

DOKTORI KÉPZÉS 2.0: A HAZAI TUDOMÁNYOS UTÁNPÓTLÁS-NEVELÉS VERZIÓVÁLTÁSÁNAK MEZSGYÉJÉN

DOCTORAL TRAINING 2.0: NEW DIRECTIONS IN THE EDUCATION OF FUTURE GENERATIONS OF SCIENTISTS IN HUNGARY

Michalkó Gábor¹, Havran Dániel², Galgóczi Eszter³, Petrovics Nándor⁴

¹az MTA doktora, Budapesti Corvinus Egyetem, Csillagászati és Földtudományi Kutatóközpont Földrajztudományi Intézet, Budapest
gabor.michalko@uni-corvinus.hu

²PhD, Budapesti Corvinus Egyetem
daniel.havran@uni-corvinus.hu

³PhD-hallgató, Budapesti Corvinus Egyetem
eszter.galgoczi@uni-corvinus.hu

⁴PhD-hallgató, Budapesti Corvinus Egyetem
nandor.petrovics@uni-corvinus.hu

ÖSSZEFOGLALÁS

A doktori képzés magyarországi rendszerében 2016-ban bekövetkezett változások alapvetően módosították az addigi paradigmát. Az időkényszer bevezetése (intenzifikálás), a képzési időszak első felét lezáró komplex vizsga szűrő, kizáró jellegének erősítése (szelektálás) és az ösztöndíjas helyek számának emelése (volumenizálás) a nemzetközi versenyképesség erősítését kívánták szorgalmazni. Annak ellenére, hogy ezen oktatáspolitikai intézkedések első eredményei csak két-három éven belül látnak majd napvilágot, az új típusú doktori képzés első négy évének tapasztalatai bőséges munícióval szolgálnak a hallgatói, oktatói értékelések vizsgálatára. A tanulmány a társadalomtudományi doktori képzések sorában élenjáró Budapesti Corvinus Egyetem doktori iskoláinak hallgatói és oktatói között lebonyolított kérdőíves vizsgálat alapján arra a kérdésre keresi a választ, hogy az érintett csoportok a megreformált tudományos utánpótlás-nevelés mely tényezőiben látják a minőség garanciáját.

ABSTRACT

The reforms that took place in 2016 in the system of doctoral training in Hungary have fundamentally changed the previous paradigm. The introduction of the time pressure (intensification), the greater emphasis given to the filtering and exclusionary nature of the comprehensive exam (selection), and the increase of the number of publicly funded positions (volumization) were intended to make international competitiveness stronger. Although the first actual results of these educational policy measures will be published only in two or three years, the experiences of the first four years of the new type of doctoral training provide a lot of information to examine the evaluation by students and instructors. In this study, on the basis of a survey

among the students and instructors of the doctoral schools of Corvinus University of Budapest, a leading university in the doctoral training in social sciences, we examined in which factors of the reformed doctoral training do the students and instructors see the guarantees of quality of the training.

Kulcsszavak: doktori képzés, PhD, tudománymetria, minőségbiztosítás

Keywords: doctoral training, PhD, scientometrics, quality assurance

BEVEZETÉS

A magyarországi felsőoktatás a rendszerváltozást követően visszafordíthatatlanul a tömegesedés útjára lépett, a megsokszorozódó hallgatók képzéséhez és a sokasodó intézmények akadémiai humánerőforrásának biztosításához egyre több tudományos fokozattal rendelkező oktatóra, kutatóra volt szükség (Mészáros–Szabó, 2009). A bolognai rendszer magyarországi bevezetése mintegy katalizátorként szolgált a doktori fokozattal rendelkezők iránti kereslet növekedéséhez, mivel a MAB (Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság) a gombamód szaporodó alapképzés akkreditációs feltételül szabta az oktatók bizonyos hányadának PhD-oklevéllel alátámasztott tudományos jártasságát (Hrubos, 2019). Az egyetemek doktori programjai doktori iskolákká fejlődtek, amelyek jelentősen járultak hozzá az intézmények presztízsének növeléséhez, így az akkreditációt garantáló törzstagok száma és azok kiválóságának mutatói új versenyképességi tényezővé léptek elő (Szabó et al., 2002; Török, 2006). Az 1993-ban indult doktori képzés (a tanulmány kontextusában 1.0 verzió) tapasztalataira építve folytak azok a vizsgálatok, amelyek elsősorban a hatékonyság, a minőség, a nemzetközi beágyazottság és a karrier dimenziói mentén értékelték az addigi eredményeket (Györffy, 2013; Csaba, 2013). Két évtized távlatából és az egyre megkerülhetetlenebbé váló nemzetköziesedés perspektívájából is szemlélve fogalmazódtak meg a doktori képzés rendszerének esetleges korrekcióját felvető gondolatok, amelyek fókuszában az időhorizont szűkítése és a minőség primátusának emelése állt (Csernoch, 2014; Lengyel, 2015). 2015-ben látott napvilágot a *Fokozatváltás a felsőoktatásban – a teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai* elnevezésű dokumentum (URL1), amelyet a magyar kormány felsőoktatási stratégiájaként aposztrofáltak, és amelynek legfontosabb kulcsszavai a verseny, a minőség, a teljesítmény és a siker voltak. A dokumentum egyértelmű iránymutatást adott a doktori képzés számára, amely a kapacitások növelésében és a végzési arány emelésében kristályosodott ki. A stratégia az eredmények javulását a kontaktóra-orientációjú képzés kutatásfókuszúra történő átalakításában, a kutatási teljesítmény növelésében és a PhD-hallgatók oktatási leterheltségének csökkentésében látta. Az elvek

megfogalmazását követően az Országgyűlés 2016. szeptember 1-jétől teljes mértékben átalakította a doktori képzést (a tanulmány kontextusában 2.0 verzió)¹, amelynek pillérei a kezdéstől számított 4 (+1) évben meghatározott fokozatszerzési időkényszer bevezetése (intenzifikálás), a képzési időszak első felét lezáró komplex vizsga szűrő, kizáró jellegének erősítése (szelektálás) és az ösztöndíjas helyek számának emelése (volumenizálás) voltak.

A jelen tanulmány abból a felismerésből indul ki, hogy a magyarországi doktori képzés egyrészt a bolognai rendszer biztosította kereteken belül zajló elitképzés, amelyet a jogszabályalkotók és az oktatási kormányzat deklarált szándékai szerint a legtehetségesebbek számára biztosítanak a legjobban felkészült oktatókkal, másrészt tömegképzés, mivel a társadalomnak égető szüksége van nagyszámú, a tudományos kutatások végzésére felkészített szakemberre. Az elit- és a tömegképzés paradoxonának feloldásához kívánt hozzájárulni az a 2020 januárjában indított átfogó vizsgálat, amelyet a hazai társadalomtudományi doktori képzésben zászlóshajónak számító Budapesti Corvinus Egyetem doktori kutatócsoportja fémjelez. A kutatócsoport a doktori képzésben érintett 291 oktató és hallgató körében lefolytatott *online* kérdőíves felméréssel egyrészt arra a kérdésre kereste a választ, hogy melyek a doktori képzéssel kapcsolatos általános elégedettséget érdemben befolyásoló tényezők, másrészt, a fejlesztési igény megfogalmazásakor a képzés mely területei élveznek prioritást. Az eredmények hallgatói és oktatói oldalról egyaránt hozzájárulnak az elitképzés és a tömegképzés szimbiózisában rejlő konfliktusok oldásához. Az egész akadémiai szférát jellemző nemzetközi publikációs versennyel erősebben szembesülők várhatóan eltérő szempontokban lesznek kritikusak a doktori képzést bonyolító szervezettel szemben, mint azok, akik elsősorban a tudományos utánpótlásban részt vevők számának növelését tekintik missziójuknak.

ELMÉLETI HÁTTÉR

A nemzetközi szakirodalomban a doktori képzésről három fő témakörben zajlott érdemi diskurzus az elmúlt évtizedben. Ryan Rominger (2018) kategóriái szerint ezek: (1) a doktori képzés minőségével, folyamatával, módszereivel; (2) a doktori kutatások gyakorlati alkalmazhatóságával; és (3) a doktori képzés külső intézményi környezetével kapcsolatos kérdések.

¹ Az Országgyűlés 2015. december 1-jei ülésnapján fogadta el az oktatás szabályozására vonatkozó egyes törvények módosításáról szóló 2015. évi CCVI. törvényt, amelynek folyamodványként a Nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény módosításra, a doktori képzés rendszere 2016. szeptember 1-jétől átalakításra került.

A nemzetközi szakirodalom a doktori képzés minőségének kérdéskörén belül kiemelt figyelmet szentel a hallgatók elégedettségének, percepcióinak, elvárásainak (Bollinger–Halupa, 2012; Candy et al., 2019), továbbá a témavezetők és a témavezetés szerepének megismerése (González-Ocampo–Castelló, 2018). Margaret R. Lamar és szerzőtársai (2019) a doktorandusz és a témavezető kapcsolatának problematikáját kitágítva, az egyetemeken belüli környezet hatásait vizsgálja a képzésben részt vevők akadémiai szocializációjának és szakmai identitásának kialakulásában. A képzés egyes elemeinek értékelésén túl a változtatás és a fejlesztés témaköre is hangsúlyos, Jens Ambrasat és Jakob Tesch (2017) a képzés belső szerkezetének intézményi sajátosságait, Hamish Coates és szerzőtársai (2020) pedig a reformok hatásait vizsgálja.

A doktori képzés eredményeinek bemutatása, a problémák feltárása, a megoldások körvonalazása a hazai felsőoktatás-kutatás egyik dinamikusan fejlődő területe (Kováts, 2009). A magyarországi vizsgálatok sajátossága, hogy egyrészt tudománypolitikai beágyazottságúak, a doktori képzésben érintett szervezetek (például: MTA, MAB, minisztérium, egyetemek) szabályozási, irányítási, minőségbiztosítási felelősségét tárgyalják (Fináncz et al., 2009; Nagy, 2010; Nemes, 2013), és gyakran tudományterületi fókuszúak (Töröcsik–Szontágh, 2014), másrészt figyelembe veszik a nemzetközi környezetet mint a felsőoktatás globális versenyének kontextuális tényezőjét (Benczes, 2016). A nemzetközi szakirodalom fő sodrásában elhelyezkedő témák, mint például a doktorandusz és a témavezető együttműködésének sajátosságai (Pusztai, 2009) vagy a fokozatszerzést követő akadémiai életpálya (Michalkó, 2019), valamint a gyakorlatközeli képzés alternatívája (Bárdos, 2011), a magyarországi kutatásokban kevesebb figyelmet kapnak.

MÓDSZER

Az elvégzett vizsgálat – a doktori képzésben érintett hallgatók és oktatók elégedettségének és percepciójának megismerését előtérbe helyező, az elméleti részben bemutatott nemzetközi trendhez igazodva – a Budapesti Corvinus Egyetem doktori iskolái hazai és külföldi hallgatóinak, valamint oktatóinak véleményére épül, amelyet magyar és angol nyelvű online kérdőív segítségével tártunk fel. Így a mintába a „régí” és az „új” rendszer hallgatói egyaránt bekerültek. A vizsgálatban használt kérdőív a hallgatók és az oktatók véleményét kérte ki a tanulmányok (1), a kutatómunka (2), a követelmények (3), a támogatások (4), a költségek (5) és a szervezet (6) témakörök kapcsán. A zárt kérdéseket tartalmazó kérdőívben előre meghatározott állításokat 1–5-ig terjedő Likert-skálán kellett értékelniük a megkérdezetteknek. A kérdőívet összesen 291 érintett töltötte ki, ugyanakkor nem volt kötelező minden kérdésre válaszolni, s ezzel a

lehetőséggel éltek is a kitöltők. A válaszadók között 128 magyar és 58 külföldi doktorandusz, valamint 105 oktató volt. A válaszadók nemenkénti megoszlása kiegyensúlyozott volt, 53% férfi és 47% nő, ami nem áll távol az intézményi szintű megoszlástól. A Budapesti Corvinus Egyetem hét doktori iskolájának mindegyikéből érkezett válasz, ahogyan 2016 előtt és után kezdett hallgatók egyaránt voltak a mintában. A válaszadási arány általában a doktori iskolák méretével arányos volt.

EREDMÉNYEK

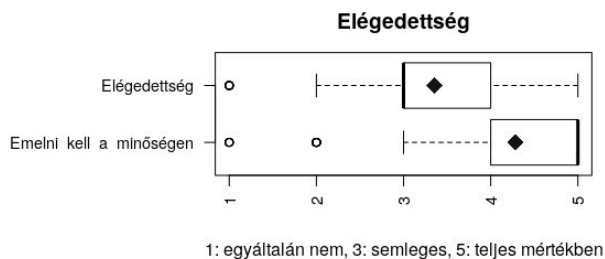
Első lépésben a válaszadók doktori képzéssel kapcsolatos általános elégedettségét mutatjuk be (*1. és 2. ábra*). A mintát ebben az esetben nem szegmentáltuk, egyszerre jelenik meg az oktatók és a hallgatók véleménye, valamint a 2016 előtt és 2016 után beiratkozott doktoranduszoké, csakúgy, mint a hazaiaké és a külföldieké. Így teljes képet kaphatunk az általános elégedettségi szintről. Az ábrákat a kvantifikálható válaszokkal rendelkező kérdések témakörei mentén szerkesztettük, mindkét ábrához egy-egy részábra tartozik. Ahogyan azt a módszertan bemutatásánál is jeleztük, a kvantifikálható kérdésekre 5 fokú Likert-skálán kértük a válaszokat, ahol az 1 a teljes egyet nem értést, az 5, pedig a teljes egyetértést jelentette.

Az *1. ábrán* a kérdésekre adott válaszok mintabeli átlagait sötét vagy világosszürke rombuszokkal jelöltük. Előbbi (sötét) egyben azt is jelöli, hogy a válaszok átlaga 5%-os szignifikanciaszinten eltér a véletlen mintához tartozó 3-as átlagtól, míg a szürke rombuszokkal jelzett esetekben nem vethető el az a hipotézis, hogy az adott kérdésre véletlenszerűen adtak a kitöltők választ. A boxplotok segítségével ugyanakkor nemcsak az átlagokat tudjuk bemutatni, hanem azt is, hogy mennyire voltak megosztottak a válaszadók az egyes kérdésekben.

Az *1. ábrán* egyértelműen látszik, hogy a fejlesztés tekintetében legnagyobb igény egyrészt az önálló, másrészt a közös (tanszéki kereteken belül létrejövő) kutatómunka feltételeinek biztosítása iránt lenne. Ugyanakkor szintén nagy hangsúlyt kell fektetni a nemzetköziesedésre és az ösztöndíjak rendezésére. Mindezek mellett a belső kommunikáció tekinthető leginkább fejlesztésre szoruló területnek.

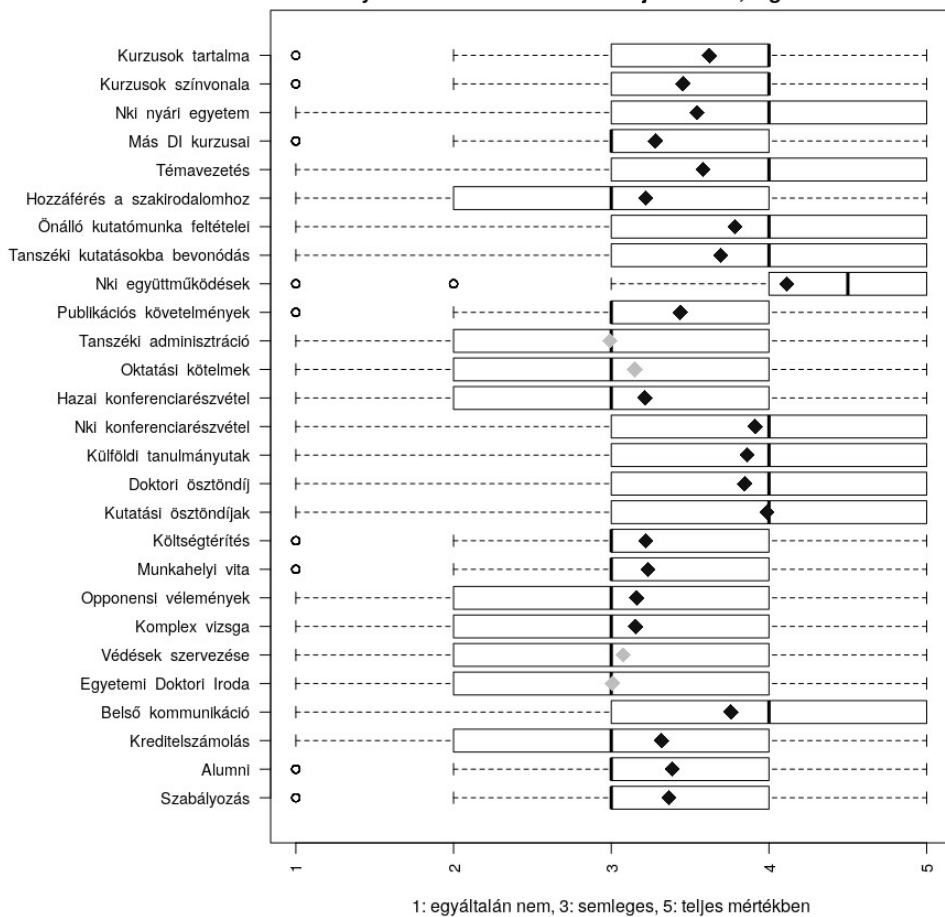
Egyértelműen látszik, a válaszadók szerint fokozott jelentőséggel bír, hogy fontos kérdésekben ők maguk is elmondhassák a véleményüket (*2. ábra*), illetve nagyobb hangsúlyt kell fektetni a doktori értekezés elkészítését segítő készségek elsajátítására. Az üzleti fókusz erősítése, a piaci elhelyezkedés lehetősége ennél kevésbé fontos irány. Ugyanakkor érezhető az intézményen belüli átalakulásokat övező hangulat is. Legkevesebben „Az egyetemen zajló doktori képzés világos jövőképpel rendelkezik” állítással tudtak azonosulni.

a)



b)

Véleménye szerint a Corvinuson zajló doktori képzés alábbi területen milyen mértékben szorulnak fejlesztésre, átgondolásra?



1. ábra.

a) Általános elégedettség

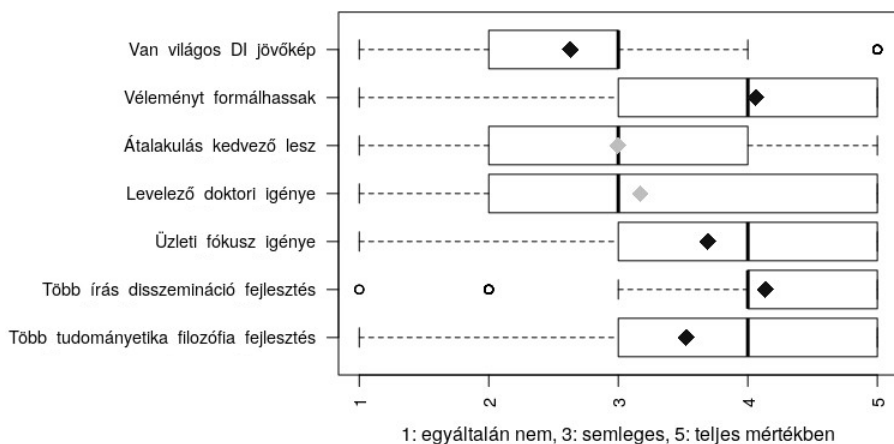
b) Változtatható területekkel kapcsolatosan adott vélemények

(saját kutatás)

Kulcsfontosságú, hogy melyek a „minőségi” doktori képzés jellemzői. A válaszadók szerint leginkább a hallgatók által jegyzett publikációk minősége és színvonala, neves oktatók részvétele a képzésben (amely fontosabb a külföldi oktatók bevonásánál), a transzparens, egyértelmű szabályrendszer, a támogató szervezet és a tervezhető folyamatok tekinthetők a kiválóság alapjainak.

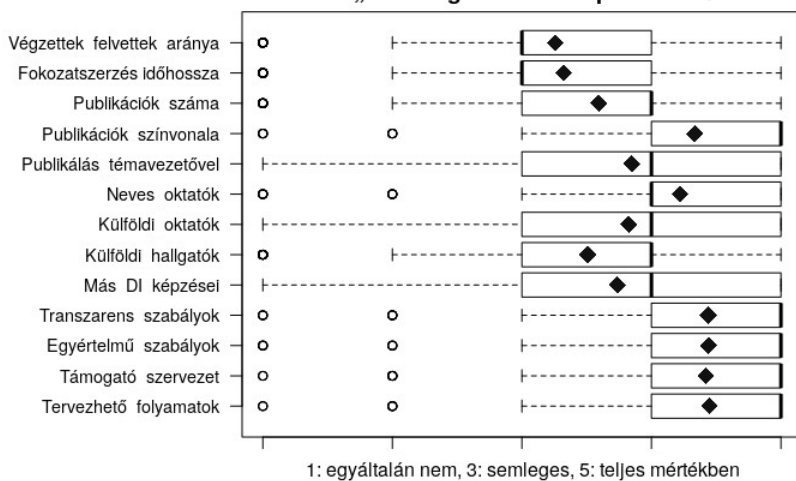
a)

Milyen mértékben ért Ön egyet az alábbi állításokkal?



b)

Ön szerint az alábbi tényezők mennyire fontos jellemzői a „minőségi” doktori képzésnek?



2. ábra.

a) A doktori iskolákkal kapcsolatos különböző állításokkal való egyetértés

b) A doktori képzés fontos minőségi jellemzői

(saját kutatás)

1. táblázat. Különbségek az oktatók és a doktoranduszok válaszainak átlagaiban

Kérdéscsoport	Dimenzió	Konkrét kérdés	Hallgatók	Oktatók	Különbség	p	
Elégedettség	Elégedettség	Emelni kell a minőségen	4,172	4,485	,313	,003	**
Fejlesztésre szorul	Tanulmányok	Kurzusok színvonala	3,344	3,660	,316	,011	*
Fejlesztésre szorul	Tanulmányok	Nemzetközi nyári egyetem	3,397	3,812	,416	,005	**
Fejlesztésre szorul	Bevonás	Témavezetés	3,410	3,891	,481	,000	***
Fejlesztésre szorul	Bevonás	Nemzetközi együttműködések	4,016	4,287	,271	,037	*
Fejlesztésre szorul	Elvárások	Oktatási kötelmek	3,039	3,351	,312	,044	*
Fejlesztésre szorul	Támogatás	Hazai konferenciárészvétel	3,116	3,386	,270	,060	·
Fejlesztésre szorul	Támogatás	Külföldi tanulmányutak	3,760	4,039	,279	,046	*
Fejlesztésre szorul	Szervezés	Munkahelyi vita	3,125	3,408	,283	,058	·
Fejlesztésre szorul	Szervezés	Opponensi vélemények	3,025	3,381	,356	,013	*
Fejlesztésre szorul	Szervezés	Egyetemi Doktori Iroda	2,884	3,247	,363	,021	*
Fejlesztésre szorul	Szervezés	Alumni	3,053	3,955	,902	,000	***
Egyetérték	Curriculum	Levelező doktori igénye	3,304	2,941	-,363	,063	·
Egyetérték	Curriculum	Üzleti fókusz igénye	3,814	3,480	-,333	,048	*
Mennyire fontosak	Minőség jellemzői	Publikációk száma	3,385	3,980	,595	,000	***
Mennyire fontosak	Minőség jellemzői	Publikációk színvonala	4,197	4,586	,389	,000	***
Mennyire fontosak	Minőség jellemzői	Publikálás témavezetővel	3,738	4,050	,312	,021	*
Mennyire fontosak	Minőség jellemzői	Neves oktatók	4,138	4,378	,239	,029	*
Mennyire fontosak	Minőség jellemzői	Külföldi hallgatók	3,414	3,680	,266	,065	·
Mennyire fontosak	Minőség jellemzői	Más DI képzései	3,833	3,561	-,272	,038	*
Mennyire fontosak	Minőség jellemzői	Támogató szervezet	4,348	4,557	,209	,034	*

***: $p < 0,001$; **: $p < 0,01$; *: $p < 0,05$; ·: $p < 0,10$
(saját kutatás)

2. táblázat. Különbségek a külföldi és a hazai doktoranduszok válaszainak átlagaiban (csak a 2016 után beiratkozott doktoranduszokra vonatkozóan)

Kérdéscsoport	Dimenzió	Konkrét kérdés	Hazai	Külföldi	Különbség	p	
Elégedettség	Elégedettség	Elégedett vagyok	3,157	3,545	,389	,028	*
Fejlesztésre szorul	Bevonás	Hozzáférés a szakirodalomhoz	3,024	3,722	,698	,002	**
Fejlesztésre szorul	Bevonás	Nemzetközi együttműködések	4,220	3,852	-,368	,082	.
Fejlesztésre szorul	Elvárások	Tanszéki adminisztráció	2,901	3,377	,476	,043	*
Fejlesztésre szorul	Támogatás	Kutatási ösztöndíjak	4,125	3,685	-,440	,030	*
Fejlesztésre szorul	Szervezés	Egyetemi Doktori Iroda	2,667	3,208	,541	,018	*
Fejlesztésre szorul	Szervezés	Belső kommunikáció	3,988	3,418	-,569	,011	*
Egyetértek	Curriculum	Van világos DI jövőkép	2,193	3,218	1,025	0,00	***
Egyetértek	Curriculum	Átalakulás kedvező lesz	2,877	3,415	,538	,010	**
Egyetértek	Curriculum	Több írás disszemináció fejlesztés	4,296	4,018	-,278	,094	.
Egyetértek	Curriculum	Több tudományetika filozófia fejlesztés	3,247	3,891	,644	,002	**
Mennyire fontosak	Minőség jellemzői	Publikációk színvonala	4,378	3,778	-,600	,002	**
Mennyire fontosak	Minőség jellemzői	Neves oktatók	4,284	3,852	-,432	,029	*
Mennyire fontosak	Minőség jellemzői	Külföldi hallgatók	3,086	3,964	,877	0,00	***
Mennyire fontosak	Minőség jellemzői	Transzarens szabályok	4,512	4,145	-,367	,042	*
Mennyire fontosak	Minőség jellemzői	Támogató szervezet	4,585	3,925	-,661	,001	***

***: $p < 0,001$; **: $p < 0,01$; *: $p < 0,05$; .: $p < 0,10$
(saját kutatás)

Második lépésben a természetes töréspontok mentén elemeztük a válaszokat. A teljes minta mellett tehát azt is vizsgáltuk (1–2. táblázat), hogy az egyes érintett csoportok között, így

a) az oktatók és a doktoranduszok,

b) a külföldi és magyar doktoranduszok véleménye között van-e érdemi különbség. A részminták átlagait, illetve az azok közötti különbséget számoltuk, majd független mintás t-próbát alkalmazva összegyűjtöttük azokat a jellemzőket, ahol legalább 10%-os szignifikanciaszint mellett különbség mutatkozott a mintaátlagokban. A teszt során figyelembe vettük azt is, hogy a mintákon eltérő lehet a szórás. A táblázatokban a t-tesztekhez tartozó p-értékeket jelöljük, magát a tesztstatisztikát nem.

Elsőként a hallgatók és az oktatók (a) értékelései közötti különbségeket elemezzük. Egyértelműen itt mutatkozik meg a legnagyobb eltérés. Az oktatók a publikációs kényszert, a témavezetés szerepét és a nemzetköziesedést fontosabbnak tartják, mint a hallgatók. Minőségi jellemzőként számukra fontosabb a publikációk száma és a publikációk színvonala, de fontosnak tartják az alumni szervezet fejlesztését is.

A külföldi és magyar hallgatók helyzetértékelésének (b) különbségei hátterében egyértelműen az eltérő tapasztalatok húzódnak meg. Világos jövőképpel inkább a külföldiek szerint rendelkezik a doktori képzés, sőt, ők azok, akik bizakodóbbak az átalakulást illetően is. Ez azért is lehet, mert más környezetből érkeztek, talán számukra kevésbé ismeretlen az intézményi átalakulások iránya, s kevésbé féltik az intézményt. Inkább gondolják úgy, hogy a külföldi hallgatók emelik az oktatás színvonalát, mint a magyar hallgatók, ugyanakkor kevésbé igénylik a támogató szervezetet a hátuk mögött. Részükről inkább megfogalmazódik az igény a szakirodalom hozzáféréseinek fejlesztésére, ami feltételezhetően azt jelzi, hogy nagyobb hangsúlyt kell fektetni a nemzetközi szakkönyvek és folyóiratok elérhetőségének fejlesztésére, vagy erőteljesebben kell ösztönözni, hogy a külföldi hallgatók megismerhessék a saját országuk, illetve a budapesti könyvtárak adatbázisait. Érdekes azonban, hogy a külföldi hallgatók számára kevésbé fontos a publikációk színvonala, mint a hazai doktoranduszoknak. Ez ugyanakkor adódhat abból a tényből is, hogy a külföldi hallgatók hátránnyal indulnak a magyarokkal szemben, ők ugyanis tudnak magyarul, illetve angolul is publikálni, míg egy külföldi hallgató számára az előbbi lehetőség nem adatik meg. Így számukra a megadott kreditek megszerzése nagyobb kihívás lehet, kevésbé tartják fontosnak a minőséget.

KÖVETKEZTETÉSEK

A felsőoktatás világának egyik legnehezebben megválaszolható kérdése, mitől jó egy adott intézményben zajló képzés. Természetesen különböző útmutatók állnak mindazok rendelkezésére, akik a jó doktori iskola receptjét szeretnék összeállítani, például az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei (ESG, 2015) című dokumentum a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) eljárásaiban szolgál zsinórmérceként, a MAB plénuma által 2019-ben elfogadott, a doktori iskolák önértékeléséhez használatos kérdőív öt szempontrendszer szerint, közel húszféle tényező mentén hivatott az akkreditációs eljárásokat előkészíteni (URL2). Tekintettel arra, hogy a doktori képzés elsődleges funkciója a tudományos utánpótlás nevelése, a reálfolyamatok értékelése mellett a végzettek oktatói, kutatói életpályája tekinthető talán a kiválóság legfontosabb mutatójának, de ahhoz, hogy egy PhD-fokozatot szerzett diák egyetemi tanárrá váljon, legalább tizenöt-húsz évre van szükség, így annak megállapítását, hogy az adott doktori iskola jól végzi-e a dolgát, túlzottan idealisztikus lenne a végzettek és a professzori kinevezést szerzettek hányadosához kötni. A jelen tanulmány a magyarországi társadalomtudományi doktori képzés zászlóshajóinak egyikében végzett vizsgálat alapján rámutatott arra, hogy a hallgatók és az oktatók érdekeinek összehangolása továbbra is megkerülhetetlen kihívásként jelentkezik a doktori képzésben, a hazai és a külföldi hallgatók eltérő értékpreferenciáit befolyásoló szociokulturális különbségek közelítése pedig felettébb kívánatos.

Jelen publikáció az Európai Unió, Magyarország és az Európai Szociális Alap társfinanszírozása által biztosított forrásból az EFOP-3.6.3-VEKOP-16-2017-00007 azonosítószámú „Tehetségből fiatal kutató – A kutatói életpályát támogató tevékenységek a felsőoktatásban” című projekt keretében jött létre.

IRODALOM

- Ambrasat, J. – Tesch, J. (2017): Structured Diversity – The Changing Landscape of Doctoral Training in Germany after the Introduction of Structured Doctoral Programs. *Research Evaluation*, 26, 4, 292–301. DOI: 10.1093/reseval/rvx024, <https://academic.oup.com/rev/article/26/4/292/3959679?login=true>
- Bárdos J. (2011): Miért nincs Magyarországon pedagógia doktori (Ed.D) fokozat? *Pedagógusképzés*, 9, 38, 5–29. https://issuu.com/heju/docs/2011_1-2.
- Benczes I. (2016): Szempontok a hazai nemzetközi kapcsolatok doktori képzés versenyképessé tételéhez. *Külgazdaság*, 60, 10, 95–117. <http://worldeconomy.hu/wp-content/uploads/2019/04/VGI-70-II-Benczes-2016-Szempontok.pdf>

- Bolliger, D. U. – Halupa, C. (2012): Student Perceptions of Satisfaction and Anxiety in an Online Doctoral Program. *Distance Education*, 33, 1, 81–98. DOI: 10.1080/01587919.2012.667961, <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1048.4811&rep=rep1&type=pdf>
- Candy, J. – Rodrigo, P. – Turnbull, S. (2019): Exploring Doctoral Students' Expectations of Work-based Skills Training. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 9, 3, 403–417. <https://bit.ly/3d40wKL>
- Coates, H. – Croucher, G. – Weerakkody, U. et al. (2020): An Education Design Architecture for the Future Australian Doctorate. *Higher Education*, 79, 79–94. DOI: 10.1007/s10734-019-00397-1, https://www.researchgate.net/publication/332973071_An_education_design_architecture_for_the_future_Australian_doctorate
- Csaba L. (2013): Kérdőjelek a közgazdaságtanban és oktatásában. *Közgazdasági Szemle*, 60, január, 47–63. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/1083/1/Kszemle_CIKK_1358.pdf
- Csernoch L. (2014): Új horizont a doktori képzésben. *Debreceni Szemle*, 1, 66–72. http://szemle.unideb.hu/wordpress/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/531_2014_1_PHD_CSERNOC-1.PDF
- ESG (2015): *Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei*. OFI, Budapest, https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/esg_kotet_4fej.pdf
- Fináncz J. – Kucsera T. – Szabó A. (2009): A doktori képzés Magyarországon: szervezetek, szereplők, hallgatók. *Acta Doctorandorum*, 2, 8–24. <https://docplayer.hu/3749305-Acta-doctorandorum-2009-2-szam.html>
- González-Ocampo, G. – Castelló, M. (2018): Writing in Doctoral Programs: Examining Supervisors' Perspectives. *Higher Education*, 76, 387–401. DOI: 10.1007/s10734-017-0214-1, https://www.researchgate.net/publication/321394659_Writing_in_doctoral_programs_examining_supervisors_perspectives
- Györfy D. (2013): Közgazdaság-tudományi doktori iskolák Magyarországon. *Közgazdasági Szemle*, 60, 1, 90–97. <http://www.kszemle.hu/tartalom/letoltes.php?id=1360>
- Hrubos I. (2019): Az európai felsőoktatási térség létrehozása mint az Európai Unió felsőoktatás-politikájának központi eleme. *Educatio*, 28, 1, 75–90. DOI: 10.1556/2063.28.2019.1.6, <https://akjournals.com/view/journals/2063/28/1/article-p75.xml>
- Kováts G. (2009): Határon – a doktoranduszok és a doktor képzés Magyarországon. In: Kocsis M. – Kucsera T. – Szabó A. (szerk.): *Doktori képzés Magyarországon*. Budapest: Doktoranduszok Országos Szövetsége, 24–56. <https://adoc.pub/a-doktori-kepzes-magyarorszag-a-doktoranduszok-szemevel-sz.html>
- Lamar, M. R. – Clemens, E. – Dunbar, A. S. (2019): Promoting Doctoral Student Researcher Development Through Positive Research Training Environments Using Self-Concept Theory. *The Professional Counselor*, 9, 4, 298–309. DOI: 10.15241/mrl.9.4.298, <https://bit.ly/2YXgtKq>
- Lengyel I. (2015): Vágyak és realitások között vergődve – a közgazdasági doktori képzésekről. *Közgazdasági Szemle*, 62, július–augusztus, 819–834. http://real.mtak.hu/25814/1/07_Lengyel_Imre_u.pdf
- Mészáros S. – Szabó G. (2009): A doktorképzés (PhD) elvei és gyakorlata hazánkban és az OECD-országokban. *Magyar Tudomány*, 170, 1, 86–94. <http://www.matud.iif.hu/2009/09jan/15.html>
- Michalkó G. (2019): A turizmus helyzete a hazai tudományos utánpótlás-nevelés tükrében: vissza- és előre tekintés. *Vezetéstudomány*, 50, 10, 2–12. <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/4266/>
- Nagy M. (2010): Jogalkotási és jogalkalmazási kérdőjelek a doktori képzésre vonatkozó jogi szabályozásban – egy akkreditációs eljárás apropóján. *Magyar Tudomány*, 171, 1, 62–73. <http://www.matud.iif.hu/2010/01/12.htm>
- Nemes L. (2013): A magyarországi doktori képzés minőségbiztosításáról. *Acta Doctorandorum*, 52–59.

- Pusztai G. (2009): Mentor vagy idol? A doktorandusz-témavezető kapcsolat formái a tudományos utánpótlásképzésben. In: Pusztai G. – Rébay M. (szerk.): *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. Születésnapjára*. Debrecen: Csokonai Kiadó, 337–353. https://cherd.unideb.hu/sites/default/files/upload_documents/pusztai_g-mentor_vagy_idol.pdf
- Rominger, R. A. (2018): Building Bridges and Growing Wings through Doctoral Education: A Literary Meta-Analysis. *International Journal of Higher Education*, 7, 3, 171–182. DOI: 10.5430/ijhe.v7n3p171, <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/ijhe/article/view/13115/8463>
- Szabó G. – Bánszki T. – Ruzsányi L. (2002): A hazai doktorképzés átalakításának szükségességéről. *Magyar Tudomány*, 5, 653–664. <http://www.matud.iif.hu/02maj/szabo.html>
- Töröcsik M. – Szontágh K. (2014): Térszemlélet a doktori képzésben: Regionális tudományok a doktori képzésben. *Tér és Társadalom*, 28, 3, 155–166. DOI: 10.17649/TET.28.3.2643, <https://tet.rkk.hu/index.php/TeT/article/view/2643/4759>
- Török Á. (2006): Az európai felsőoktatás versenyképessége és a lisszaboni célkitűzések. Mennyire hihetünk a nemzetközi egyetemi rangsoroknak. *Közgazdasági Szemle*, 53, 4, 310–329. <http://epa.oszk.hu/00000/00017/00125/pdf/02torok.pdf>

URL1: https://2015-2019.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas_Felsooktatasban_HONLAPRA.PDF#!DocumentBrowse

URL2: <https://www.mab.hu/eljarasok/>