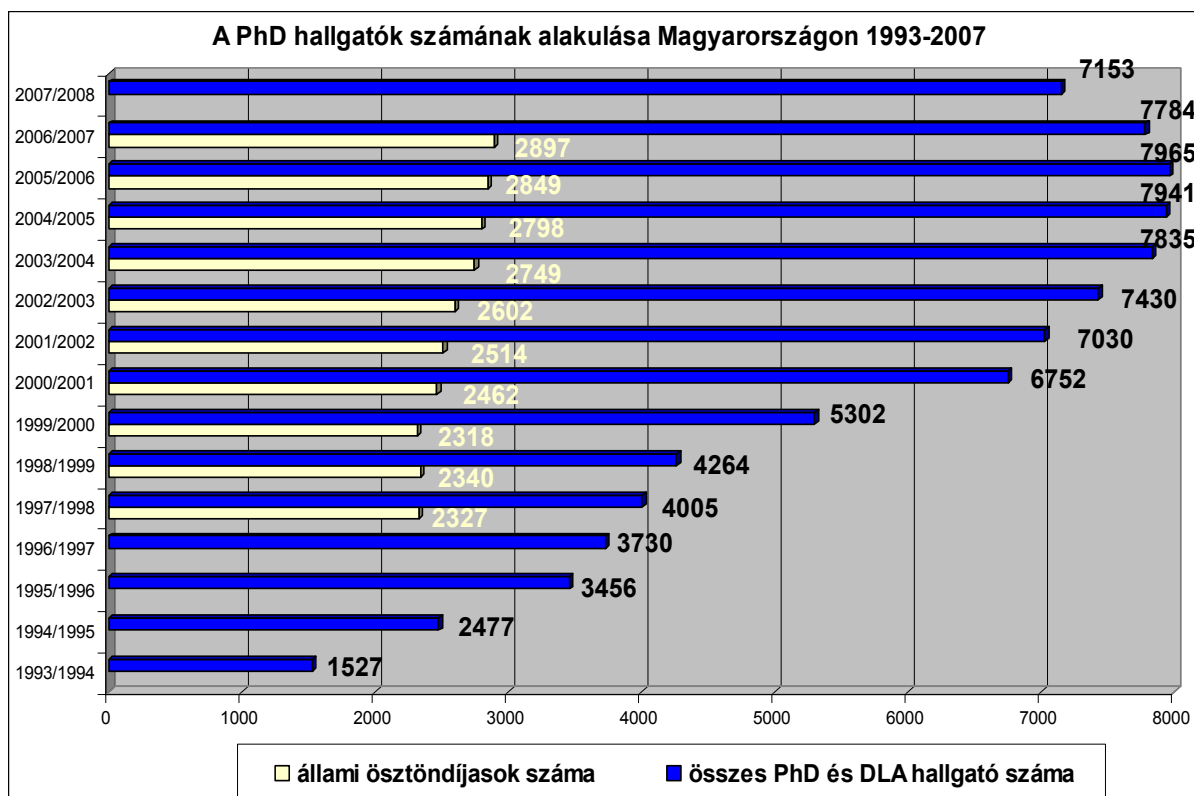
²⁵ adatok: TűF 2004

Az ábrán látható, hogy az állami ösztöndíjban részesülők száma az 1999-es 2300 főről 2005-ra 2800 főre bővült. A 2005-ös felsőoktatási törvény a doktori képzésre felvehető államilag finanszírozott létszámkeretét a szakirányú továbbképzés létszámkeretével együtt kezeli, amely 2009-ben a mesterképzésre felvehető 10 százalékát teszi majd ki (körülbelül 2000 fő, ebből 1000 fő a doktori ösztöndíjas hely).

Az expanzió nem csak az ösztöndíjas képzésben résztvevők esetében, hanem az önköltséges doktoranduszok tekintetében is megfigyelhető: a 2004/2005-ös tanévben összesen csaknem 8000 fő vett részt doktori képzésben (2.2 ábra).

2.2 ábra:

A doktoranduszok számának alakulása Magyarországon 1993-2007 (fő)



Mindez azt mutatja, hogy az expanziós folyamatok nem állnak meg a harmadik fokozaton, vagyis a felsőoktatásban, hanem továbbgyűrűznek, ami alátámasztja Kozma (200) negyedik fokozattal kapcsolatos téziseit. A szerző szerint a posztgraduális és egyéb felnőttképzésben főként a fiatalabb és képzettebb rétegek vesznek részt. E tendencia számos tőlünk nyugatabbra fekvő országban már a 90-es évek óta megfigyelhető (Kivinen - Nurmi 2003 és Rubenson 2002), és Magyarországon is vannak arra utaló jelek, hogy a negyedik

fokozatot a jelenleg egyetemi-főiskolai tanulmányaikat végző fiatalok tömegesen célozzák meg (*Pusztai – Fináncz 2004*). Ez a doktori képzés esetében fokozottan érvényes, hiszen a képzés megkezdésének egyetemi diploma a feltétele.

A doktori képzés 1993/1994-es indulása óta az állami finanszírozású keret részeként 50 fős részkeret áll a határon túli pályázók rendelkezésére, amely azóta sajnos nem növekedett. A felvétel kétszintű pályázati rendszerben történik: a pályázóknak egyrészt eleget kell tenniük a felsőoktatási intézmények által meghatározott felvételi követelményeknek, majd a Határon Túli Magyar Ösztöndíj Tanács határozza meg az 50 fős keret régiók közötti elosztásának elveit, és az egyes régiók alkuratóriumai határozzák meg azokat a szempontokat, amelyek alapján rangsorolják az egyetemeken sikeres felvételi vizsgát tett pályázókat. Állami ösztöndíjban azok a pályázók részesíthetők, akik e kettős pályázati rendszerben bekerültek az 50 fős keretbe (*TÜF 2004*).

Ha a legújabb adatokat tekintjük, úgy tűnik, hogy a doktori képzés expanziója megtorpant, hiszen a legújabb Oktatás-statisztikai évkönyv (2007/2008) adatai szerint a doktoranduszok létszáma hirtelen csökkenést mutat: 2007 őszén már csak 7153 fő vett részt doktori képzésben. Mivel az állami ösztöndíjas keretszámok nem változtak, és 2003 és 2006 között stagnált a doktoranduszok létszáma, a több száz fős csökkenés háttérében a kevesebb létszámú új belépő áll. Mivel az ösztöndíjas keretszám évek óta változatlan és ezek feltöltése minden intézménynek érdeke a normatív finanszírozás miatt, ezért a hirtelen létszámesés minden valószínűség szerint a költségtérítéses doktoranduszok csökkenésének tudható be.

Ennek egyik lehetséges magyarázata az lehet, hogy az akadémiai szektorban a magasabb státuszba történő kinevezéseknek egyre inkább feltételévé vált a doktori fokozat, így a szakmai karrier érdekében az egyetemeken, főiskolákon, kutatóintézetekben dolgozók jelentős számban jelentkeztek költségtérítéses doktori képzésre 2000 és 2005 között. Ez a csoport többségében abból a korosztályból tevődhetett össze, akik már nem pályakezdők, de még jó néhány évük, évtizedük van a nyugdíjig (kb. 35-50 évesek), így a pályán maradáshoz mindenképpen szükséges számukra a fokozat. Úgy tűnik, e csoportból sokan éltek a lehetőséggel és jelentkeztek a doktori képzésbe, így az általuk generált expanziós folyamat véget ért, közülük már nem várható jelentős létszámú új belépő.

Mivel azonban a doktoranduszok létszámának csökkenése főként a 2007-es évben volt megfigyelhető, elképzelhető, hogy más magyarázat helytállóbbnak tűnne, ennek vizsgálatához azonban két-három év további létszámadataira és átfogó kutatásra van szükség.

2.2.3.2 *Finanszírozás*

Az állami doktori ösztöndíj értékállóságát 1997 januárja óta kormányrendelet biztosítja. Eleinte az előző évi minimálbér kétszeresét, majd 2002-től a mindenkori professzori illetmény 22 százalékát kapták nem adózó jövedelemként az állami ösztöndíjas Ph.D. hallgatók. 2006-tól az új felsőoktatási törvény szerint az éves doktori ösztöndíj az adott költségvetési évet két évvel megelőző bruttó havi átlagjövedelem 7,5-szeres szorzata. Ennek megfelelően 2008 januárjától a Ph.D. ösztöndíj 93555 Ft-ra emelkedett. Az államilag finanszírozott ösztöndíj összege az elmúlt évtizedben a következőképpen alakult (2.3. táblázat):

2.3.táblázat:

Állami ösztöndíjak összege 1997-2008 (forint)

1997/1998	29000
1998/1999	34000
1999/2000	39000
2000/2001	45000
2001. januártól	51000
2002. januártól	55000
2002. szeptemberétől	61000
2003. januártól	79200
2005. januártól	84350
2006. szeptembertől	91050
2008. januártól	93555

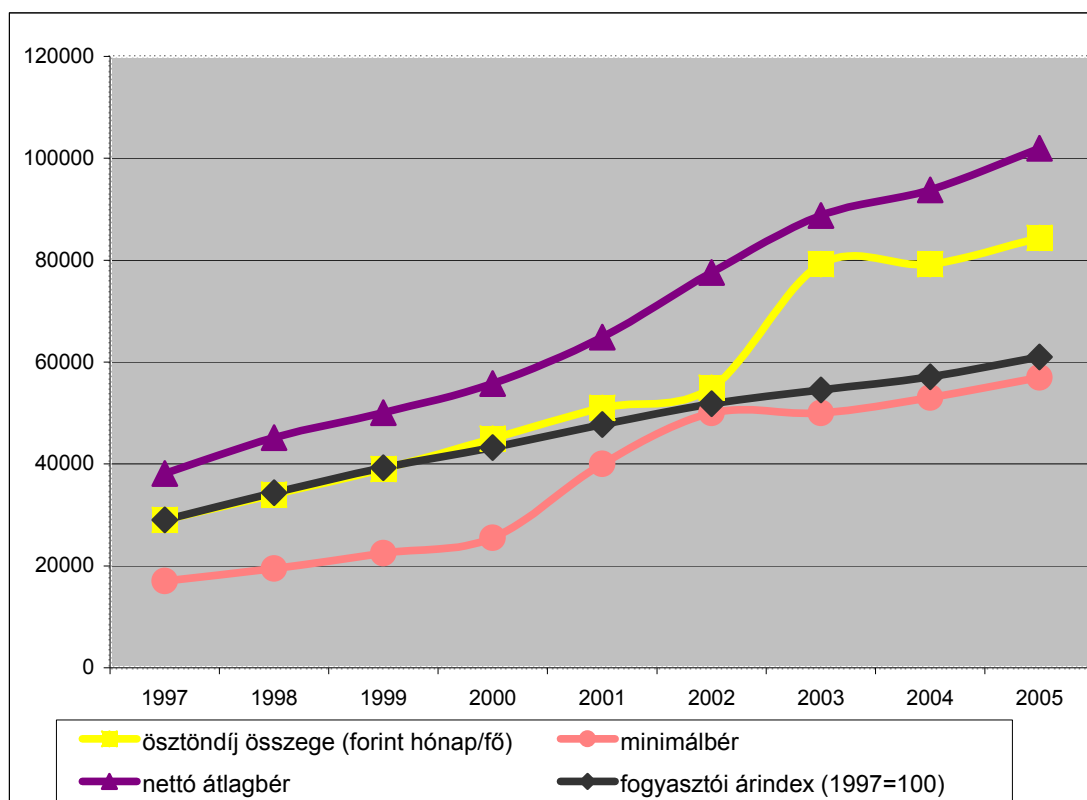
Ha az ösztöndíjak összegének alakulását összevetjük a fogyasztói árindex, a minimálbér és a nettó átlagkereset változásával, látható, hogy 2001-ig nagyságrendileg a minimálbér és a nettó átlagkereset között mintegy félúton helyezkedett el. A 2002-ben és 2003-ban végrehajtott emeléseknek köszönhetően azonban megközelítette a nettó átlagkereset összegét és reálértékben növekedés volt tapasztalható. 2006-tól az emelést a két évvel korábbi átlagjövedelemhez kötötték, így az ösztöndíj összege a közeljövőben nem fog közelíteni a nettó átlagkeresethez. (2.3 ábra).

Az állami ösztöndíjas doktoranduszok képzését végző egyetemek normatív képzési támogatásban részesülnek, azonban ezek a pénzeszközök reálértékben jelentősen csökkentek az utóbbi években. Jelenleg az 50/2008-as kormányrendelet a humán tudományok területén 650 ezer forint /fő/év, míg a reáltudományok területén 975 ezer forint / fő/év képzési normatívát állapított meg. Emellett az egyetemeknek tudományos normatívában is részesülnek (tudományterülettől függően 500 illetve 900 ezer forint/fő/év), ezen kívül a fenntartási támogatásokból is fordítaniuk kell a doktori képzésre.

Az állami támogatás reálértékének csökkenése mellett az egyetemeken belüli magas központi elvonások is erősítik a doktori képzés romló anyagi helyzetét. Emellett a magánszektor doktori képzésbe történő bevonása is vontatottan halad (*Róna-Tas 2003a*), holott az együttműködés mind az egyetemek, mind a vállalatok részéről kölcsönös előnyökkel járna.

2.3 ábra:

A doktori ösztöndíj alakulása a minimálbér, a nettó átlagkereset és a fogyasztói árindex tükrében²⁶



²⁶ Adatok: KSH és DOSZ

2.2.3.3. Hatékonyság

A doktori képzés hatékonysága kapcsán három tényezőt kívánok megvizsgálni: a fokozatszerzés arányát, a képzés minőségét és a kutatómunkát.

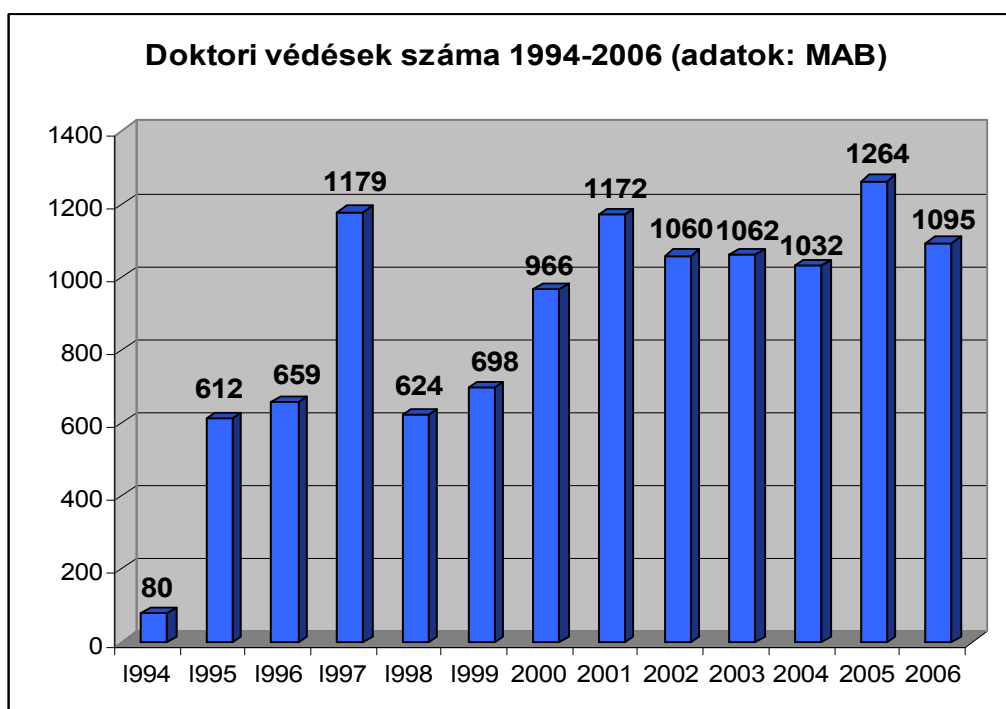
Fontos lenne annak ismerete is, hogy a képzésből kikerülő hallgatók hogyan tudják tudásukat hasznosítani a munkaerőpiacon, illetve mekkora a külföld általi agyelszívás veszélye. Ez utóbbi kérdésekben azonban nem készült olyan felmérés, amely pontos adatokkal szolgálhatna.

A fokozatszerzések aránya

Bár a doktori képzésben résztvevők létszáma folyamatosan bővül, nagy problémát jelent, hogy a doktoranduszok közül csak igen kevesen szereznek három év után fokozatot, sok esetben ez négy-öt év elteltével sem történik meg (*Róna-Tas 2003a*). A Magyar Akkreditációs Bizottság adatai alapján (*2.4 ábra*) látható, hogy az utóbbi években körülbelül 1000 fő szerez doktori fokozatot, holott a képzésben résztvevők száma már 2000-ben is megközelítette a 7000 főt.

2.4 ábra:

Doktori védések száma Magyarországon 1994-2006 (Adatok: MAB 2008)



Ezek az adatok mindenképpen alacsony hatékonyságot tükröznek, mivel a védések száma az utóbbi években alig éri el az évenként felvehető ösztöndíjas létszámot, egy évfolyamon pedig általában ennél háromszor többen tanulnak. Tehát a védések számából kiindulva elmondható, hogy a doktori képzésben résztvevők durván kétharmada nem jut el a fokozatszerzésig. Ez az érvelés nem teljesen helytálló, hiszen a fokozatadási statisztika az egyéni felkészülőköt is tartalmazza, akik nem végeztek szervezett doktori képzést. Ha lenne mód az egyéni felkészülők kiszűrésére, valószínűleg sokkal rosszabb fokozatszerzési arányt kapnánk a szervezett doktori képzésben résztvevőkre vonatkozóan.

A lemorzsolódás gyakoribb a költségtérítéses, mint az államilag finanszírozott képzésben résztvevők esetében. A doktorandusz hallgatók magas lemorzsolódási aránya két tényezőnek tudható be (*Róna-Tas 2003b*). Egyrészt, némely doktori iskolák nagyon sok – jórészt önköltséges- hallgatót vesznek fel, miközben igyekeznek fenntartani a képzés színvonalát. Így e hallgatóknak csak töredéke jut el az abszolutóriumig és még kevesebben a fokozatig. Ez jellemző az ELTE Bölcsészettudományi Karának három doktori iskolájára: 1000-1600 fő a beiratkozott hallgatók létszáma és közülük mindössze 2-3-százalék szerez fokozatot. (Ugyanakkor létezik olyan kisebb létszámú doktori iskola, ahol a hallgatók 50 százaléka szerez fokozatot.)

Másrészt, gyakran előfordul, hogy a doktorjelölt szerez ugyan abszolutóriumot, de nem írja meg disszertációját, így az elvégzett három év kárba vész. Ennek kiküszöbölésére néhány nyugat-európai országban bevezették, hogy az abszolutóriumot szerzettek „Mphil” címet kaphassanak, ami tanúskodik arról, hogy elvégezték a doktori képzést. A javaslatot egyelőre sem a MAB, sem az OM nem támogatja, bár Róna-Tas a MAB Doktori Bizottságának elnökeként célul tűzte ki az abszolutóriumot szerzettek számára egy eddig még meg nem határozott kimenet biztosítását, ami a munkaerőpiacon is kamatoztatható.

A Doktoranduszok Országos Szövetsége az alacsony fokozatszerzési arány (adataik szerint kevesebb, mint 30 százalék) okát azzal magyarázza, hogy a képzési idő három éve alatt sok doktorandusz nem tudja elkészíteni a disszertáció érdemi részét, amely részben annak tudható be, hogy a képzési idő három éve alatt doktori témájától idegen tevékenységet (oktatás, egyéb kutatómunka, adminisztráció) végeznek. A doktori abszolutórium megszerzése után pedig a többnyire már húszas éveinek végén, harmincas éveik elején járó egykori doktorandusznak munkát kell találnia – ha állami ösztöndíjas volt, sokszor

pályakezdőként –, ami mellett nem jut ideje a disszertáció megírására. Ez a probléma családalapítás esetén fokozottan rendelkezik.

A szervezet ezzel kapcsolatban a következő megoldásokat javasolja: már a doktori felvételinél azt kell szem előtt tartani, hogy a jelentkező az adott témából képes-e értekezést írni. Emellett nemcsak a doktorandusz, hanem a témavezető tevékenységét is értékelni kell doktori iskolai szinten minden félévben, így nem fordulhat elő, hogy valaki úgy szerez doktori abszolutóriumot, hogy nem haladt előre doktori témájában. Emellett meg kell szüntetni azt az „üres” időszakot, amikor a „már nem doktorandusz, de még nem doktorjelölt” egyedül marad a disszertációírás problémáival. Ezért javaslatuk szerint az abszolutórium megszerzését követően automatikusan elindulna a fokozatszerzési eljárás, ami arra ösztönözné a doktorjelöltet, hogy két éven belül írja meg disszertációját. A fokozatszerzéshez szükséges átlagos idő jelenleg mintegy öt év az OKM becslése alapján, tehát az imént vázolt 3+2 éves időszak alatt teljesíthető az értekezés elkészítése. Külföldi ösztöndíj vagy családalapítás esetén természetesen lehetne halasztást kérni. (*DOSZ 2006*).

A lemorzsolódás szankcionálása Róna-Tas (2003a) szerint azonban további problémákat vet fel: az alacsony eredményesség - főként az állami ösztöndíjasok esetében - elfogadhatatlan és ezért ezt a későbbiekben az ösztöndíjas keretszámok és támogatások elosztásánál szankcionálni kellene. Más szempontból nézve viszont úgy is értelmezhető a helyzet, hogy a fokozatot szerzők alacsony aránya az adott képzés magas színvonalának tudható be, így ennek szankcionálása minőségromlást eredményezne.

A képzés minősége

A doktori iskolák jelenlegi rendszere megfelelő lehetőségeket nyújt az iskolarendszerű oktatás és az önálló kutatásra való nevelés összhangjának megteremtéséhez. Azonban a MAB tapasztalatai alapján ezekkel a lehetőségekkel nem minden doktori iskola képes élni. A túl sok programból álló, nagyméretű doktori iskolák egy részénél hiányzik a programok közötti együttműködés és a közös munka. Emellett néhány doktori iskolában az iskolarendszerű oktatás csak papíron létezik, a hallgatókkal csak egyénileg foglalkoznak. Más doktori iskolákban viszont az iskolarendszerű oktatást nem egészíti ki egyéni, témavezetői munka (*Róna-Tas 2003b*).

A képzés minőségét az anyagi - infrastrukturális tényezőkön kívül a doktori képzést végző oktatói gárda határozza meg. *Michelberger* (2003) felhívja arra a figyelmet,

hogy a jelenleg felsőoktatásban oktatók korfája előregedett, aminek részben az az oka, hogy a fiatalabb oktatók külföldre távoztak. Szintén utánpótlási problémákról beszél Róna-Tas: az elkövetkezendő években a doktori iskolák közel harmadában vezetőváltásra lesz szükség. A szerző szerint ez akár előnyös is lehetne, azonban a MAB nem minden esetben látja biztosítottnak a megfelelő utánpótlást.

Az oktatói gárdával kapcsolatos másik probléma az egyenlőtlen terhelés: az ideális helyzet 3-5 doktorandusz témavezetése lenne, azonban a MAB vizsgálata szerint nem egy oktató papíron 20 hallgató témavezetését végzi, miközben több alapító tag már évek óta nem irányította egyetlen doktorandusz munkáját sem.

Szintén az oktatók terhelésével kapcsolatban merül fel a kérdés. Az előbb említett magas hallgatói létszámú doktori iskolák hogyan tudják 1000-1600 doktorandusz témavezetését és képzését megoldani? Valószínűsíthető, hogy ezekben az esetekben a doktori képzés nem elitképzést jelent és a nagy létszám a minőség rovására megy.

A képzés minőségének egyéb dimenzióiról többek között azért nincsenek pontos információk, mivel a doktori iskolák számára előírt önértékelések még meglehetősen kiforratlanok (*Michelberger 2003 és Róna-Tas 2003b*).

Kutatás

A doktori iskolák az egyetemi kutatási és fejlesztési tevékenység természetes vonzásközpontjai. *Patkós (2003)* úgy véli, hogy Magyarországon a doktori képzésben résztvevők létszáma túlságosan lassan növekszik a felsőoktatás expanziójához képest. Sok európai államban a doktori képzésben résztvevők a graduális képzésben tanulók néhány százalékát teszik ki (Finnországban 10 százalékot, ez Magyarországon kevesebb mint 2 százalék), emellett hazánkban a tudományos kutatók lakossághoz viszonyított fajlagos létszáma az Európai Unió átlagának csak a harmada, nem beszélve az USA-ról és Japánról. A szerző úgy véli, hogy a fokozatszerzések számának jelenlegi emelkedési üteme még a felsőoktatáson kívüli kutatóhálózat személyi utánpótlását sem képes kielégíteni, nemhogy maradna a humán erőforrás-kínálatból a versenyszférabeli K+F és a hazai államigazgatás posztjainak betöltésére. A szerző a probléma megoldását a doktori képzés létszámnövelésén túl a versenyszféra és az egyetemek közötti együttműködés növelésében és a doktori iskolák szakmai és finanszírozási önállóságának fokozásában látja.

2.2.4. A magyarországi tudományos pálya vonzereje és a brain drain hatása

Az európai országokban tapasztaltakhoz hasonlóan Magyarországon is problémát jelent a kutatói utánpótlás biztosítása. Hazánkban a kutatói pályát kevesen választják, sokán már fiatalon elhagyják vagy külföldön folytatják pályafutásukat (*Kiss 1992*).

Magyarország esetében a két világháború között, valamint 1945-öt és 1956-ot követően sok tehetséges kutató és tudós hagyta el az országot. Az 1980-as évek közepéig a kiáramlás csak illegális formában történhetett, azonban a rendszerváltás időszakában folytatódott a korábban már beindult szakember-kiáramlás. 1990 és 1998 között a kutatóintézetekben, felsőoktatási és egyéb kutatóhelyeken foglalkoztatott kutatók létszáma mintegy 5800 fővel csökkent, ami azt jelentette, hogy a szakemberek mintegy harmada elhagyta a magyar kutatást és fejlesztést (*Tamási 2002*).

Ennek egyik oka lehet a tudományos kutatás és a fejlesztés abszolút helyzetének romlása az elégtelen finanszírozás miatt. 1988 és 1998 között folyamatosan csökkent a K+F tevékenységre fordított GDP-arány: 1988-ban még a GDP 2,3 százalékát fordították K+F kiadásokra, ezzel szemben 1998-ra ez az arány 0,7 százalékra csökkent. Az utóbbi években enyhe növekedés volt tapasztalható (0,9 százalék 2004-ben), de ez még mindig elmarad az Európai Unió tagállamok átlagától.

A pályaelhagyás másik oka az, hogy a versenyszféra kedvezőbb jövedelmi lehetőségeket kínál az állami kutatóhelyeknél a diplomás munkaerő számára. Mindez nem jelentene problémát, ha a szakembereket valóban kutatási-fejlesztési területen foglalkoztatnák, de a legtöbb esetben nem ez a helyzet.

Tamási (2002) kutatásai alapján az 1990-es években külföldön tartózkodó magyar kutatók 61 százaléka nem tért vissza Magyarországra, közülük a legtöbben 40 év alattiak. A felmérésben szereplők motivációiban három fő tényező játszott szerepet: nagyobb jövedelem, kedvezőbb életkörülmények (1), jobb kutatási eredmények és szakmai lehetőségek (2), valamint családi okok (3). A felmérés szerint a kint maradók aránya az összkutatói létszám mintegy 9 százalékát teszi ki, közülük legnagyobb a 31-40 éves csoport aránya.

A kiáramlás mellett az is problémát jelent, hogy a karrierjüket Magyarországon tervezők számára a tudományos pálya nem vonzó. A diploma után sok tehetséges szakember nem lép be a doktori képzésbe, hiszen a versenyszférában a doktori ösztöndíj többszörösét is megkeresheti, emellett ott gyorsabb az előrelépési lehetőség. A versenyszféra a PhD fokozatot csak ritkán értékeli, sőt az egykori doktori ösztöndíjasokat gyakran „túlkoros pályakezdőnek” minősíti.

A probléma megoldása tehát kettős: egyrészt vonzóvá kell tenni a kutató létet, másrészt olyan körülményeket kell teremteni, hogy a kutatók ne vándoroljanak el. Mindehhez azonban az oktatásnak és a kutatásnak kiemelt szerepet kellene adni a gazdaságfejlesztési stratégiában, megfelelő pénzeszközök hozzárendelésével. Emellett olyan kutatási körülményeket kell teremteni, amelyek a megfelelő infrastruktúra mellett anyagi elismerést is nyújtanak. A már külföldön tevékenykedő magyar kutatók számára vonzóvá kell tenni a visszatérést, akár a kétlaki életmód megtartása mellett.

2.3. Összegzés

A fejezetben leírtak alapján kitűnik, hogy a tudományos utánpótlásképzés európai problémái (nagy arányú lemorzsolódás; több év telik el a képzés befejezése és a fokozatszerzés között; a tudományos pálya kevésbé vonzó a fiatalok számára) Magyarországon is érzékelhetők. A rendszerváltozás időszakában a magyar oktatáspolitikai felismerte a doktori képzés átalakításának szükségességét, így a reformok tekintetében több nyugat-európai ország előtt jár.

Mivel Magyarországon csak 1993 óta folyik doktori képzés, természetes, hogy keretei még formálódóban vannak. A jelenlegi képzési szabályok megfelelnek a Bolognai Folyamat háromciklusú rendszerének, tehát e tekintetben nem lenne indokolt a doktori képzés gyökeres átalakítása.

Jelenleg a doktori képzés két objektív problémája a magas lemorzsolódási arány, illetve a magánszektor és a külföldi munkalehetőségek elszívó ereje. Ezek a problémák elsősorban az állami ösztöndíjasokra vonatkoznak, mivel az ő esetükben tekintélyes mértékű állami beruházásról van szó. Ebben az esetben tehát a doktori képzés hatékonyságának javítása a legfőbb tennivaló.

A hatékonyság javításának lehetséges eszköze lehet – az európai tendenciákkal összhangban – a doktorandusz státusz átalakítása hallgatói jogviszonyról alkalmazotti jogviszonyra. Emellett a doktoranduszt érdekeltté kell tenni a sikeres fokozatszerzésben, ami jelenleg nem érvényesül a szabályozásban. Annál inkább szükség van ilyen jellegű intézkedésekre, mivel Magyarországon a becsült adatok szerint tíz doktoranduszból mindössze két-három fő szerez fokozatot, átlagosan öt-hat év alatt. Ennek legfőbb oka a

hároméves képzés teljesítése és a fokozatszerzési eljárás elindítása közötti időszak „üres” státusza, amikor az abszolvált tudósjelölt már nem doktorandusz, de még nem doktorjelölt.

A Doktoranduszok Országos Szövetsége e probléma kiküszöbölésére egy egységes doktorandusz státuszt javasol, amely meghatározott időre ötvözné a hallgatói és alkalmazotti (nem közalkalmazotti) státusz előnyeit. A témáról a 4. fejezetben bővebb kifejtés olvasható.

A doktori képzés kérdésein túl azt is fontos hangsúlyozni, hogy a posztdoktori álláshelyek növelése és a kutatási infrastruktúra fejlesztése a megfelelő bérek kialakításával elsőrendű fontosságúak az itthon kiképzett tudományos szakemberek megtartásához.

3. A doktori képzésben résztvevők helyzete

3.1. Nemzetközi vizsgálatok ismertetése

Fontos annak hangsúlyozása, hogy az európai doktori képzés témakörében eddig elvégzett kutatások elsősorban nem a képzésben résztvevőket vizsgálták, hanem oktatás-és gazdaságpolitikai szempontból közelítették meg az egyes országokban folyó doktori képzés rendszerét, finanszírozását és annak hatékonyságát.

Ezek a vizsgálatok vagy a doktori képzést végző szervezeteket és intézményeket kérdezték meg egy komplex, nagyrészt nyitott kérdésekből álló kérdőív segítségével (*EURODOC 2003-2004*), vagy pedig oktatáspolitikai szakembereket és oktatáskutatókat kértek fel országtanulmányok írására (*Kupfer és Moos 2004; Sadlak 2004, Enders – de Weert 2004a*). Ebből következően e kutatások a képzésben résztvevők helyzetével kapcsolatban nem szolgálnak közvetlen információval.

Emellett több olyan nemzetközi felmérést végeztek, amelyben nem a doktori képzésben résztvevőket, hanem már doktoráltakat kérdezték meg a fokozat megszerzését követő években (*Enders – Bornmann 2001; Güdler – Mugabushaka 2004*). Ezeknél a vizsgálatoknál a központi kérdés nem a doktoranduszok helyzete és a képzés körülményei voltak, hanem sokkal inkább arra voltak kíváncsiak a kutatók, hogy a doktori fokozattal rendelkezők milyen karriert tudtak befutni. Ezért általában ezeket a vizsgálatokat több évvel – akár 10-15 évvel – a fokozat megszerzését követően végezték, így ezek magáról a doktori képzésről nem szolgálnak érdemi információkkal.

Az egyes európai országok közül a Norvégiában végzett országos doktorandusz felmérés egyedülállónak számít, annál is inkább, mert ennek eredményeit a doktori képzés reformja során figyelembe vették. A többi európai országban a szerző tudomása szerint – Németország kivételével - nem készült országos szintű vizsgálat. Németországban főként tartományi és intézményi szinten végeztek felméréseket (*Röbbecke és Simon 2001*), de ezek elsősorban a kiemelt támogatásban részesülő doktorjelöltek tudományos előremenetelét vizsgálták. Emellett Olaszországban is készült vizsgálat, de csakúgy, mint a norvég felmérés eredményeit, ezt sem publikálták angol nyelven.

Jelenleg a EURODOC európai szintű vizsgálatot folytat: 22 ország doktoranduszait kérdezik meg online kérdőív segítségével, ami több tízezres mintaelemszámot tesz lehetővé. A kutatási zárótanulmány publikálása 2008 végére várható.

A következőkben két német nyelvterületen végzett felmérés eredményeinek rövid ismertetése olvasható, ezek közül az első országos (*THESIS 2004*), a másik (Kersting 2000) pedig intézményi szintű. Ezt követően röviden szó lesz egy francia tudományterület-specifikus vizsgálatról, végül pedig egy amerikai intézményi vizsgálat ismertetése következik.

3.1.1. A német THESIS szervezet doktorandusz vizsgálata (2004)

A német THESIS – amely a doktori képzésben résztvevők és a doktoráltak interdiszciplináris hálózatoként definiálja magát – 2004-ben 10 ezer doktori képzésben résztvevőt kérdezett meg online kérdőívvel. A főbb kérdéskörök a doktori képzésben való jelentkezés motivációi, a témavezetés, a finanszírozás, a doktori tanulmányokkal való elégedettség és a lemorzsolódás köré csoportosultak.

Motivációk

A válaszolók legfontosabb motívumként a konkrét kutatási téma iránti érdeklődést (85%), a szakterület iránti érdeklődést (71%) és a tudományos tevékenység iránti érdeklődést (87) nevezték meg. A vártnál jóval alacsonyabb volt azok aránya, akik kedvezőtlen munkaerőpiaci helyzetükből való menekülésként választották a doktori képzést (14%).

Finanszírozás

A doktoranduszok mintegy felét felsőoktatási intézmény vagy kutatóintézet foglalkoztatja, csaknem 30 százalékuk egy adott projekt keretében végzi a doktori tanulmányokat, míg körülbelül minden negyedik doktorandusz ösztöndíjas tanulmányokat folytat. További 17 százalékuk esetében a család finanszírozza a posztgraduális tanulmányokat, míg 15 százalék nem tudományos munkából tartja fenn magát.

Témavezetés

A tényleges témavezetést csak az esetek 53 százalékában végzi teljes egészében a témavezető, minden harmadik esetben csak részben foglalkozik a kijelölt témavezető a doktorandusszal. A kérdezettek kétharmada alapvetően elégedett a témavezetéssel.

Lemorzolódás

A felmérés szerint minden negyedik doktorandusz már megszakította a disszertációs projektben végzett munkát, átlagosan 9 hónapos időtartamra. A természettudományok területén tevékenykedők esetében a legalacsonyabb ez az arány (15%), a többi tudományág esetében 30 százalék körül mozog. Magáról a lemorzolódásról nem sikerült adatokat gyűjteni.

3.1.2. Doktoranduszok és frissen doktoráltak a Marburgi Egyetemen

A Marburgi Egyetemen a Kersting (2000) vezette felmérésben 1150 doktoranduszt és doktoráltat kérdeztek meg. A doktori tanulmányokat a kérdezettek átlagosan 28 évesen kezdték el, a fokozatszerzési idő átlaga 58 hónap volt.

Az előző felméréshez hasonlóan a doktori képzésbe történő jelentkezés motivációi közül itt is a konkrét kutatási téma iránti érdeklődés (82%) állt az első helyen, ezt követte a munkaerőpiaci esélyek javítása (77%). Fontos tényezőként szerepelt még a képességek fejlesztése (71%) és a szakmai specializáció lehetősége (41%). Érdemes megemlíteni, hogy mindössze 33 százalék jelentkezett azért doktori képzésre, mert akadémiai életpályát tervez.

A felmérés azt mutatja, hogy a doktoranduszok csaknem 20 százaléka úgy írta disszertációját, hogy nem volt kereső foglalkozása vagy ösztöndíja, emellett minden negyedik doktorandusz a tudományos szektoron kívülről biztosította megélhetési költségeit.

3.1.3.Élettudományi Ph.D. hallgatók vizsgálata Franciaországban

Mangematin 2000-ben élettudományok területén doktorálók körében végzett felmérést (*Mangematin – Robin 2003: 405-414.*). A kutatás eredményeiből kiderül, hogy az akadémiai szektor laboratóriumaiban szocializálódott doktoranduszok számára nehéz elhelyezkedni a munkaerőpiacon, mivel kevés a posztdoktori álláshely Franciaországban, ezért sokan néhány évre külföldre mennek szakmai tapasztalatszerzés céljából. Mivel Franciaországban relatíve magas a PhD fokozattal rendelkezők száma, és 1994 és 1999 között 1100 fővel nőtt az élettudományi doktori képzésbe belépők száma, ezért nehéz állást találni. A

frissen doktoráltak 70 százaléka a felmérés szerint az akadémiai szektorban szeretne elhelyezkedni, és csak mindössze 10 százalékuk célozza meg a magánszektor. Az akadémiai szektor azonban nem képes felvenni ennyi embert, így évente mintegy 300 fő lép be a magánszektorba.

A szerző a legnagyobb problémát abban látja, hogy az álláshelyek hiánya, illetve a bizonytalan álláshelyek (határozott idejű szerződések, ideiglenes projektfinanszírozások) miatt egyre kevésbé vonzó a tudományos pálya. A frissen doktoráltak jelentős része azért nem akar ipari kutatások területén elhelyezkedni, mert nincs információja az ipari kutatói karrierről, mivel eddig akadémiai laborokban szocializálódott.

A kutatás konklúziójaként a szerző megállapítja, hogy növelni kell a posztdoktori álláshelyek számát és már doktoranduszként olyan mértékű fizetésekre van szükség, amely versenyképes a más munkahelyeken a graduális végzettségűek számára biztosított bérekkel. Emellett növelni kellene az interszektoriális mobilitást, hogy a doktoranduszok az akadémiai kutatólaborokon kívül az iparban is szerezhessenek tapasztalatokat.

3.1.4. Neveléstudományi doktoranduszok vizsgálata az USA-ban

A Chicagói Egyetemen működő National Opinion Research Centre adatai szerint az 1996-1997-es tanévben 42705 fő 33 tudományterületen szerzett doktori fokozatot az Egyesült Államokban, közülük 15,4 százalék (6497 fő) a neveléstudomány területén. Ez a létszám az 1967-es évi adatnak közel a kétszerese (*Jablonski 2001:216*).

Jablonski (2001) tanulmányában főként a neveléstudományi doktori képzésben résztvevők motivációját és a képzés szakmai fejlődésükre gyakorolt hatását vizsgálja, valamint azt, hogy a doktori képzés milyen karrierlehetőségeket nyit meg a doktoráltak számára.

Az interjúkból kiderül, hogy a legnagyobb motiváló erő személyes eredetű volt (önfejlesztés, tanulás szeretete – 45 százalék), 35 százalékuk szakmai tapasztalatokat akart gyűjteni és ugyanennyien remélték a doktori képzés elvégzésétől karrierjük felívelését. Az interjúalanyok több mint 10 százalékánál a munkahelyi elvárások és a doktori iskola földrajzi közelsége is szerepet játszottak (egy alany több tényezőt is megemlíthetett).

A szerző abban látja felmérésének jelentőségét, hogy az előzetes hipotézissel ellentétben nem a karriertervek, hanem inkább az önmegvalósítás motívumai játszanak döntő szerepet a doktori képzés elkezdésében.

3.2. Magyarországi felmérések

A következőkben a doktori képzésben résztvevők körében elvégzett magyarországi vizsgálatok rövid ismertetése következik. Az első felmérés eredményei (*Hallgatók a doktori képzésről 1999*) nem nyilvánosak, így csak közvetett forrásból állnak adatok rendelkezésre, a második felmérés eredményei (munkaerőpiaci esélyek) pedig csak részlegesnek tekinthetők. A harmadik felmérés (doktoranduszok helyzete) egy feltáró jellegű kutatás, amely megelőzte a dolgozat negyedik fejezetében ismertetendő debreceni vizsgálatot. A negyedik felmérés különösen jól illeszkedik a vizsgált témához, mivel a vizsgálatot a Debreceni Egyetemen végezték, doktoranduszok körében. Az ötödik felmérés érdekességét a tudományterületi specifikáció adja, hiszen a vizsgálat tárgya a neveléstudomány területén tudományos fokozatot szerzettek szakmai pályafutása.

3.2.1. Hallgatók a doktori képzésről (1999)

Magyarországon a témában eddig egyetlen országos vizsgálatot végeztek a MAB, az OkM és az ODHT megbízásából az 1990-es évek végén, melynek eredményeit 1999-ben ismertették „Hallgatók a doktori képzésről” címmel (Fábri 2001). A felmérés célja az volt, hogy a doktoranduszhallgatóktól szerzett közvetlen vélemények és tapasztalatok alapján átfogó kép rajzolódjon ki a doktori iskolák működéséről.

A felmérés szerint a doktoranduszok több mint háromnegyede úgy véli, hogy a posztgraduális képzés megkezdésétől 4-5 év szükséges ahhoz, hogy eljusson a fokozatszerzésig. Ami a jövőbeli terveket illeti, a kérdezettek fele a későbbiekben kutató, oktató tevékenységet szeretne végezni szakterületén, egyharmada pedig a tudományterülethez kapcsolódó egyéb tevékenységet kíván folytatni. A doktoranduszok a legnagyobb esélyt az elhelyezkedésre az egyetemeken látják (tudományterületről függően a kérdezettek 50-80 százaléka), ezt követik a kutatóintézetek (25- 52 %).

A felmérés emellett vizsgálta a doktori képzésben résztvevők iskolai pályafutását, személyes kapcsolatait, a doktori képzés körülményeit, valamint a doktori képzéssel kapcsolatos tájékozottságot. A kutatási zárótanulmányt sajnos nem publikálták, így a felmérés e kérdéskörökkel kapcsolatos eredményei nem nyilvánosak.

3.2.2. Kutatási program a PhD fokozatot szerzettek munkaerőpiaci esélyeiről (Fábri 2002)

A felmérés 2002-ben készült a Felsőoktatási és Tudományos Tanács megbízásából, a kutatás vezetője Fábri György volt. A vizsgálat célja az volt, hogy információt gyűjtsenek a tudományos fokozattal rendelkezők munkaerőpiaci helyzetéről, mind a doktoráltak, mind a munkaadók szemszögéből. A kutatás további lépései nem valósultak meg.

A felmérés eredményei alapján a 689 fős doktoráltakból álló minta 88 százaléka alkalmazottként dolgozik, nagy részük egyetemeken, illetve tizedük főiskolákon, ugyanakkora részük pedig kutatóintézetben tölt be állást. Az alkalmazásban állók háromnegyede esetében a végzett munka szorosan kapcsolódik szakterületükhöz.

A doktoráltak csaknem kétharmada elégedett jelenlegi fizetésével, és többségüknek a PhD fokozat megszerzésével nőtt a jövedelme. A kérdezettek nagy része elégedett jelenlegi munkahelyével: 45 százalék biztosan, 38 százalék pedig valószínűleg nem tervez munkahely-változtatást néhány éven belül.

A doktoráltak többsége nem bánta meg, hogy megszerezte a fokozatot: 93 százalékuk számára hasznos volt ez a lépés a szakmai előrelépésüket tekintve, emellett 82 százalék számára munkahelyszerzési, 72 százalék számára pedig anyagi szempontból is megtérült a doktori fokozat.

A kérdezettek szerint a disszertáció megírása is igen hasznos befektetésnek bizonyult: könyvként, szabadalomként, egyéb publikációként történő hasznosulásról számolt be a doktoráltak 98 százaléka.

A kérdezettek úgy látják, hogy leginkább a hazai és külföldi kutatóintézetek és a felsőoktatási intézmények keresik a doktoráltakat, a non-profit és a versenyszféra kevésbé.

3.2.3. A doktoranduszok helyzete Magyarországon (Fináncz 2005)

E tanulmány szerzője 2004 őszén kismintás problémafeltáró vizsgálatot végzett a doktori képzésben résztvevők körében. A kapott eredmények azt mutatják, hogy a tanulmányban vázolt problémák megoldásához elengedhetetlen a doktori képzésben

részvevők helyzetének ismerete, amely csak az érintettek közvetlen megkérdezésével válik lehetővé.

A feltáró jellegű kutatás a magyarországi doktori képzésben résztvevők helyzetével foglalkozik. Mivel a vizsgált minta elemszáma alacsony (N=72), ezért nem volt mód általános érvényű következtetések levonására, sokkal inkább a vizsgált populáció helyzetére és problémáira kívántam felhívni a figyelmet. Emellett a kapott adatok segítségével lehetővé vált a próbakérdés során alkalmazott kérdőív²⁷ hiányosságainak kiküszöbölése, amely előrelépést jelentett egy szélesebb körű megkérdezés felé.

A kutatás fontosabb tanulságai az alábbiakban foglalhatók össze:

Az adatok elemzése során problémát jelentett, hogy a levelező képzésben és az ösztöndíjas képzésben tanulók válaszaiban nagy eltérések voltak, ami arra enged rávilágítani, hogy a doktori képzésben résztvevők nem tekinthetők homogén sokaságnak. A két csoport közötti különbségeket azonban a kevés elemszám miatt nem lehetett felszínre hozni.

A kérdezettek kulturális tőkéje magasabb az átlagnál, a legtöbb doktorandusz szülei közül legalább az egyik diplomás, sőt gyakran tudományos fokozattal rendelkeznek (28 százalék).

Mivel a doktoranduszoknak a képzés során lehetőségük van külföldi ösztöndíjak elnyerésére, illetve legalább egy idegen nyelven beszélnek, sokak fejében megfogalmazódik a külföldi munkavállalás gondolata. Az alacsony elemszámból nem lehetett messzemenő következtetéseket levonni a lehetséges „brain drain”-re vonatkozóan, de a válaszok azt mutatják, hogy a problémát komolyan kell venni.

A tudományos pályára való felkészülés hosszú távú karrierterveket kíván meg, ennek megfelelően a minta jelentős része családalapítás előtt szakmai karriert és biztos egzisztenciát kíván megteremteni, így esetükben a gyermekvállalás a diplomás réteg átlagához képest is kitolódik, esetleg elmarad (a minta kevesebb, mint 70 százaléka tervez gyermeket).

A feltáró vizsgálat adatai szerint a doktoranduszok jelentős része az akadémiai szektorban képzei el jövőjét: csaknem 50 százalékuk hazai felsőoktatási intézményben vagy kutatóintézetben, további 20 százalék pedig külföldön, K+F területen szeretne dolgozni, a többiek a magánszektorra célozzák meg.

²⁷ A kérdőív teljes terjedelmében megtalálható a 4. számú mellékletben

A próbakérdés során az alábbi problémák merültek fel a doktori képzéssel kapcsolatban:

1. Igen magas azoknak az aránya, akik a képzést jobb alternatíva hiányában „előremenekülesi” cézzal választották.
2. A nagy lemorzsolódási arány elkerülése érdekében vonzóvá kell tenni a doktori képzést, hogy valóban a legjobbak kerüljenek be, és ne szívja el a tehetséges fiatalokat a magánszektor.
3. Mivel e csoport a fokozat megszerzését követően képzettségéhez illő fizetést és biztos állást szeretne, meg kell teremteni a magyarországi munkavállalás feltételeit (státusz-növelés a felsőoktatásban, versenyképes bérek), hogy a milliókért kiképzett munkaerő ne csak külföldön kamatoztathassa tudását.
4. A kérdés során tapasztalható volt a doktorjelöltek hiányos informáltsága, illetve a jogszabályok áttanulmányozása során világossá váltak az érdekképviselő zavarai is: a doktoranduszok érdekeit ugyanis intézményi szinten a kari HÖK látja el²⁸, országos szinten pedig a DOSZ

3.2.4. Doktorandusznők a Debreceni Egyetemen

Tornyai (2006) kvalitatív felmérést végzett a Debreceni Egyetem tudósjelöltjeinek körében. Tanulmányában azt vizsgálja, hogy az intézmény doktorandusznői hogyan tervezik összeegyeztetni a nem-, társadalmi és önmagukkal szembeni elvárásokat. A szerző 10 bölcsész doktorandusznővel készített interjút, hólabda mintával és a strukturálatlan életút-interjúkat elemezte tudományos céllal.

A kutatás doktori képzéssel kapcsolatos fontosabb tanulságai a következők:

- a doktorandusznők –egy kivétellel – első generációs értelmiségiek, többségük falun vagy kisvárosban nőtt fel;

²⁸ A hallgatói önkormányzatok elsősorban a graduális képzésben tanulók érdekvédelmi szervezetei, itt a doktoranduszok érdekei marginálisan jelennek meg. A hatályos felsőoktatási törvény lehetőséget nyújt intézményi szintű doktorandusz önkormányzatok létrehozására, de az érdekképviselőnek e formája jelenleg csak kevés intézményben sem működik.

- a tudományos pálya választásában egy-egy egyetemi oktató hatása, szakmai támogatása játszott szerepet az interjúalanyok többségénél;
- a doktoranduszok a doktori képzésre lehetőségként, esélyként tekintenek, gyakran megjelenő motívum a tanulás szeretete és a későbbi oktatói pálya lehetősége;
- néhány esetben előfordult, hogy az ösztöndíjas doktoranduszok számára a doktori képzés az időleges biztonság szimbólumaként jelent meg, amelyhez a munkaerőpiactól való félelem társult;
- többen számoltak be arról, hogy az egykori egyetemi évfolyamtársak náluk „előrébb” tartanak (munkaviszony, családalapítás), míg a doktoranduszok számára bizonytalannak tűnik a jövő;
- a doktoranduszok többsége a felsőoktatásban oktatóként képzei el jövőjét, kutatói karrierre csupán egy interjúalany vágyik;
- szinte mindegyik interjúalany panaszkodott a képzés végéhez közeledve az elhelyezkedési feltételek szűköségéről;
- a doktoranduszok közül mindenkinél megjelent a késleltetett családalapítás motívuma: terveik szerint először meg szeretnék szerezni a doktori fokozatot és csak azt követően foglalkoznak a családtervezés gondolatával.

3.2.5. A neveléstudományi tudományos fokozattal rendelkezők szakmai pályafutása

Magyarországon Hrubos Ildikó „A neveléstudomány területén tudományos fokozattal rendelkezők társadalmi helyzete és szakmai pályafutása” címmel végzett vizsgálatot 2002-ben. A felmérés során 184 fő töltött ki egy komplex kérdőívet. Bár a kérdezettek többsége 55 éven felüli volt és a kérdőív nem magáról a tudományos képzésről szólt, a kutatás számos olyan eredményt hozott, amely a neveléstudomány művelőit specifikálja: a családi hagyományok nagy szerepe a pedagógia területének választásában, a kutatás és tanítás egymásmellettsége a kérdezettek pályafutásában, valamint a munkahelyhez való ragaszkodás (*idézi: Kozma 2004b*).

Hrubos Ildikó kutatásából kiindulva a Debreceni Egyetemen működő CHERD (Felsőoktatás-kutató és Fejlesztő Központ) „A neveléstudományi kutatók” címmel kutatást

végzett 2007-ben Fényes Hajnalka vezetésével, melynek során 47 főt kérdeztek meg elektronikus kérdőív segítségével. (Kozma – Fényes – Tornyai 2007).

Annak ellenére, hogy a minta átlagéletkora fiatalabb volt, mint az előző kutatásé, mégis néhány tényező nagyfokú hasonlóságot mutatott: a legtöbben a felsőoktatásban oktatnak és kutatnak, emellett nem terveznek munkahely-változtatást.

Bár a második kutatás mindössze öt évvel készült később, mégis tapasztalható egyfajta generációs különbség a két minta között: a 2002-es kutatás kérdezettjeinek családi háttere jóval polarizáltabb: a szülők között legalább annyi a csak általános iskolát végzettek aránya, mint a diplomásoké, így a minta többsége elsőgenerációs kutatónak tekinthető. Ezzel szemben a 2007-es felmérésben már a felsőfokú végzettségű szülők dominálnak és magasabb a tudományos fokozattal rendelkező szülők aránya, különösen az anyák esetében szembeötlő a különbség. Tehát a 2007-es minta többsége már második generációs értelmiségi. Érdekes különbség mutatkozik a publikálás területén is: a 2002-es minta tagjai átlagosan több könyvet és kevesebb tanulmányt írtak a 2007-ben kérdezettekhez képest. Ez utóbbiak esetében magasabb a nemzetközi publikációk száma, aminek hátterében a fiatalabb csoport jobb angolnyelv tudása állhat (a 2002-es minta többségének első idegen nyelve az orosz volt).

Érdekes a tudományos fokozatok színvonalának eltérő megítélése is: a 2002-es minta többsége az 1997-ig átadott kandidátusi fokozatot tartotta értékesebbnek, míg a 2007-es minta tagjai az új típusú PhD fokozat mellett kardoskodtak – talán azért, mert többségében ők maguk is részt vesznek oktatóként a doktori képzésben.

3.3. A felmérések tanulságai

A bemutatott felmérések alapján kiderül, hogy nagyon kevés országban végeztek országos szintű vizsgálatot, a legtöbb kutatás, amelyet doktoranduszok körében folytattak le, intézmény- vagy tudományterület specifikus vizsgálat volt. A vizsgálatok többsége vagy a már doktoráltak munkaerőpiaci pályafutását elemezte vagy nem a doktoranduszok, hanem az oktatáspolitikai aktorok szemszögéből közelítette meg a doktori képzést. Mindenképpen hiánypótló szerepet tölt be a EURODOC által szervezett európai szintű vizsgálat, melynek eredményei 2008 végére várhatók.

Magyarországon is szükség lenne egy országos felmérésre, hiszen az ország évente milliárdokat költ a doktori képzésre, mégis alacsonyak a fokozatszerzési arányok. A doktori

képzés körülményeit mindenképpen a doktoranduszok szemszögéből is kell vizsgálni, hiszen ők élik meg a képzés problémáit és belőlük lesznek a jövő tudományos szakemberei.

A következőkben olvasható felmérés mintája lokális, de ennek ellenére levonhatók belőle következtetések a magyar doktori képzésre vonatkozóan, emellett kiinduló alapként szolgálhat egy szélesebb körű vizsgálathoz.

4. A vizsgálat: Doktoranduszok a debreceni felsőoktatási intézményekben

4.1. Doktori képzés az Észak-alföldi Régióban

A következőkben megkísérlem röviden bemutatni az Észak-alföldi Régió Magyarországon belüli helyzetét, és ezek alapján felvázolom a regionális felmérés alapjait képező szempontokat.

4.1.1. Az Észak-alföldi régió helyzete

Az Észak-alföldi Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottság Szakképzés-fejlesztési koncepciója részletesen elemzi az Észak-alföldi Régió helyzetét²⁹. A régió Magyarország második legnagyobb területű (17.729 km²) és népességű (1 millió 559 ezer fő) tervezési-statisztikai régiója, amely adottságait és jövőbeni lehetőségeit tekintve az ország egyik legelmaradottabb területe. Ennek magyarázata elsősorban a kedvezőtlen földrajzi fekvésben és az infrastrukturális ellátottság hiányosságaiban keresendő, amely hozzájárult ahhoz, hogy a térségben az elmúlt évtized folyamán kevesebb beruházás valósult meg az ország nyugati és központi területeihez képest.

2001-ben a régióban a GDP értéke az országos átlagnak mindössze 66,3%-át érte el, ezzel az utolsó helyen állt a régiók rangsorában. A havi bruttó átlagkereset értéke itt a legalacsonyabb, a 2002-es évben az országos átlag 80%-a volt (98.562 Ft-tal). A régióban kevés az a dinamikus hazai és multinacionális vállalkozás, amely magasabb jövedelmet tudna biztosítani alkalmazottainak. Emellett az Észak-alföldön meghatározó a közszféra foglalkoztatási szerepe, amelynek közismerten alacsony a jövedelmi színvonala. A régióban a teljes népességnek mindössze 30%-a foglalkoztatott, ami az összes régiót tekintve messze a legrosszabb arány (az országos átlag 36,2%).

A térségben a segédmunkásoknak és a szellemi foglalkozásúaknak vannak a legrosszabb elhelyezkedési esélyei, mivel esetükben kínálati többlet mutatkozik. A Régióban jelenleg a betanított munkások a legkeresettebbek: a munkaügyi központokhoz beérkező állásajánlatok több mint 60%-át szakképzettséggel nem rendelkezők részére kínálják fel.

²⁹ Az Észak-alföldi Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottság Szakképzés-fejlesztési koncepciója 2004 p. 7-48.

Az Észak-alföld demográfiai szempontból sajátos helyzetben van: a természetes szaporulat tekintetében bármely más régiónál kedvezőbb képet mutat (2002-ben a születési ráta 10,6 ezrelék volt, szemben az országos 9,5 ezrelékkal), viszont vándorlási egyenlege mindig is a legrosszabbak közé tartozott.

A régióban a népesség iskolai végzettsége az országos átlagnál jóval kedvezőtlenebb. A 2001. évi népszámlálás adatai alapján ugyan nem volt jelentős különbség az elvégzett osztályok átlagos számában a régió (9,02) és az ország (9,59) között, ezzel együtt az Észak-alföldi az utolsó a régiók sorában. A népesség legmagasabb iskolai végzettség szerinti megoszlása tekintetében viszont már szignifikánsak a különbségek: a diplomások aránya a 25 évesnél idősebb népesség körében országosan 12,6%, ezzel szemben az Észak-alföldön ez az érték mindössze 9,4%. Ráadásul a diplomások több mint fele a megyeszékhelyeken él, a községekben és a kisvárosokban viszonylag szerény a helyi értelmiség létszáma. Emellett a középiskolai érettségivel rendelkezők aránya is mindhárom megyében jelentősen elmarad az országos átlagtól.

2000-ben az Észak-alföldi régió adott otthont az országban található kutatóhelyek valamivel több, mint egytizedének, ami figyelembe véve a főváros kiemelkedő szerepét, nem tekinthető rossznak. A régió sajátossága ugyanakkor a K+F szektor területi koncentrálttsága: a kutatóhelyek háromnegyedének Hajdú-Bihar megye a székhelye, ezen belül is a kapacitások meghatározó része a Debreceni Egyetemhez kötődik, amely egész Kelet-Magyarország oktatási és kutatási központja is egyben. Az alapvetően kedvező helyzetet azonban komolyan veszélyeztetheti, hogy az országban egyedülálló módon 1995 és 1999 között a Régióban csökkent a tudományos kutatói, fejlesztői állások száma.

Mindezekkel egybevégez Szerepi Anna (2003) tanulmánya, amelyben a szerző a egy összetett mérőszám, a humánfejlődés-indexet (HDI) alapján hasonlítja össze a magyarországi régiókat. A HDI három részindex (képzettségi, jövedelmi, születéskor várható élettartam) számtani átlagából számolható ki, értéke 0 és 1 közé esik. Régiók szintjén a legmagasabb értéket a Nyugat-Dunántúli Régió képviseli 0,891-es értékkel, legalacsonyabb értékkel pedig az Észak-alföldi Régió bír (0,164).

4.1.2. A doktori képzés regionális jellemzői

Az Észak-alföldi Régióban jelenleg a Debreceni Egyetemen (DE) és a Debreceni Református Hittudományi Egyetemen (DRHE) kívül nincs más egyetemi rangú felsőoktatási intézmény, ami földrajzilag megkönnyíti a doktoranduszok megkerdezését. A vizsgálat időpontjában (2005/2006-os tanév II. félév) a DE következő karain működött doktori képzés: Bölcsészettudományi Kar, Természettudományi Kar, Informatikai Kar, Közgazdaságtudományi Kar, Agrártudományi Centrum és Egészségtudományi Centrum, valamint a DRHE Hittudományi Doktori Iskolájában.

A dolgozat második fejezetében olvasható volt, hogy az ELTE után a Debreceni Egyetemen (121 fő) a legmagasabb az egy évfolyamra felvehető állami ösztöndíjas doktoranduszok száma. A 2004/2005-ös tanévben a következőképpen alakult a doktoranduszok száma a debreceni intézményekben (4.1 táblázat):

4.1 táblázat:

A Debreceni Egyetemen és a Debreceni Református Hittudományi Egyetemen doktori képzésben résztvevők száma (2005)- Forrás: OKM

	nappali állami ösztöndíjas (fő)	levelező, költségtérítéses (fő)	összesen	nők aránya (%)
DE Agrártudományi Centrum	50	79	129	33%
DE Orvos- és Egészségtudományi Centrum	106	115	221	55%
DE Bölcsészettudományi Kar	104	123	227	66%
DE Természettudományi Kar	125	98	223	43%
DE Közgazdaságtudományi Kar	10	28	38	37%
DRHE	10	17	27	37%
Összesen	405	460	865	50%

A táblázatból kitűnik, hogy a nők pontosan fele-fele arányban képviseltetik magukat a doktoranduszok között, ami magasabb az országos 40 százalékos átlagnál. Ennek háttérében az állhat, hogy bár a debreceni intézményekben a legtöbb tudományterületen

lehetőség van doktori képzésre, ez alól kivételt képeznek a műszaki tudományok és a művészetek. A műszaki tudományok területén pedig jóval több a férfi doktorandusz, így minden valószínűség szerint ennek hiánya magyarázza a nemek szerinti eltérő reprezentációt.

4.2. A kérdőíves vizsgálat

A következőkben a 2005/2006-os tanév második félévében lefolytatott kutatás adatainak ismertetése és elemzése olvasható. A felmérés során alkalmazott kérdőív megtalálható az 5. számú mellékletben. A vizsgálat módszertani háttere a bevezetőben olvasható.

A vizsgálatot 2004 őszén már megelőzte egy feltáró jellegű kutatás, országosan nem reprezentatív doktorandusz mintán. Ennek fontosabb eredményei az előző fejezetben megtalálhatóak. A kérdőív kidolgozása a 2004-ben folytatott kutatás tanulságai, illetve egyéb nemzetközi felmérésekben alkalmazott kérdőívek átböngészése alapján történt.

A 2006 nyarán készült vizsgálat során 204 fő töltötte ki a komplex kérdőívet. A kérdőív az általános, demográfiai változók mellett az alábbi témaköröket vizsgálja: a kérdezettek eddigi tanulmányi pályafutását, munkaerőpiaci tapasztalatait, anyagi helyzetüket, szakmai és magánéleti terveiket, valamint számos kérdést a doktori képzéssel kapcsolatban: a képzés választásának motivációs tényezőit, a képzés során támasztott követelményeket, a doktori iskola által nyújtott feltételeket, a témavezetés minőségét, a képzés során tapasztalt problémákat, valamint a vélt fokozatszerzési esélyeket.

4.2.1. Hipotézisek

A 2004-ben végzett feltáró vizsgálat eredményei és eddigi ismereteim, tapasztalataim és a bevezető részben megfogalmazott kutatási kérdések alapján az alábbi hat hipotézist fogalmaztam meg a témával kapcsolatban:

1. A kérdezettek kulturális tőkéje magasabb az átlagnál, ami mindennapi igényeikre is hatást gyakorol.

2. A doktori képzésbe történő jelentkezés esetén az állami ösztöndíjasok esetén az „előremeneküléssel” kapcsolatos tényezők jelentős is szerepet játszanak a tudományos érdeklődés mellett.
3. A vizsgált intézmények (DE, DRHE) vonzáskörzete elsősorban regionális, tehát a doktoranduszok többsége várhatóan a környező megyék területéről érkezett.
4. A doktoranduszok jelentős része nincs tisztában a doktori képzés megkezdésekor a valós fokozatszerzési esélyekkel, adatokkal és a képzés támasztotta követelményekkel.
5. A doktoranduszok későbbi szakmai terveiben az akadémiai szektorban történő elhelyezkedés mellett a hosszabb távú külföldi munkavállalás is jelentős arányú.
6. A doktoranduszok esetében a családalapítás egzisztenciális és karrierépítési problémák miatt kitolódik.
7. A költségtérítéses képzésben tanuló doktoranduszok problémái, tervei és helyzetük jelentősen különböznek az állami ösztöndíjas doktoranduszokétól.

A következőkben a hipotézisek bővebb kifejtése olvasható:

1. *A kérdezettek kulturális tőkéje magasabb az átlagnál, ami mindennapi igényeikre is hatást gyakorol.*

Feltételezhetően a doktoranduszok szülei az átlagnál képzetebbek és valószínűleg nagyobb arányban található közöttük diplomás és tudományos fokozattal rendelkezők. Elképzelhető, hogy a szülői minta is motiválta a doktori képzésbe történő jelentkezést.

Mindezek alapján feltételezhető, hogy a magasabb kulturális tőke hatása a bourdieu-i tőkeelmélet alapján az életszínvonalban és az anyagi igényekben is megmutatkozik. Tehát valószínűsíthető, hogy a kérdezettek az átlagnál jobb anyagi helyzetűek, de igényeik is magasabbak.

2. *A doktori képzésbe történő jelentkezés esetén az állami ösztöndíjasok esetén az „előremeneküléssel” kapcsolatos tényezők jelentős is szerepet játszanak a tudományos érdeklődés mellett.*

Mivel az észak-alföldi régióban az országos átlagnál nehezebb elhelyezkedni³⁰, magasabb a diplomás munkanélküliség, ezért feltételezhető, hogy az állami ösztöndíjas doktoranduszok jelentős része azért (is) jelentkezik a doktori képzésbe, mert így három évig biztosnak mondható anyagi helyzetük, emellett a hallgatói jogviszonynak köszönhetően számos kedvezményt (pl. utazási) igénybe vehetnek. Emellett a doktoranduszok reménykednek abban, ha a diploma után továbbtanulnak és doktori fokozatot szereznek, javulnak munkaerőpiaci kilátásaik.

3. A vizsgált intézmények (DE, DRHE) vonzáskörzete elsősorban regionális, tehát a doktoranduszok többsége várhatóan a környező megyék területéről érkezett.

A Regionális Egyetem NKFP-kutatás³¹ igazolta, hogy a Debreceni Egyetem hallgatóinak elsöprő többsége Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Jász-Nagykun-Szolnok megyékből érkezett főiskolai és egyetemi tanulmányokat folytatni. Tehát feltételezhető, hogy a 2006-ban doktori képzésben résztvevők már korábban is kapcsolatban álltak az intézménnyel korábbi graduális tanulmányaik kapcsán.

4. A doktoranduszok jelentős része nincs tisztában a doktori képzés megkezdésekor a valós fokozatszerzési esélyekkel, adatokkal és a képzés támasztotta követelményekkel.

A 2004-es feltáró felmérés eredményei arról tanúskodnak, hogy a doktoranduszok a képzés elején szinte biztosak a sikeres fokozatszerzésben, holott ma Magyarországon a képzést megkezdők közül kevesebb, mint egyharmaduk szerez fokozatot. A kismintás vizsgálatból az is kiderül, hogy a doktoranduszok informáltsága hiányos a doktori képzéssel kapcsolatban.

5. A doktoranduszok későbbi szakmai terveiben az akadémiai szektorban történő elhelyezkedés mellett a hosszabb távú külföldi munkavállalás is jelentős arányú.

³⁰ A régióban az aktivitási ráta mindössze 49,1% , a munkanélküliségi ráta 9,1% (ezzel az Észak-Magyarországi régió előtt utolsó előtti a magyarországi régiók sorában) és itt a legalacsonyabb a havi bruttó átlagkereset. (Bittner 2007)

³¹ A Regionális Egyetem című NKFP-kutatást (5/060/2002) a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszékén működő kutatócsoport végezte 2002-2006 között Kozma Tamás vezetésével.

Mivel a kérdezetteknek a képzés során lehetőségük van külföldi ösztöndíjak elnyerésére, illetve legalább egy idegen nyelven beszélnek, úgy véltem, hogy a külföldi munkavállalás gondolata sokak fejében megfogalmazódott és a jobb körülmények reményében, esetleg kalandvágyból is, sokan kipróbálnák magukat külföldön.

Emellett a kedvezőtlen magyarországi helyzet (kutatási feltételek, alacsony fizetés) és a régióban történő elhelyezkedési nehézségek miatt sok leendő kutató fontolgatja a tartós külföldi munkavállalást.

6. *A doktoranduszok esetében a családalapítás egzisztenciális és karrierépítési problémák miatt kitolódik.*

A doktori képzésben résztvevők többsége először meg szeretné szerezni a fokozatot, és elkezdni tudományos szakmai karrierjét és csak azt követően gondol családalapításra. A képzés és fokozatszerzés időbeni tartamából adódóan a fokozatszerzés legkorábban a húszas évek végére vagy a harmincas évek elejére várható, így a gyermekvállalás kitolódása nagyobb mértékű lehet, mint egy olyan diplomás esetében, aki nem vesz részt doktori képzésben.

A statisztikai adatok azt mutatják, hogy aki később alapít családot, az általában csak egy gyermeket vállal: a második gyermek megszületésére gyakran „nincs idő”, illetve nők esetében elképzelhető, hogy karrierjét nem akarja még egyszer félbeszakítani (Klinger 2001 és Kopp - Skrabski 2002).

E tényezők miatt nemcsak a családalapítás kitolódása, hanem számos esetben annak elmaradása is valószínűsíthető.

7. *A költségtérítéssel képzésben tanuló doktoranduszok problémái, terveik és helyzetük jelentősen különböznek az állami ösztöndíjas doktoranduszokétól.*

A költségtérítéssel képzésben résztvevők jelentős része munkahely mellett végzi doktori tanulmányait, többségük már egy felsőoktatási intézményben vagy kutatóintézetben dolgozik. Náluk a fokozat megszerzése a munkahelyi előrelépés, illetve

annak megtartásának eszköze. Ez alapján valószínűsíthető, hogy átlagéletkoruk magasabb az ösztöndíjasokénál, így nagyobb arányban alapítottak már családot.

Az állami ösztöndíjasok a hallgatói jogviszony és nem adózó jövedelmük miatt nem részesülhetnek GYED-ben, a három éves időtartam nem számít bele szolgálati idejükbe, tehát sokan a doktori képzést követően pályakezdőnek minősülnek, így terveikben a karrierépítés előtérbe kerül, a családalapítás pedig háttérbe szorul. Mivel még nincsenek kötöttségeik, közülük valószínűleg többen terveznek külföldi munkavállalást vagy kutatói ösztöndíjat.

4.2.2. A minta alapmegoszlásai

A 204 fős mintában a nők enyhén felülreprezentáltak az országos átlaghoz képest: a kérdezettek mindössze 47 százaléka férfi. Ez az arány nem tér el jelentősen a Debreceni Egyetemen tapasztalható nemenkénti megoszlástól (51 – 49 százalék a nők javára). A férfiak alacsonyabb száma minden valószínűség szerint azzal magyarázható, hogy Debrecenben nem működik doktori képzés a műszaki tudományok területén, ahol rendszerint a férfi doktoranduszok aránya meghaladja a 80 százalékot.³²

4.2 táblázat:

A doktoranduszok nem szerinti megoszlása a mintában (N=204) és a vizsgált populációban

	A minta megoszlása	Alapsokaság megoszlása
nők	53%	51%
férfiak	47 %	49%
Összesen	100 %	100%

A mintára jellemző emellett a viszonylag fiatal életkor: a kérdezettek mindössze 6 százaléka idősebb 40 évesnél, a minta mintegy 80 százaléka 24 és 31 év közötti (4.3. táblázat). Mindez arról árulkodik, hogy a doktoranduszok jelentős része a graduális diploma

³² Adatok: Statisztikai Tájékoztató: Felsőoktatás 2004/2005. Budapest: Oktatási Minisztérium, 2006

megszerzését követően azonnal vagy csekély munkaerőpiaci tapasztalattal vágott bele a doktori képzésbe.

4.3 táblázat:

A minta életkor szerinti megoszlása (százalék) - N=204

Életkor	%
45 évesnél idősebb	2,5 %
40-44 éves	3,5 %
36-39 éves	3,5 %
32-35 éves	7,4 %
30-31 éves	15,5 %
28-29 éves	22,6 %
26-27 éves	28,4 %
24-25 éves	16,6 %
Összesen	100%

A mintában szereplő doktoranduszok 58 százaléka állami ösztöndíjas képzés keretében, 42 százaléka pedig költségtérítéssel képzési formában vesz részt a doktori képzésben. Ezek az adatok némileg eltérnek a vizsgált sokaság adataitól: a DE doktoranduszai körében 2005-ben 47 százalék volt az ösztöndíjasok aránya³³.

4.4 táblázat:

Állami ösztöndíjas és költségtérítéssel doktoranduszok aránya a mintában és az alapsokaságban

	A minta megoszlása (%)	Az alapsokaság megoszlása (%)
Állami ösztöndíjas	58	47
Költségtérítéssel	42	53
összesen	100	100

³³ Adat: Statisztikai Tájékoztató: Felsőoktatás 2004/2005. Budapest: Oktatási Minisztérium, 2006

A vizsgálat során törekedtem arra, hogy az egyes karok doktoranduszai létszámukkal arányosan szerepeljenek a mintában, ez a DE Orvos-és Egészségtudományi Centrum és a DE Közgazdaságtudományi Kar esetén nem valósult meg teljesen. Az alapsokaság és a minta karonkénti megoszlását a 4.5. táblázat mutatja.

4.5 táblázat:

A Debreceni Egyetem és a Debreceni Református Hittudományi Egyetem doktoranduszainak karok szerinti megoszlása és képviselete a mintában

	<i>Az alapsokaság megoszlása³⁴</i>		<i>A minta megoszlása</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
DE Agrártudományi Centrum	129	15	41	20
DE Orvos- és Egészségtudományi Centrum	221	25,5	27	13,4
DE Bölcsészettudományi Kar	227	26,2	58	28,4
DE Természettudományi Kar	223	25,7	53	25,9
DE Közgazdaságtudományi Kar	38	4,5	20	9,8
DRHE	27	3,1	5	2,5
Összesen	865	100	204	100

4.2.3. A doktoranduszok kulturális tőkéje és igény szintje

Mivel a doktori képzés elitképzést jelent, feltételezhetően a doktoranduszok szülei között felülreprezentáltak a diplomások és a tudományos fokozattal rendelkezők. A 2004-es vizsgálatban az apák csaknem háromnegyede diplomás volt, és 16 százalékuk rendelkezett tudományos fokozattal. Az anyák esetében ez az arány 60, illetve 9 százalék volt.

A debreceni vizsgálat adatai eltérő képet mutatnak. A 4.6 táblázatban látható, hogy az apák alig 42 százaléka rendelkezik diplomával és mindössze 7,5 százalékuk szerzett tudományos fokozatot. Emellett feltűnő a mintában a szakmunkás apák nagy aránya. Az anyákat illetően elmondható, hogy 45 százalékuk diplomás és csak 2 százalék rendelkezik tudományos fokozattal, a legnagyobb csoportot (csaknem 30 százalék) az érettségizett anyák alkotják.

³⁴ Adatok: Statisztikai Tájékoztató: Felsőoktatás 2004/2005. Budapest: Oktatási Minisztérium, 2006

4.6 táblázat:

A minta szüleinek iskolai végzettsége, százalék (N=204)

Iskolai végzettség típusa	apa	anya
maximum 8 általános	4,8 %	4,8 %
szakmunkásképző	21,8 %	10,9 %
érettségi	16,4 %	29,3 %
felsőfokú technikum	15,2 %	9,8 %
főiskola	9,7 %	26,7 %
egyetem	24,6 %	16,5 %
tudományos fokozat	7,5 %	2 %
Összesen	100 %	100 %

A minta szüleinél elmondható, hogy – bár kis arányban – jelen vannak a maximum 8 általánost végzett szülők is, ez az arány a 2004-es vizsgálatban gyakorlatilag nulla volt.

Felvetődik a kérdés: miért különbözik ilyen mértékben a debreceni minta a feltáró vizsgálat mintájától? A kérdésre két válasz lehetséges: egyrészt, a feltáró vizsgálat 72 fős mintája nem országosan reprezentatív, így a kapott adatok jelentősen eltérhetnek a valóságtól. Másrészt az is valószínűsíthető, hogy a debreceni doktoranduszok – akik többsége az észak-alföldi régióból származik – valóban alacsonyabb kulturális tőkét hoztak otthonról, mint a 2004-es felmérés megkérdezettjei, ahol jelentős arányú a budapesti intézményekben doktori képzést folytatók aránya.

A térség hátrányos helyzetét ismerve valóban elképzelhető, hogy a debreceni doktoranduszok szülei a fővárosi és dunántúli doktoranduszok szüleihez képest kevésbé iskolázottak. Ennek hátterében az a tényező is állhat, hogy a debreceni doktoranduszok a 2004-es vizsgálatához képest állandó lakhelyként nagyobb arányban jelöltek meg kisvárost vagy községet, ahol a lakosság iskolai végzettsége alacsonyabb. Ezeket az adatokat tovább árnyalja, ha összevetjük a jelenlegi lakóhely településtípusát azzal, hogy a kérdezett 18 éves kora előtt milyen típusú településen élt. A 4.5 táblázatban látható, hogy a doktoranduszok közül alacsony arányban nőttek fel községekben, a többségük városlakó volt egyetemista éveit megelőzően is, de a községekben, kisvárosokban élők közül jelenleg többen élnek a

megyeszékhelyen, Debrecenben. Mivel a mintában kisebb a fővárosiak és magasabb a községben élők aránya a 2004-es vizsgálatához képest, így valószínűsíthető, hogy a debreceni doktoranduszok szülei kevésbé iskolázottak.

4.7. táblázat:

A debreceni doktoranduszok állandó lakóhelye és a 18 éves kor előtti lakóhely településtípusa, százalék (Chi-négyzet próba szignifikanciaértéke: 0,000)

	Debreceni doktoranduszok (N=204)		2004-es vizsgálat (N=72)
	Állandó lakhely településtípusa	Milyen típusú településen élt 18 éves koráig?	Állandó lakhely településtípusa
Főváros	7,8 %	6,9 %	32,9 %
Megyeszékhely	54,9 %	42,6 %	22 %
Kisebb város	21,6 %	29,4 %	28 %
Község	15,7 %	18,6 %	7,1 %
Nem válaszolt	0 %	2,5 %	0 %
összesen	100 %	100 %	100 %

Mindez azt jelenti, hogy az észak-alföldi régióban a doktoranduszok jelentős része első generációs értelmiségi és nem az otthon látott minta alapján kezdte el doktori tanulmányait, hanem egészen más megfontolásból: elképzelhető, hogy a diploma megszerzése után a térségben nem tudott elhelyezkedni, ezért döntött a doktori képzés mellett. A kérdés részletesebb kifejtése a „Motivációk a doktori képzésbe történő jelentkezéskor” című fejezetben olvasható.

A kapott adatok alapján elmondható, hogy a doktoranduszok több mint fele nem az első diploma megszerzését követően kezdte meg a doktori képzést, hanem második (38 százalék), harmadik (további 11 százalék), esetleg negyedik (további 2 százalék) diplomát is szerzett.

A doktoranduszok nyelvtudása is magas színvonalú: csaknem 50 százalékuk két nyelvvizsgálóval és 6 százalékuk három nyelvvizsgálóval rendelkezik. Ennek ellenére a kérdezettek csaknem 70 százaléka kizárólag az angol nyelvet használja aktívan. Ez

valószínűleg azzal magyarázható, hogy a legtöbb tudományterületen a nemzetközi szakirodalom angolul hozzáférhető és a konferenciák nyelve is többnyire az angol.

A kérdezettek 36 százaléka folytatott külföldi tanulmányokat, a legnépszerűbb országok: Németország, Benelux államok, Nagy-Britannia, skandináv országok. A külföldi tanulmányok átlagos ideje 3-7 hónapot tett ki.

A bourdieu-i tőkeelméletet alapul véve valószínűsíthető, hogy az átlagosnál magasabb kulturális tőkével rendelkező csoportok igény szintje anyagiakban is megmutatkozik (*Bourdieu 1978*). Ez alapján tehát feltételezhető, hogy a doktoranduszok – akkor is, ha egy részük elsőgenerációs értelmiségi – a lakosság átlagához képest magasabb igény szinttel rendelkeznek az anyagiakat, valamint a birtokolt ingóságokat és ingatlanokat illetően.

A doktoranduszok havonta átlagosan nettó 107 ezer forintból gazdálkodnak, de ennél jóval magasabbak lennének elvárásaik: úgy vélik, hogy átlagosan nettó 185 ezer forintra lenne szükségük a számukra megfelelő életszínvonal fenntartásához, de rendkívül nagy a szórás a megadott összegeket illetően (80 ezertől 600 ezer forintig). Mivel a minta 25 százaléka még szüleivel él együtt, az ő esetükben ez az összeg alacsonyabb: 80 és 100 ezer forint közötti összeget jelöltek meg megfelelő jövedelemként.

A 204 fős mintából 35 fő rendszeres támogatást kap szüleitől, doktori ösztöndíjat kap (a kérdés időpontján havi 84350 forintot) 118 fő, de közülük 18 fő részmunkaidős állást is vállal (havi átlagkereset: 51 ezer forint, de nagyon nagy a szórás), emellett 63 fő rendszeresen kap alkalmi megbízásokat (havi átlag: 17 ezer forint).

A doktoranduszok jelentős része (47 százalék) rendelkezik saját lakással vagy házzal, és az autótulajdonosok száma is hasonló arányt mutat (42 százalék). Gyakorlatilag a teljes minta rendelkezik saját tulajdonú asztali számítógéppel vagy notebookkal, de csak minden másodiknak van otthoni internet-hozzáférése.

Az ösztöndíjasok közül sokan panaszkodtak arra, hogy az ösztöndíj a megélhetésre ugyan elég, de egyéb igényeiket (saját kutatás finanszírozása, megtakarítás stb.) nem tudják kielégíteni ebből az összegből. Az adatok azt mutatják, hogy a minta fiatal életkora ellenére nagy arányban birtokol olyan anyagi javakat, amelyek a népesség bizonyos rétegei számára elérhetetlenek (lakás, autó).

Magyarországon minden réteg esetében megfigyelhető, hogy az igények magasabbak a pénztárca nyújtotta lehetőségeknél, nincs ez másként a doktori képzésben résztvevők esetében sem. Valószínűleg a magasabb igényeket az a tény is befolyásolja, hogy a

minta 50 százaléka családi állapotát tekintve egyedülálló, ebben az időszakban pedig több szükséges a megélhetéshez, mint egy többtagú család egy főre jutó jövedelme.

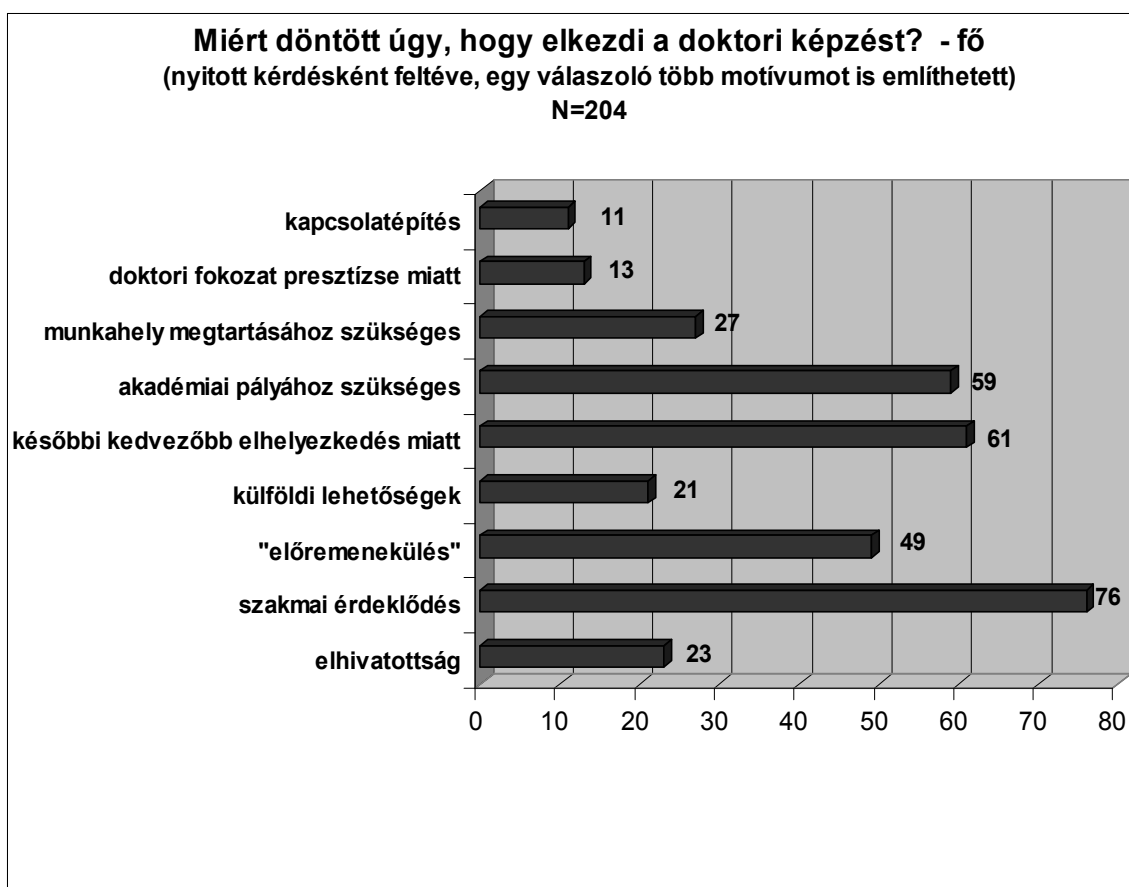
4.2.4. Motiváció a doktori képzésbe történő jelentkezéskor

A doktori képzés témakörében egyik felmerülő legfontosabb kérdés: milyen megfontolásból dönt valaki úgy, hogy a diplomaszertést követően PhD képzésben vesz részt? A kérdőívben először nyitott, majd később zárt kérdésben is feltettem a kérdést, és mindkét esetben meglepő válaszok is születtek.

A nyitott kérdés keretében arra kértem a válaszadókat, hogy nevezzék meg a három legfontosabb motivációs tényezőt, amely befolyásolta ez irányú döntésüket. A kapott válaszokat kilenc típusba kódoltam, az eredményeket a 4.1 ábra szemlélteti.

4.1 ábra:

A legfontosabb személyes motivációk a doktori képzésbe történő jelentkezéskor



A válaszokból kiderül, hogy négy fő tényező játszik döntő szerepet a doktori képzésre történő jelentkezésben. A minta csaknem 40 százaléka nevezte meg az adott szakma vagy tudományág, illetve kutatási téma iránti érdeklődést egyik oknak.

Jelentős motivációs tényező az is, hogy a doktoranduszok úgy gondolják, a doktori fokozat birtokában jelentősen nőnek elhelyezkedési esélyeik. Mivel szinte minden harmadik válaszadó ezt nevezte meg egyik okként, vélhetően a kérdezettek jelentős része érzi úgy, hogy diplomával sem tud megfelelő munkahelyet találni a térségben.

A harmadik tényező, ami kiemelkedik a többi válasz közül, arra utal, hogy sokan azért jelentkeztek a doktori képzésbe, mert akadémiai pályafutást céloznak meg, aminek a doktori fokozat elengedhetetlen feltétele. Tehát itt a doktori fokozat a későbbi tervek megvalósításhoz szükséges, amelyek elsősorban a felsőoktatásban végezendő oktatói és tudományos munkát, valamint a kutatóintézetekben történő elhelyezkedést célozzák meg.

A negyedik legfontosabb ok az előremenekülési stratégiákban keresendő. Ide tartoznak azok a válaszok, amelyekben megfogalmazódik, hogy a válaszadók időhúzási céllal vagy a munkanélküli lét alternatívájaként választották a doktori képzést.

Szinte kizárólag állami ösztöndíjasok találhatók az előremenekülők között: 49 fő, a minta csaknem negyede, az ösztöndíjasoknak majdnem fele adott olyan választ a kérdésre, hogy a doktori képzés a három év biztos megélhetés, a hallgatói évek meghosszabbítása vagy a kedvezőtlen elhelyezkedési esélyek miatt vonzó számukra. Az ösztöndíjasok 10 százaléka említette, hogy a doktori képzést megelőzően nem tudott megfelelő állást találni, többen munkanélküliek is voltak. Tehát amiatt tértek vissza a doktori képzésbe, hogy erre a problémára időleges megoldást találjanak.

E csoport tagjai közé soroltam azokat a bizonytalanokat is, akiknek még nincsenek konkrét terveik arra vonatkozóan, hogy a későbbiekben mivel szeretnének foglalkozni. Az ezzel kapcsolatos döntést pedig három évre kitolhatják anélkül, hogy munkába kellene állniuk.

Ez a tendencia azért is tekinthető aggasztónak, mivel az állami ösztöndíjasok képzésére az Oktatási és Kulturális Minisztérium a doktori ösztöndíjak mellett képzési normatívát és tudományos normatívát is fizet az intézménynek, amely doktoranduszoként – tudományterülettől függően mintegy 6-9 millió forintot tesz ki a három év alatt. És ezt az összeget valószínűleg nem arra szánják, hogy a doktori képzést parkoló pályává degradálják, hanem hogy tudományos kutatókat képezzenek.

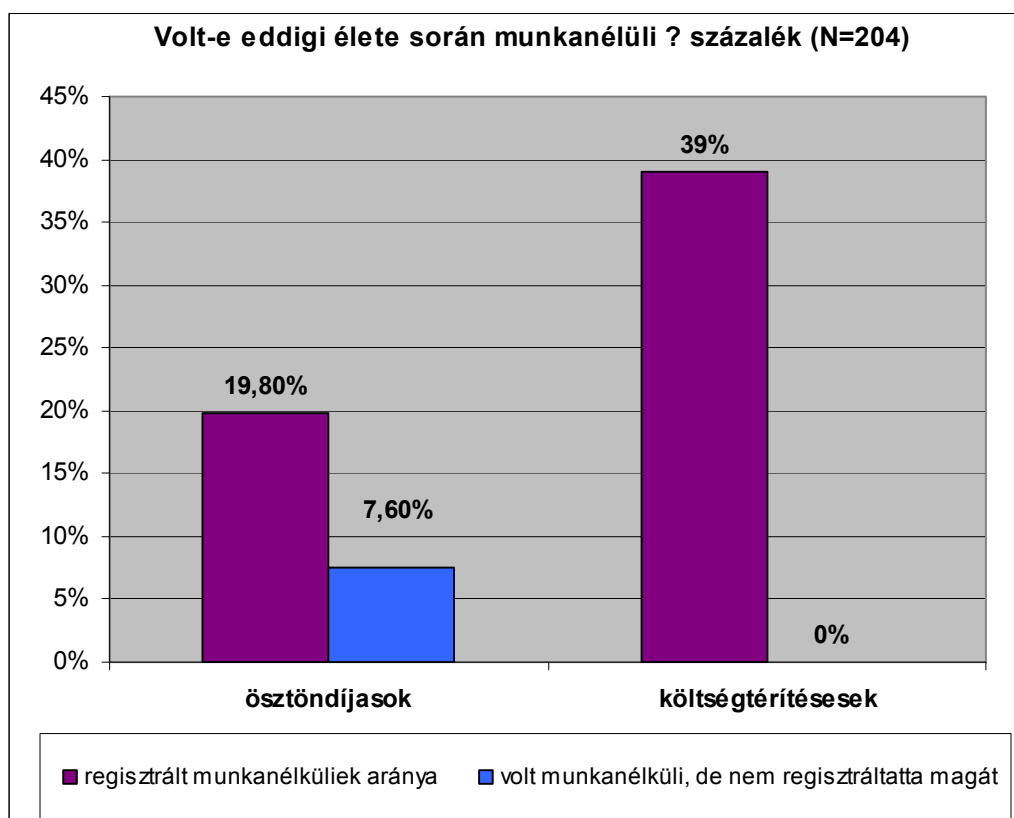
Munkaerőpiaci helyzet és motivációk

Ha megvizsgáljuk a doktoranduszok eddigi munkaerőpiaci pályafutását, sajnos elmondható, hogy az adatok alátámasztják az iménti gondolatmenetet: a doktoranduszok egyharmadának (68 fő) eddig nem volt még három hónapnál hosszabb ideig tartó munkaviszonya, közülük az állami ösztöndíjasok 84 százalékot tesznek ki. A minta 27 százaléka volt már diplomásként regisztrált munkanélküli, ami szintén a térség kedvezőtlen munkaerőpiaci jegyeire utal. Az ösztöndíjasok és a költségtérítések közötti különbséget a 4.2 ábra mutatja.

Érdekes módon az állami ösztöndíjasok körében az egykori regisztrált munkanélküliek aránya csak 20 százalék, ez valószínűleg arra vezethető vissza, hogy a pályakezdő diplomások munkaviszony nélkül nem jogosultak munkanélküli segélyre. Viszont körükben csaknem további 8 százalék azok aránya, akik szintén voltak munkanélküliek, de nem regisztráltatták / regisztráltathatták magukat.

4.2 ábra:

Egykori munkanélküliek aránya a mintában (N=204)



A kérdés időpontjában a minta 52 százaléka rendelkezett munkaviszonnyal, közülük többségben vannak a költségtérítéses képzésben résztvevők. A 4.6 táblázatban látható, hogy az állami ösztöndíjasok több, mint háromnegyede a doktori képzés mellett nem dolgozik. Ez főként azzal magyarázható, hogy a doktori ösztöndíj mellett nem lehet főállást vállalni, hanem legfeljebb csak részmunkaidőset, ugyanis ellenkező esetben a doktorandusz az ösztöndíj elvesztésére számíthat. Elképzelhető, hogy az állami ösztöndíjas doktoranduszok azért nem végeznek a doktori képzés mellett kereső tevékenységet, mivel Debrecenben nehéz végzettségüknek megfelelő részmunkaidős álláshoz jutni.

4.8 táblázat:

Végez –e jelenleg kereső tevékenységet? N=204

	igen	Nem	Összesen
ösztöndíjasok	23,8 %	76,2 %	100 %
költségtérítések	87,8 %	12,2 %	100 %

A költségtérítéses képzésben résztvevők csaknem 90 százaléka rendelkezik munkaviszonnyal, többségük (60 százalék) a közszférában, főként felsőoktatási intézményben oktatóként, kutatóintézetben, könyvtárban, középfokú oktatási intézményben tanárként dolgozik, esetleg egyéb közintézmények alkalmazásában áll.

A munkaerőpiaci helyzet vizsgálata alapján egyértelmű, hogy az állami ösztöndíjasok esetében a munkanélküliség elkerülése jelentős szerepet játszott a doktori képzésbe történő jelentkezésben.

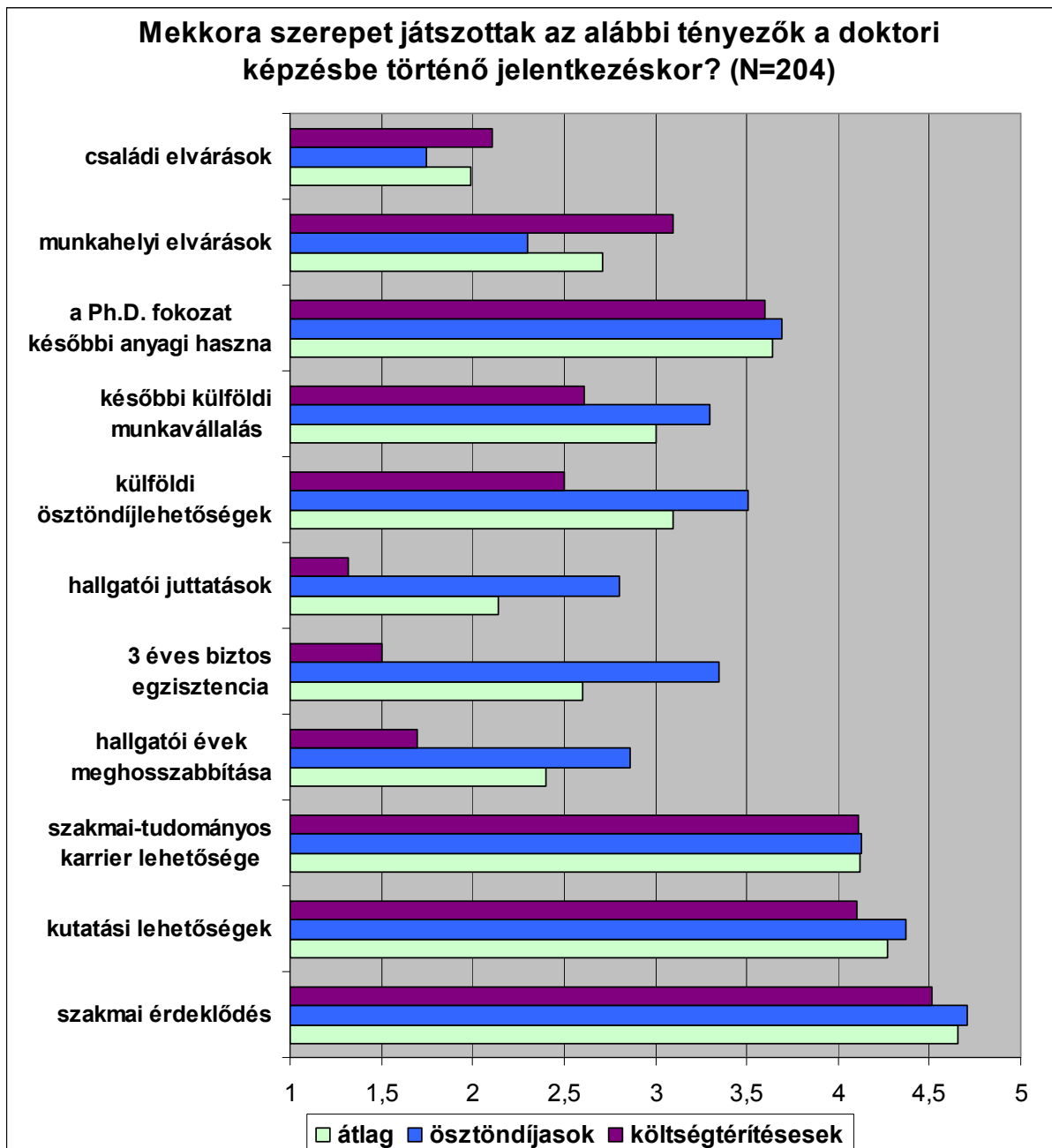
A doktori képzés elkezdését leginkább befolyásoló tényezők értékelése

A doktoranduszok nyitott kérdés mellett zárt kérdéseket is kaptak azzal kapcsolatban, hogy miért is kezdték el a doktori képzést. Ezek megválaszolása során ötös skálán kellett értékelniük előre felsorolt tényezők fontosságát, az alapján, hogy mekkora szerepet játszottak ezek a személyes döntésükben. Az ötös értékelés azt jelenti, hogy az adott tényező nagyon fontos szerepet játszott a doktori képzés elkezdésében, az egyes érték pedig

arra utal, hogy egyáltalán nem játszott szerepet. A kapott eredményeket a 4.3 ábra szemlélteti. Az elemzés során világossá vált, hogy az állami ösztöndíjasok és a költségtérítéses képzésben résztvevők motivációs háttere markáns különbségeket mutat.

4.3 ábra:

A doktori képzésbe történő jelentkezés motiváló tényezőinek értékelése (N=204)



Az ötös skálán mindkét csoport esetében a szakmai érdeklődés kapta a legmagasabb értékelést 4,66-os átlaggal, ami azt mutatja, hogy szinte a minta összes tagja esetében ez bizonyult elsődlegesnek.

Hasonlóan egységes volt a két csoport a kutatási lehetőségek miatt történő jelentkezésben (4,27 átlagértékkel) és a szakmai-tudományos karrier által motivált jelentkezésnek (4,12-es átlagérték).

A többi tényező értékelése már nem éri el a négyes átlagot, de a PhD fokozat anyagi hasznát is magasra értékelte (3,65) mind az állami ösztöndíjas, mind a költségtérítéses csoport.

Az egyéb háttértényezőket tekintve megállapítható, hogy az eltérő képzési formában résztvevők attitűdjei jelentősen különbözöek. Az ösztöndíjasok számára fontos tényezőnek bizonyult az, hogy a doktori ösztöndíj három évre biztosítja megélhetésüket (3,35-ös átlagérték), sőt a 118 fős részmintából 87 fő az ötös skálán legalább hármásra értékelte e tényező fontosságát. A költségtérítéseseknél értelemszerűen ez a kérdés nem játszott szerepet a doktori képzésre történő jelentkezésben.

A hallgatói évek meghosszabbítása és a hallgatói juttatások lehetősége is az ösztöndíjasoknál bizonyult fontosabbnak 2,86-os, illetve 2,8-as értékeléssel. Bár ezek az értékek alacsonynak tünnek, elmondható hogy 60 illetve 65 fő legalább közepes fontosságot tulajdonított ezeknek a kérdéseknek, míg a költségtérítéses képzésben résztvevők többsége egyáltalán nem vagy csak kevésbé tartotta fontosnak e két tényezőt.

A külföldi ösztöndíj-lehetőségek és a későbbi külföldi munkavállalás motiváló ereje is különbözik az ösztöndíjas és a költségtérítéses csoportnál. Az ösztöndíjasok mindkét tényezőt fontosabbra értékelték (3,47 illetve 3,3), mint költségtérítéses társaik (2,5 illetve 2,61). Az eltérés hátterében minden valószínűség szerint az áll, hogy az ösztöndíjasok életében kevesebb a kötöttség: nagy részük huszonéves, családot még nem alapított és nincs munkahelyük. Mivel a csoport rugalmasabb, nagyobb hajlandóságot mutat a földrajzi mobilitásra és szívesen kipróbálná magát külföldön, amelyben a hazainál kecsgetőbb fizetések és a fejlettebb kutatási infrastruktúra is szerepet játszhat.

Érdekes módon a családi elvárások, a szülői minta szinte alig jelenik meg motivációs tényezőként a mintában. A 2004-es vizsgálatban a minta 15 százaléka említette, hogy tudományos fokozattal rendelkező családtagja is befolyásolta abbéli döntését, hogy doktori tanulmányokat folytasson. A most vizsgált mintában kevesebb a tudományos fokozattal rendelkező szülő, így valószínűleg ezért nem jelenik meg a családi minta szerepe ebben a kérdésben.

Az adott doktori iskola választását meghatározó tényezők

A doktori képzés kapcsán felmerülő következő kérdés: miért éppen az adott intézményt és doktori iskolát választották a kérdezettek doktori tanulmányaik színhelyéül? A doktoranduszoknak nyitott kérdésben tettem fel a kérdést: miért éppen az adott doktori iskolát választották?

Az válaszok alapján egyértelműen elmondható, hogy a minta jelentős részének már kialakult kötődése, kapcsolata volt nem csak magához a városhoz vagy az intézményhez, hanem a tanszékhez is, ahol a doktori iskola működik vagy a leendő témavezetőhöz, aki már a graduális képzésben is tanította. A kérdezettek közül 180 fő válaszolt a nyitott kérdésre: mintegy 90 százalékuk említette, hogy Debrecenben szerzett diplomát, vagy debreceni lakóhellyel rendelkezik, esetleg ismert a doktori iskolából néhány oktatót. A válaszokból tehát egyértelműen kiderül, hogy a debreceni felsőoktatási intézmények, különösen a Debreceni Egyetem doktori képzésének legfőbb vonzáskörzete az észak-alföldi régió, ezen belül maga a város és a környező kisvárosok.

A doktoranduszoknak lehetőségük volt annak kifejtésére is, honnan szereztek tudomást jelenlegi doktori iskolájukról, a doktori képzés helyi lehetőségeiről: a válaszadók csaknem 70 százaléka egyetemi oktatót jelölt meg információforrásként, további 13 százalék pedig szakmai ismeretség útján szerzett tudomást a doktori képzésről. A többi tényező (barátok, családtagok, felvételi tájékoztató, hirdetés stb.) szerepe elhanyagolhatónak bizonyult e kérdésben.

A doktoranduszok zárt kérdés keretében egy ötös skálán értékelhették az előre felsorolt tényezők fontosságát, amelyek befolyásolták azt a döntésüket, hogy végül melyik doktori iskolába jelentkezzenek. A válaszadók által legfontosabbnak ítélt tényezők befolyását szemlélteti a 4.4 ábra.

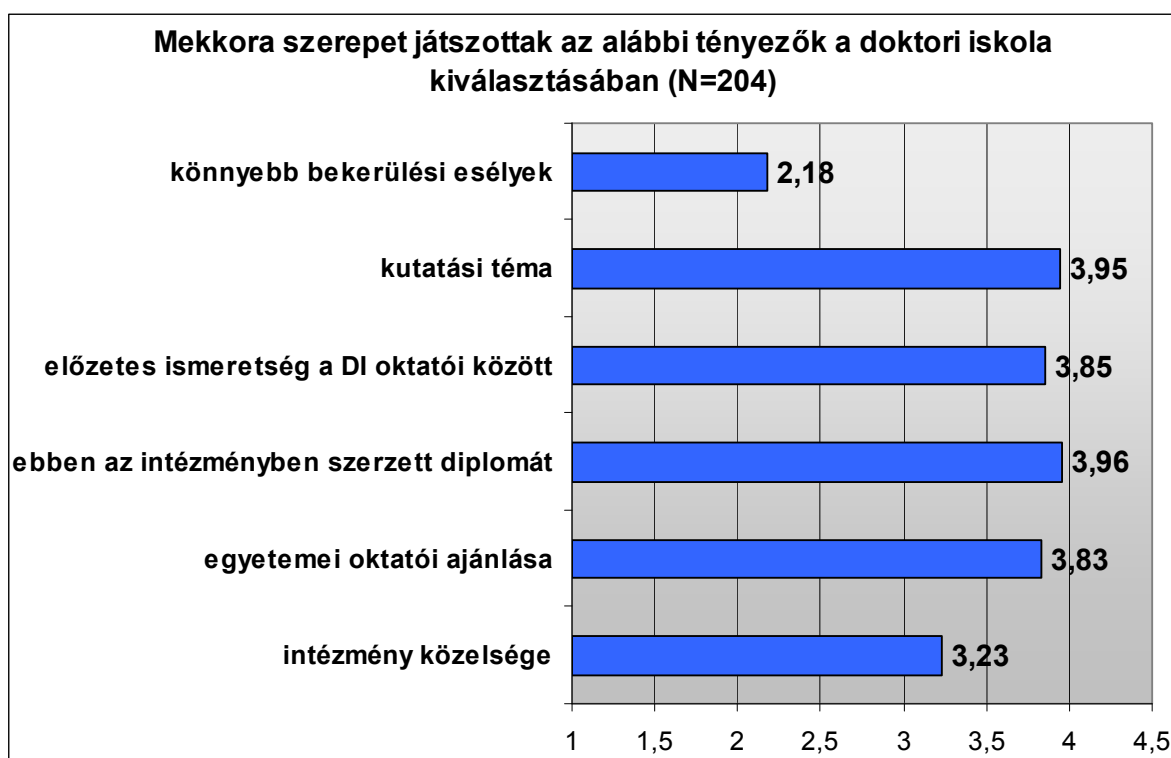
Az ábrán látható, hogy négy tényezőnek tulajdonítottak a legnagyobb jelentőséget: először is, döntő fontosságú volt, hogy ugyanabban az intézményben szerzett diplomát a doktoranduszok jelentős része, mint ahol a doktori képzés is folyik (3,96-os átlagérték). Másodsor, a kutatási téma keltette fel érdeklődésüket (3,95-ös átlagérték), amivel vélhetően már graduális hallgatóként is találkoztak. Harmadszor, a doktori iskola oktatói gárdájából sokaknak volt előzetes ismeretségük, ami megerősíthette a válaszadókat döntéseikben (3,85-

ős átlagérték). Negyedszer, egyetemi oktató ajánlotta a doktori képzést (3,83-as átlagérték), akinek valószínűleg volt valamilyen kapcsolata az adott doktori iskolával.

Emellett az intézmény földrajzi közelsége is befolyásolta az a döntést, hogy Debrecenben folytassanak doktori tanulmányokat, bár a 3,23-as átlagérték elmarad az előző négy tényező fontosságától.

4.4 ábra:

A doktori iskola kiválasztásában szerepet játszó tényezők értékelése ötfokú skálán, átlagértékek (N=204)



Az említést érdemlő tényezők között szerepel az esetlegesen könnyebb bekerülési esély, ami abból adódhat, hogy a doktoranduszok képességeit már ismerték az intézményben és esetleg szakmai kapcsolat is kialakult valamelyik oktatóval. Ennek ellenére a doktoranduszok nem érzik úgy, hogy ez a tényező említésre méltó szerepet játszott volna abban, hogy miért jelenlegi doktori iskolájukat választották.

A fejezet elején feltett kérdésre - miért dönt valaki doktori tanulmányok folytatása mellett - adható válaszok a debreceni vizsgálat eredményeinek tükrében a következőképpen összegezhetők:

1. A doktoranduszok jelentős része tudományos karriert tervez, ezért van szüksége doktori fokozatra.
2. A doktori képzésben résztvevők érdeklődnek választott tudományáguk, kutatási témájuk iránt.
3. A költségtérítéses képzésben résztvevő doktoranduszok számára a munkahely megtartása, a ranglétrán való előlépés lehetősége is fontos motivációs tényezőt képez.
4. Az állami ösztöndíjasok motivációs mintája némileg eltér a költségtérítésekhez képest: az ösztöndíj mint három évre szóló állandó jövedelem a kérdezettek többségének döntését pozitívan befolyásolta, de nem elhanyagolható az sem, hogy hallgatóként számos kedvezményt is igénybe vehetnek.
5. A későbbi külföldi ösztöndíj és munkavállalás gondolat is többek fejében megfogalmazódik – különösen az ösztöndíjasoknál, de a teljes minta körében is jelen van ez a gondolat.
6. Az előremenekülési stratégiát (is) követők a munkanélküliség elkerülése vagy kitolása érdekében választják a doktori képzést és abban reménykednek, hogy a doktori fokozat birtokában javulnak elhelyezkedési esélyeik az országos átlagnál nagyobb diplomás munkanélküliség sújtotta térségben. Több ösztöndíjas számára a három év biztos egzisztenciát adó időszak egyfajta haladékos képez arra vonatkozóan, hogy kitalálják, mivel is szeretnének foglalkozni a későbbiekben.
7. A debreceni doktori képzés vonzáskörzetét elsősorban az észak-alföldi régió képezi, a legtöbb doktorandusz már előzőleg is kötődött a városhoz (lakóhely közelsége) és/vagy az intézményhez (graduális tanulmányok).

4.2.5. A doktori képzés körülményei

A következőkben azt kívánom megvizsgálni, hogy milyen körülmények jellemzők a debreceni doktori képzésre, milyen követelményeket kell teljesíteniük a

doktoranduszoknak, milyen tevékenységet végeznek a képzés keretében és milyen problémákkal konfrontálódnak a doktori képzés során. Emellett e témakörhöz kapcsolódik a doktoranduszok státusza is: mennyire elégedettek a hallgatói státusszal és mi a véleményük egy esetleges alkalmazotti státusról.

Tevékenységek, követelmények a doktori képzésben

A doktoranduszok a doktori képzés keretében hetente átlagosan 4 órát töltenek PhD kurzusokon, de az állami ösztöndíjasok és a költségtérítésesek között rendkívül nagy a szórás. Az állami ösztöndíjasok többnyire heti 4-6 órát oktatnak a graduális képzésben, amelyhez heti 6-10 órás felkészülési idő társul.

Az állami ösztöndíjasok nagy része részt vesz egy kutatócsoport munkájában (labor, tanszéki kutatások). E tevékenység a természettudományi és orvostudományi területen doktorálók körében heti 30-45 óra, a többiek esetében heti 2-10 óra között mozog. A doktoranduszok tudományterülettől függően hetente 4-10 órát töltenek el szakirodalmi tájékozódással, a humán területen kutatók többet, a reál területen kutatók kevesebbet.

Azt, hogy a doktoranduszok hetente mennyit foglalkoznak kutatási témájukkal, két fontos tényező határozza meg: a képzési forma és a tudományterület. A legkevesebbet a humán területen kutató költségtérítéses képzésben résztvevők foglalkoznak választott témájukkal (heti 2-5 óra), a legtöbbet pedig a természet- és orvostudományi területen kutató állami ösztöndíjasok (heti 25-40 óra). A doktori iskolához kötődő adminisztrációs munka végzése főként a humán területen doktori képzésben résztvevő állami ösztöndíjas doktoranduszokat érinti (heti 3-6 óra).

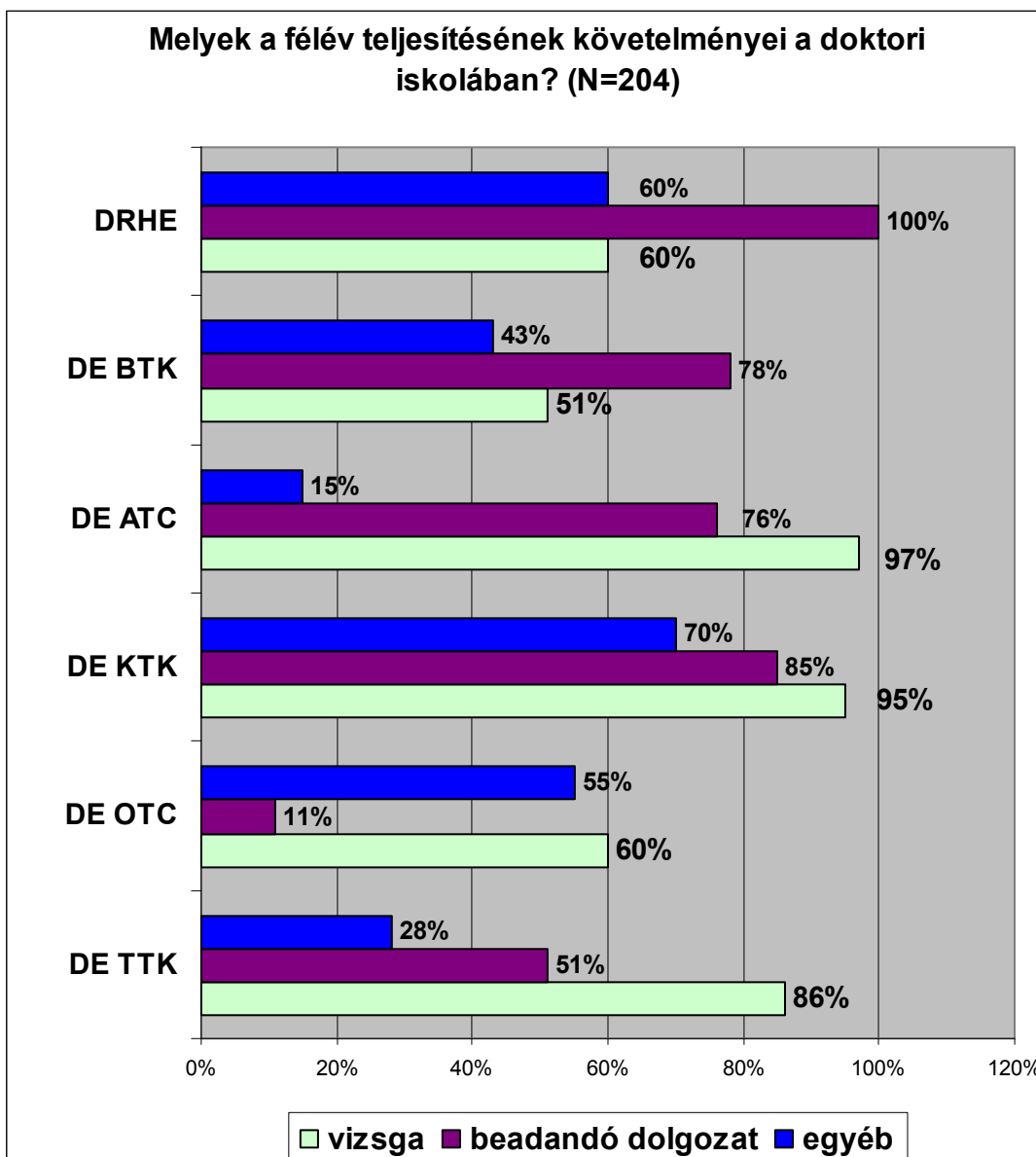
A tanulmányi kreditpontok megszerzésének módja szintén doktori iskolánként különbözik. A legtöbb doktori iskolában a doktoranduszoknak vizsgáznuk kell, de a bölcsészkaron gyakran egy-egy beadott tanulmány alapján jár a kreditpont. Emellett egyéb kreditszerzési lehetőség is nyílik a doktoranduszok előtt: oktatási, tudományszervezési tevékenységért vagy publikációért szintén kaphatnak kreditpontokat, ez főként a DE Közgazdaságtudományi Kar, az Orvostudományi Centrum és a Bölcsészettudományi Kar doktori iskoláira jellemző

A válaszokból kiderül, hogy a Természettudományi Kar, az Agrártudományi Centrum és a Közgazdaságtudományi Kar doktori iskoláiban vizsgáznak a doktoranduszok a

legnagyobb arányban, de kurzustól függően beadott tanulmányra is kapnak kreditpontot a doktori képzésben résztvevők. (4.5 ábra).

4.5 ábra

A kreditpontok megszerzésének követelményei a doktori képzésben a Debreceni Egyetemen és a Debreceni Református Hittudományi Egyetemen



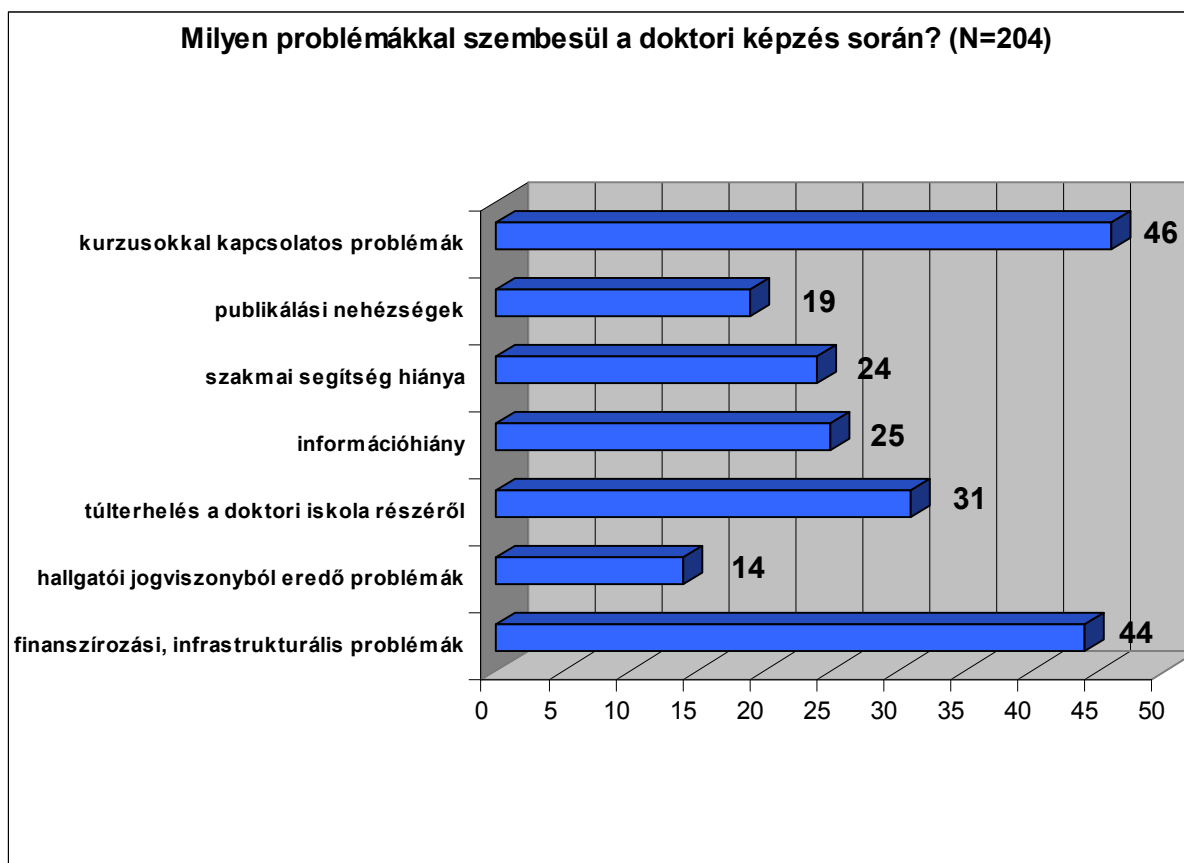
Problémák a doktori képzés során

A doktoranduszok nyitott kérdésre válaszolva szabadon nevezhették meg azokat a problémákat, melyekkel a doktori képzés során szembesültek. Az általuk megnevezett tényezőket az adatok értelmezésének megkönnyítése érdekében hét problémakörbe kódoltam. Egy válaszadó több problémát is megemlíthetett, az eredményeket a 4.6. ábra mutatja.

Az ábrán látható, hogy a doktoranduszok számára a legnagyobb nehézséget a doktori iskola által szervezett kurzusok jelentik. A költségtérítéses képzésben résztvevők arról panaszkodtak, hogy problémát jelent számukra a kötelező kurzusokon való részvétel. Általános vélemény a válaszolók körében, hogy túl soknak tartják a teljesítendő kurzusok számát, úgy gondolják, hogy mindez a doktori témájukban történő elmélyülést akadályozza. Több doktorandusz említette, hogy a doktori kurzusoknak nem látják értelmét, mivel sok köztük az elméleti jellegű, amelyet akár már graduális képzésben is hallgattak és a kurzusok színvonalára is többen panaszkodtak.

4.6 ábra:

Problémák a doktori képzés során, fő



A kurzusok kapcsán érdemes megemlíteni, hogy a doktoranduszok véleménye összecseng a European University Association (2005) projektjében megfogalmazódott ajánlásokkal. Ezek alapján a doktori képzés során teljesített kurzusok járuljanak hozzá a doktorandusz általános és szakmai készségeinek fejlődéséhez (pl.: kutatómódszertan, idegen nyelvű kurzusok, kutatási etika, projektmenedzsment etc.). Az elméleti kurzusokat már a graduális képzésben el kell sajátítani, illetve ha a doktorandusz más területről érkezett a doktori képzésbe, akkor felvehet ilyen jellegű elméleti kurzust hiánypótlási céllal, de ennek teljesítéséért ne kapjon kreditpontot.

A doktoranduszok - főként az állami ösztöndíjasok - másik fontos problémaként a kutatás finanszírozási gondjait jelölték meg: a kísérleti területen sokan említették az alapvető infrastrukturális hiányosságokat, de a könyvtári szakkönyvellátottság elégtelenségére és az idegen nyelvű könyvek hiányára is többen panaszkodtak.

Az állami ösztöndíjasok több mint negyede sérelmezi, hogy a képzés három éve alatt a doktori iskola túlterheli őket és számos olyan tevékenységet kell végezniük, amely nem tartozik doktori témájukhoz (oktatás, tanszéki kutatásokban való részvétel, adminisztráció stb.), így nem látnak esélyt arra, hogy a képzés során elkészítsék disszertációjukat.

Főként a költségtérítéses képzésben résztvevő doktoranduszok panaszkodtak a doktori iskolán belüli információáramlás elégtelenségére: későn értesülnek a kurzusok pontos időpontjairól és az egyes kurzusokhoz kapcsolódó követelményekről.

További problémaként említették a válaszadók a szakmai segítség hiányát, főként témavezetőjük részéről. Ez azért is figyelemreméltó, mivel – ahogy később látni fogjuk - a témavezetői tevékenységre alapvetően kedvező értékeléseket adtak.

A költségtérítéses képzésben résztvevők közül többen panaszkodtak a publikációs lehetőségek hiányára, de az állami ösztöndíjasok közül is többen megemlítették, hogy a doktori iskola gyakran nem tudja finanszírozni a nemzetközi konferenciákon történő szereplésüket.

Hallgató vagy alkalmazott? Vélemények a doktoranduszok státuszáról

A hallgatói jogviszonyból eredő problémák főként az ösztöndíjas képzésben résztvevőket érintik, hiszen ők nem vállalhatnak teljes idejű munkát az ösztöndíj mellett. A

három évre szóló ösztöndíj adó- és járulékmentes, ami azt jelenti, hogy a gyermeket tervező doktoranduszok nem kaphatnak GYED-et, emellett a kutatómunkával töltött három év nem számít bele a szolgálati időbe és banki hitelt sem tudnak felvenni. A doktoranduszok úgy vélik, hogy bár ugyanolyan értékes munkát végeznek az egyetemen (oktatás, kutatás, adminisztráció), mint alkalmazotti jogviszonnyal rendelkező kollégáik, az élet egyéb területén hallgatói státuszuk hátrányt jelent számukra.

A kérdőívben a doktoranduszok véleményét mondhatták arról, hogy a hallgatói vagy a közalkalmazotti jogállást részesítenék előnyben. A zárt kérdést követő itemben saját szavaikkal is megindokolhatták válaszaikat, minden második kérdezett élt a lehetőséggel.

A 4.9-es táblázat adatai alapján elmondható, hogy az ösztöndíjasok és a költségtérítések csoportja jelentős eltérést mutat e kérdésben. Az ösztöndíjasok csaknem 40 százaléka elégedett a jelenlegi hallgatói státusszal és valamivel több, mint 50 százaléuk úgy gondolja, hogy számára kedvezőbb lenne a közalkalmazotti státusz. Mindössze 10 százalék a nem válaszolók aránya.

4.9 táblázat:

Vélemény a doktoranduszok jogállásáról, százalék (N=204)

(chi-négyzet próba szignifikanciaértéke: 0,000)

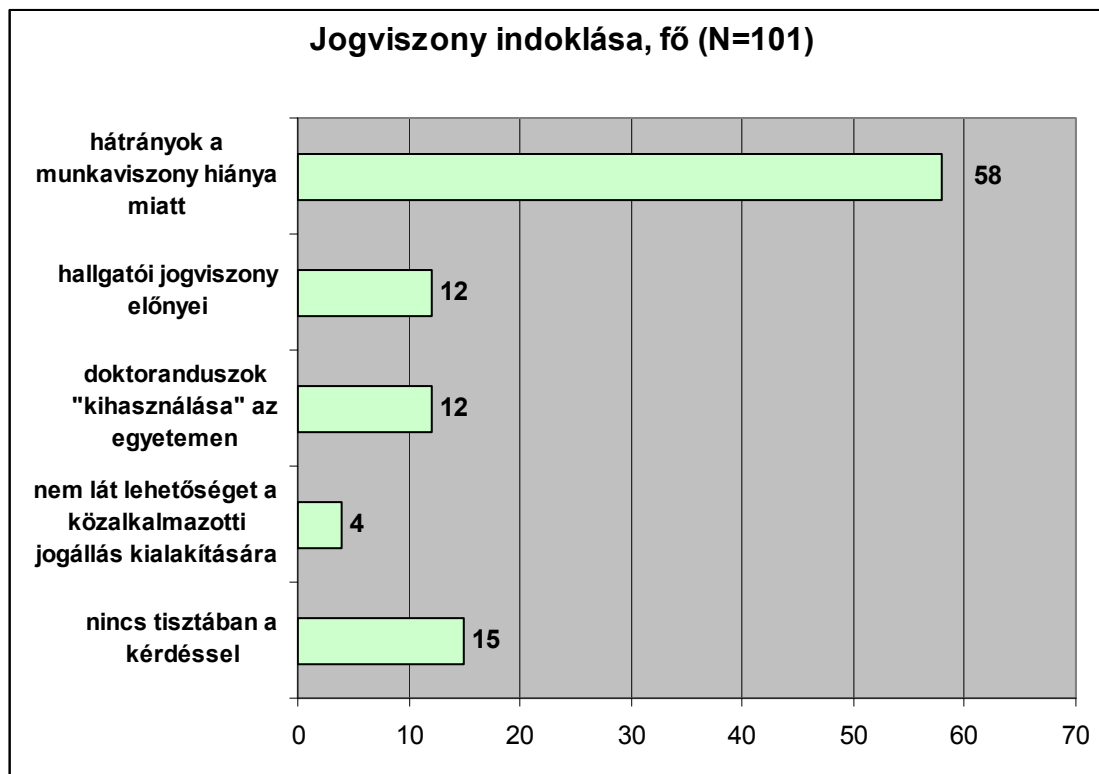
	Állami ösztöndíjasok	költségtérítések
Elégedett a jelenlegi hallgatói jogviszonnyal	39,5 %	35,4 %
Támogatná a közalkalmazotti jogállás kialakítását	50,4 %	29,3 %
Nem válaszolt	10,1 %	35,3 %
Összesen	<i>100 %</i>	<i>100 %</i>

A költségtérítésekénél ezzel szemben több, mint 35 százalék nem válaszolt és hasonló arányban elégedettek a hallgatói jogviszonnyal. Nem szabad azonban figyelmen kívül hagyni, hogy a költségtérítéses képzésben résztvevők jelentős része munkaviszonnyal – főként közalkalmazotti jogviszonnyal – rendelkezik és a hallgatói jogviszonnyal járó előnyök ehhez hozzáadódnak.

A 4.7 ábra a doktoranduszok jogállásával kapcsolatos válaszok indoklását mutatja. A nyitott kérdésre 101 fő válaszolt, a kapott válaszokat öt csoportba kódoltam.

4.7 ábra:

A doktoranduszok jogviszonyáról szóló vélemények indoklása



A legnagyobb csoport (58 fő) számára az alkalmazotti jogviszony azért volna fontos, mert hallgatóként nincsen munkaviszonya és a doktori ösztöndíj mellett nem vállalhat teljes idejű állást. Ebből fakadóan a doktoranduszok rengeteg szociális és egyéb juttatásuktól, kedvezményektől esnek el: mintegy 20 fő említette, hogy családalapítás esetén nem kaphat GYED-et, hasonló volt azok száma, akik azt sérelmezték, hogy nem vehetnek fel banki kölcsönt. Mivel túlnyomó többségük húszas éveik közepén-végén vagy harmincas éveik elején jár, érthető, ha lakáshoz szeretne jutni vagy gyermeket vállalni, de az ösztöndíj nem adózó voltából fakadó következmények megnehezítik e célok elérését. A csoport tagjainak többsége emellett megemlítette, hogy ugyanannyit dolgozik, mint bármelyik másik egyetemi alkalmazott (például tanársegéd), de mégis csak ösztöndíjat kap. Többen megjegyezték, hogy 28-30 évesen még mindig hallgatók, pedig dolgoznak.

A doktoranduszok informálságának a hiányára utal, hogy a 204 fő közül csak minden második fejtette ki véleményét ebben a kérdésben és 15 fő leírta, hogy nincs tisztában

a lehetőségekkel, illetve négyen megjegyezték, hogy bár jobb lenne az alkalmazotti státusz, nem látnak lehetőséget ennek kialakítására.

További 12 fő úgy vélte, hogy a hallgatói jogviszony legfőbb hátránya az, hogy a doktoranduszokat egy kalap alá veszi a graduális képzésben tanulókkal, emiatt az intézmények pedig kihasználják a doktoranduszok és „ingyen munkaerőként” olyan tevékenységeket kell végezniük, ami nem kapcsolódik kutatási témájukhoz.

Végül 12 fő gondolta úgy, hogy elégedett a hallgatói jogviszonnal, mivel az számos előnnyel kecsegtet: az ösztöndíjasok számára 3 évre biztonságot nyújt, a költségtérítéses képzésben résztvevők pedig a diákigazolvány előnyeit emelték ki.

A témával összefüggésben fontos információ, hogy a Doktoranduszok Országos Szövetsége egy sajátos doktorandusz jogviszony kialakítását javasolja (*Kocsis – Kucsera 2008*). Terveik szerint az új státusz határozott idejű (a javaslat szerint 42 hónapos) szerződéses munkaviszonyt jelentene (nem közalkalmazotti státuszt), amely adózó jövedelemmel jár és beleszámít a szolgálati időbe, így a családalapításkor a doktoranduszok GYED – jogosultsággal rendelkeznének. Ezzel párhuzamosan a doktorandusz vállalja, hogy meghatározott időn belül (a képzés megkezdésétől számított 8 év³⁵) megszerzi a doktori fokozatot. Az egységes jogviszony orvosolná azt a jelenlegi problémát is, mely szerint a doktorandusz az abszolutórium megszerzése és a fokozatszerzési eljárás elindítási közötti időszakban ún. üres státusszal bír: ugyanis már nincs doktorandusz hallgatói jogviszonya, de még nem rendelkezik doktorjelölti jogviszonnal. Bár az alkalmazotti státus nehezen illeszthető a Bolognai Folyamat elveinek megfelelő háromszintű képzésbe, a szervezet szerint –ahogy azt számos nyugati ország példája mutatja- ez nem jelenthet komoly akadályt (*DOSz 2004*).

Az adatok elemzéséből kiderül, hogy a doktori képzés körülményei karonként is nagy változatosságot mutatnak: a különböző tudományterületeken a doktoranduszoknak eltérő követelményeket kell teljesíteniük a megfelelő számú kreditpont megszerzéséhez. Emellett a tudományterülettől és a képzési formától függően a doktori képzésben végzett tevékenységek is jelentős különbségeket mutatnak: az állami ösztöndíjasok több időt töltenek óratartással és az erre való felkészüléssel, emellett a reál területeken tevékenykedők esetében nagyobb jelentőségű a kutatócsoportban végzett munka. Az állami ösztöndíjasokat, különösen a

³⁵ A 2005. évi CXXXIX. törvény szerint jelenleg ez a 8 éves időkeret a felsőoktatási intézmények oktatói számára a közalkalmazotti jogviszony megtartásának feltétele.

bölcsészeti és társadalomtudomány területén nagyobb mértékben bevonják a tanszéki adminisztrációs tevékenységekbe.

A doktoranduszok a képzés során számos problémával szembesülnek, amely a költségtérítések és az ösztöndíjasokat eltérően érinti: a költségtérítéseknek a kurzusokon való részvétel, és a nem megfelelő információáramlás jelenti a legnagyobb problémát, az állami ösztöndíjasoknak pedig az egyetemi infrastruktúra hiányosságai és a kutatási témától idegen tevékenységek végzése.

A doktoranduszok státuszát illetően elmondható, hogy az állami ösztöndíjasok többsége kifejezetten hátrányosnak érzi a hallgatói státuszt, mivel a munkaviszony hiányából fakadóan több lehetőség elveszik számukra. Ezek közül jelenlegi élethelyzetükben a GYED és a lakásvásárláshoz felvehető banki kölcsön hiánya érinti őket leginkább, ezért a többség azt szeretné, ha az állami ösztöndíjas doktoranduszok alkalmazotti jogviszonnyal rendelkeznének.

4.2.6. A témavezetés

A doktori képzés és fokozatszerzés sikerességének kulcsa a megfelelő témavezetés. Ma Magyarországon bárki lehet témavezető, aki doktori fokozattal rendelkezik, tehát nem szükséges hozzá képzésen részt venni; sőt, nem is létezik olyan jellegű tréning, amely kifejezetten a doktori témavezetésre készítene fel. Előreláthatólag ez a közeli jövőben átalakul, hiszen már számos európai országban megjelent a témavezetők képzése és annak az elvnek az alkalmazása, hogy nem megfelelő előrehaladás esetén nem csak a doktoranduszt, hanem a témavezetőt is felelősségre lehessen vonni, amennyiben bebizonyosodik, hogy feladatát nem megfelelően látta el (*Brown 2004*). Magyarországon az eddigi adatok alapján a témavezetés legnagyobb problémája a túlterheltség (*Róna-Tas 2003b*), emiatt szerencsés lenne maximalizálni az egy témavezetőhöz tartozó doktoranduszok számát.

A kérdőív kitöltése során a doktoranduszoknak témavezetőjüket egy skálán kellett értékelniük, ahol a legpozitívabb értékelés az ötös volt. Az 4.10-es táblázaton látható, hogy a kérdezettek többnyire elégedettek témavezetőjükkel: a legmagasabb értékelést a kettejük személyes kapcsolata kapta, de összességében is négyes feletti értékeléseket adtak a doktoranduszok. Szinte minden válaszadó témavezetőjét szakmailag kompetensnek tartja, bár a témavezetői tevékenységet némileg alacsonyabb pontokkal értékelték. Az ösztöndíjasok és a

költségtérítések között nem volt szignifikáns különbség és tudományterületenként sem térnek el a kapott eredmények.

A zárt kérdéseket követően a doktoranduszok nyitott kérdésre válaszolva is kifejthették gondolataikat a témavezetésről, de csak a minta mintegy 20 százaléka élt a lehetőséggel. Közülük többen (19 fő) panaszkodtak arra, hogy témavezetőjük időhiány miatt nem tud velük eleget foglalkozni.

4.10 táblázat:

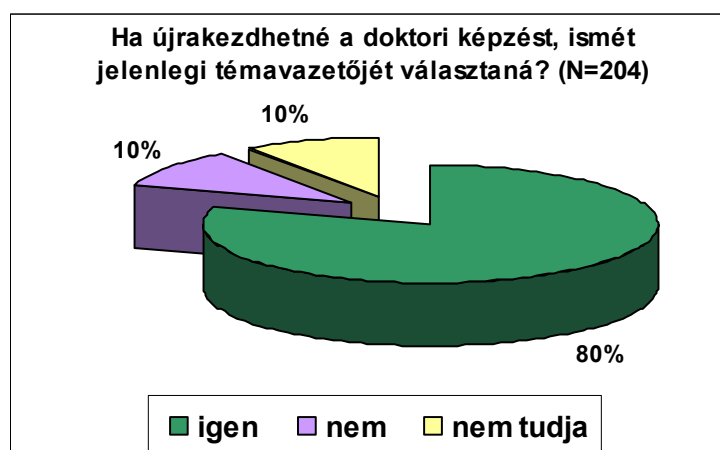
A témavezetés megítélése a Debreceni Egyetem doktoranduszainak körében (N=204)

	értékelés
Emberileg jó a kapcsolata témavezetőjével.	4,53
Doktori témáját tekintve kompetensnek tartja.	4,41
Doktoranduszainak témavezetését megfelelően látja el.	4,19
Elegendő konzultációs lehetőséget biztosít.	4,10
Összességében vett elégedettség.	4,27

Az értékelés eredményeinek ismeretében egyáltalán nem meglepő, hogy a kérdezett doktoranduszok 80 százaléka ismét jelenlegi témavezetőjét választaná, ha újra kezdené a doktori képzést. Mindössze egytizedük választana másik témavezetőt és hasonló arányuk bizonytalan a kérdésben (4.8 ábra).

4.8 ábra

A témavezetővel történő eddigi együttműködés megítélése



Bár a doktoranduszok témavezetőjük tevékenységét rendkívül pozitívan ítélik meg, felmerül a kérdés, hogy a doktori képzés problémáinak megnevezése kapcsán miért panaszkodtak többen (csaknem 12 százalék) a szakmai segítség hiányára, különösen témavezetőjük részéről. Ugyanezek a doktoranduszok a témavezetést érintő kérdésekre nem adtak a minta átlagánál negatívabb válaszokat.

A felmérés anonimitása biztosított volt, tehát más ok állhat a háttérben, amelyek felderítése egy következő vizsgálat feladata lehet.

4.2.7. Attitűdök a doktori képzéssel kapcsolatban

Fokozatszerzési esélyek

A minta válaszaiból kiderül, hogy a doktori képzésben résztvevők elsősorban optimista a fokozatszerzés tekintetében: több mint 80 százalékuk jónak vagy kiválónak ítéli meg saját fokozatszerzési esélyeit, mindössze 5 százalékuk véli úgy, hogy csekély esélye van a doktori fokozat elnyerésére (4.11 táblázat). Mindez ellentmond az elmúlt évek fokozatszerzési adatai³⁶ alapján becsülhető kimeneti aránynak³⁷: az EURODOC és a Doktoranduszok Országos Szövetsége becslése szerint az 1993 és 2000 között a szervezett doktori képzésbe belépők közül kevesebb, mint harmaduk szerzett fokozatot.

4.11 táblázat:

Fokozatszerzési esélyek megítélése a Debreceni Egyetem doktoranduszai körében, százalék (N=204)

Választható kategóriák	Választás aránya
kiváló	43,7 %
jó	37,4 %
közepes	14,4 %
kevés	4,5 %
összesen	100 %

³⁶ Doktori védések évenként Magyarországon, <http://sql.ph.hu/mab/odhny/index.html>

³⁷ A fokozatszerzési arány pontos meghatározása azért jelent problémát, mivel az egyéni felkészülők és a szervezett képzés keretében doktorálók fokozatszerzési statisztikáit a MAB egységesen kezeli.

Érdekes, hogy a fokozatszerzési esélyek megítélése nem függ a tudományterülettől vagy a kartól, viszont az ösztöndíjasok és a költségtérítések között mutatkozik némi különbség. A 4.12-es táblázat adataiból kitűnik, hogy az ösztöndíjasok kissé kedvezőbben ítélik meg fokozatszerzési esélyeiket: körükben magasabb a kiváló esélyt feltételezők aránya, de ezt a költségtérítések a nagyobb arányban választott jónak mondott esélyekkel kompenzálják.

4.12 táblázat:

Fokozatszerzési esélyek megítélése képzési forma szerint (N=204)

	Állami ösztöndíjasok	Költségtérítések
kiváló	47,9 %	39 %
Jó	33,6 %	41,5 %
közepes	14,3 %	13,6 %
kevés	4,2 %	4,9 %
összesen	100 %	100 %

A két csoport közötti eltérés lehetséges magyarázata, hogy az ösztöndíjasok még csekély munkaerőpiaci tapasztalattal rendelkeznek és átlagosan néhány évvel fiatalabbak, mint költségtérítéssel társaik. Emellett a költségtérítéssel képzésben résztvevők többnyire felsőoktatási intézményekben dolgoznak, ennél fogva több közvetett ismereteik vannak a doktori képzéssel kapcsolatban, így kevesebben ítélik kiválónak fokozatszerzési esélyeiket.

A fokozatszerzéshez szükséges időt már reálisabban becsülik meg a kérdezettek: a doktoranduszok: csaknem 60 százaléka úgy véli, hogy legalább öt év telik el a képzés elkezdésétől számítva a disszertáció megvédéséig, e csoport fele, a teljes minta 29 százaléka pedig 6 évre vagy ennél is hosszabb fokozatszerzési időre számít (4.13 táblázat).

4.13 táblázat:

A fokozatszerzéshez szükséges idő megítélése debreceni doktoranduszok körében (N=204)

Fokozatszerzéshez szükséges idő	Választás aránya
3 év	12 %
4 év	32,4 %
5 év	28,9 %
legalább 6 év	26,7 %
összesen	100 %

Vélekedések a doktori képzésről és a fokozatról

A kérdőívben a doktoranduszoknak néhány doktori képzéssel kapcsolatos kijelentést kellett értékelniük ötös skálán, ahol az egyes azt jelentette, hogy egyáltalán nem ért egyet a kijelentéssel, az ötös pedig azt, hogy teljesen egyetért. A minta által értékelt átlagok a 4.9. ábrán láthatók. Az átlagértékek azt mutatják, hogy a doktoranduszok többsége egyetért azzal, hogy a képzésbe történő bekerülés jelentős előnyt jelent, ha a leendő doktorandusz a doktori iskolával vagy annak egy oktatójával előzetesen szakmai kapcsolatot alakított ki (4,04-es átlagérték). Mindez azt jelenti, hogy a más intézményekből esetlegesen jelentkező doktoranduszok hátrányba kerülnek, ha ismeretlenül jelentkeznek. Ezt a 2004-es feltáró vizsgálat is alátámasztotta: nagyon alacsony volt a graduális képzés és a doktori képzés intézménye közötti mobilitás aránya, ami a jelenlegi mintára is igaz.

A második legmagasabb értékelést 3,79-es átlaggal az a kijelentés kapta, mely szerint a doktori fokozattal rendelkezők külföldön jobban megtalálják számításukat, mint Magyarországon. Mindez azt jelenti, hogy a kérdezettek többsége elismeri, hogy külföldön kedvezőbb feltételek várnak rájuk.

A harmadik legmagasabb átlagértékkel (3,72) rendelkező kijelentés a doktori képzésbe bekerülők rátermettségét kérdőjelezi meg. Valószínűsíthető, hogy ebben a felvételi eljárás bírálata is szerepet játszik: a legtöbb doktori iskolában a felvételi pontok 50 százalékát a felvételi beszélgetés értékelése teszi ki, így az informalitás lehetősége megnőhet, ami nem kedvez a felvételi eredmények objektív elbírálásának. Emellett a kijelentés kapcsán mindenképpen az is felmerül, hogy az sem biztos, hogy a legrátermettebbek jelentkeznek a

doktori képzésbe. Az előzőekben már volt arról szó, hogy a tudományos életpálya nem túl vonzó a fiatalok számára anyagi és karrier-szemponokat tekintve, így elképzelhető, hogy a tehetségeseket elszívja a magánszektor.

4.9 ábra

Kijelentések értékelése a doktori képzéssel kapcsolatban



A harmadik legmagasabb átlagértékkel (3,72) rendelkező kijelentés a doktori képzésbe bekerülők rátermettségét kérdőjelezi meg. Valószínűsíthető, hogy ebben a felvételi eljárás bírálata is szerepet játszik: a legtöbb doktori iskolában a felvételi pontok 50 százalékát a felvételi beszélgetés értékelése teszi ki, így az informális lehetőség megnőhet, ami nem kedvez a felvételi eredmények objektív elbírálásának. Emellett a kijelentés kapcsán mindenképpen az is felmerül, hogy az sem biztos, hogy a legrátermettebbek jelentkeznek a doktori képzésbe. Az előzőekben már volt arról szó, hogy a tudományos életpálya nem túl vonzó a fiatalok számára anyagi és karrier-szemponthoz tekintve, így elképzelhető, hogy a tehetségeseket elszívja a magánszektor.

Az államilag finanszírozott ösztöndíjas doktori képzés egzisztenciális vonzereje csak a negyedik helyen áll 3,41-es átlagértékkel, bár ebben a minta kisebbik fele nem volt érdekelt.

Az a kijelentés, hogy manapság egy diploma nem elég a boldoguláshoz 3,33-as értékelést kapott átlagosan, ami arra utal, hogy a minta tudatosan választotta a doktori képzést munkaerőpiaci helyzetük javítására.

Végül 3,06-os értéket kapott a doktori képzést a munkanélküliség alternatívájaként említő kijelentés. Mindez azt jelenti, hogy a kérdeztettek ezt nem tartják kiemelt tényezőként számon, de a hármas fölötti átlag arra utal, hogy sokaknál számított a doktori képzésbe történő jelentkezésnél.

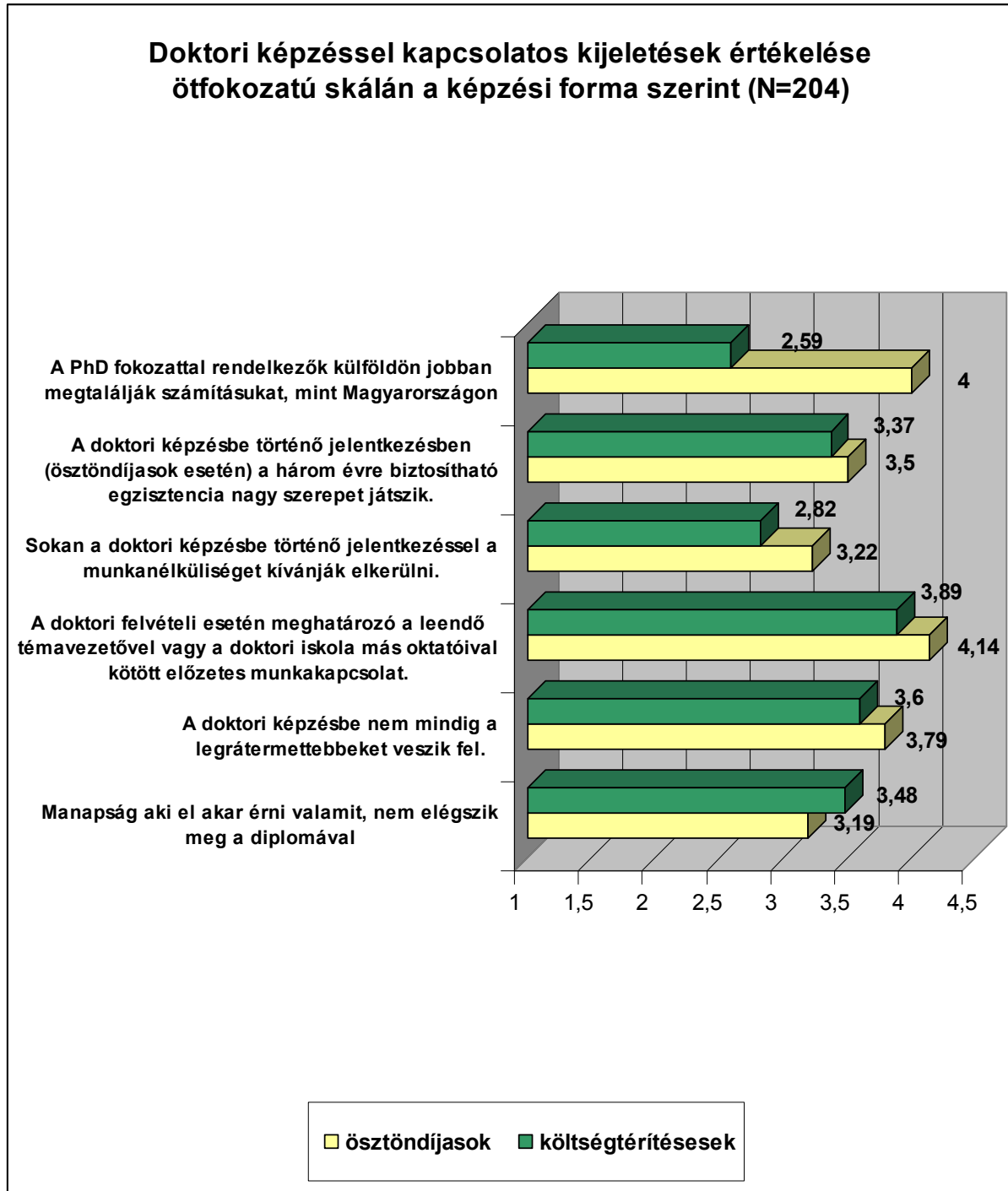
A kijelentésekhez fűzött átlagértékeket karonként is összehasonlítottam, de érdekes módon sehol nem volt szignifikáns különbség. Ellenben úgy tűnik, hogy ismét a képzési forma és az abból fakadó eltérő élethelyzet befolyásolja leginkább a doktori képzéssel kapcsolatos kijelentések értékelését. A képzési forma szerinti differenciálás a 4.10-es ábrán látható.

A kapott adatok alapján legmarkánsabb különbség a külföldi körülmények megítélésben van: a költségtérítéssel képzésben résztvevőknél ez a kijelentés kapta a legalacsonyabb átlagértéket (2,59), míg az ösztöndíjasoknál 4-es átlaggal ez vívta ki a legnagyobb mértékű egyetértést.

Jelentős eltérés mutatkozik abban is, hogy a költségtérítéssel képzés számára a munkanélküliség elkerülése nem játszik akkora szerepet a doktori képzés választásában (2,82), mint az ösztöndíjasoknál (3,22), ellenben ők azok akik nagyobb mértékben egyetértenek abban, hogy egy diploma nem elég a boldoguláshoz (3,48).

4.10 ábra:

Doktori képzéssel kapcsolatos kijelentések értékelése



Össességében elmondható, hogy a doktoranduszok jelentős része jóval optimistább saját fokozatszerzését illetően, mint ahogyan azt a valós fokozatszerzési arányok indokolják. Azt viszont reálisan látják, hogy nem három.- négy év alatt szerezhető meg a fokozat, hanem öt-hat év is szükséges erre.

A doktori képzéssel kapcsolatos kijelentések értékelésében a különbségek nem tudományáganként, hanem a képzési forma változót figyelembe véve jelennek meg. A megítélés különösen eltérő a külföldi karrierlehetőségekkel kapcsolatban, ami arra utal, hogy az ösztöndíjas csoport rugalmasabb, kalandvágyóbb és ambíciózusabb, mint a Magyarországon már munkahellyel rendelkező költségtérítések.

4.2.8. Szakmai tervek

A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a legtöbb doktorandusz már a doktori képzés megkezdésekor a kutatói életpályát látja maga előtt. A motivációs tényezők elemzésekor világossá vált, hogy a legnagyobb motivációs tényezőt egyértelműen a szakmai érdeklődés jelenti, ezt szorosan követi a kutatói munka és a szakmai-tudományos karrier lehetősége, amelyek csak a PhD fokozat megszerzésével valósíthatók meg. Ki kell jelenteni azonban, hogy a külföldi ösztöndíj-és munkalehetőségek csábítása sem elhanyagolható a PhD fokozat későbbi anyagi haszna mellett.

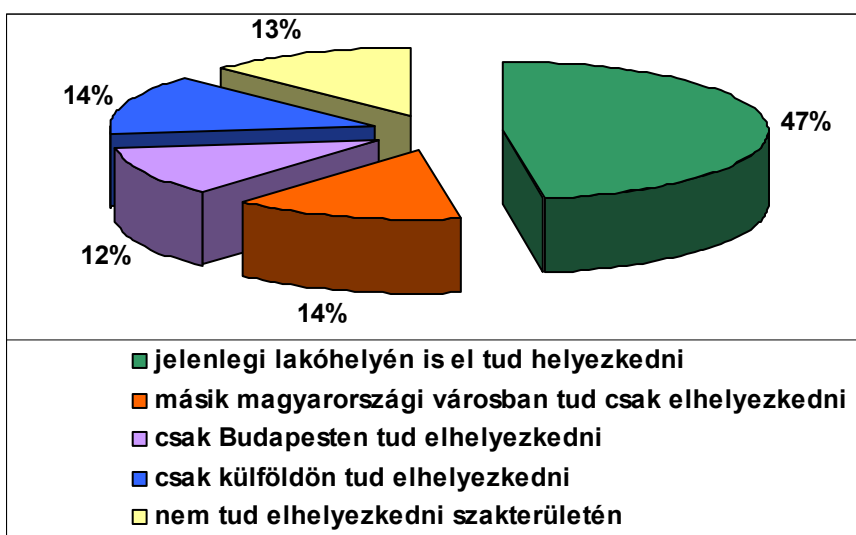
Az előzetes motivációk ellenére azonban a doktoranduszok úgy érzik, hogy elhelyezkedési esélyeik a térségben nem túlságosan biztatóak (4.11 ábra). A kérdezettek kevesebb, mint fele véli úgy, hogy jelenlegi lakóhelyén el tud helyezkedni, további egynegyedük szerint másik magyarországi városba kell költözniük a megfelelő munkahely érdekében. Jelentős azok aránya is, akik úgy gondolják, hogyha szakterületükön kívánnak tevékenykedni, azt csak külföldön tehetik meg (14 százalék). Emellett a doktoranduszok 13 százaléka úgy véli, hogy egyáltalán nem tud elhelyezkedni szakterületén - e borúlátó csoport tagjai főként a bölcsészek közül kerülnek ki.

Az elhelyezkedési esélyeket az állami ösztöndíjasok ítélik meg a legkedvezőtlenebbül: mindössze 39 százalékuk véli úgy, hogy lakóhelyén talál megfelelő állást, ez az arány a költségtérítéses doktori képzésben résztvevőknél 60 százalék. Ezzel

párhuzamosan az ösztöndíjas csoport az, amely inkább a külföldi elhelyezkedésben bízik (18 százalék, a költségtérítéses képzésben tanulóknál ez az arány mindössze 8 százalék).

4.11 ábra:

A szakterületen történő elhelyezkedési esélyekkel kapcsolatos vélemények, százalék (N=204)



Az állami ösztöndíjasok és a költségtérítésesek közötti különbség minden valószínűség szerint a korábbi munkaerőpiaci tapasztalatokkal, illetve azok hiányával függ össze. Az állami ösztöndíjasok 60 százaléka nem végzett három hónapnál hosszabb ideig tartó kereső tevékenységet eddigi életében, és egynegyedük volt már diplomásként munkanélküli a doktori képzést megelőzően. Ezzel szemben a költségtérítéses képzésben résztvevők csaknem 90 százaléka rendelkezik munkaerőpiaci tapasztalattal, de körükben is meglehetősen magas azok aránya, akik néhány hónapig munkanélküliek voltak (47 százalék).

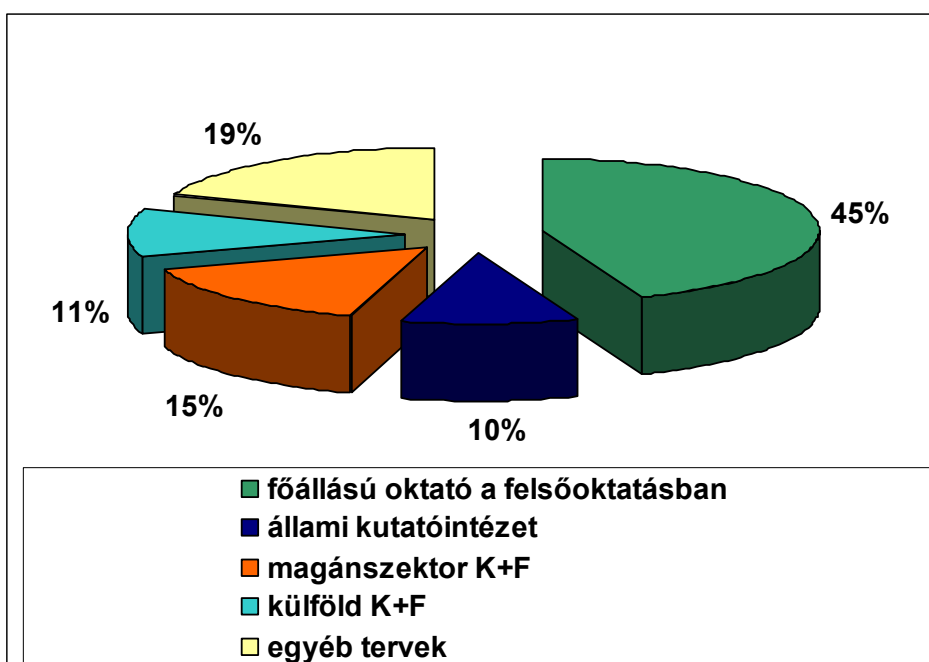
Mindezek alapján elmondható, hogy az ösztöndíjas csoport jelentős része nem rendelkezik munkaerőpiaci tapasztalattal, emellett többen is megtapasztalták már a munkanélküliséget. Így nem csoda, hogy elhelyezkedési esélyeiket tekintve pesszimistábban nyilatkoznak, mint költségtérítéses társaik, akiknek kilenczede rendelkezik munkahellyel, közülük pedig csaknem 60 százalék a viszonylag biztos munkahelyet nyújtó közszférában dolgozik (felsőoktatás, közoktatás, egyéb közintézmények).

Az adatok ismeretében kijelenthető, hogy sokak életében a doktori képzés egyfajta előremenekülési stratégiát is jelent a térségben tapasztalt elhelyezkedési nehézségek elől.

A doktori képzés befejezését követően a kérdezettek csaknem fele a felsőoktatásban szeretne oktatói tevékenységet végezni, 10,5 százalékuk pedig állami kutatóintézetben kíván elhelyezkedni. A minta mintegy egyhetede a magánszektorban kutatással-fejlesztéssel szeretne foglalkozni, és körülbelül ugyanennyien célozzák meg a külföldi munkavállalást (4.12 ábra). Ezek az adatok körülbelül megegyeznek az 1999-es doktoranduszvizsgálat eredményeivel.³⁸

4.12 ábra:

Doktoranduszok szakmai tervei a doktori képzés befejezését követően (N=204)



A 4.13 ábra a szakmai tervek képzési forma szerinti különbségét tartalmazza. Az ábrán látható, hogy mind az ösztöndíjasok, mind a költségtérítéses képzésben résztvevők közül hasonló arányban szeretnének oktatóként a felsőoktatásban, illetve kutatóként tevékenykedni. A legnagyobb különbség a külföldi szakmai tervek esetében mutatkozik: míg a költségtérítésesek kevesebb, mint 5 százaléka tervezi jövőjét külföldön, addig az ösztöndíjasok csaknem 18 százaléka egyértelműen külföldön keresné boldogulását. A kapott

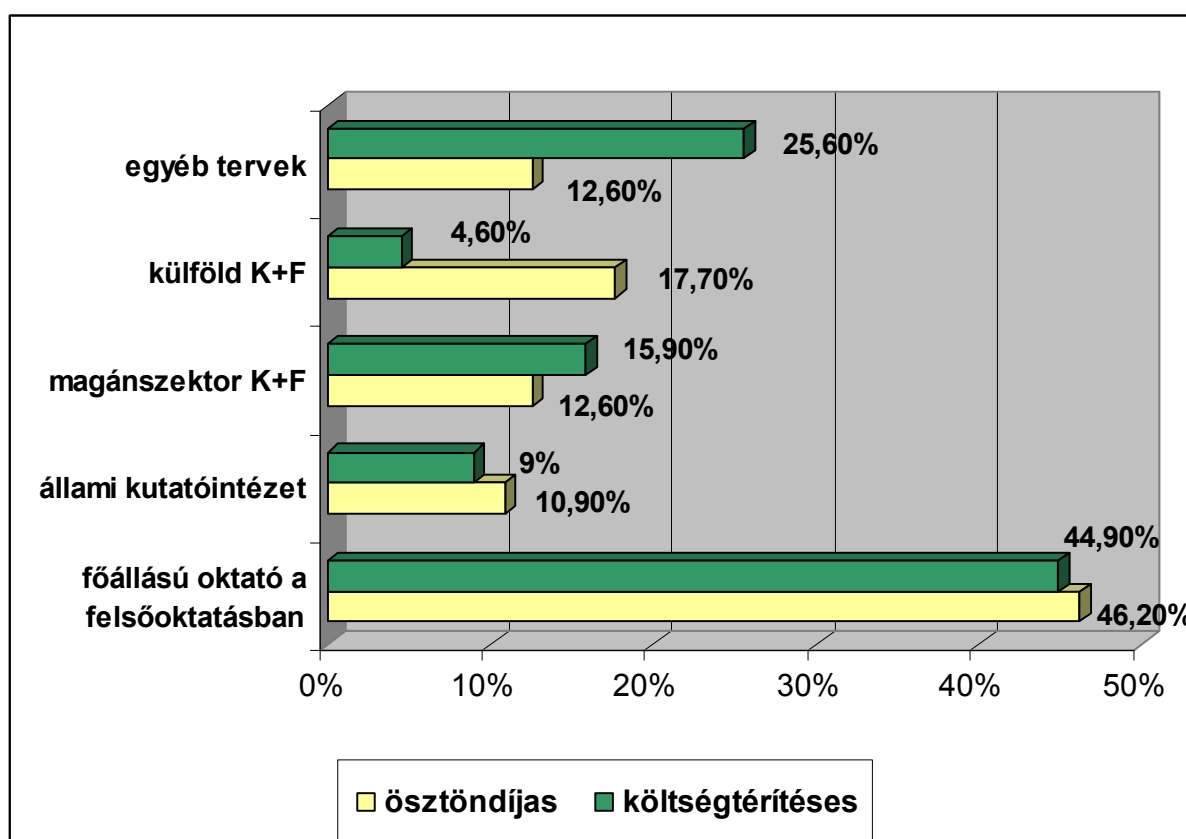
³⁸ Az 1999-ben végzett „Hallgatók a doktori képzésről” című vizsgálat eredményeit ismerteti: Fábri György (2001): Mit tudunk a doktoráltakról? – Helyzetfelmérő és módszertani tanulmány a Felsőoktatási és Tudományos Tanács számára a PhD-fokozattal rendelkezők életpálya-esélyeinek kutatásához. Forrás: www.ftt.hu (2006. 09. 18.)

adatok alapján tehát elmondható, hogy a brain drain az állami ösztöndíjasokat érinti leginkább.

A szakmai tervek nem változóval kapcsolatos összefüggéseit is megvizsgáltam, de a mintában e tekintetben nincsenek szignifikáns különbségek.

4.13 ábra:

Doktoranduszok szakmai tervei a doktori képzés befejezését követően a képzési forma szerint (N=204)

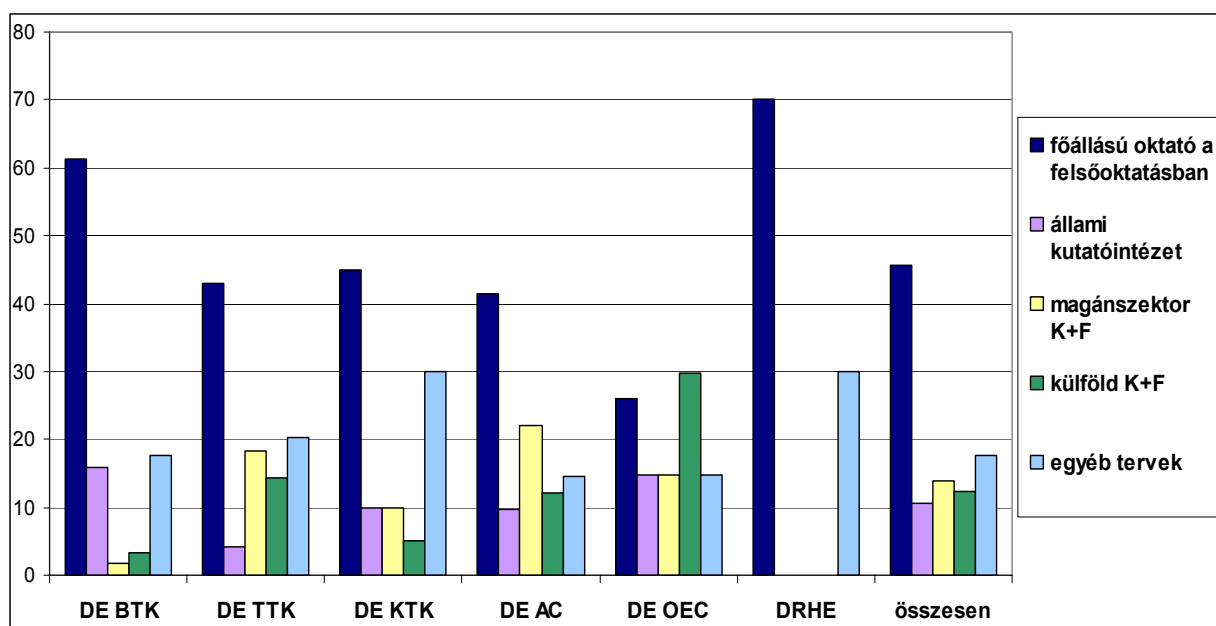


A 4.14 ábra az egyes karok közötti különbségeket mutatja. Eszerint a bölcsészek azok, akik legkevésbé orientálódnak a magánszektor irányába, többnyire a felsőoktatásban vagy kutatóintézetben képzelik el jövőjüket. A magánszektor vonzereje különösen a DE Agrártudományi Centrum és a Természettudományi Kar doktoranduszai körében érvényesül.

Ezzel szemben az orvostudomány területén doktorálók csaknem egyharmada szeretné magát kipróbálni külföldön. Érdekes megfigyelni, hogy az orvosoknál a legnagyobb arányban a külföldi szakmai karriert választották és a felsőoktatás területén történő elhelyezkedés csak második helyen áll.

4.14 ábra:

Tervek a doktori képzés befejezése után, százalék (N=204)



A szakmai tervek megvalósítási esélyeit a doktoranduszoknak ötös skálán kellett értékelniük, ahol a legkedvezőbb érték az ötös volt. A legmagasabb átlagpontszámot a DE Orvos-és Egészségtudományi Centrum doktoranduszai adták, a legpesszimistábban pedig a természet- és bölcsészettudományi területen doktorálók nyilatkoztak (4.15 ábra).

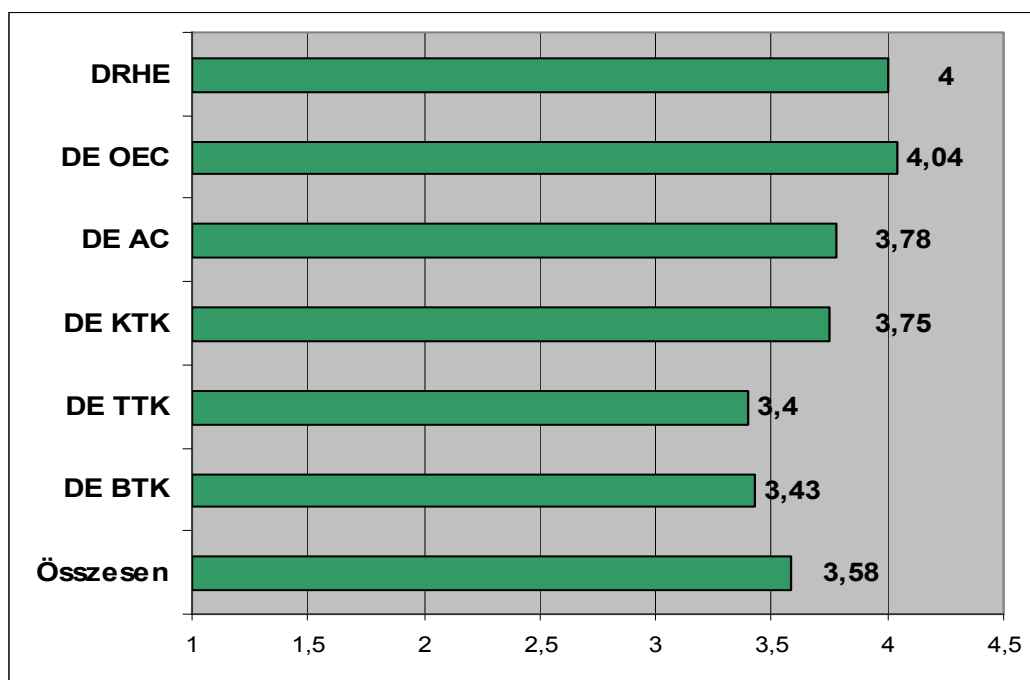
Az orvosok pozitív válaszaik nem meglepőek, hiszen Magyarországon jelenleg orvoshiány van, és a nyelvtudással rendelkezőket külföldön is tárt karokkal várják, tehát minden valószínűség szerint e csoportnak nem lesznek elhelyezkedési problémái.

Meglepő azonban, hogy a természettudomány területen doktorálók a legpesszimistábbak. A kapott adatok egyik lehetséges magyarázata lehet a hazai magánszektor fejletlensége a kutatás-fejlesztés területén.

Összességében elmondható, hogy a doktoranduszok többsége közepes vagy jó esélyeket lát terveik megvalósulására, tehát a relatíve pesszimistán nyilatkozó bölcsészek vagy természettudományi területen doktorálók is alapvetően pozitívan tekintenek jövőjükre.

4.15 ábra:

Milyen esélyeket lát szakmai tervei megvalósulására? Karonkénti megoszlás (N=204)



A szakmai tervek megvalósulási esélyeivel kapcsolatos attitűdök jelentős különbséget mutatnak az állami ösztöndíjas és a költségtérítéssel csoport között: Az ösztöndíjasok közül kevesebben érzik úgy, hogy valószínűleg vagy biztosan meg tudják valósítani terveiket (53 százalék adott négyes vagy ötös értékét), míg a költségtérítéssel ez az arány 66 százalék. Ennek megfelelően a kapott átlagértékek is különböznek egymástól: a költségtérítéssel a kérdés átlagos értékelése 3,81, míg az ösztöndíjasoknál 3,37 volt.

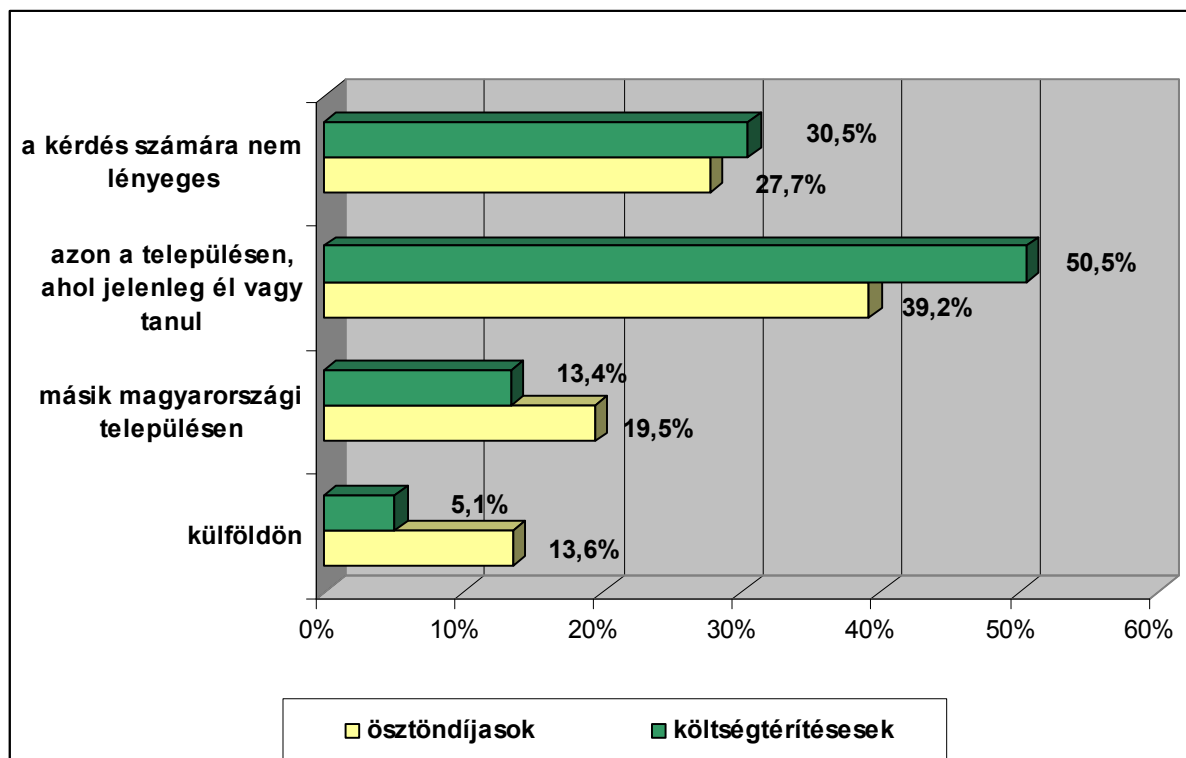
Ami a brain drain várható hatásait illető, elmondható, hogy a doktoranduszok közül többen fontolgatják a hosszú távú külföldi munkavállalást. A minta 40 százaléka tanult már külföldön, többnyire 3-7 hónapos tanulmányi vagy kutatói ösztöndíj keretében. A kérdőívben szerepelt egy földrajzi mobilitásról szóló kérdés azzal kapcsolatban, hogy hol szeretne élni 10 év múlva. A válaszokból kiderül, hogy a minta csaknem harmada számára ez a kérdés egyáltalán nem lényeges, további 17 százalékuk Budapesten vagy Nyugat-Magyarországon szeretne élni, csaknem 10 százalékuk pedig külföldön képzelel el a jövőjét, főként nyugat-európai és skandináv államokban.

Ha az adatokat képzési forma szerint tekintjük, ismét megmutatkozik az ösztöndíjas csoport magasabb mobilitási hajlandósága: a 4.16-os ábrán látható, hogy az ösztöndíjasok csaknem 30 százaléka nem tartja lényegesnek, hogy milyen településen fog

élni, és csaknem 14 százalékuk tartósan külföldön szeretne dolgozni. Látható, hogy a költségtérítéses képzésben résztvevők több mint fele nem tervez földrajzi mobilitást.

4.16 ábra:

Hol szeretne élni 10 év múlva? Képzési forma szerinti válaszok (N=204)



Ha ezeket az adatokat összevetjük a szakmai tervekkel és a további nyitott kérdésekre adott válaszokkal, elmondható, hogy a doktoranduszok mintegy 35-40 százalékát foglalkoztatja a külföldi munkavállalás gondolata. Közülük minden második többször is említi ezt a lehetőséget, kitűzött, konkrét célként pedig a válaszadók 13-14 százalékánál szerepel a hosszú távú külföldi tartózkodás.

Összességében elmondható, hogy a doktoranduszok jelentős része tudományos-pályán szeretne tevékenykedni, a legtöbben a hazai akadémiai szektorban, de jelentős arányt képviselnek a magánszekor K+F területét megcélzóak is. A hosszú távú külföldi munkavállalás tudományterület tekintve leginkább az orvosoknál merül fel, a képzési formát tekintve pedig az állami ösztöndíjasok a legjobban érintettek a kérdésben.

4.2.9. Magánéleti tervek

Családalapításra vonatkozó tervek

A kiinduló hipotézis szerint a doktoranduszok esetében a családalapítás egzisztenciális és karrierépítési problémák miatt kitolódik. A következőkben azt vizsgálom, mennyiben felel meg az állítás a valóságnak.

A kérdés időpontjában a minta egyharmada élt házasságban, további 15 százalék volt az élettársi kapcsolatban élők aránya, és további 1,5 százalék elvált. A további házassági tervek vonatkozóan elmondható, hogy a minta mintegy 25 százaléka számára a házasság intézménye egyáltalán nem fontos: nem terveznek házasságot (1,5 százalék), a házasság számukra nem lényeges (3%), bizonytalanok a kérdésben (7,5 százalék) vagy a körülményektől teszik függővé (12 százalék), hogy valaha is megházasodnak-e. Meglepő módon a nők válaszai nem térnek el szignifikánsan a férfiakétól.

A minta csaknem egyötödének már született gyermeke, általában egy vagy kettő (16 illetve 17 fő esetében), ritkábban ennél több (8 fő). A gyermekesek szinte kizárólag a költségtérítéssel csoportból kerülnek ki.

A doktoranduszok viszonylag nagy arányban vélik úgy, hogy a gyermek nem feltétlenül az élet velejárója (21 százalék), de teljesen csak 2 százalékuk elutasító. A minta több mint kétharmada úgy véli, hogy biztosan vállal gyermeket, a válaszadók közül a legtöbben két gyermeket terveznek (62 százalék), de mintegy negyedük csak egy gyermeket szeretne vállalni, ami a három vagy több gyermeket tervezőknél (12 százalék) jóval magasabb arányt képvisel. A gyermekvállalással kapcsolatos attitűdök nemenként nem mutatnak jelentős különbségeket.

A minta gyermektelen tagjai közül (167 fő) mintegy harmaduk tervez 2-3 éven belül családalapítást, csaknem 15 százalék a bizonytalanok aránya és több mint 48 százalékuknak nincsenek ilyen irányú tervei (4.14 táblázat).

4.14 táblázat:

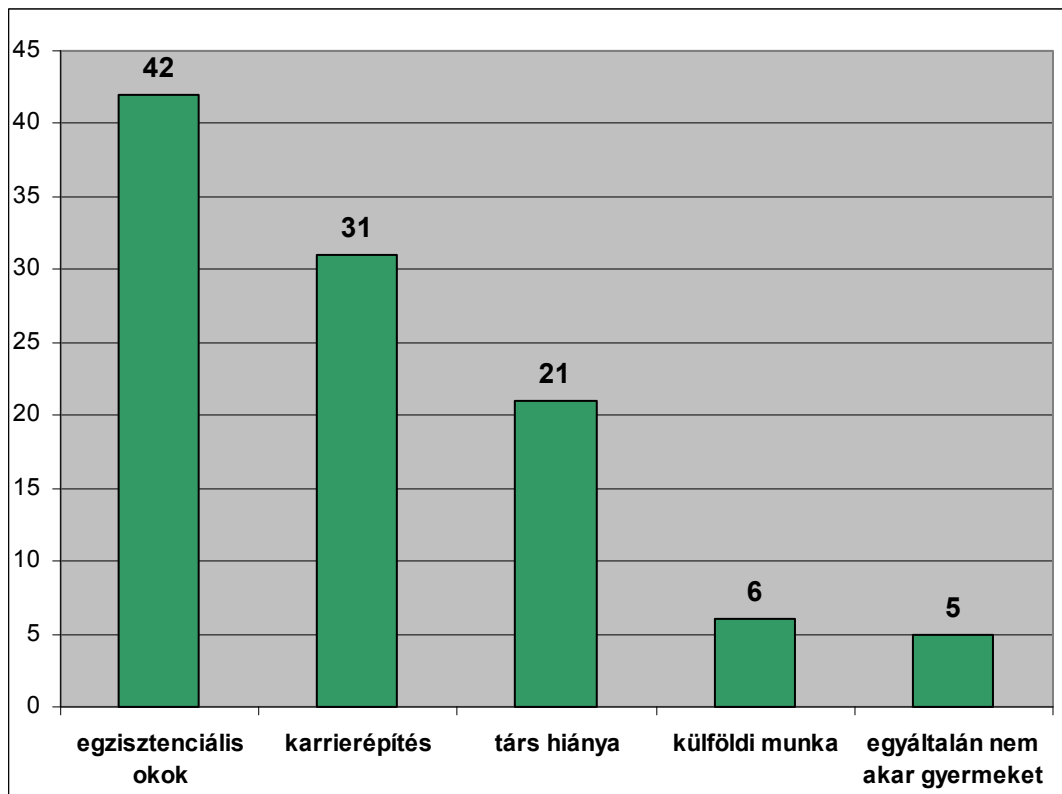
Tervez-e családalapítást a közeli jövőben (2-3 éven belül)? százalék, N=167

Tervező	36,5 %
Nem tervező	48,6 %
Bizonytalan	14,9 %
Összesen	100 %

A doktoranduszoknak lehetőségük volt arra, hogy családalapítási terveikre vonatkozó válaszukat saját szavaikkal megindokolják. Az elhúzódo családalapításra (nem tervezők vagy bizonytalanok) adott válaszokat az 4.17-es ábra mutatja be.

4.17. ábra:

Miért nem tervez családalapítást a közeli jövőben (2-3 éven belül)? Fő



Az indoklások öt fő tényező köré csoportosultak, amelyek közül egyértelműen az egzisztenciális okok dominálnak, különösen az adó és járulékmentes jövedelemmel rendelkező állami ösztöndíjasok esetében. Gyermekvállaláskor az ő esetükben ugyanis nincs arra lehetőség, hogy két évig GYED-et kaphassanak, mivel hallgatói jogviszonnal és nem

munkavisztonnyal rendelkeznek. Az alanyi jogon járó GYES összege (a kérdéses időpontjában havi 25800 Ft) pedig nem ösztönöz gyermekvállalásra. Egyébként a válaszadók közül többen itt is sérelmezték, hogy az ösztöndíjasok az egyetemen gyakorlatilag tanársegédi feladatokat látnak el (oktatás, kutatás, adminisztráció) és mégis „csak” hallgatói jogviszonyban állnak az intézménnyel, ami lehetetlenné teszi a hitelfelvételt (például lakás vásárlása esetén) és visszatartja a többnyire húszas éveik végén járó fiatalokat a gyermekvállalástól.

Az egzisztenciális problémák nem csak az ösztöndíjasokat, hanem a munka mellett költségtérítéses doktori képzésben résztvevőket is sújtják: több válaszadó is megemlítette, hogy jelenlegi jövedelmének legalább másfél-kétszeresére lenne szüksége ahhoz, hogy meg tudja teremteni a gyermekvállaláshoz szükséges anyagi feltételeket.

A válaszadók második legfontosabb tényezőként a karrierépítést említették, amely hozzájárul a gyermekvállalás kitolódásához. Ahhoz, hogy számukra megfelelő munkahelyet találjanak, általában már szükséges lenne a PhD fokozat, így sokan úgy tervezik, hogy előbb megszerzik a fokozatot, dolgoznak néhány évig és csak ezt követően válik aktuális kérdéssé a családalapítás.

Egy másik jelentős tényező a megfelelő társ hiánya, különösen a női válaszadók esetében. A párkeresés nehézségei főként azzal magyarázhatók, hogy a 40 év alatti korosztályban már magasabb a diplomás nők aránya a férfiakénál, és a doktori képzésben résztvevő nők többsége valószínűleg diplomás társat szeretne. Többen panaszkodtak arra is, hogy a diplomások közül sokan elvándorolnak Debrecenből Budapestre és Nyugat-Magyarországra, mivel nem találnak végzettségüknek megfelelő munkát a térségben, így a párkeresés merítési bázisa jelentősen lecsökken.

A válaszadók közül néhányan említették, hogy szeretnék magukat kipróbálni külföldön, mielőtt gyermeket vállalnak. Valószínűleg ennek hátterében nem csak kalandvágy áll, hanem a magasabb fizetés reménye is nagy szerepet játszik.

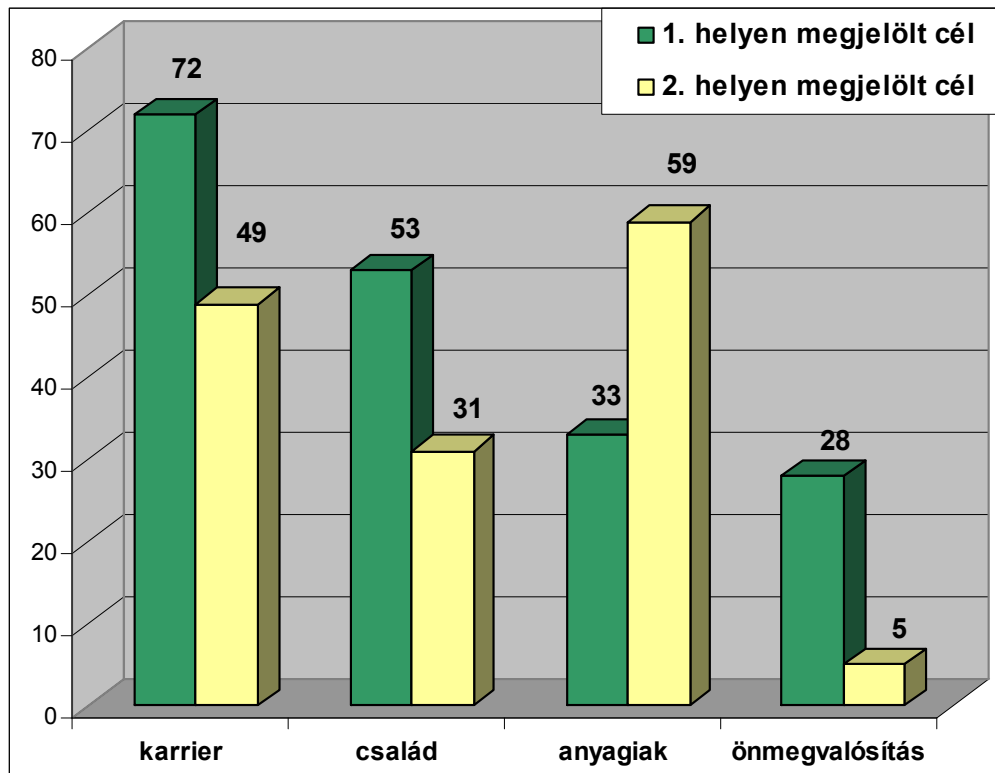
Emellett voltak néhányan, akik egyáltalán nem akarnak gyermeket, tehát az ő esetükben nem a gyermekvállalás kitolódásáról, hanem annak elmaradásáról van szó.

Életcélok

A doktorjelölteknek nyitott kérdésre kellett válaszolnunk életcéljaikat illetően. A preferenciákat négy kategóriába soroltam, amelyet a 4.18-as. ábra szemléltet.

4.18 ábra:

Mit szeretne elérni az életben? (N=204)



Egy válaszadó több életcél is megemlíthetett, az említés sorrendjében történt a kódolás.

Látható, hogy első helyen a 204 fős minta harmada említett szakmai karrierrel kapcsolatos célokat, negyedüknél a család állt az első helyen. Az első helyen megjelölt célok közül az anyagi javakat a válaszadók hetede, az önmegvalósítást pedig nyolcada említette. A második helyen megjelölt célok közül már az anyagiak foglalják el a vezető pozíciót (59 fő), ezt követi a karrier, és a családdal kapcsolatos célok csak a harmadik helyre szorulnak vissza. Mindent összevetve látható, hogy összességében a karriert többen említették a családnál, emellett az anyagiak is fontos helyet foglalnak el a kérdezettek életcéljaiban.

A doktoranduszok magánéleti terveiről elmondható, hogy döntő többségük ideiglenesen szakmai karrierjét helyezi előtérbe és anyagi biztonságot szeretne teremteni, így a legtöbben még húszas éveik végén, harmincas éveik elején sem terveznek családalapítást az elkövetkező 2-3 évben. Az életcélok szabad megnevezése szintén azt támasztja alá, hogy a doktoranduszok jelenleg a fokozat megszerzésére és egzisztenciális gondjaik megoldására összpontosítanak.

A kapott adatok alapján elmondható, hogy a doktoranduszok többsége számára a gyermekvállalás kitolódik és többségük egy vagy két gyermeket tervez. A mintában e tekintetben nincsenek különbségek a férfi és női doktoranduszok között.

4.2.10. Doktorandusz csoportok a mintában

A kapott eredmények alapján megkíséreltem a mintát homogén csoportokra bontani. A klaszteranalízis elvégzéséhez dichotóm változókat hoztam létre, amelyek mentén kirajzolódtak a hallgatói csoportok. A kétalakú változókat és a gyakorisági eloszlásokat a 4.15-ös táblázat szemlélteti.

4.15 táblázat:

A klaszteranalízisben alkalmazott függő változók

Változó neve	Jellemző (1-es érték) Fő (százalék)	Nem jellemző (0) Fő (százalék)	Missing (fő)
SZÜLŐI ISKOLÁZOTTSÁGI MUTATÓ	105 (51,5%)	99 (48,5%)	0
PARKOLÓ	87 (57,4%)	117 (42,6%)	0
AKADÉMIAI TERVEZŐ	139 (68,1%)	65 (31,9%)	0
KÜLFÖLDI MUNKA	44 (21,6%)	160 (78,4%)	0
CSALÁDALAPÍTÓ	93 (45,6%)	111 (54,4%)	0
	<i>férfi</i>	<i>nő</i>	
NEM	95 (46,6%)	108 (52,9%)	1
	<i>ösztöndíjas</i>	<i>költségtérítéses</i>	
KÉPZÉSI FORMA	119 (58,3%)	82 (40,2%)	3

Az első függő változó az otthonról hozott kulturális tőkét hivatott mérni: az apa és anya iskolai végzettségét mutató kétalakú összetett változó. A SZÜLŐI ISKOLÁZOTTSÁGI MUTATÓ 1-es értéket vesz fel, ha legalább az egyik szülő rendelkezik diplomával, míg 0-át, ha egyik szülő sem diplomás. A kérdezettek közül 105 fő rendelkezik legalább egy diplomás szülővel és 99 azok száma, akik elsőgenerációs értelmiséginek tekinthetők.

A második változó a PARKOLÓ elnevezést kapta és a doktori képzésre történő jelentkezés motivációs tényezőivel függ össze. Parkolóknak tekinthetők azok, akik akár nyitott, akár zárt kérdésre adott válaszaikban a jelentkezést firtató motivációs tényezők közül maguktól megemlítették, illetve nagyon fontosnak tartották az alábbi tényezők egyikét: hallgatói évek meghosszabbítását, a pályaválasztás kitolását, a munkanélküliség elkerülését vagy az ösztöndíjas időszak három évére biztosított juttatásokat. A kapott eredmények alapján a 204 fős mintából 87 fő tekinthető előremenekülőnek.

A harmadik változó az AKADÉMIAI TERVEZŐ, ami a későbbi szakmai tervekre utal: az egyik csoportot azok alkotják, akik akadémiai életpályát látnak maguk előtt felsőoktatási intézmény oktatójaként vagy állami kutatóintézeti kutatóként szeretnének karriert építeni (1-es érték). A másik csoportba azok tartoznak, akik az akadémiai szektoron kívül szeretnének érvényesülni. Az adatok alapján elmondható, hogy a válaszadók több, mint kétharmada az akadémiai karriert célozza meg.

A negyedik változó a KÜLFÖLDI MUNKA. Ide tartoznak azok, akik a későbbiekben hosszabb távú külföldi munkavállalást fontolgatnak. Ezek aránya a mintában több, mint 20 százalék. Ez nem jelenti azt, hogy a többiek mindenképpen Magyarországon maradnak: a mintából csak az kapott 1-es értéket, aki a nyitott és a zárt kérdésekre adott válasza alapján eltökélten célozza meg a külföldi munkavállalást, a bizonytalanok a változó kétalakúsága miatt a nem tervezőkkel kerültek egy csoportba.

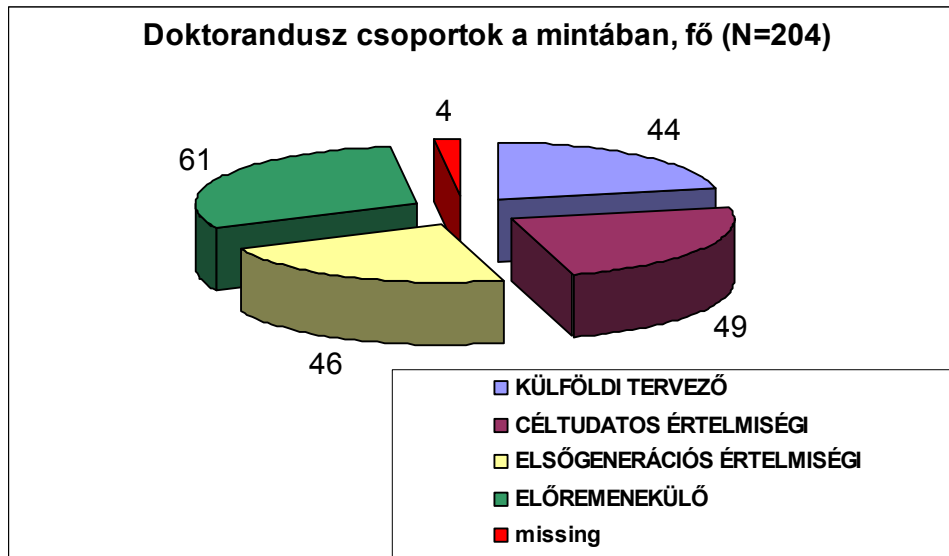
Az ötödik változó a CSALÁDALAPÍTÓ. A mutató a mintát két csoportra bontja az alapján, hogy az elkövetkező 2-3 évben terveznek-e családalapítást. A minta mintegy 45 százaléka már rendelkezik családdal vagy szeretne gyermeket a közeli jövőben. Csaknem 55 százalék számára a családalapítás nem jelenik meg időben belátható célként.

Emellett két további változót vontam be a klaszteranalízisbe: a KÉPZÉSI FORMÁT (ösztöndíjas – költségtérítéses) és a NEMET.

A klaszteranalízis eredményeképpen négy hasonló létszámú csoport különíthető el a mintában. A csoportok megoszlását a 4.19-es ábra szemlélteti.

4.19 ábra:

A klaszteranalízis eredményeképpen kapott csoportok a teljes mintában



Külföldi tervezők

Az első csoportot 44 fő alkotja, legfőbb közös jellemző a hosszabb ideig tartó külföldi munkavállalás megcélzása, emiatt a csoport a KÜLFÖLDI TERVEZŐ elnevezést kapta. A csoport a nem változót tekintve teljesen kiegyensúlyozott, de a képzési formával kapcsolatban kijelenthető, hogy főként ösztöndíjasok alkotják a csoport többségét. A KÜLFÖLDI TERVEZŐK többsége még nem foglalkozik a családalapítással, ami a klaszter rugalmasságát, mobilitását növeli és indokolja a csoport hosszú távú külföldi terveit. A csoporton belül a diplomás szülőkkel rendelkező doktoranduszok többségben vannak. Az előremeneküléssel kapcsolatos motivációs tényezők tekintetében a csoport megoszlása kiegyensúlyozott (4.16-os táblázat).

4.16 táblázat:

A KÜLFÖLDI TERVEZŐ klaszter statisztikai jellemzői (N=44)

Szülői iskolázottsági mutató	61 százalék a diplomás szülők aránya
Parkoló	54 százalék a parkolók aránya
Akadémiai tervező	80 százalék az akadémiai karriert tervezők aránya
Külföldi munka	100 százalék a külföldi elhelyezkedést megcélzók aránya

Családalapító	75 százalék nem tervez családot az elkövetkező években
Nem	50 -50 százalék a nők ill. a férfiak aránya
Képzési forma	73 százalékuk állami ösztöndíjas

Céltudatos értelmiségek

A második csoport a CÉLTUDATOS ÉRTELMISÉGI elnevezést kapta és 49 fő tartozik ide. A klaszter néhány változó mentén különösen markánsan különül el a többiektől: mindenki Magyarországon tervez karriert építeni és nincsen közöttük előremenekülő, tehát a doktori képzés választásakor határozott, előremutató célokkal rendelkeztek. Emellett a csoport minden tagja rendelkezik legalább egy diplomás szülővel. A későbbi szakmai terveket tekintve elmondható, hogy a teljes mintához képest alacsony az akadémiai karriert tervezők aránya: a klaszter csaknem 50 százaléka nem a felsőoktatásban vagy állami kutatóintézetben képzeli el jövőjét. A csoportban többségben vannak a költségtérítéses képzésben résztvevők és a családalapítást előtérbe helyezők.

4.17 táblázat:

A CÉLTUDATOS ÉRTELMISÉGI klaszter statisztikai jellemzői (N=49)

Szülői iskolázottsági mutató	100 százalék a diplomás szülők aránya
Parkoló	100 százalék a doktori képzést céltudatosan választók aránya
Akadémiai tervező	51 százalék az akadémiai karriert tervezők aránya
Külföldi munka	100 százalék a hazai elhelyezkedést megcélzók aránya
Családalapító	61 százalék a családalapítást tervezők vagy már családdal rendelkezők aránya
Nem	53 százalék a nők aránya
Képzési forma	65 százalékuk költségtérítéses

Elsőgenerációs értelmiségiek

A harmadik klasztert 46 fő alkotja, a csoport az ELSŐGENERÁCIÓS ÉRTELMIÉGI elnevezést kapta, mivel egyik válaszadó szülei között sem találunk diplomásokat, ugyanakkor a doktori képzésre nem parkoló pályaként tekintenek, hanem határozott célokkal jelentkeztek rá a diploma megszerzését követően. A klaszter teljes létszámban Magyarországon képzeli el életét, egyikük sem dédelget hosszú távú külföldi terveket. A csoport a nem és a képzési forma változót tekintve kiegyensúlyozott. A klaszter 70 százaléka a hazai akadémiai szektorban szeretne érvényesülni és kétharmadának van már gyermeke vagy tervez családalapítást a közeljövőben.

4.18 táblázat:

Az ELSŐGENERÁCIÓS ÉRTELMIÉGI klaszter statisztikai jellemzői (N=46)

Szülői iskolázottsági mutató	100 százalék a diploma nélküli szülők aránya
Parkoló	100 százalék a doktori képzést céltudatosan választók aránya
Akadémiai tervező	70 százalék az akadémiai karriert tervezők aránya
Külföldi munka	100 százalék a hazai elhelyezkedést megcélzók aránya
Családalapító	65 százalék a családalapítást tervezők vagy már családdal rendelkezők aránya
Nem	52 százalék a férfiak aránya
Képzési forma	57 százalékuk költségtérítéses

Előremenekülők

A negyedik klasztert 61 fő alkotja, közülük mindenki nevezett meg olyan motivációs tényezőket a doktori képzésre történő jelentkezés kapcsán (munkanélküliség elkerülése, három év biztos egzisztencia, pályaválasztási célok kitolása stb.), amelyek alapján elmondható, hogy a doktori képzést parkoló pályának is tekintik. Ezért a csoport az

ELŐREMENEKÜLŐ elnevezést kapta. A klaszter összetételéről elmondható, hogy többségben állami ösztöndíjasokból áll, nem terveznek külföldi munkavállalást és a családalapítási tervek is kitolódnak. A csoport több mint 70 százaléka felsőoktatási intézményben vagy kutatóintézetben szeretne dolgozni a doktori képzés befejezését követően. A válaszadók többsége nem értelmiségi családból származik.

4.19 táblázat:

Az ELŐREMENEKÜLŐ klaszter statisztikai jellemzői (N=61)

Szülői iskolázottsági mutató	58 százalék a diploma nélküli szülők aránya
Parkoló	100 százalék a doktori képzést előremenekülési cézzal (is) választók aránya
Akadémiai tervező	72százalék az akadémiai karriert tervezők aránya
Külföldi munka	100 százalék a hazai elhelyezkedést megcélzók aránya
Családalapító	67 százalék nem tervez családalapítást belátható időn belül
Nem	62 százalék a férfiak aránya
Képzési forma	80 százalékuk állami ösztöndíjas

Az egyszerűbb áttekinthetőség érdekében a táblázat a egyes klaszterek jellemző sajátosságai összegzi.

4.20 táblázat:

A klaszterek összefoglaló jellemzői:

Klaszter elnevezése	Jellemző sajátosságok
<i>KÜLFÖLDI TERVEZŐ</i>	<ul style="list-style-type: none"> - állami ösztöndíjasok magas aránya - családalapítás háttérbe szorítása - külföldön szeretnének szerencsét próbálni - túlnyomórészt diplomás szülők - tudományos életpálya megcélzása

CÉLTUDATOS ÉRTELMIÉGI	<ul style="list-style-type: none"> - hazai karriertervek - diplomás szülők - a doktori képzés tudatosan választották - költségtérítéses képzésben résztvevők - fontos a családalapítás - az átlagosnál kisebb az akadémiai életpályát megcélzók aránya
ELSŐGENERÁCIÓS ÉRTELMIÉGI	<ul style="list-style-type: none"> - alacsony otthoni kulturális tőke - a doktori képzés tudatos választása - fontos a családalapítás - hazai akadémiai szektor megcélzása
ELŐREMENEKÜLŐ	<ul style="list-style-type: none"> - a doktori képzés mint a kisebb rossz választása - hazai akadémiai szektor megcélzása - állami ösztöndíjasok magas aránya - családalapítás háttérbe szorítása

A klaszteranalízis bebizonyította, hogy a doktoranduszok annak ellenére sem tekinthetők homogén populációnak, hogy egy néhány ezer főt magában foglaló elitképzésről van szó. A debreceni vizsgálat egyik legnagyobb tanulsága, hogy a regionális sajátosságok miatt viszonylag magas a doktori képzést előremenekülnési céllal (is) választók aránya, hiszen diplomásként nehezen lehet elhelyezkedni a régióban.

Hozzáadott érték a Debreceni Egyetemen

A vizsgálat adatai alapján kimutatható, hogy két klaszterben is – az ELŐREMENEKÜLŐK és az ELSŐGENERÁCIÓS ÉRTELMIÉGIK körében többségben vannak azok a doktoranduszok, akiket többlépcsős intergenerációs mobilitás jellemez: úgy vesznek részt tudományos képzésben, hogy szüleik csak alap-vagy középfokú végzettséggel rendelkeznek. Mindez azt jelenti, hogy Debrecenben magas az alacsony otthoni kulturális tőkével rendelkező hallgatók aránya, így a sikeres diplomaszerezés és az azt követő doktori képzés felveti a kérdést: mekkora szerepe van a Debreceni Egyetemennek abban, hogy ezek a hallgatók diplomát szereztek és eljutottak a doktori képzésig?

Mindez a hozzáadott érték (*value added*) problematikáját új kontextusba helyezi: nemcsak a közoktatási, hanem a felsőoktatási intézmények működésének értékelésekor is figyelembe kell venni ezt a tényezőt. A kérdőív megszerkesztésekor a hozzáadott érték kérdésköre nem merült fel, így erre vonatkozóan nem lehet érvényes következtetéseket levonni a kutatás adatai alapján. Az azonban valószínűsíthető, hogy a Debreceni Egyetemen az oktatási-kutatási tevékenység jelentős a hozzáadott értékkel történik.

Magyarországon egyelőre a közoktatás szintjén van jelen a hozzáadott érték fogalma, számos vizsgálatot végeztek már a témában (*Balázsi – Zempléni 2004; Neuwirth 2003*). A felsőoktatási intézmények értékelésénél nem készült ilyen jellegű vizsgálat, pedig a hozzáadott érték ismerete nélkül az intézményi rangsorok felállítása nem tekinthető legitimnek. Úgy vélem, hogy a kérdéskörben további felmérések szükségesek a Debreceni Egyetemen, és nem csak a doktori képzés, hanem a graduális képzési szinteken is meg kell vizsgálni, hogy a hallgatók milyen környezetből és tudással érkeztek és ezek változásai a kimeneti eredményekben hogyan érhetőek tetten.

4.2.11. A kiinduló hipotézisek ellenőrzése

A kiinduló hipotézisek többségét az empirikus adatok igazolják. A hipotézisek helytállósága valószínűleg annak köszönhető, hogy azok megfogalmazásánál a már említett 2004-es feltáró vizsgálat tapasztalatai megfelelő kiindulópontként szolgáltak.

1. A kérdezettek kulturális tőkéje magasabb az átlagnál.

A hipotézis ebben a formában nem állja meg a helyét, ugyanis a debreceni doktoranduszok szülei kevésbé iskolázottak, mint ahogyan azt a 2004-es feltáró kutatás adataiból következtetni lehetett. Bár az adatok azt mutatják, hogy a minta szülei az országos átlagnál képzetebbek, ennek ellenére magas a falun vagy kisvárosban felnőtt elsőgenerációs értelmiségiek aránya a doktoranduszok között.

2. A doktori képzésbe történő jelentkezés esetén az állami ösztöndíjasok esetén az „előremeneküléssel” kapcsolatos tényezők jelentős is szerepet játszanak a tudományos érdeklődés mellett.

A vizsgálat eredményei a hipotézist alátámasztják: bár az elsődleges motivációs tényezőnek a tudományos karrier lehetősége és tudományos érdeklődés tekinthető, sokan előremenekülési stratégiát is alkalmaztak a doktori képzésbe történő jelentkezéssel: a minta tagjainak jelentékeny csoportja volt már munkanélküli, így sokan arra számítanak, hogy a doktori fokozat megszerzésével javulnak elhelyezkedési feltételeik a hátrányos helyzetű térségben, ahol az országos átlagnál magasabb a diplomás munkanélküliség. Az előremenekülő stratégia különösen az állami ösztöndíjasokat érinti, hiszen a három évre szerény, de biztos egzisztenciát nyújtó időszak ideiglenesen távol tartja őket a munkaerőpiactól. A klaszteranalízis a 204 fős mintában kimutatott egy 61 fős hallgatói csoportot, akiknél ez a stratégia tetten érhető.

3. A vizsgált intézmények (DE, DRHE) vonzáskörzete elsősorban regionális, tehát a doktoranduszok többsége várhatóan a környező megyék területéről érkezett.

A hipotézis a kutatási eredmények alapján helytálló: a minta jelentős részének már kialakult kötődése volt nem csak az adott intézményhez, hanem ahhoz a tanszékhez is, ahol a doktori iskola működik vagy a leendő témavezetőhöz, aki már a graduális képzésben is tanította. Az adatokból kiderül, hogy a kérdezettek elsőprő többsége a Debreceni Egyetemen szerzett diplomát és a kedvező tapasztalatok és a földrajzi közelség miatt választotta Debrecent a doktori képzés színhelyéül.

4. A doktoranduszok jelentős része nincs tisztában a doktori képzés megkezdésekor a valós fokozatszerzési esélyekkel, adatokkal és a képzés támasztotta követelményekkel.

A kapott adatok a hipotézis helytállóságát igazolják: a doktoranduszok sokkal optimistában nyilatkoznak fokozatszerzési esélyeikről, mint azt a statisztika indokolná, ami arról árulkodik, hogy a valós adatokat nem ismerik, nem jártak utána. A jogviszonyt illetően elmondható, hogy a minta jelentős csoportja nincs teljesen tisztában a hallgatói vagy alkalmazotti státusz mibenlétével.

5. A doktoranduszok későbbi szakmai terveiben az akadémiai szektorban történő elhelyezkedés mellett a hosszabb távú külföldi munkavállalás is jelentős arányú.

A vizsgálat adatai alapján a hipotézis helytállónak tekinthető. Bár a doktori képzés nem csak az akadémiai szektor utánpótlását hivatott biztosítani, ennek ellenére a doktoranduszok számára vonzó a közszféra: a minta jelentős része a felsőoktatásban vagy kutatóintézetben szeretne szakmai karriert építeni. Kevésbé vonzó a magánszektor, ebben valószínűleg szerepet játszik az Észak-alföldi régió foglalkoztatási szerkezete, hiszen kevés K+F tevékenységgel foglalkozó cég található a térségben, emellett ezek a munkahelyek a közszféránál kevésbé stabilak.

A minta elsöprő többsége elégedetlen anyagi helyzetével és a térség kínálta kutatási feltételekkel, így egyáltalán nem elhanyagolható a külföldi agyelszívás veszélye: a minta jelentős része csak lehetőségként fogalmazza meg a külföldi munkavállalást, de körülbelül egyötödüknél a tartós külföldi munka konkrét, kitűzött célként jelenik meg.

6. A doktoranduszok esetében a családalapítás egzisztenciális és karrierépítési problémák miatt kitolódik.

E hipotézis helytállóságát is bizonyítják a kutatás során kapott eredmények. A családalapítás kitolódásában egyértelműen az egzisztenciális problémák játsszák a döntő szerepet, emellett a doktoranduszok jelentős része a gyermekvállalás előtt néhány évet szakmájában szeretne dolgozni és csak a doktori fokozat megszerzését követően családot alapítani.

7. A költségtérítéses képzésben tanuló doktoranduszok problémái, terveik és helyzetük jelentősen különböznek az állami ösztöndíjas doktoranduszokétól.

A felmérés adatai azt mutatják, hogy a legnagyobb különbség a doktoranduszok helyzetének, attitűdjeinek tekintetében a képzési forma mentén lelhető fel, ami a hipotézis helytállóságát bizonyítja.

Az állami ösztöndíjasok csoportját a csekély munkaerőpiaci tapasztalat, a fiatalabb életkor, az egyedülálló családi állapot és nagyobb fokú rugalmasság jellemzi, így közülük sokkal nagyobb arányban terveznek hosszú távon külföldi tudományos-szakmai karriert. A

képzés során közülük többen panaszkodtak túlterheltségre az egyetem részéről és a hallgatói jogviszony hátrányairól.

A költségtérítéses hallgatók kilenczede munka mellett végzi a doktori képzést, közülük jelentős arányban felsőoktatási intézményekben dolgoznak oktatóként. Néhány évvel idősebbek, mint ösztöndíjas társaik, körükben magasabb a gyermekesek aránya és előrébb járnak az egzisztenciaépítésben, ennél fogva ez a csoport kevésbé rugalmas, így kevesebben vágnak el a régióból, külföldi munkavállaláson pedig mindössze néhány százalékuk gondolkodik. A képzés során a legnagyobb nehézséget a kurzusok teljesítésével kapcsolatos problémák (információhiány, kurzusok jellege) jelenti számukra.

4.2.11. A kutatás tanulságai

A vizsgálat adatainak ismeretében az alábbi következtetések vonhatók le a debreceni doktoranduszokkal kapcsolatban:

1. A Debrecenben doktori képzésben résztvevő doktoranduszok túlnyomórészt a régióban végezték közép-és felsőfokú tanulmányukat, így az intézmény ismertsége és közelsége miatt választották a Debreceni Egyetemet a doktori képzés színhelyéül.
2. A hátrányos helyzetű régióban tapasztalt elhelyezkedési nehézségek miatt sokan a doktori képzést a munkanélküliség elkerülése céljából választják (magasabb végzettség, „három év biztos egzisztencia”).
3. A Debrecenben doktori képzésben résztvevők az országos átlagnál magasabb kulturális tőkével rendelkeznek, de a többi doktoranduszhoz képest mégis hátrányban vannak ezen a téren, ami valószínűleg a kedvezőtlen regionális adottságoknak tudható be.
4. A doktoranduszok képzettségük, nyelvtudásuk és életkoruk miatt az egyik legrugalmasabb csoportnak tekinthetők, így esetükben reális a külföldi agyelszívás veszélye, amely különösen az ösztöndíjasoknál jelenik meg.

5. A doktoranduszok közül csak kevesek számára fogalmazódik meg a családalapítás célként, előbb szakmai karriert és biztos egzisztenciát kívánnak kialakítani.
Az elhúzódó képzés miatt valószínűsíthető a gyermekvállalás további kitolódása, amely egyelőre csak távoli célként van jelen életükben.

6. A mintában meglepő módon a nemi különbségek szinte egyáltalán nem, a tudományterület szerinti különbségek alig jelennek meg, a legnagyobb homogenizáló tényezőnek a képzési forma bizonyult.

Összefoglalás

A doktori képzés európai vizsgálata kapcsán elmondható, hogy az elmúlt évtizedekben jelentős változások történtek a tudományos utánpótlás képzésében. A változásokat a második világháborút követő gazdasági-társadalmi folyamatok indukálták. A kialakuló tudástársadalmakban már nem csak az akadémiai szektorban volt szükség tudományos kutatókra, hanem az ipar és a magánszektor kutatói igényeit is ki kellett elégíteni. A doktori képzés funkciója ennek köszönhetően átalakult: a hagyományos tudósképzés mellett professzionális szakembereket is képez, akiknek tevékenysége az adott térség gazdasági fejlődését meghatározza.

Ennek megfelelően a tudósképzés hagyományos modelljét egyre több országban az amerikai típusú PhD váltotta és váltja fel. A magányos kutatómunka helyett a doktoranduszok kutatócsoportban tevékenykednek és társaikkal szervezett kurzusokon vesznek részt. A képzéssel együtt járó hallgatói jogviszony a számos előny mellett több országban hátrányt jelent a graduális kortársak tevékenységéhez viszonyítva: a doktori képzés sok esetben ösztöndíjas jogviszony, így az abból származó jövedelem nem adózó, ami csökkenti a doktoranduszok szociális és anyagi biztonságát (anyasági juttatások, munkanélküli járadék, szolgálati idő a nyugdíj megállapításához etc.). A képzés időszaka alatt a doktoranduszoknak csak tört része képes elkészíteni értekezését, és a finanszírozott időszak leteltét követően a jelöltnek azonnal pénzkereseti forrást kell keresnie, ami a disszertáció befejezését megnehezíti. Ezért Európa-szerte rendkívül magas a lemorzsolódási arány, ami elsősorban nem a képzés nem teljesítésében, hanem a disszertáció benyújtásának hiányában nyilvánul meg.

Jelenleg Európában országonként, sőt akár intézményenként is különböznek a doktori képzés keretei. A bolognai folyamat eredményeként 2011-től megszűnik ez a változatosság, azonban ez nem feltétlenül jelent megoldást a doktori képzés jelenlegi európai problémáira. Az angolszász PhD modell gyengeségeit - magas lemorzsolódási mutatók és alacsony fokozatszerzési arányok – orvosolni kell, mégpedig oly módon, hogy vonzóvá kell tenni a kutatói pályát a legtehetségesebbek számára és megfelelő körülményeket biztosítani a képzés során.

Számos európai szintű kezdeményezés született, amely a tudományos utánpótlásképzés fejlesztését tűzte zászlajára. Az Európai Unió hamar felfedezte, hogy a

tudományos kutatók tevékenységében rejlik a kontinens versenyképességének záloga, akik a képzés ideje alatt hidat képeznek az Európai Felsőoktatási Térség és az Európai Kutatási Térség között. Az egyik legjelentősebb kezdeményezés az Európai Kutatói Charta ajánlásként történő megfogalmazása volt, melyben a kezdő kutatók kiemelt szerepet kapnak. A charta alapelvei szerint a kezdő kutatókat – ideértve a doktoranduszokat is - munkaviszony keretében kell alkalmazni diplomás fizetéssel, ami attraktívabbá teheti a tudományos életpályát a kutatóhiánnyal küzdő Európában. A charta alapelveit a doktoranduszok európai szervezete, a EURODOC is igyekszik minél szélesebb körben promotálni és bekapcsolódni a doktori képzés európai játékszabályainak kialakításába.

A doktoranduszok státuszának átalakítása több európai, főként skandináv államokban már megtörtént. A PhD képzés és a fokozatszerzés folyamatán nem változtattak, csak a doktorandusz jogviszonyt alakították át: a négy év alkalmazotti státusz során a doktori téma kutatásában való elmélyedés jelenti a legfontosabb tevékenységet, így nagyobb eséllyel készül el a disszertáció a finanszírozott időszak alatt. Emellett a doktori képzés a jelöltek számára nem áldozatként vagy elpazarolt időszakként jelenik meg, mivel a négy év során munkaviszonnyal és adózó jövedelemmel rendelkeznek, ami teljes körű szociális biztonságot nyújt számukra. Ennek megfelelően ezekben az országokban jóval magasabbak a fokozatszerzési arányok, mint az eredeti PhD modellt alkalmazó országokban, és a doktori képzés is attraktívabbá vált azok számára, akik a doktori képzés éve alatt anyagi és szociális biztonságban szeretnének dolgozni.

Mindezek alapján nyilvánvaló, hogy a skandináv országokban alkalmazott modell felel meg leginkább napjaink kihívásainak azáltal, hogy a doktori képzést nem elsősorban a tanulmányok harmadik ciklusának, hanem a kutatómunka első fázisának tekintik.

A magyar doktori képzés történetének, jogi hátterének és jelenlegi tendenciáinak elemzéséből kiderül, hogy a tudományos utánpótlásképzés európai problémái (nagy arányú lemorzsolódás; több év telik el a képzés befejezése és a fokozatszerzés között; a tudományos pálya kevésbé vonzó a fiatalok számára) Magyarországon is érzékelhetők. A rendszerváltozás időszakában a magyar oktatáspolitikai időben - számos nyugat-európai országhoz mérten is - felismerte a doktori képzés átalakításának szükségességét, így a doktori képzés hagyományos modelljének lebontása és az amerikai típusú PhD képzés bevezetése hamarabb megtörtént, mint a legtöbb európai országban. Ennek megfelelően a jelenlegi képzési szabályok

illeszkednek a Bolognai Folyamat háromciklusú rendszerébe, tehát e tekintetben nem lenne indokolt a doktori képzés gyökeres átalakítása.

Az amerikai PhD által felvetett problémákra azonban még nem sikerült megoldást találni: magas a lemorzsolódási arány és az itthon kiképzett tudományos szakemberek egy részét tartósan elszívja a kedvezőbb lehetőséget kínáló külföldi munkaerőpiac.

A rendkívül alacsony (20-30 százalékos) fokozatszerzési arány egyik legfőbb oka abban rejlik, hogy a három év leteltét követően a doktorandusz hallgatói jogviszonya megszűnik, disszertációjának elkészítésében hátráltatja, hogy gyakran kutatásától idegen területen kell pénzkereseti forrás után néznie, emellett ebben az időszakban a fokozatszerzés megindítása előtt még nincs doktorjelölti jogviszonya. Az értekezésben ismertetett doktorandusz státusz kialakításának terve a Doktoranduszok Országos Szövetsége részéről megoldást nyújthat az „üres státusz” a problémájára.

A külföldi brain drain tartós hatása ellen versenyképes posztdoktori álláshelyeket kell létesíteni, ahol európai színvonalú kutatási feltételek állnak a szakemberek rendelkezésére.

Az eddigi hazai és nemzetközi kutatások szintén alátámasztják az imént említett változtatásra irányuló igényeket. A legtöbb kutatás, amelyet doktoranduszok körében végeztek, intézmény- vagy tudományterület-specifikus vizsgálat volt, csak kevés országos vizsgálat született eddig a témakörben. A vizsgálatok többsége vagy már doktoráltak munkaerőpiaci pályafutását elemezte vagy nem a doktoranduszok, hanem az oktatáspolitikai aktorok szemszögéből közelítette meg a doktori képzést. Jelenleg zajlik egy európai szintű vizsgálat a doktoranduszok körében, amelyet a EURODOC szervez, az eredmények 2008 végére várhatók.

A disszertáció 4. fejezetében olvasható vizsgálat hiánypótló funkciót kíván betölteni és kiindulási alapként szolgálni több intézményi vagy országos vizsgálatához.

A 2006-ban végzett vizsgálat során 204 debreceni doktorandusz töltött ki egy komplex, önkitöltős kérdőívet. A felmérés adatai azt mutatják, hogy tudományterülettől és doktori iskolától függően a doktori képzés körülményei egy intézményen belül is eltérő képet mutatnak, de a legnagyobb különbség az állami ösztöndíjas és a költségtérítéses képzésben résztvevők között van. Ugyanakkor léteznek olyan közös problémák (finanszírozás, témavezetők és doktoranduszok túlterheltsége, kutatómódszertani és

készségfejlesztő kurzusok hiánya), melyek megoldása a képzés hatékonysága szempontjából alapvető fontosságú.

Motivációk: miért jelentkezik valaki doktori képzésre?

A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a doktoranduszok jelentős része tudományos karriert tervez, ezért van szükségük doktori fokozatra, emellett szinte minden kérdezettnél a személyes érdeklődés is szerepet játszott ez irányú döntésében.

A kapott adatok alapján az állami ösztöndíjasok motivációs mintája nagyban különbözik a költségtérítésekétől: jelentős arányban játszanak szerepet az előremenekülő stratégiák, amelyek főként abban nyilvánulnak meg, hogy sokan a munkanélküliséget próbálták elkerülni és hallgatói juttatásokat, valamint három évre biztos egzisztenciát magukénak tudni a doktori ösztöndíj segítségével. Emellett az állami ösztöndíjasok közül többen remélnék külföldi tanulmányi és munkalehetőségeket a fokozat megszerzésétől.

Az előremenekülni stratégiák nem kizárólagosan jelennek meg: az ilyen megfontolásból jelentkezők esetében is megfigyelhető a tudományos kutatómunka iránti érdeklődés, de a felmérés adatai azt mutatják, hogy az észak-alföldi régióban az országos átlagnál kedvezőtlenebb munkaerőpiaci feltételek, a magas arányú diplomás munkanélküliség arra készítetik a doktoranduszok egy részét, hogy válasszon az ideiglenes helyben maradás és a megfelelő állás reményében történő elvándorlás között. A minta hátrányos helyzetéről tanúskodik az is, hogy nagy a kisvárosban, falun felnőtt elsőgenerációs értelmiségi doktoranduszok aránya. A debreceni doktori képzés vonzáskörzetét elsősorban az észak-alföldi régió képezi, a legtöbb doktorandusz már előzőleg is kötődött a városhoz (lakóhely közelsége) és/vagy az intézményhez (graduális tanulmányok).

Problémák a doktori képzés során

A doktoranduszok a képzés során számos problémával szembesülnek, amelyek a költségtérítéseket és az ösztöndíjasokat eltérően érintik: a költségtérítéseseknek a kurzusokon való részvétel, és a nem megfelelő információáramlás jelenti a legnagyobb problémát, az állami ösztöndíjasoknak pedig az egyetemi infrastruktúra hiányosságai és a kutatási témától idegen tevékenységek végzése.

A doktoranduszok státuszát illetően elmondható, hogy az állami ösztöndíjasok többsége kifejezetten hátrányosnak érzi a hallgatói státuszt, mivel a munkaviszony hiányából fakadóan több lehetőség elveszik számukra. Ezek közül jelenlegi élethelyzetükben a GYED és a lakásvásárláshoz felvehető banki kölcsön hiánya érinti őket leginkább, ezért a többség azt szeretné, ha az állami ösztöndíjas doktoranduszok alkalmazotti jogviszonnyal rendelkeznének.

A doktoranduszok témavezetőik tevékenységét kedvezően ítélik meg: ötös skálán minden kérdezett területen legalább négyes átlagot adtak munkájukra. A legmagasabbra kettejük személyes kapcsolatát értékelték, de összességében is négyes feletti értékeléseket adtak a doktoranduszok. Szinte minden válaszadó témavezetőjét szakmailag kompetensnek tartja, bár a témavezetői tevékenységre némileg alacsonyabb pontokat adtak. Az ösztöndíjasok és a költségtérítések között nem volt szignifikáns különbség és tudományterületenként sem térnek el a kapott eredmények. A kedvező értékelés ellenére mintegy 20 fő úgy érzi, hogy témavezetője időhiány miatt nem foglalkozik vele eleget.

Szakmai tervek a képzés befejezése után

A minta jelentős része úgy véli, hogy elhelyezkedési esélyeik a térségben nem túlságosan biztatóak. A legborúlátóbb csoport tagjai főként a bölcsészek közül kerülnek ki. Emellett az ösztöndíjasok jóval pesszimistábbak e kérdésben, mint költségtérítéssel társaik. Ennek hátterében az állhat, hogy az ösztöndíjas csoport jelentős része nem rendelkezik munkaerőpiaci tapasztalattal, emellett többen is megtapasztalták már a munkanélküliséget.

A doktoranduszok jelentős része a hazai akadémiai szektorban képzelel el szakmai karrierjét: csaknem 50 százalékuk a felsőoktatásban szeretne oktatói tevékenységet végezni, tizedük pedig állami kutatóintézetben kíván elhelyezkedni. A minta mintegy hetede a magánszektorban kutatással-fejlesztéssel szeretne foglalkozni, és körülbelül kétszer annyian célozzák meg a külföldi munkavállalást.

A doktori képzés tudományterületét tekintve elmondható, hogy a bölcsészek azok, akik legkevésbé orientálódnak a magánszektor irányába, többnyire a felsőoktatásban vagy kutatóintézetben képzelel el jövőjüket. A magánszektor vonzereje különösen a DE Agrártudományi Centrum és a Természettudományi Kar doktoranduszai körében érvényesül. Ezzel szemben az orvostudomány területén doktorálók csaknem egyharmada szeretné magát kipróbálni külföldön.

A szakmai tervek megvalósulási esélyeivel kapcsolatos attitűdök jelentős különbséget mutatnak az állami ösztöndíjas és a költségtérítéses csoport között: Az ösztöndíjasok közül kevesebben érzik úgy, hogy valószínűleg vagy biztosan meg tudják valósítani terveiket.

A külföldi agyelszívás veszélye

Ami a brain drain várható hatásait illeti, elmondható, hogy a doktoranduszok közül többen fontolgatják a hosszú távú külföldi munkavállalást. A minta 40 százaléka tanult már külföldön, többnyire 3-7 hónapos tanulmányi vagy kutatói ösztöndíj keretében. A kérdőívben szerepelt egy földrajzi mobilitásról szóló kérdés azzal kapcsolatban, hogy hol szeretne élni 10 év múlva. Ha az adatokat képzési forma szerint tekintjük, megmutatkozik az ösztöndíjas csoport magasabb mobilitási kedve: csaknem 30 százalékuk nem tartja lényegesnek, hogy milyen településen fog élni, és mintegy 20 százalékuk tartósan külföldön szeretne dolgozni. A költségtérítéses képzésben résztvevők több mint fele nem tervez földrajzi mobilitást. Ennek háttérében minden valószínűség szerint a két csoport eltérő helyzete áll: az ösztöndíjasok néhány évvel fiatalabbak, gyermektelenek, kevés munkaerőpiaci tapasztalattal rendelkeznek, tehát sokkal rugalmasabbak, mint a költségtérítéses képzésben résztvevők, akiknek 90 százaléka rendelkezik munkahellyel, túlnyomórészt a közszférában dolgoznak.

Az adatok szakmai tervekkel és a további nyitott kérdésekre adott válaszokkal történő összevetéséből kiderül, hogy a doktoranduszok 35-40 százalékát foglalkoztatja a külföldi munkavállalás gondolata. Közülük minden második többször is említi ezt a lehetőséget, kitűzött, konkrét célként pedig a válaszadók 15-20 százalékánál szerepel a hosszú távú külföldi tartózkodás. A külföldi munkavállalás tudományterület tekintve leginkább az orvosoknál merül fel, a képzési formát tekintve pedig az állami ösztöndíjasok érintettek a leginkább a kérdésben.

Családalapítási tervek

A doktoranduszok magánéleti terveiről elmondható, hogy döntő többségük ideiglenesen szakmai karrierjét helyezi előtérbe és anyagi biztonságot szeretne teremteni, így

a legtöbben még húszas éveik végén, harmincas éveik elején sem terveznek családalapítást az elkövetkező 2-3 évben. Az életcélok szabad megnevezése szintén azt támasztja alá, hogy a doktoranduszok jelenleg a fokozat megszerzésére és egzisztenciális gondjaik megoldására összpontosítanak.

A kapott adatok alapján kijelenthető, hogy a doktoranduszok jelentős része számára a gyermekvállalás kitolódik és többségük egy vagy két gyermeket tervez. A mintában e tekintetben nincsenek különbségek a férfi és női doktoranduszok között.

Tanulságok

Mivel e csoport a fokozat megszerzését követően képzettségéhez illő fizetést és biztos állást szeretne, meg kell teremteni a magyarországi munkavállalás feltételeit, hogy a milliókért kiképzett munkaerő ne csak külföldön kamatoztathassa tudását. A doktoranduszok képzettségük, nyelvtudásuk és életkoruk miatt az egyik legrugalmasabb csoportnak tekinthető, így esetükben reális a külföldi agyelszívás veszélye.

A probléma megoldása tehát kettős: egyrészt vonzóvá kell tenni a kutató létet, másrészt olyan körülményeket kell teremteni, hogy a kutatók ne vándoroljanak el. Mindehhez azonban az oktatásnak és a kutatásnak kiemelt szerepet kellene adni a gazdaságfejlesztési stratégiában, megfelelő pénzeszközök hozzárendelésével. Emellett olyan kutatási körülményeket kell teremteni, amelyek a megfelelő infrastruktúra mellett anyagi elismerést is nyújtanak. A már külföldön tevékenykedő magyar kutatók számára vonzóvá kell tenni a visszatérést, akár a kétlaki életmód megtartása mellett.

Ha mindezek a feltételek teljesülnek és a gyermekvállalást késleltető tényezők egy része – főként az egzisztenciális problémák - is megszűnnek, így egyre több doktorandusz vállalhatja gyermeket akár már a húszas éveik közepén.

Summary

The dissertation focuses on the situation of Ph.D. candidates in Europe and in Hungary, in addition, the study presents the results of a survey made among Ph.D. students at the University of Debrecen, Hungary.

The function of academic training underwent a radical change during the last several decades. The traditional academic training prepared the candidates for scientific career at the universities. The drop-out rate was very high, because the candidate was dependent on his supervisor and had to do his researches alone, in addition to his job.

After the Second World War, the demand of knowledge society has required more and more researchers and professional experts in the industry and in the private sector. Now, there is a huge lack of researchers in Europe which endangers the competitive development of the region. Recognizing the new challenges, many European countries adopted the American Ph.D. system in the 1980s and 1990s. The Ph.D. system provides student-status for the candidates, often with 3 years scholarship and there is less dependency on the supervisor. In contrast with the expectations the drop-out rate hasn't improved in these countries. This model regards doctoral training as the last cycle of higher education instead of regarding that as the first step of academic career. In some Scandinavian countries (Sweden, Norway) and the Netherlands the status of Ph.D. candidate was converted from the student-status into employee-status. The young researchers enjoy attractive salaries with social security provisions (including sickness and parental benefits, pension rights and unemployment benefits) and the contract contains all the rights and duties. This attitude suits the requirements of the European Charter for Researchers accepted by the European Commission 2005. According to the statistical data of EURODOC (European Council of Doctoral Candidates and Young Researchers) the drop-out rate decreased in these countries by 20-30 percent, which verifies the effectiveness of the Scandinavian model.

In Hungary, the Ph.D. system was introduced 1993, there are 950 stated number of doctoral students with 3 years scholarship (its amount is about 330 € per month) each year. Since 2000 there are 1000-1200 thesis defences every year, although 7000-8000 Ph.D. students take part in doctoral training annually, so the drop-out rate is very high in Hungary.

The survey among doctoral students was made by the author 2006 at the University of Debrecen, Hungary. 204 Ph.D. students out of 830 filled in a complex questionnaire about the following issues: motivational factors on the application for doctoral

studies, study career, experience at the labour market, material conditions, circumstances of the doctoral training, supervision, career plans, plans about starting a family etc.

The main establishments are the followings:

1. The University of Debrecen has a regional attraction circle: most Ph.D. students are from the Nord-Plain Region of the country and the greatest number of them graduated from the University of Debrecen some years ago.
2. The population of doctoral students is very heterogeneous: students with scholarship have very few experiences at the labour market, they are younger, more mobilizable and 25 percent of them want to work abroad. Part-time doctoral students often have a family, 90 percent of them are employed – mostly in educational institutions. Very few of them plan to go abroad for work.
3. The most important motivational factors on applying for the doctoral training were the scientific or professional interest and the importance of Ph.D. degree for the academic career.
4. Because of regional disadvantages (high unemployment rate, families with low cultural capital, unfavourable working conditions and salaries) 30 percent of Ph.D. students apply for doctoral training to avoid unemployment, to extend student status or to guarantee himself 3 years moderate, but secure living by the scholarship.
5. Three doctoral students out of four plan academic career as university lecturer or researcher in a state research institute.
6. Most doctoral students want to create a secure living and to realize his/her imagination about career before starting a family. According to the research, starting a family doesn't appear in the plans of Ph.D. students for the next three years, although they are in their late 20s or early 30s.
7. Most Ph.D. students with state scholarship don't satisfied with student status because of lack of social security provisions. They would prefer employee status, but they don't see any possibility for realizing this.
8. Most doctoral student are from less educated families (parents without college or university degree), so the added value assessment at the University of Debrecen needs further research.

Irodalomjegyzék

- Ahola, Sakari - Kivinen, Osmo 1999: Introduction. In.: Kivinen, Osmo, Ahola, Sakari és Kaipainen, Päivi eds.: Towards the European Model of Postgraduate Training. Turku: Research Unit for the Sociology of Education
- Altbach, G. Philip (ed.) 1991: International Higher Education. An Encyclopedia. Vol. 1. New York – London: Garland Publishing.
- Archer, Margaret S. 1988: Az oktatási rendszerek expanziója. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Balácsi Ildikó – Zempléni András 2004: A hozottérték-index és a hozzáadott pedagógiai érték számítása a 2003-as kompetenciamérésben. Új Pedagógiai Szemle 2004/12
- Barakonyi Károly 2004a: Rendszerváltás a felsőoktatásban. Bologna-folyamat, modernizáció. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Barakonyi Károly 2004b: Egyetemek irányítása: a középkori egyetemtől a Bologna folyamatig. Magyar Tudomány 2004. 4. szám.
- Békés Vera 2001: A kutatóegyetem prototípusa: a XVIII. századi Göttingeni Egyetem. In.: Tóth Tamás (szerk.): Az európai egyetem funkcióváltozásai. Felsőoktatás-történeti tanulmányok. Magyar felsőoktatás könyvek 18. Budapest: Professzorok Háza p. 73-95.
- Ben-David, Joseph 2001: A német tudományos hegemonia és a szervezett tudomány megjelenése. In.: Tóth Tamás (szerk.) 2001: Az európai egyetem funkcióváltozásai. Felsőoktatás-történeti tanulmányok. Magyar felsőoktatás könyvek 18. Budapest: Professzorok Háza p. 227-241.
- Bergeni Nyilatkozat 2005: Forrás: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf
- Berlini Nyilatkozat 2003: Az Európai Oktatási Miniszterek Berlini Konferenciáján (2003. 09. 19.) elfogadott nyilatkozat. Forrás: <http://www.bologna-berlin2003.de/de> (2005. 04. 20.)
- Bittner Beáta 2007: Kistérségi vizsgálatok az Észak-Alföld régióban. Agrártudományi Közlemények. 2007. 26. különszám
- Bolognai Nyilatkozat 1999: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_deu.pdf (20. 04. 2005)
- Bourdieu, Pierre 1978: A társadalmi egyenlőtlenségek újatermelődése. Budapest: Gondolat
- Brown, Tim 2004 (szerk.): Gathering of Evidence and Development of a European Supervision and Training Charter. Forrás: <http://www.eurodoc.net/workgroups-supervision/Eurodocsuptrain.pdf>

- Clark, Burton R. (ed.) 1993: The Research Foundation of Graduate Education. Germany, Britain, France, United States, Japan. Berkely – Los Angeles – Oxford: University of California Press
- Csöndes Mária – Szántó Lajos – Vas-Zoltán Péter 1971: Tudománypolitika és tudományszervezés Magyarországon. Budapest: Akadémiai Kiadó
- DOSZ 2004: Hallgató vagy közalkalmazott? Forrás: <http://www.phd.hu/phd/index.php?back=2&menuid=888&actual=143> (2004. 09. 19)
- DOSZ 2006: Javaslatok a doktori képzés javításához és a doktori kormányrendeletéhez. Forrás: <http://www.phd.hu/phd/index.php?menuid=888&actual=510> (2006. 07.28.)
- Dunleavy, Patrick 2003: Authoring a PhD. New York: Palgrave Macmillan
- EKKR 2005: Javaslát az egész életen át tartó tanulás szolgáló Európai Képesítési Keretrendszer kialakítására. Bizottsági konzultációs dokumentum. Forrás: http://www.om.hu/doc/upload/200509/ekkr_sec_2005_957_fin.pdf (2005. 11. 10)
- Elg, Ulf – Jonnergård, Karin 2003: The Inclusion of Female PhD Students in Academia: A case Study of a Swedish University Department. Gender, Work and Organization. Vol. 10 No. 2 March 2003 p. 154-174
- Enders, Jürgen 1996: Die wissenschaftliche Mitarbeiter. Ausbildung, Beschäftigung und Karriere der Nachwuchswissenschaftler und Mittelbauangehörigen an den Universitäten. Frankfurt am Main: Campus Verlag
- Enders, Jürgen – Bormann, Lutz 2001: Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten. Frankfurt am Main: Campus Verlag
- Enders, Jürgen – de Weert, Egbert (eds.) 2004a: The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
- Enders, Jürgen – de Weert, Egbert 2004b: The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe – Synopsis Report. In: Enders, Jürgen – de Weert, Egbert (eds.): The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
- Eötvös Loránd 1985: Az egyetem feladatáról. (jegyzetek és előszó: Szigethy Gábor). Budapest: Magvető Könyvkiadó
- EUA 2005: Doctoral Programmes for the European Knowledge Society. Report on the EUA Doctoral Programmes Project 2004-2005. Brussels: European University Association
- EURODOC 2003: Answers the EURODOC 2003 Questionnaire. Forrás: <http://www.eurodoc.net/download.php?lng=en> (18. 05. 2005)
- EURODOC 2004: Summary of the Findings of the EURODOC 2004 Questionnaire. Forrás: www.eurodoc.net/questionnaire (18. 05. 2005)

- EURODOC 2005: Conclusions and Recommendations. EURODOC 2005 Conference, Strasbourg, March 2005 – Forrás: http://www.eurodoc.net/file/20050512-_eurodoc_declaration_strasbourg.pdf
- EUROSTAT 2004: Innovation and Research. Forrás: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1996,45323734&_dad=portal&_schema=PORTAL&screen=welcomeref&open=/&product=STRIND_INNORE&depth=2 (2004. 12. 10)
- Fábri György 2001: Mit tudunk a doktoráltakról? – Helyzetfelmérő és módszertani tanulmány a Felsőoktatási és Tudományos Tanács számára a PhD-fokozattal rendelkezők életpályaesélyeinek kutatásához. Forrás: www.ftt.hu (2004. 09. 18.)
- Fábri György 2002: Kutatási jelentés a PhD-fokozatot szerzettek munkaerő-piaci esélyeit feltáró kutatási programról. Munkaanyag az FTT plénuma számára. Forrás: www.ftt.hu (2004. 09. 18.)
- Ferencz Sándor 2001: A középkori egyetemen. In.: Tóth Tamás (szerk.): Az európai egyetem funkcióváltozásai. Felsőoktatás-történeti tanulmányok. Magyar felsőoktatás könyvek 18. Budapest: Professzorok Háza p. 33-55.
- Fináncz Judit 2005: A doktori képzésben résztvevők helyzete Magyarországon. *Educatio* 2005/II. szám. p. 433-437.
- Fináncz Judit 2006a: A tudományos utánpótlás képzésének problémái Európában és Magyarországon. In.: Pályázati Pávilon (a Tempus Közalapítvány kiadványa) 2006/1. p. 61-63.
- Fináncz Judit 2006b: A doktori képzés európai modelljei: Az amerikai típusú PhD és a skandináv modell létjogosultsága. *Tavaszi Szél* 2006. Konferenciakiadvány. Budapest: Doktoranduszok Országos Szövetsége p. 145-149.
- Fináncz Judit 2006c: Doktori képzés Norvégiában. Forrás: http://www.dosz.hu/phd/down/doktori/060728_doktori_Norvegia.pdf (2006. 11. 14)
- Fináncz Judit 2007a: Doktori képzés és témavezetés a Debreceni Egyetemen. *Képzés és Gyakorlat* 2007. 2. szám p. 34-46.
- Fináncz Judit 2007b: Doktoranduszok szakmai és magánéleti tervei. *Educatio* 2007 őszi (13/3) p. 487-497.
- Fináncz Judit 2008: Doktori képzés a doktoranduszok szemével: egy debreceni empirikus vizsgálat tapasztalatai. In.: Kereszty Orsolya (szerk.): Interdiszciplinaritás a pedagógiában. *Képzés és Gyakorlat konferenciák I.* Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kar p. 91-103.
- Gellert, Claudius 1993: The German Model of Research and Advanced Education. In.: Clark, Burton R. (ed.) 1993: *The Research Foundation of Graduate Education.* Germany, Britain, France, United States, Japan. Berkeley – Los Angeles – Oxford: University of California Press p. 5-45.

- Green, Thomas F. 1980: Az oktatási rendszer viselkedésének előrejelzése. In.: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Oktatási rendszerek elmélete. Budapest: OKKER
- Güdler, Jürgen - Mugabushaka, Alexis-Michel 2004: Stipendiat – und dann? Ausgewählte Ergebnisse einer Befragung ehemaliger Stipendiatinnen und Stipendiaten der Deutschen Forschungsgemeinschaft. – Forrás: http://www.dfg.de/dfg_im_profil/zahlen_und_fakten/statistisches_berichtswesen/ib/download/ib01_2004.pdf
- Hofman, Stefanie 2006: Mapping external quality assurance in Central and Eastern Europe. A comparative survey by CEE network. Helsinki: European Network for Quality Assurance in Higher Education / Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education
- Huisman, Jeroen – Bartelse, Jeroen 2001a: Academic Careers: a Comparative Perspective. Forrás: <http://www.awt.nl/uploads/files/academic.pdf> (25. 09. 2004)
- Huisman, Jeroen – Bartelse, Jeroen 2001b: Comparative analysis academic careers. In.: Huisman, Jeroen – Bartelse, Jeroen: Academic Careers: a Comparative Perspective. Forrás: <http://www.awt.nl/uploads/files/academic.pdf> (25. 09. 2004)
- Humboldt, Wilhelm von 2001: A berlini felsőbb tudományos intézmények külső és belső szervezetéről. (ford.: Rajnai László). In.: Tóth Tamás (szerk.) 2001: Az európai egyetem funkcióváltozásai. Felsőoktatás-történeti tanulmányok. Magyar felsőoktatás könyvek 18. Budapest: Professzorok Háza p. 189-197.
- Jablonski, Ann M. 2001: Doctoral Studies as Professional Development of Educators in the United States. European Journal of Teacher Education, Vol. 24, No. 2, 2001 p. 215-221.
- Juhász Erika (szerk.) 2006: Régió és oktatás. A “Regionális egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete
- Kardos József – Kelemen Elemér – Szögi László 2000: A magyar felsőoktatás évszázadai. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Kersting, Norbert 2000: Promotionsstudium im Vergleich. Marburg: Institut für Politikwissenschaft der Philipps Universität Marburg.
- Kiss Tibor 1992: Gondolatok a kutatói-oktatói utánpótlás javításáról. Magyar Tudomány 1992. 3. szám
- Kivinen, Osmo - Ahola, Sakari und Kaipanen, Päivi (Eds.) 1999: Towards the European Model of Postgraduate Training. Turku: Research Unit for the Sociology of Education
- Kivinen, Osmo – Nurmi, Jouni 2003: Unifying Higher Education for Different Kinds of Europeans. Higher Education and Work: a comparison of ten countries. Comparative Education, No. 1. 83-105.

- Klinge, Matti 2004: Die Universitätslehrer. In.: Rüegg, Walter 2004: Geschichte der Universität in Europa. Band III. Vom 19. Jahrhundert zum zweiten Weltkrieg (1800-1945). München: Verlag C. H. Beck p. 113-145.
- Kocsis Miklós – Kucsera Tamás Gergely 2008: Doktorandusz önkormányzatok – doktorandusz képviselő. Acta Doctorandorum 2008. 1 szám
- Kopp Mária – Skrabski Árpád 2002: A gyermekvállalás pszichológiai és szociális háttértényezői a magyar népesség körében. Forrás: www.behsci.sote.hu/szechenyiterv/gyerekszam.pdf (2008. 8. 21.)
- Klinger András 2001: A késői gyermekvállalás problémái. Forrás: www.behsci.sote.hu/szechenyiterv/gyerekszam.pdf (2008. 08. 21.)
- Kozma Tamás 2000: Negyedik fokozat? Info-Társadalomtudomány. 49:61-74.
- Kozma Tamás 2004a: Kié az egyetem? Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó
- Kozma Tamás 2004b: Quo vadis, paedagogia? Egy tudományos közösség önmeghatározási kísérletei. Magyar Tudomány 2004/11.
- Kozma Tamás – Fényes Hajnalka – Tornyi Zsuzsa 2007: Negyvenheten. Educatio 2007 ősz (13/3) p. 418-433.
- Köhler, Gerd 2004: Promovieren mit Perspektive. In: Kupfer, Antonia – Moes, Johannes eds.: Promovieren in Europa. Ein internationaler Vergleich von Promotionsbedingungen. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt am Main
- Kupfer, Antonia – Moes, Johannes eds. 2004: Promovieren in Europa. Ein internationaler Vergleich von Promotionsbedingungen. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt am Main
- Kupfer, Antonia 2004: UK- Systematische PhD-Studien, extrem begutachtet. In.: Kupfer, Antonia – Moes, Johannes eds.: Promovieren in Europa. Ein internationaler Vergleich von Promotionsbedingungen. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
- Kupfer, A. 2004: Norwegen – Vom Doktor zum PhD in gesicherter Beschäftigung. In.: Kupfer, Antonia – Moes, Johannes eds. (2004): Promovieren in Europa. Ein internationaler Vergleich von Promotionsbedingungen. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt am Main
- Ladányi Andor 1999: A magyar felsőoktatás a 20. században. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Moes, J. 2004: USA – Das Maß der Dinge? In.: Kupfer, Antonia – Moes, Johannes eds. (2004): Promovieren in Europa. Ein internationaler Vergleich von Promotionsbedingungen. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt am Main
- MAB 2001: Az 1996-2000 között odaítélt PhD/DLA fokozatok együttes száma egyetemenként és tudományáganként (MAB nyilvántartás)

- MAB 2004: MAB állásfoglalás doktori iskolák létesítéséről és működéséről. Forrás: www.mab.hu (2004. 10. 21.)
- MAB 2006: Akkreditált doktori iskolák listája intézmények szerint. Forrás: www.mab.hu (2006. 07. 19)
- MAB 2008: Országos doktori és habilitációs nyilvántartás. Forrás: <http://sql.mab.hu/odhny/index.html>
- Mangematin, v. – Robin S. 2003: The two faces of PhD students: management of early careers of French PhDs in life sciences. *Science and Public Policy*. Vol. 30. number 6. December 2003 p. 405-414.
- Michelberger Pál 2003: Tízéves a Magyar Akkreditációs Bizottság. *Magyar Tudomány* 2003/10
- Nerad, M 2002.: The PhD in the US: Criticism, Facts and Remedies. In.: Enders, J. – De Weert, E.: *Science, Training and Career – Changing Modes of Knowledge Production and Labour Markets*. Enschede:CHEPS p. 81-108.
- Neuwirth Gábor 2003: A középiskolai munka néhány mutatója 2002. Forrás: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=pubkutegyeb-neuwirth-kozepiskolak> (2008. 08. 28.)
- ODHT 2005: Javaslat a 2006/2007. évi doktori keretszám elosztására. Forrás: DOSZ irattár
- Oktatás-statisztikai évkönyv 2007/2008. Budapest: Oktatási és Kulturális Minisztérium Statisztikai Osztálya – Forrás: http://www.okm.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2007_2008_080804.pdf (2008. 08. 05)
- Pálinkás József 2004: Felsőoktatás és tudomány. Forrás: www.bla.hu/professzorok/dl/felsookt-es-tud-PBK-2004.Apr17.pdf
- Patkós András 2003: Kutatás és egyetem kapcsolata Európában és Magyarországon. *Magyar Tudomány* 2003/8
- Perkin, Harold 1991: History of Universities. In.: Altbach, G. Philip (ed.): *International Higher Education. An Encyclopedia*. Vol. 1. New York – London: Garland Publishing. p. 116-204.
- Phillips, M. Estelle – Pugh, S. Derek 2005: *How to get a PhD. A handbook for students and their supervisors*. 4th edition. Glasgow: Open University Press
- Prágai Nyilatkozat 2001: http://www.bmbf.de/pub/prager_kommunique.pdf (15. 05. 2005)
- Pungor Ernő 1993: Magyar tudomány – merre? *Magyar Tudomány* 1993. 5. szám
- Pusztai Gabriella – Fináncz Judit 2004: A negyedik fokozat iránti társadalmi igény megjelenése. *Educatio* 2004 tél p. 618-635.

- Rees, Teresa 2002: National Policies about Women and Science in 30 Countries. European Commission. Directorate-General for Research. Forrás: http://europa.eu.int/comm/research/sciencesociety/pdf/women_national_policies_full_report.pdf
- Reszkető Petra – Váradi Balázs 2002: Elöl-hátul doktor. A tudományos címek mai rendszerének kialakulása. 2000. 2002. 58. szám p. 40-58.
- Róna-Tas András 2003a: A magyar doktori iskolák helyzete és jövője. Magyar Tudomány, 2003/10
- Róna-Tas András 2003b: A magyar doktori iskolák helyzete és jövője. MAB dokumentum. Forrás: www.mab.hu
- Röbbecke, Martina – Simon, Dagmar 2001: Promovieren mit Stipendium. Zweite Evaluation der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses nach dem Nachwuchsförderungsgesetz (NaFöG). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Berlin
- Rubenson, Kjell 2002: The Nordic Model of Adult Education. Forrás: <http://users.volja.net/cskupine/The%20Nordic%20model%20of%20adult%20education.htm> (2004. 03. 29.)
- Rüegg, Walter eds. 1993: Geschichte der Universität in Europa. Band I. Mittelalter. München: Verlag C. H. Beck
- Rüegg, Walter eds. 1996: Geschichte der Universität in Europa. Band II. Von der Reformation bis zur französischen Revolution (1500-1800). München: Verlag C. H. Beck
- Rüegg, Walter 2004: Geschichte der Universität in Europa. Band III. Vom 19. Jahrhundert zum zweiten Weltkrieg (1800-1945). München: Verlag C. H. Beck
- Salzburg Principles for the Third Cycle 2005. Forrás: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/Salzburg_Report_final.1129817011146.pdf
- Sadlak, Jan ed. 2004: Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects. Bucharest: UNESCO – CEPES
- Salamanca Convention 2001: The Bologna Process and The European Higher Education Area. Bruxelles: EUA Genève
- Schleiermacher, Friedrich 2001: Alkalmi gondolatok a német módra elképzelt egyetemekről. In.: Tóth Tamás (szerk.) 2001: Az európai egyetem funkcióváltozásai. Felsőoktatástörténeti tanulmányok. Magyar felsőoktatás könyvek 18. Budapest: Professzorok Háza p. 197-215.
- Sorbonne-i Nyilatkozat 1998: http://www.bmbf.de/pub/sorbonne_declaration.pdf (20. 05. 2005)
- Statisztikai Tájékoztató: Felsőoktatás 2004/2005. Budapest: Oktatási Minisztérium, 2006

- Supervision and Training Charter for Early Stage Researchers 2004 – forrás: http://www.eurodoc.net/file/2004_eurodoc_charter_supervision_training.pdf
- Surján Péter 1992: A magyar tudománypolitika aktuális kérdései. Magyar Felsőoktatás 1992. 5. szám
- Szabó Gábor – Bánszki Tamás – Ruzsányi László 2002: A hazai doktori képzés átalakításának szükségességéről. Magyar Tudomány 2002/5 p. 653-657.
- Szerepi Anna 2003: Hátrányos helyzetű fiatalok pályaválasztási megfontolásai és karrierstratégiái. Forrás: <http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Regionalis/index.htm> (2005. 05. 10.)
- Szögi László 2001: Az évszázados universitas. Magyar felsőoktatás könyvek 19. Budapest: Professzorok Háza
- Tamás Pál 1987: Kutatói „vállcsillagok”. A tudományos minősítési rendszer átalakításának egy lehetséges irányáról. Magyar Tudomány 1987. 9. szám
- Tamási Péter 2002: A brain drain alakulása a kutatási szférában Magyarországon az 1990-es években. Társadalomkutatás 20. évf. 1-2. szám p. 25-52.
- The European Charter for Researchers. The Code of Conduct for the Recruitment of Researchers. Forrás: http://europa.eu.int/eracareers/pdf/am509774CEE_EN_E4.pdf (2006. 03. 13)
- THESIS 2004: Doktorandenbefragung. Forrás: www.thesis.de (2006. 03. 12.)
- Tornyai Zsuzsa Zsófia 2006: Női tudósjelöltek a Debreceni Egyetemen. In.: Juhász Erika (szerk.): Régió és oktatás. A “Regionális egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete p. 301-317.
- Tóth Tamás (szerk.) 2001: Az európai egyetem funkcióváltozásai. Felsőoktatás-történeti tanulmányok. Magyar felsőoktatás könyvek 18. Budapest: Professzorok Háza
- Tóth Tamás 2001: A napóleoni egyetemről a humboldti egyetemig. In.: Tóth Tamás (szerk.) 2001: Az európai egyetem funkcióváltozásai. Felsőoktatás-történeti tanulmányok. Magyar felsőoktatás könyvek 18. Budapest: Professzorok Háza p. 95-125.
- TÜF 2000: Kutatás és fejlesztés a felsőoktatásban. Az Oktatási Minisztérium Tudományos Ügyek Főosztályának jelentése az 1998/1999. tanév során végzett munkájáról. Forrás: <http://www.om.hu/main.php?folderID=539>
- TÜF 2004: A doktori (PhD) programoktól a doktori iskoláig 2004. Forrás: <http://www.ph.hu/ph/mf/mellek/tuf15.html> (2004. 09. 12.)
- TÜF 2005: Kutatás, fejlesztés, pályázatok és programok a felsőoktatásban. Az Oktatási Minisztérium Felsőoktatás-Fejlesztési és Tudományos Ügyek Főosztályának jelentése a

2003/2004-es tanévben a felsőoktatási kutatás-fejlesztés érdekében végzett munkájáról.
Forrás: <http://www.om.hu/main.php?folderID=539> (2006. 05. 06)

Verger, Jacques 1993: Die Universitätslehrer. In.: Rüegg, Walter eds. 1993: Geschichte der Universität in Europa. Band I. Mittelalter. München: Verlag C. H. Beck p. 139-157

Vértés Attila 1991: Jó lenne, ha nem esnénk át a lovon. Hozzászólás az új tudományos minősítési rendszer alapelveihez. Magyar Tudomány 1991. 5. szám p. 568-570.

Wandermeersch, Peter A 1996.: Die Universitätslehrer. In.: Rüegg, Walter eds. 1996: Geschichte der Universität in Europa. Band II. Von der Reformation bis zur französischen Revolution (1500-1800). München: Verlag C. H. Beck p. 181-213.

Weszely Ödön 1929: Az egyetem eszméje és típusai. Rektori székfoglaló előadás. Forrás: <http://www.elib.hu/01900/01934/html/index.htm> (2007. 12. 02.)

Jogsabályok

1949. évi XXVII. törvény a Magyar Tudományos Akadémiáról

1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról.

1994. évi XL. törvény a Magyar Tudományos Akadémiáról

2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról

51/2001. kormányrendelet a doktori képzésről és a doktori fokozatszerzésről

69/2006. kormányrendelet a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságról

33/2007. kormányrendelet doktori iskola létesítésének eljárási rendjéről és a doktori fokozat megszerzésének feltételeiről

50/2008. (III. 14.) kormányrendelet a felsőoktatási intézmények képzési, tudományos célú és fenntartói normatíva alapján történő finanszírozásáról

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretnék köszönettel mondani témavezetőmnek, Prof. Dr. Kozma Tamásnak a doktori képzés során szerzett hasznos kutatási tapasztalatokért, értékes tanácsaiért és türelméért.

Külön köszönettel tartozom Dr. Pusztai Gabriellának (Debreceni Egyetem, Neveléstudományok Intézete) az éveken át végzett közös munkáért, tanácsaiért és a kérdőív elkészítésében, valamint az adatelemzés során nyújtott segítségéért.

Köszönetet mondok mindazon debreceni kollégáimnak, akikkel a doktori tanulmányaim folyamán együtt dolgozhattam, és szakmailag segítettek a munkámat.

Köszönöm a Debreceni Egyetem tanulmányi osztályain dolgozó munkatársainak az empirikus vizsgálat során tanúsított együttműködésüket.

Köszönöm a műhelyvitán kapott értékes tanácsokat Prof. Dr. Szabó László Tamásnak, Dr. Fényes Hajnalkának, Kovácsné Dr. Bakos Évának, Dr. Buda Mariannak, Dr. Éles Csabának, Dr. Márkus Edinának és Dr. Rébay Magdolnának.

Szeretném megköszönni családomnak a türelmet és folyamatos bátorítást, valamint a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Tanszék munkatársainak biztatását és támogatását.

MELLÉKLETETEK

1. számú melléklet

Fogalomjegyzék³⁹

Doktori fokozatszerzés: tartalmilag a doktori képzésre alapozódó, de attól jogilag és eljárásilag független cselekménysorozat az egyetemi doktori oklevél megszerzése érdekében.

Doktori iskola: az egyetem – különböző egységeit is átfogó- olyan szervezeti egysége, amelyben a doktori fokozat megszerzésére felkészítő doktori képzés folyik. A doktori iskolában –az egyetem kérésére- közreműködhetnek más egyetemek vagy kutatóintézetek, illetve azok munkatársai is.

Doktori képzés: a doktori fokozat elnyerésére felkészítő rendszeres oktatási, kutatási és ellenőrzési tevékenység, amely a társadalom, azon belül különösen a tudomány és a felsőoktatás magasan képzett szakemberinek utánpótlását hivatott biztosítani.

Doktori program: a doktori képzés alapját képező, az akkreditációs eljárás során vizsgált szakmai program, a doktori iskolák létrehozását megelőzően. Az akkreditált doktori programok alapján folytatott képzésre doktorandusz hallgatót utolsó alkalommal a 2000/2001-es tanévre lehetett felvenni, és a képzés 2003. december 31-ig folytatható.

Doktori tanács: az a testület, amelyet az egyetem szenátusa a doktori képzés szervezésére, felügyeletére és rendszeres értékelésére hoz létre, továbbá amely odaítéli a doktori fokozatot.

Doktori téma: olyan kutatási részterület, amely alkalmas arra, hogy kidolgozása folyamatában a doktorandusz - a témavezető irányításával - elsajátítsa a tudományos módszerek

³⁹ a www.mab.hu weblapon található fogalomgyűjtemény és a hatályos doktori kormányrendelet (33/2007) alapján

alkalmazását, értékelhető tudományos eredményhez jusson, és erről tudományos közlemények, tudományos előadások, majd doktori értekezés formájában bizonyosságot tegyen.

Tudományterületek: bölcsészettudományok, hittudomány, agrártudományok, műszaki tudományok, orvostudományok, társadalomtudományok, természettudományok, művészetek.

2. számú melléklet

Rövidítések magyarázata

BCE: Budapesti Corvinus Egyetem (korábban: BKÁE)

BKÁE: Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem. 2004. szeptember 1-től: Budapesti Corvinus Egyetem

BME: Budapesti Műszaki Egyetem

C.Sc.: Candidate of Sciences

DE: Debreceni Egyetem

DLA: Doctor of Liberal Arts

DOSZ: Doktoranduszok Országos Szövetsége

DRHE: Debreceni Református Hittudományi Egyetem

D.Sc.: Doctor of Sciences

dr. univ.: doctor universitatis

ECTS: European Credit Transfer System (*Európai Kreditátviteli Rendszer*)

EHE: Evangélikus Hittudományi Egyetem

EHEA: European Higher Education Area (*Európai Felsőoktatási Térség*)

ELTE: Eötvös Loránd Tudományegyetem

ERA: European Research Area (*Európai Kutatási Térség*)

EUA: European University Association (*Európai Egyetemek Szövetsége*)

FFK: Főiskolai Főigazgatói Konferencia

KE: Kaposvári Egyetem

KGRE: Károli Gáspár Református Egyetem

LFZE: Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem

MAB: Magyar Akkreditációs Bizottság (2006-tól Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság)

ME: Miskolci Egyetem

MIE: Magyar Iparművészeti Egyetem

MKE: Magyar Képzőművészeti Egyetem

MRK: Magyar Rektori Konferencia

NYME: Nyugat-Magyarországi Egyetem

OKM: Oktatási és Kulturális Minisztérium

ORZSE: Országos Rabbiképző Zsidó Egyetem

ODHT: Országos Doktori és Habilitációs Tanács (2006-tól Országos Doktori Tanács – ODT)

PE: Pannon Egyetem (2006. március 1. előtti elnevezése: Veszprémi Egyetem)

Ph.D.: Doctor of Philosophy (latinul: Philosophiae Doctor)

PPKE: Pázmány Péter Katolikus Egyetem

PTE: Pécsi Tudományegyetem

SE: Semmelweis Egyetem

SZTE: Szegedi Tudományegyetem

SZE: Széchenyi István Egyetem

SZFE: Színház- és Filmművészeti Egyetem

SZIE: Szent István Egyetem

TMB: Tudományos Minősítő Bizottság

TÜF: Tudományos Ügyek Főosztálya

VE: Veszprémi Egyetem (jelenlegi elnevezése: Pannon Egyetem)

3. számú melléklet

DOKTORI KÉPZÉS NORVÉGIÁBAN⁴⁰

A norvég tudományos utánpótlás képzésének mai rendszerének kialakulása

A norvég felsőoktatás átfogó reformja 2003-ban történt, amikor az ország bevezette a Bologna folyamat elveit a felsőoktatásba. 2003-ig Norvégiában két egyetemi fokozat létezett: az első fokozatot négy-ötéves tanulmányi idő után lehetett megszerezni, a másodikat pedig további két-három év után egy értekezés megírásával (*Sadlak 2004:99*).

A tudományos fokozat megszerzése egészen 1993-ig nem tartozott formálisan a felsőoktatási rendszerhez, hanem az ún. *Dr. philos.* címet többévi kutatómunkát követően, szervezett képzés nélkül lehetett megszerezni. Ez a fajta doktori fokozat azonban nemzetközileg nem volt kompatibilis, emellett kizárólag speciális tudást nyújtott. Többnyire a tudósok-kutatók nagy része csak 40 éves kora után jutott el a tudományos fokozatig. (*Kupfer 2004:65*)

A leírt problémák orvoslására a 80-as évektől kezdve egyre több tudományterületen kezdték alkalmazni a szervezett képzést nyújtó angolszász Ph.D. modellt, melynek során a jelöltek általános képzésben is részesültek. Az új doktori fokozat eleinte a műszaki és természettudományok területén terjedt el, és csak később a bölcsészet- és társadalomtudományok területén. Ez utóbbi tudományágakban máig szkeptikusan tekintenek az új doktori fokozatra, mivel a régi fokozat színvonalának degradálásától tartanak. Így fordulhatott elő, hogy még 2004-ben is az összes átadott doktori fokozat csaknem 10 százaléka régi típusú volt (*EURODOC 2004*).

A doktori képzés finanszírozása és a képzésben résztvevők státusza

A 4.1 milliós lakosság számú Norvégiában 2003-ban mintegy 5000 fő vett részt doktori képzésben, ami a korábbi évekhez képest növekedést mutat.⁴¹ Az évente átadott doktori

⁴⁰ Fináncz 2006b

fokozatok száma is folyamatosan növekszik, 2003-ban megközelítette a nyolcszázat. (*Sadlak 2004:106-107*).

2001 óta a doktoranduszok nem hallgatói, hanem alkalmazotti státusszal rendelkeznek. Munkájukat határozott idejű szerződésben szabályozzák, amely munkavállalói jogokat biztosít számukra: jogosultak fizetett betegszabadságra, teljes körű egészségügyi és anyasági ellátásra, Sőt a legtöbb egyetemen a szokásos 10 hónapon túl további fél évig otthon maradhatnak fizetett szülési szabadságon. Emellett munkájuk beleszámít a szolgálati időbe. E szociális jogok gyakorlása úgy válik lehetővé, hogy a doktoranduszok munkájuk elvégzéséért adózó jövedelemben részesülnek (*Köhler 2004:6*). Az EURODOC 2005-ös adatai szerint az átlagfizetésük bruttó 3000 euró körül mozog, attól függően, hogy milyen munkahelyen tevékenykednek (felsőoktatási intézmény, állami kutatóintézet, magánszektor).

A doktori képzés finanszírozását többféle forrásból fedezik. Az önköltséges doktoranduszok arányáról sajnos a norvég doktorandusz-érdekképviselő (SiN) sem rendelkezik pontos adatokkal. A tevékenységükért fizetésben részesülő doktoranduszok képzését és munkáját 39 százalékban magáncégek, 34 százalékban az oktatási intézmények (saját költségvetésből) és 27 százalékban a Norvég Kutatási Tanács finanszírozza (*EURODOC 2005*).

A doktori képzés szerkezete és a fokozatszerzés

Norvégiában 14 intézményben lehet doktori fokozatot szerezni, ebből öt egyetem és kilenc főiskola (a megszerzett fokozatok 93 százalékát egyetemek adják). A doktori képzés általában négy, ritkábban három éves. A négy éves képzésből maximum egy évet lehet fordítani a munkáltató intézményben oktatásra és a doktori témától független kutatásra, a három éves képzés alatt pedig teljes munkaidőben a doktori képzéssel kapcsolatos tevékenységgel kell foglalkozni. Részidejű képzésben nem lehet fokozatot szerezni (*EURODOC 2005*).

A képzés időtartama alatt a doktoranduszok egyrészt kötelező és választható kurzusokat teljesítenek, amelyek közül a választott terület kutatómódszertanával kapcsolatos tárgyak és a későbbi életpályához szükséges általános készségek – képességek (kutatási etika, publikációs

⁴¹ Norvégiában a többi skandináv államhoz képest alacsony a doktoranduszok száma, például Svédországban 18 ezer doktorandusz van. Összehasonlításképpen az 1000 főre jutó doktoranduszok száma Norvégiában 1,2 fő, míg Svédországban 2 fő, Finnországban 4 fő (Magyarországon 0,79 fő).

technikák, idegen nyelvű publikálás, egyéb kulcskompetenciák) fejlesztése dominál. A kurzusok általában egy vagy két félév alatt elvégezhetőek, így a későbbiekben a doktorandusz saját kutatásaira koncentrálhat.

A doktori képzés a tézisek benyújtásával zárul, majd kedvező bírálat esetén a doktorjelölt elkészíti a disszertációt. A disszertáció nyilvános megvédése előtt a leendő kutatónak rátermettségét egy ítélő bizottság előtt kell bizonyítania kutatási témájába vágó doktori előadás megtartásával.

Mobilitás és kutatói karrier

A norvég doktoranduszok több mint fele legalább egy hónapot –gyakran egy szemesztert vagy egy évet – tölt el külföldi kutatással. A legtöbb ösztöndíj-lehetőséget a környező északi országokba kínálják, emellett az Európai Unió országok – főként Franciaország, Németország és Nagy-Britannia – és az USA is kedvelt célpontok.

Norvégiában a kutatói életpálya kapcsán három probléma merül fel.

Először is, a nők aránya egyre csökken az egyes szinteken felfelé haladva. A diplomások körében, enyhe női többlet tapasztalható, majd a doktori képzésben már csak 40 százalék a nők aránya, ami a fokozatszerzések esetében tovább csökken 35 százalékra. A professzorok között pedig tudományterülettől függően 2 és 24 százalék között mozog a nők képviselete (*EURODOC 2004*).

Másodszor, több fórumon is elhangzott, hogy kevés a posztdoktori állás. A doktori képzés keretszámainak növelésével párhuzamosan a posztdoktori helyek száma is folyamatosan növekszik, de további álláshelyekre volna szükség (*Sadlak 2004, EURODOC 2003*).

Harmadszor, Norvégiában viszonylag későn, átlagosan 37-38 éves korban történik a doktori fokozat megszerzése. Ennek hátterében két tényező áll: egyrészt, a fokozatszerzési idő átlagosan 4,8 évet vesz igénybe (tudományterületenként 3 és 7 év között változik), emellett a doktoranduszok átlagosan csak 30-32 éves korban kezdik el a doktori képzést⁴².

⁴² A doktori képzésbe történő belépés feltétele a mesterfokozat, melynek megszerzése gyakran elhúzódik. Az északi országokban sok fiatal egy-két évet dolgozik a középiskola befejezése után és csak ezt követően megy egyetemre, emellett a diploma megszerzését követően gyakran nem jelentkeznek azonnal doktori képzésre.

A fokozatszerzési arányok egyébként rendkívül kedvezők: a doktoranduszok 60-70 százaléka megírja a disszertációját és megszerzi a fokozatot (*EURODOC 2005*)⁴³, ami arról tanúskodik, hogy a norvég doktori képzés valóban hatékonyan működik. A norvég felsőoktatás-politika egyik fő célja a doktori képzés kimeneti és bemeneti létszámainak növelése az ország versenyképességének növelése érdekében. Ezt a célt – láthatóan sikeresen - a doktori képzés és a kutatói életpálya vonzóvá tételével igyekeznek megvalósítani.

FELHASZNÁLT IRODALOM

EURODOC survey 2003; 2004; 2005: Norway – Forrás:

<http://www.eurodoc.net/download.php?lng=en>, www.eurodoc.net/questionnaire (2006. 03. 18.) és http://www.stipendiat.no/html/dokument/eurodoc_2005.pdf (2006. 06. 10)

Köhler, Gerd 2004: Promovieren mit Perspektive. In.: Kupfer, Antonia – Moes, Johannes: Promovieren in Europa. Ein internationaler Vergleich von Promotionsbedingungen. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2004 p. 5-8.

Kupfer, Antonia 2004: Norwegen – Vom Doktor zum PhD in gesicherter Beschäftigung. In.: Kupfer, Antonia – Moes, Johannes: Promovieren in Europa. Ein internationaler Vergleich von Promotionsbedingungen. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2004 p. 65-71.

Sadlak, Jan 2004: Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects. Bucharest: UNESCO-CEPES, 2004

⁴³ Magyarországon ez az arány nem éri el a 30 százalékot

4. számú melléklet:

A próbakérdezés során alkalmazott kérdőív (2004 ősz)

Debreceni Egyetem

Bölcsészettudományi Kar

Neveléstudományi Tanszék

Regionális Egyetem Kutatócsoport

Sorszám

--	--	--	--

Intézmény	
Kar	
Doktori iskola	

Kérdőív

Doktori képzésben résztvevő hallgatók számára

2004

Kedves Válaszadó!

Szeretnék feltenni Önnek néhány kérdést. Minden válasz helyes, ami a valóságot és az Ön véleményét tükrözi. A nevét ne írja fel a papírra! A válaszadás névtelen és önkéntes. Ha nincs egyéb instrukció megadva, zárt kérdésekre adott válaszait a válaszlehetőségek előtti szám bekarikázásával jelölje.

Köszönöm, hogy időt áldoz munkám segítésére. Ha bármiben segíthetek, forduljon hozzám bizalommal. Elérhetőségeim a kérdőív végén található.

Üdvözlettel

Fináncz Judit

1.

1.1. Születési éve:

--	--	--	--

1.2. Neme:

1 – férfi

2 – nő

1.3. Mi az állandó lakhelye? Település neve: _____

1.3.1. Milyen típusú település ez?

1. Főváros
2. Megyeszékhely
3. Kisebb város
4. Község/4.

1.4. Szülei születési éve:

édesapja

--	--	--	--

édesanyja

--	--	--	--

1.5. Szülei legmagasabb iskolai végzettsége:

Édesapja / nevelőapja	Édesanyja / nevelőanyja
1. nyolc általános iskolai osztály vagy kevesebb	1. nyolc általános iskolai osztály vagy kevesebb
2. szakmunkásképző, szakiskola	2. szakmunkásképző, szakiskola
3. szakközépiskola	3. szakközépiskola
4. gimnázium	4. gimnázium
5. felsőfokú technikum	5. felsőfokú technikum
6. főiskola	6. főiskola
7. egyetem	7. egyetem
8. tudományos fokozat	8. tudományos fokozat

1.6. Mi a szülei jelenlegi foglalkozása?

	Édesapja / Nevelőapja	Édesanyja / Nevelőanyja
1. jelenlegi foglalkozás		
2. ha már nem dolgozik, utolsó foglalkozása		

1.7. Mit csinál szabadidejében?

1.8. Milyen felekezethez tartozik?

1. római katolikus
2. görög katolikus
3. református
4. evangélikus
5. semmilyen
6. egyéb, éspedig: _____

1.8.1. Milyen gyakran jár templomba vagy egyéb lelki alkalmakra?

1. naponta
2. hetente többször
3. hetente
4. havonta többször
5. havonta
6. évente többször
7. évente
8. soha

2.

2.1. Melyik évben érettségizett? _____

2.2.. Milyen típusú középfokú végzettséget szerzett?

1. gimnáziumi érettségit
2. szakközépiskolai érettségit
3. egyéb: _____

2.3. Milyen felsőfokú végzettséggel rendelkezik? Kérem, töltsse ki a következő táblázatot!

Végzettség megnevezése	Végzettség típusa 1- egyetemi 2- főiskolai 3- felsőfokú szakképzés	A végzettséget kiadó intézmény neve	Év	Diploma minősítése

2.4. Az alábbi táblázatból idegen nyelv-tudásáról szeretnék képet kapni. Kérem, a megfelelő helyre írjon X-et!

	Nincs nyelvvizsgálója, de beszéli a nyelvet (A), olvas az adott nyelven (B), mindkettő (C)			Alapfokú nyelvvizsgálóval rendelkezik az adott nyelvből			Középfokú nyelvvizsgálóval rendelkezik az adott nyelvből			Felsőfokú nyelvvizsgálóval rendelkezik az adott nyelvből		
	A	B	C	A	B	C tip.	A	B	C tip.	A	B	C tip.
1. angol												
2. német												
3. francia												
4. olasz												
5. spanyol												
6. orosz												
7. latin												
8. egyéb: _____												

3.

3.1. Volt-e eddigi élete során munkanélküli?

1. igen, regisztráltatta magát
2. igen, de nem regisztráltatta magát
3. volt regisztrált és regisztrálatlan
4. nem volt. ⇒ ugrás a 3.2.-re!

3.1.1. Ha volt munkanélküli:

- a) Hányszor? _____
- b) Mennyi ideig volt munkanélküli összesen? _____ hónap

3.2. Eddigi élete során – a szünetei munkavállalást leszámítva – volt-e három hónapnál hosszabb ideig tartó kereső foglalkozása?

1. igen
2. nem

3.2.1. Ha igen,

- a) hány éves volt, amikor először munkába állt? _____
- b) mennyi ideig dolgozott eddig összesen? _____ év
- c) milyen munkákat végzett eddig? (Több válasz is lehetséges, a megfelelő mezőt jelölje X-szel.)

	Teljes munkaidőben	Rész-munkaidőben
1. Képzettséget nem igénylő fizikai munka		
2. egyszerű szellemi munka		
3. végzettségének megfelelő szellemi munka		
4. oktatási tevékenység		
5. tudományos munka		
6. egyéb: _____ _____		

4.

4.1. Melyik tanévben kezdte a doktori képzést? _____

4.1.1. Hányadik évfolyamon tanult a 2003/2004-es tanévben? _____

4.2. Miért jelentkezett doktori képzésre? Nevezze meg a legfontosabb okokat!

1. _____

2. _____

3. _____

4.3. Honnan szerzett először tudomást az Ön által választott doktori iskoláról?

1. hirdetés útján (újság, kiadvány, szórólap, plakát)
2. egyetemi oktatóimtól
3. a felvételi tájékoztatóból
4. baráti ismeretség alapján
5. családom, rokonságom révén
6. szakmai ismeretség alapján
7. egyéb módon, éspedig: _____

4.4. Amikor arról döntött, hogy doktori tanulmányokat folytat, milyen megfontolásból választotta ezt a doktori iskolát? Karikázzon be maximum öt választ!

1. Az intézmény közel esik a munkahelyemhez / lakóhelyemhez.
2. Egyetemi oktatóim ajánlása miatt.
3. Szülők, rokonok véleménye, ajánlása miatt.
4. Itt van olyan téma, ami érdekelt.
5. Úgy gondoltam, csak ide vesznek fel.
6. Kiderüljön, mihez van tehetségem.
7. Amíg ide járok (teljes idejű tanulmányok esetén), nem kell munkába állnom.
8. Barátaim, ismerőseim is ide jelentkeztek.
9. Egyéb, éspedig: _____

4.5. Jelenlegi tapasztalatait és terveit figyelembe véve, milyen esélyeket lát arra, hogy meg fogja szerezni az abszolutóriumot követően a doktori fokozatot?

1. biztos vagyok benne, hogy sikerül.
2. valószínűleg sikerül.
4. elképzelhető, hogy sikerül, de kevés esélyt látok erre.
5. nem hiszem, hogy szerzek fokozatot.

Indokolja választát!

4.6. Melyek voltak eddig doktori iskolájában a félév teljesítésének követelményei?

1. vizsgák ⇒ Ugyanolyan komolyan veszik ezeket, mint ahogy azt egyetemi tanulmányaid során tapasztalta?
1. igen 2. nem
2. beadandó dolgozatok
3. egyéb, éspedig: _____

4.7. Milyen képzési formában vesz részt a doktori képzésben

1. nappali (teljes idejű): ösztöndíjas ⇒ tovább a 4.8-os kérdésre!
2. nappali (teljes idejű): önköltséges ⇒ tovább a 4.8-os kérdésre!
3. levelező (részidejű) ⇒ tovább a 4.9-es kérdésre! (7. oldal)

4.8. Nappali rendszerű képzésben résztvevőknek

4.8.1. Milyen tevékenységeket végzett a doktori képzés keretében az előző félév során (2003-2004 / II.)?

1. oktatói tevékenység, heti _____ óra
2. doktori kurzusokon hallgatóként, heti _____ óra
3. tudományos és kutatói munka, heti _____ óra
4. adminisztratív munka, heti _____ óra
5. egyéb tevékenység, éspedig: _____ heti _____ óra

4.8.2. Mennyi időt tölt hetente a doktori képzéssel kapcsolatos teendőivel?

Tevékenység	óra / hét
Tanszéken végzett munka	
Könyvtári munka	
Laborban végzett munka	
Egyéb:	
Egyéb:	
Egyéb:	

4.8.3. Doktoranduszként melyek azok a tényezők, amelyek problémát jelentenek Ön számára a képzés során?

4.8.4. Mi a véleménye a teljes idejű képzésben részt vevő doktoranduszok jogállásáról?

1. Meg vagyok elégedve a jelenlegi hallgatói jogálláshoz kapcsolódó jogokkal és kötelezettségekkel.
2. Támogatnám a közalkalmazotti jogállás kialakítását.

Kérem, indokolja válaszát, majd tovább az 5.1-es kérdésre!

4.9. Levelező doktori képzésben résztvevőknek

4.9.1. A doktori képzés mellett végez-e jelenleg kereső tevékenységet?

1. Igen. ⇒ Mi a foglalkozása? _____
Hol dolgozik? _____
2. Nem. ⇒ Miért?

- a) GYES-en vagy GYED-en vagyok.
- b) Rokkant vagy öregségi nyugdíjas vagyok.
- c) Munkanélküli vagyok.
- d) A háztartásban van rám szükség.
- e) egyéb, éspedig: _____

4.9.2. Mennyi a doktori képzésen fizetendő költségtérítés szemeszterenként?

_____ Ft

4.9.2. Milyen forrásból fizeti ki ezt az összeget?

4.9.3. Milyen problémák merülnek fel az Ön esetében a levelező doktori képzésben való részvétellel kapcsolatban?

5.

5.1. Milyen jövedelmekkel rendelkezik egy hónapban? Karikázza be a megfelelő válaszokat és írja be az összeget!

1. PhD. ösztöndíj: _____ Ft
2. fizetés teljes munkaidőben: _____ Ft
3. fizetés részmunkaidőben: _____ Ft
4. alkalmi munkák, megbízások: _____ Ft
5. szülői támogatás: _____ Ft
6. egyéb jövedelem, éspedig:
 _____ : _____ Ft
 _____ : _____ Ft

5.1.1. Egy hónapban körülbelül hány forintból gazdálkodik?

_____ Ft

5.1.2. Mekkora havi jövedelemre lenne szüksége az Ön számára megfelelő életszínvonal fenntartásához?

_____ Ft

5.2. Milyen a lakáshelyzete a tanévben?

1. saját lakásomban élek.
2. szüleimmel lakom együtt.
3. albérletben élek.
4. kollégiumban lakom.
5. egyéb, éspedig: _____

5.3. Rendelkezik-e saját -val? A megfelelő mezőt jelölje X-szel!

	igen	nem
1. lakás		
2. ház		
3. telek		
4. nyaraló		
5. autó		
6. számítógép (Internet-hozzáférés nélkül)		
7. számítógép (Internet-hozzáféréssel)		
8. CD lejátszó		
9. mobil telefon		
10. DVD lejátszó (számítógépen is)		
11. mosogatógép		

6.

6.1. Milyen a családi állapota?

1. nőtlen, hajadon
2. házasságban élek ⇒ ugrás a 6.2-es kérdésre!
3. élettársi kapcsolatban élek
4. elvált
5. özvegy

6.1.1. Ha jelenleg nem házas, szeretne-e házasságot kötni? Jelöljön meg egy választ!

1. Semmiképpen nem tervezek házasságot.
2. Még nem tudom, hogy valaha megházasodom-e.
3. A körülményektől függ.
4. A kérdés számomra nem lényeges.
5. Jelenlegi párommal a közei l jövőben tervezünk házasságot.
6. Feltétlenül szeretnék házasságot kötni, de fogalmam sincs, mikor.
7. Feltétlenül szeretnék házasságot kötni, úgy gondolom, _____ éves koromra már biztosan házas leszek.

Indokolja válaszát!

6.2. Van-e gyermeke? Ha igen, hány?

1. igen, _____ gyermekem van.
2. nincs gyermekem.

6.3. Szeretne-e gyermeket vállalni? Jelöljön meg egy választ! (Kérem, abban az esetben is válaszoljon, ha már van gyermeke!)

1. Feltétlenül szeretnék, de nem tudom, hányat.
2. Feltétlenül szeretnék, legalább _____ gyermeket és legfeljebb _____-t.
3. A kérdés számomra nem lényeges.
4. A körülményektől függ.
5. Azt hiszem, nem lesz gyereke.
6. Egyáltalán nem akarok gyereket.
7. Nem tudom.

6.4. Tervez- a közeljövőben családalapítást?

1. igen, mert _____
2. nem, mert _____
3. nem tudom, mert _____

6.5. Hol szeretne élni tíz év múlva? Jelölje meg az Önre leginkább jellemző választ!

1. Ez a kérdés számomra nem lényeges.
2. Ugyanabban a házban/lakásban, ahol most.
3. Ugyanazon a településen, ahol most.
4. Azon a településen, ahol jelenleg tanulok.
5. Magyarországon, de nem azon a településen, ahol jelenleg lakom vagy tanulok, hanem: _____
6. Külföldön, éspedig: _____

6.5.1. Miért szeretné, hogy így legyen? Nevezzen meg néhány indokot!

1. _____
2. _____
3. _____

6.6. Mit szeretne elérni az életben? Írja le röviden!

6.7. Ha befejezi a doktori képzést és fokozatot szerez, véleménye szerint milyenek lesznek elhelyezkedési esélyei az adott szakterületen? Jelöljön meg egy választ!

1. Valószínűleg jelenlegi lakóhelyemen is el tudok helyezkedni.
2. Jelenlegi lakóhelyemen valószínűleg nem tudok elhelyezkedni, egy másik magyarországi településre (nem főváros) kell költöznöm, hogy megfelelő állást találjak.
3. Valószínűleg csak Budapesten találok majd megfelelő állást, pedig nem ott élek.
4. Magyarországon kedvezőtlenek az elhelyezkedési esélyeim, ezért elképzelhető, hogy külföldön keresek munkát.

6.8. A doktori képzést követően mik a tervei? Jelöljön meg egy választ!

1. A felsőoktatásban szeretnék főállású oktatóként tevékenykedni.
2. Állami kutatóintézetben szeretnék kutatói munkát végezni.
3. A magán szektorban szeretnék elhelyezkedni kutatási-fejlesztési területen.
4. Külföldön szeretnék tudományos / kutatói munkát végezni.
5. egyéb: _____

6.8.1. Ön szerint ez megvalósulhat?

1. teljesen valószínű
2. van rá esély
3. kevés az esélye
4. nincs rá esély

Köszönöm a válaszadást!

Fináncz Judit

Debreceni Egyetem

Bölcsészettudományi Kar

Neveléstudományi Tanszék

4032 Debrecen, Egyetem tér 1.

e-mail: financzjudit@yahoo.com

5. számú melléklet:

Az empirikus felmérés során alkalmazott kérdőív (2006)

Debreceni Egyetem
Bölcsészettudományi Kar

Neveléstudományi Tanszék
Regionális Egyetem Kutatócsoport

Sorszám

--	--	--	--

Intézmény:	
Kar:	
Tudományág:	1. természettudományok 2. műszaki tudományok 3. orvostudományok 4. agrártudományok 5. társadalomtudományok 6. bölcsészettudományok 7. művészetek 8. hittudományok

KÉRDŐÍV

DOKTORI KÉPZÉSBEN RÉSZTVEVŐK SZÁMÁRA

2006

Kedves Válaszadó!

Szeretnénk feltenni Önnek néhány kérdést. Minden válasz helyes, ami a valóságot és az Ön véleményét tükrözi. A nevét ne írja fel a papírra! A válaszadás névtelen és önkéntes. Ha nincs egyéb instrukció megadva, zárt kérdésekre adott válaszait a válaszlehetőségek előtti szám bekarikázásával jelölje.

Köszönöm, hogy időt áldoz munkánk segítésére. Ha bármiben segíthetek, forduljon hozzám bizalommal. Elérhetőségeim a kérdőív végén található.

Üdvözlettel:

Fináncz Judit

1. Általános kérdések

1.1. Születési éve: 19 _____

1.2. Neme: 1. férfi 2. nő

1.3. Mi az állandó lakhelye? Település neve: _____

1.3.1. Milyen típusú település ez?

1. Főváros
2. Megyeszékhely
3. Kisebb város
4. Község

1.3.2. 18 éves koráig nagyrészt milyen típusú településen élt? _____

1.4. Szülei születési éve:

Édesapja: 19 _____ Édesanyja: 19 _____

1.5. Szülei legmagasabb iskolai végzettsége:

Édesapja / nevelőapja	Édesanyja / nevelőanyja
1.nyolc általános iskolai osztály vagy kevesebb	1. nyolc általános iskolai osztály vagy kevesebb
2.szakmunkásképző, szakiskola	2. szakmunkásképző, szakiskola
3.szakközépiskola	3. szakközépiskola
4.gimnázium	4. gimnázium
5.felsőfokú technikum	5. felsőfokú technikum
6.főiskola	6. főiskola
7.egyetem	7. egyetem
8.tudományos fokozat	8. tudományos fokozat

1.6. Mi a szülei jelenlegi foglalkozása?

	Édesapja / Nevelőapja	Édesanyja / Nevelőanyja
1. jelenlegi foglalkozás		
2. ha már nem dolgozik, utolsó foglalkozása		

1.7. Hány testvére van? _____

2. Tanulmányok

2.1. Melyik évben érettségizett? _____

2.2. Milyen típusú középfokú végzettséget szerzett?

1. gimnáziumi érettségit
2. szakközépiskolai érettségit
3. egyéb: _____

2.3. Melyik középiskolában érettségizett?

Intézmény neve: _____

Székhelye: _____

2.4. Milyen felsőfokú végzettséggel rendelkezik? Kérem, töltsse ki a következő táblázatot!

Végzettség megnevezése	Végzettség típusa 1- doktori fokozat 2- egyetemi dipl. 3- főiskolai dipl. 4- felsőfokú szakképzés	A végzettséget kiadó intézmény neve	Év	Oklevél minősítése

Egyéb végzettség: _____

2.5. Milyen nyelv(ek)ből rendelkezik államilag elismert nyelvvizsgával?

(nyelv megnevezése, nyelvvizsga szintje, nyelvvizsga éve)

2.5.1. Melyik nyelvtudását használja aktívan (szakirodalom olvasása, konferenciák stb.)?

2.6. Tanult-e külföldön?

1. Igen
2. Nem → Tovább a 3. részhez

2.6.1. Ha végzett külföldi tanulmányokat...

- a) Mikor? (év) _____
 - b) Mennyi ideig (hónap) _____
 - c) Melyik országban? _____
 - d) Hány alkalommal? _____
 - e) Mit tanult? _____
-

3. Munkaerőpiaci tevékenység

3.1. Volt-e eddigi élete során munkanélküli?

1. igen, regisztráltatta magát
2. igen, de nem regisztráltatta magát
3. volt regisztrált és regisztrálatlan
4. nem volt. ⇒ *Tovább a 3.2.-es kérdésre!*

3.1.1. Ha volt munkanélküli:

- a) Hányszor? _____
- b) Mennyi ideig volt munkanélküli összesen? _____ hónap

3.2. Eddigi élete során – a szünidei munkavállalást leszámítva – volt-e három hónapnál hosszabb ideig tartó kereső foglalkozása?

1. igen
2. nem ⇒ *Tovább a 3.3-as kérdésre!*

3.2.1. Ha igen,

- a) hány éves volt, amikor először munkába állt? _____
- b) mennyi ideig dolgozott eddig összesen? _____ év

c) milyen munkákat végzett eddig?

3.3. Végez-e jelenleg kereső tevékenységet?

1 – Igen

2 – Nem → Tovább a 3.3.2-re

3.3.1. Ha igen,

a) Milyen formában dolgozik? *(Ha szükséges, több válasz is megjelölhető)*

1 – teljes munkaidőben

2 – részmunkaidőben

3 – alkalmi munkaként

b) milyen munkakörben dolgozik? _____

c) hetente hány órát tölt kereső tevékenységgel? _____ órát

c) Milyen területen dolgozik?

1 – állami szféra

2 – non-profit szektor

3 – magánszektor (vállalkozás)

4 – multinacionális cég

3.3.2. Ha nem végez kereső tevékenységet, miért?

d) Doktori ösztöndíjban részesülök

e) GYES-en vagy GYED-en vagyok.

f) Rokkant vagy öregségi nyugdíjas vagyok.

g) Jelenleg álláskereső ellátásban részesülök.

h) A háztartásban van rám szükség.

g) Egyéb, éspedig: _____

4.Doktori képzéssel kapcsolatos kérdések

4.1. Miért jelentkezett doktori képzésre? Nevezze meg az Ön számára legfontosabb okokat!

1. _____
2. _____
3. _____

4.1.1. A felvételi előtt hány doktori iskolába adta be a jelentkezését? _____

4.1.1.1. Miért a jelenlegi doktori iskoláját választotta a megjelölt lehetőségek közül? _____

4.2. Melyik tanév mely félévében kezdte a doktori képzést? _____

4.2.1. Hol tart most (2005/06 II. félév) a doktori képzésben?

1. Doktori képzésben veszek részt, a _____ szemeszterben (*szemesztert beírni*).
2. Abszolutóriumot szereztem _____ (*dátumot beírni*), de még nem léptem be a fokozatszerzési eljárásba.
3. Már beléptem a fokozatszerzési eljárásba, a védés várható időpontja: _____ (*évet, hónapot beírni*)

4.3. Milyen képzési formában vesz (vett) részt doktori képzésben?

1. teljes idejű állami ösztöndíjas → *Tovább a 4.4-re*
2. teljes idejű költségtérítéses
3. részidejű költségtérítéses
4. akadémiai ösztöndíjas (alkalmazotti jogviszony) → *Tovább a 4.4-re*
5. egyéb ösztöndíjas, éspedig: _____ → *Tovább a 4.4-re*

4.3.1. Mennyi a doktori képzésen fizetendő költségtérítés szemeszterenként?

_____ Ft

4.3.1.1. Milyen forrás(ok)ból fizeti ki ezt az összeget?

4.4. Az alábbiak mennyiben jelentettek motivációs tényezőt az Ön számára a doktori képzésbe történő jelentkezéskor?

Kérem, értékelje ezek fontosságát 1-től 5-ig!

1 - nem fontos; 5 – nagyon fontos

1. Szakmai érdeklődés	1	2	3	4	5
2. Kutatási lehetőségek	1	2	3	4	5
3. Szakmai - tudományos karrier lehetősége	1	2	3	4	5
4. Hallgatói évek meghosszabbítása	1	2	3	4	5
5. Három év biztos egzisztencia	1	2	3	4	5
6. A képzés során kapható hallgatói juttatások	1	2	3	4	5
7. Külföldi ösztöndíj-lehetőségek	1	2	3	4	5
8. Későbbi külföldi munkavállalás lehetősége	1	2	3	4	5
9. A PhD fokozat későbbi anyagi haszna	1	2	3	4	5
10. Munkahelyi elvárások	1	2	3	4	5
11. Családi elvárások	1	2	3	4	5
12. Kötetlen munkaidő	1	2	3	4	5
13. A PhD fokozat a felsőoktatásban való elhelyezkedés feltétele	1	2	3	4	5
14. egyéb, éspedig:	1	2	3	4	5

4.4.1. Honnan szerzett először tudomást az Ön által választott doktori iskoláról?

1. hirdetés útján (újság, kiadvány, szórólap, plakát)
2. egyetemi oktatóimtól
3. a felvételi tájékoztatóból
4. baráti ismeretség alapján
5. családom, rokonságom révén
6. szakmai ismeretség alapján
7. egyéb módon, éspedig: _____

4.4.2. Amikor arról döntött, hogy doktori tanulmányokat folytat, milyen megfontolásból döntött jelenlegi doktori iskolája mellett?

Kérem, értékelje a felsorolt tényezők fontosságát!

1 - nem fontos; 5 – nagyon fontos

1. Intézmény közelsége (lakóhelyhez, munkahelyhez)	1	2	3	4	5
2. Egyetemi oktatóim ajánlása	1	2	3	4	5
3. Ebben az intézményben szereztem diplomát.	1	2	3	4	5
4. Már előzetesen volt ismeretségem a doktori iskola oktatói között.	1	2	3	4	5
5. Már előzetesen volt ismeretségem a doktori iskola doktoranduszai között.	1	2	3	4	5
6. Szülők, rokonok véleménye, ajánlása	1	2	3	4	5
7. Kutatási téma miatt.	1	2	3	4	5
8. Barátaim, munkatársaim is ide jelentkeztek.	1	2	3	4	5
9. Úgy gondoltam, ide könnyebben bekerülök.	1	2	3	4	5
10. Kiderüljön, mihez van tehetségem	1	2	3	4	5
11. Amíg ide járok, nem kell munkába állnom.	1	2	3	4	5
12. egyéb, éspedig:	1	2	3	4	5

4.5. Jelenlegi tapasztalatait és terveit figyelembe véve, milyen esélyeket lát arra, hogy meg fogja szerezni az abszolutóriumot követően a doktori fokozatot? Értékelje esélyeit 1- től 5-ig (1- biztosan nem sikerül; 5 – biztosan sikerül)

1 2 3 4 5

Indokolja válaszát!

4.5.1. Véleménye szerint a doktori képzés megkezdésétől számítva mennyi időre lesz Önnek szüksége a doktori fokozat megszerzéséig?

1. három év fokozatom

4. hat év

7. nem hiszem, hogy lesz

2. négy év

5. hét év

8. nem tudom

3. öt év

6. több, mint hét év

4.6. Milyen tevékenységeket végez a doktori képzés keretében a jelenlegi tanévben (2005-06/II.)?

Tevékenység	óra / hét
PhD kurzusokon való részvétel (hallgatóként)	
Oktatói tevékenység	
Oktatói tevékenységgel kapcsolatos felkészülés	
Laborban / kutatócsoportban végzett munka	
Könyvtári kutatómunka	
Tanszék / doktori program számára végzett adminisztratív vagy szervezői munka:	
Egyéb, éspedig:	

4.6.1. Hetente átlagosan hány órát foglalkozik kutatási témájával? _____

4.6.2. Melyek voltak eddig doktori iskolájában a félév teljesítésének követelményei?

1. vizsgák ⇒ Ugyanolyan komolyan veszik ezeket, mint ahogy azt egyetemi tanulmányai során tapasztalta?

1. igen 2. nem

2. beadandó dolgozatok

3. egyéb, éspedig: _____

4.7. Doktoranduszként melyek azok a tényezők, amelyek problémát jelentenek Ön számára a képzés során?

4.8. Mennyiben ért egyet az alábbi kijelentésekkel? Kérem, értékelje ezeket 1-től 5-ig!

1 – egyáltalán nem ért egyet; 5 – teljesen egyetért

Manapság aki el akar érni valamit, nem elégszik meg a diplomával.	1	2	3	4	5
A doktori képzésbe nem mindig a legrátermettebbeket veszik fel.	1	2	3	4	5
A doktori felvételi esetén meghatározó a leendő témavezetővel vagy a doktori iskola más oktatóival kötött előzetes munkakapcsolat.	1	2	3	4	5
Sokan a doktori képzésbe történő jelentkezéssel a munkanélküliséget kívánják elkerülni.	1	2	3	4	5
A doktori képzésbe történő jelentkezésben (ösztöndíjasok esetén) a három évre biztosítható egzisztencia nagy szerepet játszik.	1	2	3	4	5
A PhD fokozattal rendelkezők külföldön jobban megtalálják számításukat, mint Magyarországon	1	2	3	4	5

4.8.1. Mi a véleménye a teljes idejű képzésben részt vevő doktoranduszok jogállásáról?

1. Meg vagyok elégedve a jelenlegi hallgatói jogálláshoz kapcsolódó jogokkal és kötelezettségekkel.
2. Támogatnám a közalkalmazotti jogállás kialakítását.

Kérem, indokolja válaszát!

4.9. Kérem, tapasztalatai alapján jellemezze, milyen feltételeket tud biztosítani az Ön doktori iskolája/programja a doktoranduszok számára!

Az állami ösztöndíjas doktoranduszoknak saját asztal és számítógép áll rendelkezésére.	Igen	Nem
A doktori program külön helységet tart fenn a PhD hallgatóknak.		
A doktori program finanszírozza az állami ösztöndíjas doktoranduszok belföldi konferenciákon történő részvételét.		
A doktori program finanszírozza az állami ösztöndíjas doktoranduszok külföldi konferenciákon való részvételét (évente egy alkalommal).		
A doktori program publikációs lehetőséget biztosít a doktoranduszok számára.		

4.9.1. Mennyire elégedett témavezetőjével? *Kérem, értékelje 1-től 5-ig az alábbiakat!*

1- egyáltalán nem megfelelő; 5- teljesen megfelelő

Emberileg jó a kapcsolatom a témavezetőmmel.	1	2	3	4	5
Doktori témámat tekintve szakmailag kompetensnek tartom.	1	2	3	4	5
Doktorjelöltjeinek témavezetését megfelelően látja el.	1	2	3	4	5
Elegendő konzultációs lehetőséget biztosít számomra.	1	2	3	4	5
Szakmai tanácsaival nagymértékben segíti doktori témámban való előrehaladásomat.	1	2	3	4	5
Témavezetőmet szakterületén országszerte elismerik.	1	2	3	4	5
Összességében véve mennyire elégedett témavezetőjével?	1	2	3	4	5

4.9.2. Hogyan történt az Ön esetében a témavezető kiválasztása?

1. A felvételi előtt már megkértem, hogy vállalja el a témavezetést.
2. A sikeres felvételi vizsgát követően kértem meg, hogy vállalja el a témavezetést.
3. A sikeres felvételi vizsgát követően a doktori program kijelölte számomra a témavezetőt.

4.9.3. Ha újra kezdené a doktori képzést, ugyanazt a témavezetőt választaná?

1. igen
2. nem
3. nem tudom

Kérem, indokolja választát!

5. Anyagi helyzet

5.1. Milyen nettó jövedelmekkel rendelkezik egy hónapban? Karikázza be a megfelelő válaszokat és írja be az összeget!

1. PhD. ösztöndíj: _____ Ft
2. fizetés teljes munkaidőben: _____ Ft
3. fizetés részmunkaidőben: _____ Ft
4. alkalmi munkák, megbízások: _____ Ft
5. szülői támogatás: _____ Ft
6. egyéb jövedelem, éspedig: _____ : _____ Ft
_____ : _____ Ft

5.1.1. Egy hónapban körülbelül hány forintból gazdálkodik? _____ Ft

5.1.2. Mekkora havi jövedelemre lenne szüksége az Ön számára megfelelő életszínvonal fenntartásához? _____ Ft

5.2. Milyen a lakáshelyzete a tanévben?

1. saját lakásomban élek.
2. szüleimmel lakom együtt.
3. albérletben élek.
4. kollégiumban lakom.
5. egyéb, éspedig: _____

5.3. Rendelkezik-e saját -val? A megfelelő mezőt jelölje X-szel!

	igen	nem
1. lakás		
2. ház		
3. telek		
4. nyaraló		
5. autó		
6. asztali számítógép (Internet-hozzáférés nélkül)		
7. asztali számítógép (Internet-hozzáféréssel)		
8. notebook		

9. CD lejátszó		
10. mobil telefon		
11. DVD lejátszó (számítógépen is)		
12. mosogatógép		

6. Tervek

6.1. Milyen a családi állapota?

1. nőtlen, hajadon
2. házasságban élek ⇒ ugrás a 6.2-es kérdésre!
3. élettársi kapcsolatban élek
4. elvált
5. özvegy

6.1.1. Ha jelenleg nem házas, szeretne-e házasságot kötni? Jelöljön meg egy választ!

1. Semmiképpen nem tervezek házasságot.
2. Még nem tudom, hogy valaha megházasodom-e.
3. A körülményektől függ.
4. A kérdés számomra nem lényeges.
5. Jelenlegi párommal a közeli jövőben tervezünk házasságot.
6. Feltétlenül szeretnék házasságot kötni, de fogalmam sincs, mikor.
7. Feltétlenül szeretnék házasságot kötni, úgy gondolom, _____ éves koromra már biztosan házas leszek.

Indokolja válaszát!

6.2. Van-e gyermeke? Ha igen, hány?

1. igen, _____ gyermekem van.
2. nincs gyermekem.

6.2.1. Szeretne-e gyermeket vállalni? Jelöljön meg egy választ! (Kérem, abban az esetben is válaszoljon, ha már van gyermeke!)

1. Feltétlenül szeretnék, de nem tudom, hányat.
2. Feltétlenül szeretnék, legalább _____ gyermeket és legfeljebb _____-t.
3. A kérdés számomra nem lényeges.
4. A körülményektől függ.
5. Azt hiszem, nem lesz gyerekem.
6. Egyáltalán nem akarok gyereket.
7. Nem tudom.

6.2.2. Tervez- a közeli jövőben (1-2 éven belül) családalapítást?

1. igen, mert _____
2. nem, mert _____
3. nem tudom, mert _____

6.3. Hol szeretne élni tíz év múlva? Jelölje meg az Önre leginkább jellemző választ!

1. Ez a kérdés számomra nem lényeges.
2. Ugyanazon a településen, ahol most.
3. Azon a településen, ahol jelenleg tanulok.
4. Magyarországon, de nem azon a településen, ahol jelenleg lakom vagy tanulok, hanem: _____
5. Külföldön, éspedig: _____

6.5.1. Miért szeretné, hogy így legyen? Nevezzen meg néhány indokot!

1. _____
2. _____
3. _____

6.1. Mit szeretne elérni az életben? Írja le röviden!

6.7. Ha befejezi a doktori képzést és fokozatot szerez, véleménye szerint milyenek lesznek elhelyezkedési esélyei az adott szakterületen? Jelöljön meg egy választ!

1. Valószínűleg jelenlegi lakóhelyemen is el tudok helyezkedni.
2. Jelenlegi lakóhelyemen valószínűleg nem tudok elhelyezkedni, egy másik magyarországi településre (nem főváros) kell költözni, hogy megfelelő állást találjak.
3. Valószínűleg csak Budapesten találok majd megfelelő állást, pedig nem ott élek.
4. Magyarországon kedvezőtlenek az elhelyezkedési esélyeim, ezért elképzelhető, hogy külföldön keresek munkát.
5. Nem tartom valószínűnek, hogy a szakterületemen el tudok helyezkedni.

6.8. A doktori képzést követően mik a tervei? Jelöljön meg egy választ!

1. A felsőoktatásban szeretnék főállású oktatóként tevékenykedni.
2. Állami kutatóintézetben szeretnék kutatói munkát végezni.
3. A magánszektorban szeretnék elhelyezkedni kutatási-fejlesztési területen.
4. Külföldön szeretnék tudományos / kutatói munkát végezni.
5. Egyéb tervek: _____

6.8.1. Milyen esélyeket lát tervei megvalósulására? Kérem, értékelje 1-től 5-ig!

1- nagyon kevés esély; 5- nagyon jó esély

1 2 3 4 5

Ami nem szerepelt a kérdőívben de fontosnak tartja:

Köszönöm a válaszadást!

Fináncz Judit

Debreceni Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Neveléstudományi Tanszék
4032 Debrecen, Egyetem tér 1.
e-mail: financzjudit@yahoo.com