

# Az oktatási feladatokról és szerepekről való gondolkodás a hazai doktoranduszok körében

Kovács Zsuzsa\* és Kereszty Orsolya\*\*

*A hazai felsőoktatásban a doktori képzés erőteljesen a kutatói szakmai identitás kialakításának a terepe, kevésbé fókuszál az oktatói feladatokra való szakszerű felkészítésre, annak ellenére, hogy a doktoranduszok képezik az oktatói utánpótlást a felsőoktatásban. A tanulmány vázolja egy, a hazai egyetemeken tanuló doktoranduszok körében végzett vizsgálat eredményeit, fókuszálva az oktatásról kialakuló diskurzusra, az oktatói feladatokról, szerepekről formálódó véleményekre. Az eredmények alapján arra következtethetünk, hogy a rendszer a professzionális tudósok és amatőr oktatók szocializációját támogatja, és bár vannak törekvések rá, de összességében nem jellemző az oktatási hatékonyságot szakértői tudás meglétéhez kötni, míg a nemzetközi tendenciák erőteljesen a tudományos igényű, professzionális megközelítést emelik ki, mint a tanítás és tanulás minőségének egyik legfontosabb feltételét.*

**Kulcsszavak:** doktori képzés, az oktatói munka professzionalizációja, tanításra és tanulásra fókuszáló tudományosság, oktatói szakmai identitás

## Bevezető

A doktorandusz évek a felsőoktatási kutatói és oktatói szakmai szocializáció kialakulásának és megerősödésének szempontjából kiemelt jelentőségűek, mely időszak értelmezhető a hallgatói és az oktatói/kutatói lét köztes állapotaként is. Ezekben az években (és szerencsésebb esetekben már az azokat megelőző, graduális évek alatt is) hangsúlyos az oktatói és kutatói (és a legújabb megközelítések szerint az adminisztrációs) (Brew és mtsai., 2011) szerepeket is magában foglaló szakmai identitás kialakításának folyamata. A folyamatot erőteljesen befolyásolja: egyéni szinten a konzulenssel, mentorral és a kutatótársakkal való kapcsolat, a szakmai közösségek megléte; mezoszinten az intézményben megvalósuló, az oktatást és a kutatást tematizáló diskurzus (vagy annak hiánya); makroszinten pedig magát a felsőoktatást érintő törvényi szabályozás is.

2016. szeptember elsejével a magyarországi doktori képzés rendszere és tartalma átalakul.<sup>1</sup> Az átalakuló rendszerben az első két éves „képzési és kutatási” fókuszú időszakot újabb két éves, „kutatási és disszertációs” szakasz követi.<sup>2</sup> Már a négyéves képzési rendszer elnevezéseiből is jól látszik, hogy a doktori évek során a kutatásra helyeződik a hangsúly. Ugyanakkor a napjainkban Európában lejátszódó, a felsőoktatást érintő nemzetköziesedés folyamata (melybe beletartozik a mobilitás, a nemzetközi publikációk erősödésének igénye is) felveti a minőségi oktatás, és így a minőségi oktatói gárda meglétének kérdését. Éppen ezért a szakmai szocializáció szempontjából erőteljesen hangsúlyos doktori évek alatt sem nélkülözhető a felsőoktatásban való oktatásra való felkészítés. Vizsgálatunkból is jól látható, hogy a hazai doktorandusz populáció erőteljesen diverz a tanítási ta-

\* Az ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézetének adjunktusa. E-mail: kovacs.zsuzsa@ppk.elte.hu

\*\* Az ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézetének igazgatója, habilitált egyetemi docens. E-mail: kereszty.orsolya@ppk.elte.hu

1. 2015. évi CCVI. törvény a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról módosításáról.

2. Jelen tanulmányban nem célunk a változások mélyebb elemzése.

pasztalet megléte, a tanári végzettség kérdésében (de nem csak abban), pedig vannak olyan doktoranduszok, akik egyáltalán semmilyen pedagógiai-pszichológiai képzésben nem vettek részt, és vannak tanári végzettségűek is, közoktatási tapasztalattal. Ugyanakkor nem tehetünk egyenlőségjelet a tanári végzettség, a közoktatásban szerzett tanítási tapasztalat és a felsőoktatásban zajló oktatói munka közé. Jogos a felvetés tehát, hogy a diszsertáció megvédésének imperatívuszából adódó hangsúlyos kutatói munka mellett ugyanilyen meghatározóként tekintsünk az oktatói munkára is.

Tanulmányunkban – mely 2015 tavaszán kérdőívvel végzett vizsgálatunkon alapul – azt mutatjuk be, hogy (1) miképpen vélekednek a magyarországi doktorandusz hallgatók a tanítási feladatokról, oktatói szerepekről saját életükben;<sup>3</sup> (2) hogyan látják ezek szerepét a szakmai identitás, a szakmai szocializáció folyamatában; (3) milyen feladatokat, kihívásokat és nehézségeket azonosítanak ezzel kapcsolatban; és (4) ezekhez milyen támogatási formákat, megoldási lehetőségeket kapnak. Előzetes feltételezéseink szerint a vizsgált magyarországi doktoranduszok körében az oktatásról kialakuló diskurzus és az oktatás szerepe a kutatási feladatokhoz képest másodlagos intézményi szinteken (mind egyéni, mind mezoszinten). Ugyanakkor kutatások sora (Kreber, 2005; Kreber, 2006; Ginns et al., 2008; Brew, 2010; Huball és mtsai., 2010; Weaver és mtsai., 2013) bizonyítja, hogy a felsőoktatásban való tanítás, az oktatáshoz kötődő szerep-értelmezések, a szakmai professzionalizáció és annak támogatása a nemzetközi szakirodalomban a „tanulásra és tanításra fókuszáló tudományosság” témakörében kiemelt helyen van. Mégis azt mondhatjuk, hogy a szakmai tanulás és fejlődés kutatása egy fiatal terület, melyen kevés – empirikus eredményt is biztosító – kutatás történt. A területen – annak fókuszából adódóan – a felsőoktatási intézmények vállalnak meghatározó szerepet, de az eredmények disszeminálása esetenként nehézkes és lassú (Mundy et al., 2012). Tanulmányunk – a magyarországi doktoranduszok körében megvalósított vizsgálat alapján – a „tanulásra és tanításra fókuszáló tudományosság” (SoTL, scholarship of teaching and learning) hazai és nemzetközi szakirodalmához és kutatási eredményeihez kíván hozzájárulni.

## *A tanításról és tanulásról kialakuló tudományos gondolkodás*

A tanításról és tanulástámogatásról mélyebb reflexióval operáló gondolkodásmód, a hazai szakirodalomban a „tanításra fókuszáló tudományosság” megnevezéssel (Halász, 2010) jelzett *scholarship of teaching* erőteljesen kapcsolható a felsőoktatásban megjelenő, az oktatói munka professzionalizálódásának tendenciáihoz.

Boyer a *Scholarship Reconsidered* című művében (1990) említi először ezt a kifejezést, napjainkra pedig erőteljes mozgalommá fejlődött az a gondolkodásmód, miszerint a kutatás, az integráció és alkalmazás mellett a tanítás tudományos értelmezése és vizsgálata is elsődleges feladata a felsőoktatásban dolgozó oktatóknak. A fogalom az utóbbi évtizedekben számos kutató és fejlesztést végző szakember értelmező és definiáló törekvésein keresztül változatos utat járt be, különböző modelleket, valamint gyakorlati megvalósításokat eredményezve (Perry és Smart, 2007; Gordon, 2012; Huball és mtsai., 2010). A SoTL (scholarship of teaching and learning) rövidítéssel operáló szakemberek már nemcsak a tanításra igyekeznek tudományosan tekinteni, hanem legalább ennyire fontosnak tartják a felsőoktatásban megjelenő és támogatott tanulás tudományos vizsgálatát is.

A tanulmány keretei nem teszik lehetővé a „tanulásra és tanításra fókuszáló tudományosság” alakulásának és fejlődésének elmúlt 20 évét áttekinteni, csupán néhány széles körben is használt és elismert modell bemutatását vállaljuk, amely alapját képezheti a kutatási eredmények tágabb kontextusban történő elemzésének. A

3. A vizsgálat során a kutatói, oktatói szerepekre egyaránt rákérdeztünk, jelen tanulmányban ezekből az oktatói feladatokra és szerepekre fókuszálunk. A vizsgálat során nem volt célunk az egyes felsőoktatási intézmények gyakorlatának beazonosítása, így az intézményekre vonatkozóan nem tettünk fel kötelező kérdést.

modellek mindegyike tartalmaz ugyanakkor néhány közös elemet: a felsőoktatásban megjelenő tanítás és tanulás valamely speciális témakörére fókuszálnak; feltételezik a gyakorlatra történő rendszeres reflektálást; a folyamat eredményeit pedig széles körben láthatóvá teszik, illetve publikálják (*Kreber és Cranton, 2000; Cambridge, 2001.*) Bár a kifejezést *Boyer* használja elsőként, *Hutchings* (2002) felhívja a figyelmet arra is, hogy a kifejezés mögött meghúzódó gondolkodásmód komoly hagyományokra épül, hiszen nagyon korán, már az 1960-as években törekedtek az Egyesült Államok egyetemerein a tanítás minőségének a tudatos növelésére és azzal összefüggő oktatói támogatásra, fejlesztésre. *Hubball* (2010) ugyanakkor kiemeli, hogy érdemes külön kezelni a tanítás és tanulás tudományos igényű (scholarly) elemzését, vizsgálatát és magát a „tudományosságot”.<sup>4</sup> Míg az oktatók bármikor kezdeményezhetik a tanítás, illetve a tanulás valamely szegmensének vizsgálatát a saját gyakorlatuk javítása, fejlesztése érdekében, addig a „tanulásra és tanításra fókuszáló tudományosság” egy magasabb szintet képvisel, szigorú szabályoknak eleget téve hoz létre tudományos eredményeket és szükségszerűen publikálja is azokat, törekedve a tudományos elvárásoknak való megfelelésre. Ez a megközelítés azt feltételezi az oktató esetében, hogy nemcsak a saját szakterületén végez tudományos tevékenységet, hanem az oktatói munkát is hasonló mélységben közelíti meg, ezen a területen is törekszik a szakmai fejlődésre, elsajátítva a terület fontosabb megközelítéseit, szakkifejezéseit, kutatásokat végez saját módszertani tudásának gazdagítása céljából. *Kreber* (2002a) egyik korai modelljében a tanításra koncentrálnó tudományosság négy megközelítését sorolja fel:

1. az oktató a saját tudományterületéhez kapcsolódó tanítás témakörében végez kutatásokat és publikál
2. a tanári kiválóság és kérdésköre
3. a legújabb, tanúlással és tanítással kapcsolatos tudományos kutatási eredmények beépítése a saját oktatói gyakorlatba
4. a tanítással összefüggő reflexió és kommunikáció, építve az előző három elemre

*Kreber és Cranton* (2000) pedig úgy véli, hogy a „tanulásra és tanításra fókuszáló tudományosság” az oktatók szintjén legalább három tudásterületen megjelenő tanulást foglal magában: a tanítási célokkal és feladatokkal kapcsolatos tudás (curricular knowledge), a hallgatók tanulásával kapcsolatos pedagógiai és pszichológiai tudás, illetve a tanítással és tanulásszervezéssel kapcsolatos módszertani tudás elsajátítását.

A „tanulásra és tanításra fókuszáló tudományosság” szemléletmódja felveti az oktatással összefüggő szakértői tudás meglétét és alakulásáról, fejlesztéséről való gondolkodásmódot. *Trigwell és Shale* (2004) – egyetértve *Shulman* elképzeléseivel – kiemelik annak a specializált tudástartalomnak a szerepét, amely megkülönbözteti az adott diszciplína szakértőjét az adott diszciplína oktatójától: „... a tanításhoz szükséges tudás alapja a tartalom és a pedagógia metszetének közös része, azt a képességét jelenti az oktatónak, amellyel az általa birtokolt tudást úgy alakítja át, hogy az erőteljes ugyanakkor adaptív hatással legyen a változatos háttérű és tudású hallgatókra” (*Shulman, 1987.15., idézi: Trigwell és Shale, 2004. 528.*).

*Kreber* (2002b) a kiváló oktató, a szakértő oktató és a tanítást és tanulást tudományos szinten művelő oktató közötti különbségtétellel igyekszik feltárni azt a három gondolkodásmódot, amely az oktatással kapcsolatban megjelenik a felsőoktatásban. A kiváló oktató (excellent teacher) fogalma erőteljesen az oktatásban megjelenő kiváló teljesítményhez kapcsolódik, lényeges sajátossága, hogy az oktató tudását alapvetően saját tanítási tapasztalataira építve hozza létre. *Schön* (1983) kategóriáit alapul véve a „reflecion in action” és a reflection on action” tevékenységek segítségével jön létre az oktatáshoz kapcsolódó tudás. Hosszú évek tapasztalatai valóban kialakíthatják az oktató számára, hogy mi az, ami jól működik és mi az, ami nem a saját gyakorlatában, azonban ez

4. A szerző a scholarly approach és a scholarship of teaching and learning között tesz különbséget, amelyet a magyar szakmai nyelvzetben hiányzó megnevezések híján nehezebb fordítani.

nem lesz elegendő a változó körülmények esetén a kudarcok megválaszolásához és a felmerülő nehézségek megoldásához. Ezzel szemben a szakértő oktató (expert teacher) a felmerülő problémák esetén alaposan végigjárja a problémamegoldás lépéseit, önszabályozó módon igyekszik fejleszteni önmagát és ennek függvényében alakítja ki a tanítással és tanulással összefüggő tudását. Ez a szakértői tudás a deklaratív, procedurális, valamint implicit tudás-elemekből épül fel, gazdagításához, frissítéséhez pedig belső motiváció társul. A tanulás és fejlődés ebben az esetben a tanulásról és tanításról kialakuló korszerű és tudományos ismeretek beépítését jelenti a deklaratív tudás-elemek közé, valamint folyamatos próbálkozást a gyakorlatban a procedurális tudás gazdagítása érdekében. Ez a kiváló oktatóhoz képest egy magasabb szintű gondolkodásmódot jelez, egy olyan pedagógiai tartalmi tudást (*Shulman, 1987*), amely elvezet a tanításra és tanulásra fókuszáló tudományossághoz. Ezen a szinten már nemcsak kiváló teljesítményre és szakértő tudásra van szükség, hanem egy olyan szemléletmódra, amely egyesíti a tudományos érdeklődést az elmélet és gyakorlat folyamatos integrációjára való törekvéssel, majd olyan publikálható produktumot hoz létre, amely gazdagítja a tanulásról és tanításról kialakuló tudományos gondolkodásmódot a felsőoktatásban.

A tanulás minőségéről folytatott diskurzusokban kiemelt szerepe van az oktatók pedagógiai/andragógiai felkészültségének, szakmai tudásának. Tudjuk azt, hogy leginkább az oktató/tanár (felkészültsége, módszerei) határozza meg a tanítás-tanulás folyamatának minőségét, így fontos kérdés lehet, hogy miként képzik magukat az ezért elsősorban felelős oktatók, hogyan gondolkodnak saját tanulási folyamataikról, hogyan menedzselik saját tanulásukat és az arra fordított időt. A korábban vázolt gondolatmenet a kiválóság, szakértői tudás és a „tanításra és tanulásra fókuszáló tudományosság” mentén azt is előrevetíti, hogy a szakmai tanulásban az oktatói szerephez kapcsolható folyamatok formális támogatására van szükség, amelyet nemzetközi szinten az „educational development/faculty development” szakmai irányzat képvisel, de amely a hazai felsőoktatási szinten alig ismert. Erre leginkább a „képzők képzése” megnevezést használjuk, és egy szűkebb, tudományos kutatásokkal meg nem támogatott területet értünk alatta.<sup>5</sup>

A fentebb tárgyalt „tanulásra és tanításra fókuszáló tudományosság” paradigmájában értelmezzük a doktoranduszok szakmai szocializációját is, az oktatói, kutatói, adminisztratív szerepekre és feladatokra való felkészülést. A doktoranduszok tapasztalataira számos tényező hat a képzés során, mint például a témavezetővel való kapcsolat, a tudományos közösség, a doktoranduszok és a témavezetők nézetei és elképzelése a témavezetésről és a kutatómunkáról. A sokelemes összetételű folyamatból is adódik, hogy a doktoranduszok a képzésük és a szakmai szocializációjuk során számos nehézséggel néznek szembe, és ezeknek a vizsgálata szintén sok perspektívából történhet.

A tudományos közösség által létrehozott és működtetett tanulási környezetnek van a legmeghatározóbb szerepe a doktori képzés minőségében, és abban, hogy milyen módon éli meg a hallgató a doktori képzést (*Austin és McDaniels, 2006; Pyhältö és mtsai., 2009; Umbach, 2007*). Szocializációjukat erősen meghatározza a szervezeti kultúra, az a klíma és elvárás-rendszer, ami az intézményben az oktatói és kutatói teljesítményt jellemzi, valamint a területre is markánsan ható demográfiai, társadalmi és gazdasági folyamatok (info-kommunikációs technológiák, az oktatás munkaerőpiacának megváltozott jellege, az alulreprezentált társadalmi csoportok tapasztalata) (*Austin és McDaniels, 2006*).

A doktorandusz hallgatók szakmai tanulásának és fejlődésének ösztönzése kulcsfontosságú az akadémiai professzió minőségi szempontok alapján történő fejlesztéséhez, ennek támogatása változatos formákat ölthet.

5. Részben ez abból is adódik, hogy nem kötelező a felsőoktatásban oktatóknak a rendszeres, hivatalosan szabályozott továbbképzésen való részvétel.

A reflektivitást és a metakognitív tudatosságot támogató programok mellett az egyéni igényekre is reagáló szakmai támogatás egyik legeredményesebb formáját képezi a mentorálás (*Remmik et al., 2011*). *Remmik és mtsai* kutatásaik eredményeképpen azt is kiemelték, hogy a pályakezdő oktatók a szakmai tanulásukhoz, valamint a tanulásszervezői feladataik ellátásához támogatást alapvetően a munkahelyi közösségek informális kapcsolatain keresztül kapnak. Pontosán ezért a támogatás meglétét vagy hiányát, illetve minőségét erőteljesen befolyásolják a közösségben megjelenő kapcsolatok jellemzői, valamint az, hogy képes-e a fiatal oktató segítséget kérni.

## *A kutatás céljai és a minta jellemzői*

Vizsgálatunkat 2015 tavaszán végeztük, kutatásunk célcsoportja a hazai egyetemek doktori iskoláiban tanulmányaikat végző vagy már végzett, de fokozatot még nem szerzett doktorandusz hallgatók.<sup>6</sup> A doktori iskolák vezetőit levélben kerestük meg és kértük, hogy terjesszék a doktoranduszok között az online kérdőívet és ösztönözzék a hallgatókat a kitöltésre. 2015 tavaszán az Országos Doktori Tanács honlapján megjelenő doktori iskolák email elérhetőséggel rendelkező vezetői számára küldtük ki a felkérő levelet, összesen 100-at (az összes iskola 57%-a).

A kutatás alapvető célként tűzte ki a doktoranduszok oktatói/kutatói szerepekkel kapcsolatos nézeteinek feltárását, a szerepekben megélt tapasztalatok, nehézségek, valamint az intézményi támogatás formáinak, lehetséges hatásainak azonosítását. Az online kérdőív egyaránt tartalmazott zárt és nyílt kérdéseket, a zárt kérdések egy részében a felsorolt opciók közül lehetett választani, vagy Likert-skálán értékelték az adott kijelentést a válaszadók. Az online kérdőívet kitöltők elemszáma 284 fő, nemi eloszlása 120 férfi (42%) és 164 (58%) nő. Az életkori eloszlás pontosan jelzi a hazai doktori képzés sajátosságait: a kitöltők 50%-nak életkora esik a 23-27 év közé, 29%-uk 28-33 éves, 11% a 34-39 életkorú doktorandusz, az idősebb generáció pedig kevésbé képviselteti magát (40-45 év 6%; 46-50 év 2%; 50+ év 2%).

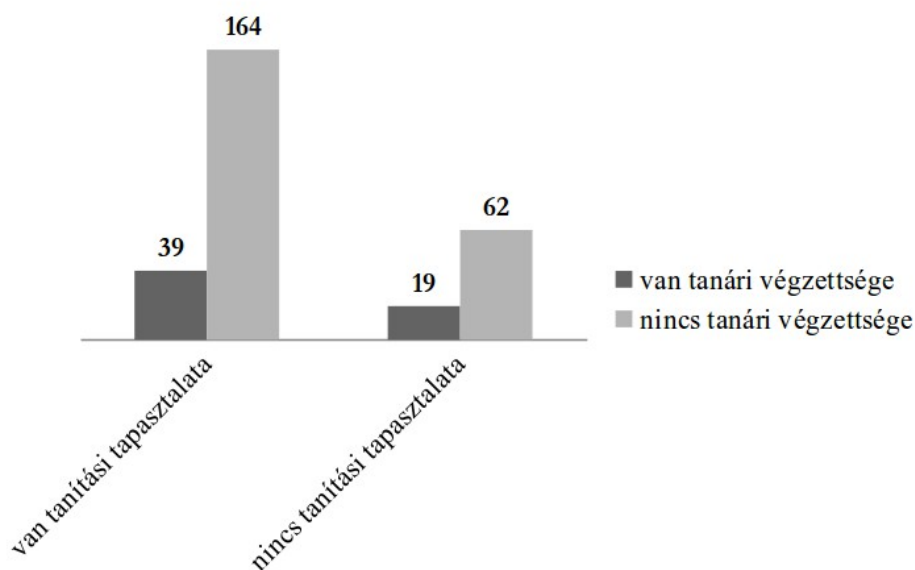
A válaszadók doktori tanulmányait jellemző diszciplináris megoszlást az *1. táblázat* mutatja be, a felosztás az MTA tudományos osztályait követi, egyenletes eloszlást mutatva az osztályok között.

6. A kérdőívet a doktori iskolák vezetőinek és adminisztrátorainak küldtük el, arra kérve őket, hogy juttassák el a doktori hallgatókhoz.

filozófiai- és történettudományok	40	14,1
gazdaság- és jogtudományok	40	14,1
agrártudományok	31	10,9
nyelv- és irodalomtudományok	26	9,2
biológiai tudományok	26	9,2
fizikai tudományok	25	8,8
kémiai tudományok	24	8,5
műszaki tudományok	24	8,5
orvosi tudományok	23	8,1
matematikai tudományok	16	5,6
földtudományok	9	3,2
Összesen:	284	100%

1. táblázat: *A kérdőívet kitöltők diszciplináris megoszlása (A tudományterületi besorolás az MTA tudományos osztályait követi)*

Az eredmények értelmezése szempontjából ki kell emelnünk, hogy az oktatással kapcsolatos kérdéssorokat csak azoknak kellett kitölteniük, akik jelezték, hogy van tanítási tapasztalatuk, a mintában ez 203 főt jelentett. Az oktatási szerepekről és feladatokról kialakuló gondolkodásmód értelmezésében úgy véljük, hogy nem elhanyagolható szempont az sem, hogy a tanításban aktív szerepet vállaló doktoranduszok túlnyomó többségének nincs tanári végzettsége, amint azt az 1. ábra is mutatja.



1. ábra: A tanítási tapasztalat és tanári végzettség összefüggései

### *Az oktatásról kialakuló diskurzus tartalma egyéni és intézményi szinten*

A megkérdezett doktoranduszok 29,6%-a nyilatkozott úgy, hogy van intézményi szinten diskurzus<sup>7</sup> az oktatásról (a kutatásról 47,9% állította ezt), tudományterületenként ugyanakkor nincs szignifikáns különbség az oktatásról való diskurzus tekintetében. Az intézményekre jellemző oktatásról kialakuló diskurzus tematizálásához megkértük a doktorandusz hallgatókat, hogy sorolják fel azokat a témaköröket, amelyek az oktatáshoz kapcsolódó formális, illetve informális beszélgetések során megjelennek a saját intézményükben. A doktoranduszok válaszaiban megjelenő témák egyezést mutatnak az oktatás során megélt nehézségekkel, amelyet egy másik kérdésünkkel próbáltunk meg feltárni (Milyen nehézségekkel találkozta eddig oktatói munkád során?).

Az oktatói munka során a három legnagyobb nehézségként a hallgatók motivátlanságát (46%), a hallgatók felkészületlenségét (37%), valamint a hallgatók bevonódásának hiányát (26%) jelölték meg a válaszadók (lásd 2. ábra). Azt látjuk, hogy az első három helyen említett okok között kizárólag olyanok szerepelnek, melyek a hallgatói hiányosságokat azonosítják, az oktatót, az oktatói munkát és aktivitást hangsúlyozó nehézségek csak ezután következnek.

7. A diskurzus ebben az esetben az oktatásról, illetve a kutatásról kialakuló párbeszédet jelenti intézményi, illetve egyéni szinten.



2. ábra: A tanítás során felmerült nehézségek

Az oktatásról kialakuló diskurzus tehát nem meglepő módon a mindennapi oktatásból adódó feladatok megbeszéléséhez és a nehézségek megoldásához köthető. A hallgatói motiválatlanság, a hallgatók érdeklődésének felkeltése és fenntartása igen gyakori téma az oktatók és doktoranduszok között, hasonlóan a hiányos előzetes tudással érkező hallgatókkal való munka: „Manapság a hallgatók előtanulmányainak és logikájának hiánya, ami a legbosszantóbb dolog az oktatással kapcsolatban. Gyakorlatilag kénytelenek vagyunk egyfajta „prestudium”-okat tartani, hogy a tantárgyi követelményeknek megfelelő komplex gondolkodásmódot kialakítsuk a leendő mérnökökben. Ennek megvitatása és módszertana az egyik legtöbbet érintett téma”.

A közösen oktatott tárgyak megvalósításának részletei, nehézségei, a képzések folyamatos fejlesztése, illetve az oktatással kapcsolatos adminisztráció jelenik meg még nagyon gyakran a mindennapi diskurzusok során, de felmerülnek olyan módszertani kérdések is, amelyek az oktatás minőségének a növelését eredményezhetik: „Szedessünk-e be házi feladatokat hetente? Milyen nehéz legyen a zh? Gyakorlat = kiscsoportos előadás? Gyakorlat tanítása? Megtanulás helyett gondolkodás?”

A válaszok között megjelennek ugyanakkor a szakmai-pedagógiai támogatás változatos formáira való utalások is, bizonyítva, hogy léteznek jó gyakorlatok a doktoranduszok egyéni vagy intézményi szinten történő támogatására. „Rengeteg tanácsot kapunk idősebb kollégáinktól mind a hallgatókkal való kommunikációhoz, mind az oktatás lebonyolításához. Ha bármi probléma vagy kérdés felmerül a félév során, bátran merünk beszélni róla egymás előtt és mindig hasznos tanácsokkal látjuk el egymást. Tapasztaltabb oktatóink gyakran mesélnek trükköket és praktikákat, hogyan tudjuk lekötni a hallgatók figyelmét, hogyan válhat izgalmassá akár a ... tananyag”. Ennek ellenére nem találtunk összefüggést aközött, hogy milyen mértékben tartják fontosnak egyéni szinten a doktoranduszok az oktatói szerepet, és milyen szinten érzik fontosnak magában a szervezetben ( $p=,075$ ). Nem találtunk összefüggést aközött, hogy az egyén mennyire érzi sikeresnek magát és aközött, hogy van-e intézményi szinten diskurzus az oktatásról ( $t=,054$ ,  $p=,957$ ). Szintén nincs összefüggés az oktatásról szóló szervezeti diskurzus és aközött, hogy az egyén mennyire szeret oktatni ( $t=-,329$ ,  $p=,742$ ). Ebből arra következtethetünk, hogy az egyéni szinten megélt, az oktatáshoz kapcsolódó attitűdre (beleértve annak sikerességét, fontosságát is) ke-



vésbé van hatással az, hogy a válaszadó doktorandusz intézményében megjelenik-e, tematizálódik-e az oktatás a diskurzusokban.

Szignifikáns összefüggést találtunk viszont az oktatói munkára kapott visszajelzés és az oktatásról szóló diskurzus között ( $t=2,66$ ,  $p=,008$ ). Vagyis ahol van diskurzus, ott gyakrabban kapnak visszajelzést a doktoranduszok ( $M=2,50$ ,  $SD=,87$ ), de ugyanez mondható el a konzulenssel való kapcsolatáról is, az oktatásról folyó szervezeti diskurzus és a konzulenssel való kapcsolat között szignifikáns összefüggés van ( $t=2,86$ ,  $p=,005$ ). Vagyis, ahol van diskurzus intézményi szinten az oktatásról, ott jobb a viszony a konzulenssel ( $M=4,50$ ,  $SD=,95$ ), mint ahol nincsen ( $M=4,06$ ,  $SD=1,16$ ). Az oktatásról kialakuló diskurzus tehát előrevetíti az oktatói munkára való rendszeres visszajelzést is, melyben viszont kevésbé jelenik meg a reflektivitás, s így az nem befolyásolja, hogy egyéni szinten mennyire fontos az oktatás szerepe, vagy egyéni szinten mennyire érzi magát sikeresnek/eredményesnek valaki.

A tanítás során megélt nehézségek azonosítása mellett a válaszadók 64%-a állította azt, hogy kapott valamilyen formában segítséget a felmerült nehézségekhez (szemben a válaszadók 36%-ával, akik azt állították, hogy semmilyen formában nem kaptak segítséget a felmerülő nehézségekhez). A válaszadók a leginkább hasznosnak az oktatókkal folytatott informális beszélgetéseket tartották (81,1%), majd a doktorandusztársakkal való informális beszélgetések következtek (64%), a pedagógiai szakirodalom olvasását 36,8%-ban, az online portálok, blogok olvasását 25,4%-ban, a tréningeken való részvételt 33,3%-ban tartották fontosnak.

Ahol szervezeti szinten fontosabbnak tartják az oktatást, azokban az esetekben a megkérdezett doktoranduszok 18,9%-a jelezte, hogy volt oktatásra felkészítő kurzus, és 17,6%-a vett részt kifejezetten a felsőoktatásban dolgozó oktatók számára szervezett szakmai továbbképzéseken. Attól függetlenül, hogy részt vettek-e képzésben, vagy sem, a megkérdezettek egyaránt fontosnak tartják az oktatást szervezeti szinten. A továbbképzések fajtái közül legnagyobb arányban az egyetemi oktatókkal való beszélgetést (25,5%), a hospitálást (19,6%), doktori kurzusokat (19,1%), és a tréningeket/workshopokat (17%) említették.

A válaszadók mind a két esetben, tehát a nehézségekhez kapott támogatások között és az oktatási feladatokra való felkészítési formák között is első helyen informális tartalmakat említettek, mind a két esetben a leghasznosabbnak az egyetemi oktatókkal való beszélgetést jelenítették meg. Ez alátámasztja a szakirodalom azon megállapítását, mely az intézményekben mezoszinten működő szakmai közösségek fontosságát hangsúlyozzák. Elgondolkodtató ugyanakkor, hogy az oktatásról kialakuló intézményi diskurzus kevésbé befolyásolja az egyéni oktatói szerep sikerességéről, hatékonyságáról vallott nézeteket, amelynek háttérében a reflektivitás hiánya, valamint az egyéni szakmai fejlődés és az intézményi diskurzus kapcsolódásának nehézségei állhatnak.

## *A szakértői tudás fontossága és tartalma*

A szakirodalom az oktatáshoz kapcsolódó professzionalizációs folyamat lényeges elemének tekinti a szakértői tudás meglétét és fejlesztését a felsőoktatásban. Mivel a magyar felsőoktatásban nem elvárás a pedagógus végzettség és nincs kialakult formális képzés/felkészítés ezen feladatok ellátásához, ilyenformán az oktatással összefüggő szakértői tudás léte is megkérdőjeleződik. Kutatásunk kiindulópontját képezte azon elképzelésünk, hogy a sikeres oktatáshoz a felsőoktatásban szükség van olyan szakszerű tudásra, amely az adott diszciplína oktatásának tudományos és korszerű módszertani elveire épül és erőteljesen egybefonódik a gyakorlati tapasztalattal.

A kutatás során kíváncsiak voltunk arra is, hogyan vélekednek a doktorandusz hallgatók erről a „speciális” tudásról, mit gondolnak milyen tudás szükséges ahhoz, hogy eredményesen és sikeresen végezzék oktatói felada-

taikat (Mit gondolsz szükség van-e az főiskolán/egyetemen történő oktatáshoz speciális tudásra?). A megkérdezettek többsége, 82,8% válaszolta azt, hogy szükség van a főiskolán/egyetemen történő oktatáshoz speciális tudásra, ebben nem találtunk szignifikáns különbséget a tanári végzettség, illetve az oktatási tapasztalat mentén. A kérdőívben arra is megkértük a válaszolókat, hogy értelmezzék ezt a „speciális” tudást.

A nyílt végű kérdésre érkezett válaszokat kódoltuk, az egyes kódok gyakorisági eloszlását a 2. táblázat mutatja be.

	%
Tanári személyiségjellemzők	35,4
Diszciplináris ismeretek/tudás/felkészültség	18,3
Pedagógiai-pszichológiai ismeretek	12,2
Az oktatás=tudásátadás	6,7
Módszertani ismeretek (a tárgy tanításához kapcsolódóan)	6,1
Gyakorlati tapasztalatok az oktatás terén	5,5
Az oktatás=motiválás, ösztönzés, figyelemfelkeltés	5,5
Egyéb	4,3
Az oktatás=tanulástámogatás	3,7
A képzés hiánya=felkészületlenség	2,4

2. táblázat: A „speciális” tudás értelmezései

A válaszadók jelentős része olyan sajátosságként érzékeli az oktatáshoz szükséges tudást, mint őszinteség, elhivatottság, rátermettség, empátia, több esetben is megfogalmazódik az ún. pedagógiai érzék, amelyet a sikeres oktatáshoz szükséges feltételként neveznek meg. Nem meglepő módon az adott diszciplína ismerete is megjelenik a definíciók között, a felkészültség, az adott tudományos ismeretek rendezett és strukturált megléte jelenthet még megfelelő háttérrel a sikeres oktatáshoz. A pedagógiai-pszichológiai, illetve módszertani ismeretek mellett a válaszokban megjelent az oktatás mint folyamat/tevékenység értelmezése is legalább három megközelítésben: tudásátadás, motiválás, illetve tanulásszervezés. Ezt a megkülönböztetést azért is tartottuk fontosnak kiemelni, mivel jól jelzi a „speciális” tudásról való gondolkodás differenciálódását: a pedagógiai-pszichológiai ismeretek megnevezése mellett nem kerültek pontosításra, hogy milyen konkrét ismeretekre gondolnak, a motiválás vagy tudásátadás körülírása azonban már jelzi, hogy milyen tanári szerepben gondolkodnak és ennek megvalósításához milyen konkrét tudáselemre lenne szükség. A speciális tudásról való gondolkodás ugyanakkor tendenciális összefüggést mutat azzal, hogy részt vettek-e a doktoranduszok oktatásra felkészítő kurzuson vagy sem (Cramer's  $V=,361$ ,  $p=,119$ ). Az eredmények azt jelzik, hogy a tanítás mint tanulás támogatását azok nevezték meg többségében, akik részt vettek, míg a többi kategóriában azok gondolkodtak, akik nem vettek részt hasonló kurzuson. Annak ellenére, hogy kevés információval rendelkezünk az oktatási feladatokra felkészítő kurzusok tartalmára és megvalósítására vonatkozóan, azt feltételezhetjük, hogy a tanításról, illetve tanulásról való explicit és szakszerű beszélgetés közelebb visz a tanítás tanulóközpontú értelmezéséhez, az oktatásról kialakuló differenciáltabb és korszerűbb gondolkodáshoz.

A kérdőívben arra is rákérdeztünk, hogy az általuk értelmezett tudástartalommal milyen mértékben rendelkeznek a doktoranduszok. Annak ellenére, hogy bevallottan a doktoranduszok kis hányada vett részt oktatási feladatokra felkészítő formális képzésen vagy kurzuson, a többségük azt vallja, hogy rendelkezik azt általuk értelmezett „speciális” tudással, egyedül a tanári személyiségjellemzők kategória esetében gondolják többet azt, hogy nem rendelkeznek vele.

A „speciális” tudásról való gondolkodás a doktoranduszok körében hagyományosan azt a gondolkodásmódot tükrözi, amely főleg a tanári személyiséget és a diszciplináris tudás alaposságát jelöli azt oktatáshoz nélkülözhetetlen feltételként, kevésbé tekint erre formális keretek között megszerezhető, tudományos igényességgel kidolgozott szakértői tudáselemként. Ezt támasztja alá a nehézségek megoldásában mutatott magatartás is, amelyben kevésbé fordulnak szakszerű, tudományos igényű munkákhoz (pedagógiai szakirodalom, online blogok, portálok, továbbképzések), míg vélhetően a szakterületi kutatási tevékenység során felmerült kérdések, problémák esetében elfogadhatóbb a témában megjelenő tudományos munkák keresése és felhasználása.

Az eredmények alapján a doktoranduszok körében is a professzionális tudós és amatőr tanár (MacLaren, 2005) képe körvonalazódik, amelyhez kevésbé kapcsolódik a tanításra fókuszáló tudományosság szemléletmódja, a tanulásról és tanulástámogatásról kialakult korszerű tudás megszerzésének és alkalmazásának igénye.

### *A szakmai támogatás tartalma és formái*

---

Vizsgálatunk nem titkolt célja volt feltárni, hogy milyen témákban gondolkodnának a doktoranduszok, ha lehetőségük lenne szakmai-pedagógiai továbbképzéseken részt venni. A választott témakörök szorosan kapcsolhatók a korábban bemutatott nehézségekhez is: a bevonódás és a motiváció, illetve a hallgatói kritikai gondolkodás és a kurzusok interaktívabbá tétele területén nagy számban lenne igény az új gyakorlati technikák elsajátítására (lásd 3. ábra). A válaszok azt is jelölik, hogy a speciálisabb tudástartalom kialakítása, úgymint a tanulás eredményességének mérése vagy a fejlesztő értékelés, kevésbé vonzó és érdeklődésre számot tartó témakörnek számít.



3. ábra: Továbbképzési témák kedveltsége\*

A válaszadó doktoranduszok úgy vélik, hogy a hospitálás, a tapasztalt kollégák óráinak a látogatása (38%), a kollégákkal történő fókuszált eszmegbeszélés (33%), illetve az egyéni konzultáció (28%) segítené leginkább őket oktatási gyakorlatuk eredményessé tételében. Az oktatók szakmai támogatásának területén megjelenő változatos módszertani megoldások kevésbé vonzóak, bár nem elhanyagolható mértékben jelent meg igény a videofelvételek használatára, vagy akár az online támogató rendszerek kidolgozására. A fejlődésben/fejlesztésben körvonalazódó igények a szakirodalom által azonosított „Romantikus orientáció” (Land, 2004) megközelítésmóddhoz állnak közel, amelyben főleg az egyéni, személyes fejlődés támogatása kerül előtérbe, és az oktatás során felmerülő nehézségek főleg informális keretek között történő (kollegiális beszélgetések) megoldására van erőteljesen igény.

## Diszkusszió és következtetések

A megkérdezettek körében nem találtunk szignifikáns összefüggést a doktoranduszok által szervezeti szinten érzékelt diskurzus és az egyéni szinten érzett eredményesség, az egyéni szinten meghatározott, az oktatáshoz kapcsolódó fontosság között. Vagyis ezt azt jelenti, hogy nem befolyásolja a szervezeti szinten megvalósuló diskurzus működése/jelenléte az egyéni szinten megélt, az oktatási feladatokhoz és szerepekhez tulajdonított fontosság-érzetet és az egyén teljesítmény-érzetét.

Az is látható, hogy összefüggés van a szervezeti szinten megvalósuló diskurzus és az oktatói munkára kapott visszajelzések között. Ebből arra következtethetünk, hogy az oktatásról szóló diskurzus, amennyiben megjelenik intézményi szinten, erőteljesen a formális értékeléshez, visszajelzésekhez, és kevésbé a szakmai közösségekhez, informális beszélgetésekhez kapcsolódik. Szintén ezt támasztja alá az az összefüggés, mely az oktatásról folyó diskurzus és a konzulenssel való kapcsolat között van. Ugyanakkor a megkérdezettek az oktatói munka során felmerülő nehézségekre kapott támogatási formák, és a doktori képzésben az oktatási feladatokra felkészítő formák között egyértelműen az oktatókkal folytatott (informális) beszélgetéseket jelentették meg.

8. A megadott válaszlehetőségek közül hármat lehetett egyszerre megjelölni.

A válaszokból körvonalazódó, az oktatói feladatokhoz kapcsolható szakértői tudásról való gondolkodásmód alapvetően a kiváló oktató szakirodalomban is megjelenő értelmezéséhez áll közel: alapvetően személyiségjegyekben megfogható, a kiemelkedő teljesítmény determináltságát jelenti, amelyet kevésbé lehet formális képzéseken „megtanulni”. A tanítással és tanulással összefüggő tudományos gondolkodásmód igénye fel sem merül, az oktatáshoz szükséges gyakorlati tudást az informális kapcsolatrendszerekben, sok tapasztalat árán mindenki megszerzi, így nem érdemes ezzel többlet foglalkozni. Valóban nagyobb terhelést jelentene a doktoranduszok számára, ha a kutatói feladatok mellé az oktatói szerepkörben is tudományos igényű feltáró munkát kellene végezniük, ezzel szemben ugyanakkor az is világossá válik számukra, hogy a felmerülő problémák, nehézségek megoldásában szükség lesz komplexebb szakértői tudás kialakítására, amelyet a szintén formálisan kevésbé képzett kollégáiktól már nem tudnak megszerezni.

Eredményeink alapján arra következtethetünk, hogy a rendszer a professzionális tudósok és amatőr tanárok szocializációját támogatja, és kevésbé járul hozzá a szakmai-pedagógiai tanulást támogató reflektivitás megjelenéséhez és kialakulásához, mindezt az oktatásról gyakori és változatos tartalmak mentén kialakuló diskurzus sem támogatja. Az oktatói munka professzionalizálódását segítő szakmai támogatási törekvések elterjedése segíthetné a korszerű oktatáshoz kapcsolódó szakértői tudás kialakulását, amelyre a kutatói szereppel párhuzamosan szocializálódhatnak a doktoranduszok. Az átalakuló doktori képzés rendszerében a kutatói szerep erősítése mellett nem hanyagolhatjuk el az oktatói feladatok szakszerű és minőségi megvalósítására való felkészítést sem, nem feledve, hogy a végzett doktoranduszok képezik majd a felsőoktatásban oktatók új generációját.

## Szakirodalom

---

1. Austin, A. E. and McDaniels, M. (2006): Preparing the professoriate of the future: graduate student socialization for faculty roles. In: Smart, J.C. (Ed.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. 21. 397–456.
2. Boyer, E. R. (1990): Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. URL: <http://www.hadinur.com/paper/BoyerScholarshipReconsidered.pdf>. Utolsó letöltés: 2016.11.10.
3. Brew, A. (2010): Transforming academic practice through scholarship. *International Journal for Academic Development*, 15. 2. 105–116.
4. Brew, A., Boud, D. and Namgung, S. U. (2011): Influences on the Formation of Academics: The role of the Doctorate and Structured Development Opportunities. *Studies in Continuing Education*, 1. 51–66.
5. Cambridge, B. (2001). Fostering the Scholarship of Teaching and Learning: Communities of Practice. In: Lieberman, D. and Wehlburg, D. (Eds.): *To Improve the Academy*. MA: Anker, Bolton. 3–16.
6. Ginns, P. , Kitay, J. and Prosser, M. (2008): Developing conceptions of teaching and the scholarship of teaching through a Graduate Certificate in Higher Education. *International Journal for Academic Development*, 13. 3. 175–185.
7. Gordon, G. (2012): It is time to strengthen the conceptual focus of SoTL. *International Journal for Academic Development*, 17.2.177–180.
8. Halász Gábor (2010): A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok. Kézirat. [http://halaszg.ofi.hu/download/A\\_study\\_TANULAS.pdf](http://halaszg.ofi.hu/download/A_study_TANULAS.pdf) Utolsó letöltés: 2011. 12. 10.
9. Hubball, H., Clarke, A. and Poole, G. (2010): Ten year reflections on mentoring SoTL research in a research intensive university. *International Journal for Academic Development*, 15. 2. 117–129.
10. Hutchings, P. (2002): Informal handout and remarks at the SoTL Community of Practice. Annual meetings of the American Association of Higher Education, Chicago, March.
11. Kreber, C. (2002a): Controversy and consensus on the scholarship of teaching. *Studies in Higher Education*, 27. 15–167.
12. Kreber, C. (2002b): Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, 27. 1. 5–23.
13. Kreber, C. and Cranton, P.A. (2000): Exploring the Scholarship of Teaching. *The Journal of Higher Education*, 71.4.476-495.
14. Kreber, C. (2005): Reflection on teaching and the scholarship of teaching: Focus on science instructors. *Higher Education*, 50. 323–359.
15. Kreber, C. (2006): Developing the Scholarship of Teaching Through Transformative Learning. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 6. 1. 88–109.
16. Land, R. (2004): Educational Development. Discourse, Identity and Practice. Society for Research into Higher Education. Open University Press.
17. Maclaren, I. (2005): New Trends in Academic Staff Development: Reflective Journals, Teaching Portfolios, Accreditation and Professional Development. In: O'Neill, G., Moore S., and McMullin, B. (Eds.): *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin: AISHE.
18. Mundy, M.A. , Kupczynski, L. , Ellis, J. and Salgado, R. L. (2012): Setting the standard for faculty professional development in higher education. *Journal of Academic and Business Ethics*. <http://www.aabri.com/manuscripts/111041.pdf>. Utolsó letöltés: 2015. 03. 06.
19. Perry, R.P. and Smart, J.C. (Eds., 2007): *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence Based Perspective*. Springer.
20. Pyhältö, K., Toom, A. , Stubb, J. and Lonka, K. (2009): Developing Scholarly Communities as Learning Environments for Doctoral Students. *International Journal for Academic Development*, 3. 221–232.

21. Remmik M., Karm, M., Haamer, A. and Lepp, L. (2011): Early-career academics' learning in academic communities. *International Journal for Academic Development*, 16. 3. 187–199.
22. Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco.
23. Shulman, L.S. (1987): Knowledge and teaching. *Harvard Educational Review*, 57. 1–22.
24. Trigwell, K. and Shale, S. (2004) Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in Higher Education*, 29. 4. 52 –536.
25. Umbach, P.D. (2007): Faculty Cultures and College Teaching. In: Perry, R. P. and Smart, J. C. (Eds.): *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence Based Perspective*. Springer, 263–317.
26. Weaver, D. , Robbie, D. , Kokonis, S. and Miceli, L. (2013): Collaborative scholarship as a means of improving both university teaching practice and research capability. *International Journal for Academic Development*, 18. 3. 237–250.