

Zofia Godzwon
Akademia Ignatianum w Krakowie

OPINIE PROFESORÓW TYTULARNYCH UCZELNI KRAKOWSKICH O KSZTAŁCENIU MŁODEJ KADRY NAUKOWEJ JAKO WYRAZ WSPÓŁCZESNEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ ŚRODOWISKA AKADEMICKIEGO

The views of professors from Krakow's universities on the education of young scientists as an expression of modern pedagogical thought in the university environment

S u m m a r y : This article presents the opinions of full professors regarding the quality of doctoral education and the stimulation of young scientists' development at universities. The research was done in 2012 at seven universities in Krakow with the use of an electronic questionnaire in the "Lime Survey" system. A link to the questionnaire was sent to professors' e-mail addresses. A total of 154 respondents sent back the completed (anonymous) questionnaires. This survey collected professors' opinions concerning the factors helping young scientists in their professional development and enabling them to write doctoral dissertations of high quality. According to the survey respondents, the most important factors were passion for scientific research and self-study. These opinions concern various activities undertaken by the student and the supervisor that stimulate and support doctoral students in their academic development. At the same time, these opinions make it possible to see the most important elements related to the education and development of young researchers. Our respondents described actual and theoretical possibilities regarding doctoral education, as well as the conditions in which they take place. However, these factors may be changing, as part of changing regulations regarding higher education.

Key words : The development of scientific personnel, stimulation of the PhD students development, educating of young researchers, the opinions of the professors, research passion, relationship: master – PhD student

Wprowadzenie

Myśl pedagogiczna to kategoria, która znajduje zastosowanie zarówno w odniesieniu do historycznych, jak i do współczesnych ujęć wychowania na różnych jego szczeblach mimo wyraźnej samodzielności naukowej pedagogiki. Swoją współczesny wyraz znajduje ona w dyskursach ukazujących jej rozpiętość powodowaną odmiennością założeń filozoficznych, ideologicznych oraz pokazujących związki z uwarunkowaniami społeczno-kulturowymi; w studiach porównawczych; w dziełach (monografiach,

rozprawach, studiach), które podejmują wybrany zakres analizy jej rozwoju. Przez myśl pedagogiczną najczęściej rozumie się „wszystko, co stanowi godną uwagi treść naszej literatury pedagogicznej, a więc nie tylko teorie pedagogiczne o charakterze bardziej lub mniej naukowym, lecz również publicystykę pedagogiczną, w której formułują się zazwyczaj ideały”¹. Myśl pedagogiczna znajduje wyraz nie tylko w traktatach, teoriach i doktrynach, ale również w praktyce określonej koncepcji rzeczywistości edukacyjnej. Znajdujemy ją w ustawach, instrukcjach, zarządzeniach, programach kształcenia, w podręcznikach, głoszonych i realizowanych kierunkach polityki władz różnych szczebli, w przekazie medialnym. Kryje się w sztuce i literaturze pięknej². Szczególny wyraz posiada ta myśl, która pojawia się w opiniach nauczycieli akademickich, mistrzów z dużym doświadczeniem dydaktycznym i naukowym. Badania nad jej treścią, zawartą w opiniach, dają diagnozę rzeczywistości akademickiej utworzoną niejako „od wewnątrz” i z perspektywy tych członków wspólnoty akademickiej, którzy projektują oraz realizują proces studiowania.

W roku 2005, gdy w ramach Procesu Bolońskiego w Unii Europejskiej rozmawiano o studiach III stopnia, w Polsce mieliśmy szczytową liczbę doktorantów. Była to jednak liczba pozornie duża, gdyż w Polsce po latach zapaści w nadawaniu stopnia doktora dopiero w roku 1998 nadano taką samą liczbę tych stopni, że dorównała ona drugiej połowie lat siedemdziesiątych. Obecnie student studiów III stopnia może, a często musi pracować (są również płatne zaoczne studia doktoranckie), gdyż tylko nieliczni otrzymują stypendia. Na przestrzeni półwiecza zapisana ustawowo wysokość stypendium znacznie się zmniejszyła, ponadto jego otrzymanie jest jedynie możliwością (po spełnieniu określonych warunków), a nie uprawnieniem doktoranta, jak to było wcześniej.

Ponieważ „w swoich działaniach uczelnie kierują się zasadami wolności nauczania, wolności badań naukowych oraz wolności twórczości artystycznej”³, pracownik naukowy może spodziewać się możliwości realizacji własnych zainteresowań naukowych. Ustawa mówi, że pracownicy naukowo-dydaktyczni są obowiązani kształcić i wychowywać studentów, uczestniczyć w pracach organizacyjnych uczelni oraz prowadzić badania naukowe i prace rozwojowe, a także rozwijać twórczość naukową⁴.

Podstawy teoretyczne kształcenia i rozwoju naukowego młodej kadry akademickiej (doktorantów) wpisane są pomiędzy pedagogikę szkoły wyższej i zarządzanie nią oraz przepisy krajowe, a także zalecenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. „Szkoła wyższa jest miejscem uczenia się przez działanie, a nie

¹ Janina Kostkiewicz, „Wprowadzenie do pierwszego numeru rocznika *Polska Myśl Pedagogiczna*”. *Polska Myśl Pedagogiczna* 1 (2015): 12-13. Także: Bogusław Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2009), 42.

² Karol Poznański, „Rozwój polskiej myśli pedagogicznej w zaborze rosyjskim”, w *Nauki pedagogiczne w Polsce. Tradycje, współczesność, przyszłość*, red. Stanisław Michalski, Roman Ossowski (Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP 1994), 189; zob. też: Śliwerski, *Współczesna*, 42.

³ Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r., Dz. U. Nr 164, poz. 1365 art.4 ust. 2.

⁴ Tamże, art. 111 ust.1.

uczenia się dla działania⁵. Przesunięcie zainteresowań pedagogiki z procesu nauczania na uczenie się koresponduje z uznaniem, że człowiek uczy się przez całe życie i z różnych źródeł⁶. Proces kształcenia i rozwoju naukowo-dydaktycznego młodych naukowców realizowany jest w oparciu o wiedzę pedagogiczną oraz społeczne, ekonomiczne i prawne uwarunkowania otoczenia uczelni.

Praktyka edukacyjna funkcjonuje w różnych obszarach szkoły wyższej, poprzez poznawanie, analizowanie oraz komentowanie: a) warunków uczenia się i funkcjonowania w różnych środowiskach wychowawczych i edukacyjnych; b) prawidłowości rozwoju człowieka, poszerzania jego możliwości na poszczególnych szczeblach edukacji; c) obszaru edukacyjnego w kontekście działań pedagogów, ich warsztatu zawodowego, kształcenia, sytuacji życiowej, poziomu kompetencji i skuteczności działań; d) funkcjonowania instytucji edukacyjnych i realizacji zadań; e) nierówności w dostępie do oświaty oraz innych patologicznych zjawisk towarzyszących praktyce edukacyjnej; f) politycznych, społecznych i kulturowych uwarunkowań praktyki edukacyjnej instytucjonalnej i nieformalnej; g) edukacyjnego oddziaływania mediów, kultury popularnej, rodziny i grup rówieśniczych oraz ich oddziaływania na edukację instytucjonalną⁷. Tworzenie i współtworzenie tej praktyki rodzi doświadczenie i wiedzę o praktyce, które mogą być podstawą kompetentnych opinii o pożądanym i niepożądanym aspektach kształcenia młodej kadry naukowo-dydaktycznej.

To doświadczenie i wiedza zawiera się między innymi w opiniach profesorów tytularnych jej dotyczących. Jako liczący się głos środowiska akademickiego wskazują one nie tylko pożądane kierunki rozwoju i kształcenia młodej kadry naukowej, lecz są wyrazem kierunku podążania współczesnej myśli pedagogicznej. Odwołanie się do szerokich doświadczeń dydaktyki szkoły wyższej pozwala na wstępie przyjąć, że w wypowiedziach i poglądach wynikających z doświadczenia zawodowego badaczy i dydaktyków zawiera się myśl pedagogiczna, którą warto brać pod uwagę w doskonaleniu rozwoju oraz kształcenia młodych kadr naukowych.

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja wypowiedzi profesorów tytularnych krakowskich uczelni akademickich, traktowanych tutaj jako zapis najaktualniejszej myśli pedagogicznej w szkole wyższej. Zaprezentowane tu wyniki stanowią niepublikowany wycinek badań przeprowadzonych za pomocą ankiet elektronicznych w systemie *LimeSurvey* w ramach rozprawy doktorskiej poświęconej kształceniu i stymulacji rozwoju młodej kadry naukowej w Polsce na tle

⁵ Maria Czerepaniak-Walczak, „Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany”, w: *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. Jacek Piekarski, Danuta Urbaniak-Zajac (Łódź: Wydawnictwo UŁ 2010), 59.

⁶ Teresa Hejnicka-Bezwińska, „Szanse i ograniczenia związane z integracją różnych rodzajów wiedzy o edukacji”, w: *Innowacje*, 39.

⁷ Krzysztof Rubacha, „Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin”, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2010), 21.

Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego⁸. W ramach tych badań do bazy danych wpłynęły łącznie 754 ankiety, w tym od profesorów tytularnych – 175. Do analizy wykorzystano 154 ankiety wypełnione przez profesorów tytularnych (27 kobiet oraz 127 mężczyzn). W obszarze badań ankietowych znalazły się krakowskie uczelnie: Uniwersytet Jagielloński, Akademia Górniczo-Hutnicza, Uniwersytet Pedagogiczny, Uniwersytet Rolniczy, Uniwersytet Ekonomiczny oraz Akademia Wychowania Fizycznego. Profesorowie byli przedstawicielami siedmiu obszarów nauki, zgodnie z przyjętym przez MNiSW podziałem dziedzin i dyscyplin naukowych⁹. Spośród wielu danych zgromadzonych podczas badań, omówię tylko wybrane, szczególnie związane z kształceniem młodej kadry naukowej.

Obciążenie promowaniem doktorów

Na podstawie 154 ankiet profesorów tytularnych ustalono, że badani wypromowali łącznie 1136 doktorów. Z kolejnych danych wynika, że to obciążenie dydaktyczne nie jest równomierne: kobiety średnio kształcą więcej doktorów: 27 kobiet biorących udział w ankiecie łącznie wypromowało 227 doktorów, co daje średnią 8,41 doktora na jedną kobietę-profesora, podczas gdy grupa 127 mężczyzn-profesorów wypromowała ich 909 (średnio 7,20 doktora na jednego mężczyznę).

Przeгляд danych odsłania bardzo duże różnice pomiędzy profesorami w ilości wypromowanych doktorów. Najliczniejszą grupę profesorów (29,22% ogółu respondentów) stanowią ci, którzy wypromowali od 3 do 6 doktorów. Kolejna grupa (27,27%) wypromowała od 1 do 3 doktorów. Natomiast 18,18% profesorów wypromowało od 7 do 9 doktorów, a z kolei 18,83% to profesorowie, którzy wypromowali od 10 do 15 doktorów. Liczba ta – jak wynika z licznych wpisywanych komentarzy – jest uznawana za imponującą. Zupełnie wyjątkowo prezentują się osiągnięcia ostatniej, najmniejszej grupy: 6,49% profesorów tytularnych o długim stażu pracy na uczelni wypromowało powyżej 16 doktorów.

Zanim przejdziemy do wypowiedzi dotyczących procesu kształcenia doktorantów, warto przytoczyć wypowiedź Michała du Vall'a: „wiele rodzajów pracy polega na tym, iż wymaga się, aby pracownik uzyskał pewną rutynę i coraz lepiej wykonywał swoje powtarzalne obowiązki. Z nauczycielami akademickimi jest inaczej. Powinni oni mianowicie nieustająco wносить do stanu wiedzy coś nowego, a zajęcia dydaktyczne prowadzić przy uwzględnieniu tego aktualnego stanu wiedzy. Praca na uczelni jest zatem immanentnie związana ze stałym podnoszeniem kwalifikacji, które wyrażają się zwłaszcza w uzyskiwaniu twórczych osiągnięć. Jeżeli tych osiągnięć brak,

⁸ Pełne założenia metodologiczne oraz koncepcja i wyniki badań zob. Zofia Godzwon, *Kształcenie i stymulacja rozwoju młodej kadry naukowej. Polska na tle europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*. [niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem Tadeusza Marka i Janiny Kostkiewicz]. Kraków: Archiwum Biblioteki Jagiellońskiej 2012. Przywołane w artykule wyniki badań pochodzą z roku 2012 i nie były dotychczas publikowane.

⁹ Por. Rozporządzenia z dnia 8 sierpnia 2011 r. Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych (Dz. U. Nr 179, poz. 1065).

to dana osoba powinna poszukać innego zajęcia. Stąd też jak najbardziej uzasadnione jest sprawdzanie w dłuższych okresach czasu (np. 1 roku), czy każdy nauczyciel zrobił to, czego należy od niego oczekiwać.”¹⁰

W podobnym duchu pozostaje wypowiedź Ryszard Tadeusiewicza dotycząca czynników gwarantujących jakość studiów doktoranckich. Na samym początku podkreśla on czynnik ludzki: „To kadra naszego Wydziału jest tym gwarantem. Żadne rozwiązania organizacyjne, nakazy, zakazy, wskaźniki nie przyniosą skutku, jeśli wśród Uczonych prowadzących zajęcia na Studiach Doktoranckich zabraknie Uczonych naprawdę światowego formatu. Tylko ktoś, kto sam prowadzi badania naukowe na wysokim poziomie potrafi nauczyć tego młodych adeptów, przyszłych doktorów, będących nadzieją i przyszłością polskiej i światowej nauki. Wszystkie inne rzeczy: przemyślany program studiów doktoranckich, jego konsekwentna realizacja, warunki materialne prowadzenia badań, środki potrzebne do nawiązywania i utrzymywania kontaktów naukowych z czołowymi ośrodkami badawczymi na całym świecie – to są rzeczy bardzo pożyteczne i w wielu przypadkach nieodzowne. Powiedzenie, że to człowiek jest najważniejszy znajduje wyjątkowo silne potwierdzenie w kształceniu młodych kadr naukowych – i warto o tym pamiętać!”¹¹

Warto także podkreślić, że jest to wypowiedź poprzedzająca konkretne odniesienie się do roli innych czynników w studiach doktoranckich. Treść tej wypowiedzi nadaje rangę (podporządkowaną) innym elementom, nie gubiąc ich ważności.

Czynniki wspierające terminowe przygotowanie i obronę rozprawy doktorskiej zależne od uczelni

Na podstawie danych, wskazanych przez profesorów uczelni krakowskich, ustalono czynniki zależne od uczelni, które są najbardziej pomocne w rozwoju naukowym młodego pracownika oraz umożliwiają mu terminowe przygotowanie się do obrony rozprawy doktorskiej lub zgromadzenia dorobku do habilitacji. Przedstawiają się one następująco:

a) **z a p e w n i e n i e ś r o d k ó w f i n a n s o w y c h n a r o z w ó j z a w o d o w y** (szkolenia, konferencje, mobilność) – czynnik ten został wskazany jako najważniejszy przez 65,58% profesorów biorących udział w badaniu. Jako średnio ważny (powyżej średniej) został on wskazany przez 88,24% profesorów nauk technicznych. Za średnio ważny uznała go mniejsza ilość profesorów (84,21%) profesorów nauk rolniczych i 73,53% profesorów nauk humanistycznych. Natomiast w naukach medycznych

¹⁰ Fragment niepublikowanego wywiadu z prof. dr hab. Michałem du Vall, Prorektorem Uniwersytetu Jagiellońskiego ds. polityki kadrowej i finansowej. Autoryzowany w dniu 9.03.2012 roku.

¹¹ Fragment autoryzowanego wywiadu z prof. dr hab. Ryszardem Tadeusiewiczem, Kierownikiem Studiów Doktoranckich (średnio 150 doktorantów rocznie na studiach stacjonarnych) na Wydziale Elektrotechniki, Automatyki, Informatyki i Elektroniki AGH, byłym Rektorem Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie.

zapewnienie środków finansowych na szkolenia, konferencje, mobilność ważne jest tylko dla 29,41% ankietowanych profesorów.

b) **a k t y w n e w s p o m a g a n i e** młodych naukowców przez doświadczoną kadre wskazane zostało przez 63,64% profesorów biorących udział w badaniu. Za najważniejszy czynnik rozwoju zawodowego (powyżej średniej) wskazuje na niego 76,47% profesorów nauk medycznych oraz 68,97 profesorów nauk społecznych i 67,65 nauk humanistycznych. Wysoko, ale najniżej ze wszystkich obszarów, jest on wskazywany w naukach technicznych.

c) **n i e o b c i ą ż a n i e d y d a k t y k ą w s p o s ó b n a d m i e r n y** – wskazywane było przez 62,99% respondentów. Czynnik ten, jak i powyższe, również różnie był ceniony w poszczególnych dziedzinach nauk. Na konieczność nieprzeciążania obowiązkami dydaktycznymi wskazywało 79,41% profesorów nauk humanistycznych, podobnie wypowiedzieli się profesorowie nauk technicznych (76,47%). W pozostałych dziedzinach był on na zbliżonym poziomie – wskazywało go 55% profesorów.

d) **w ł a ś c i w e w y p o s a ż e n i e s t a n o w i s k a p r a c y** było pomocne w rozwoju naukowym według średnio 59,09% wypowiadających się profesorów z różnych dziedzin nauki. Od tej wielkości znacznie odbiegają opinie profesorów nauk technicznych – w ich ocenie właściwie wyposażone stanowisko pracy jest ważne dla 88,24% respondentów. Niższy odsetek (77,78 % respondentów) wskazuje go w obszarze nauk przyrodniczych, a 58,82% w obszarze nauk medycznych. Humanistyka pokazała tu swoją specyfikę – jedynie 35,29% profesorów z tego obszaru wskazywało wymieniony czynnik, jako pomocny w rozwoju naukowym doktoranta (młodego nauczyciela akademickiego).

e) **z a p e w n i e n i e d o b r e j a t m o s f e r y p r a c y** jako czynnik pomocny do rozwoju naukowego młodych nauczycieli akademickich wskazało średnio 56,49% respondentów. Powyżej średniej uplasowali się profesorowie nauk technicznych (76,47%). Dobra atmosfera w pracy ważna jest dla 62,07% respondentów z obszaru nauk społecznych oraz 58,82% respondentów reprezentujących nauki medyczne.

f) **i n n y m i c z y n n i k a m i**, które pojawiły się w wypowiedziach respondentów były: zapewnienie istotnej podwyżki wynagrodzenia, związanej z uzyskaniem stopnia; nagradzanie za najlepsze publikacje; samodzielność w pozyskiwaniu środków na badania. Zastosowanie kryteriów oceny okresowej motywujących do rozwoju naukowego nie uzyskało wysokiego znaczenia – doceniło je tylko 24,03% respondentów. O niskiej roli autorytetu promotora świadczy ocena wpływu rozmowy i pochwały udzielonej przez bezpośredniego przełożonego – wskazała ją zaledwie 14,29% odpowiadających na ankietę. Najmniej, bo 9,09% profesorów uznało za pomocne w rozwoju naukowym nagradzanie najlepszych dydaktyków.

W badaniu wystąpiły różnice pomiędzy kobietami i mężczyznami w postrzeganiu ważności niektórych czynników. Dla większości kobiet najważniejsze jest zapewnienie środków finansowych na rozwój zawodowy (szkolenia, konferencje, mobilność), podczas gdy dla mężczyzn najważniejszym elementem jest aktywne

wspomaganie młodych pracowników naukowych przez doświadczoną kadre, które w hierarchii kobiet jest dopiero na czwartym miejscu. Z kolei właściwe wyposażenie stanowiska pracy, które dla mężczyzn jest na piątym miejscu, przez kobiety zostało wskazane na drugim. Natomiast dobra atmosfera pracy ważniejsza jest dla mężczyzn stawiających ją na czwartym miejscu, podczas gdy kobiety lokują ją dopiero na siódmym miejscu. Jednak zarówno kobiety, jak i mężczyźni są zgodni w sprawie nieobciążania doktorantów nadmierną dydaktyką (poza pensum).

W opinii Ryszarda Tadeusiewicza kierującego studiami doktoranckimi na jednym z dużych Wydziałów: „kształcenie doktoranta poprzez studia doktoranckie może nie jest najlepszą drogą do tego, żeby wyłowić tych najbardziej utalentowanych. Im studia doktoranckie nie są potrzebne. Mało tego, w moim przekonaniu mogą im nawet szkodzić. Natomiast wierzę i obserwuję, że w nauce są zarówno samorodni kreatorzy, twórcy, którzy wydobywają wszystko z siebie, ze swojego intelektu, umysłu oraz są porządni badacze, którzy wniosą swój wartościowy wkład do nauki, jednak na początku jakiejś szkoły uprawiania nauki po prostu potrzebują. Studia tego nie dają, bo zwykle są przygotowaniem do zawodu, a nie do roli uczonego. Zwłaszcza studia inżynierskie, gdzie musimy nauczyć ludzi, którzy potem będą pracować w fabrykach. Jeśli ktoś z nich zamierza uprawiać naukę rozwijającą cywilizację, tworzącą technikę przyszłości, a nie poprzestawać na umiejętności obsługiwanie produktów wytworzonych już przez technikę, to dobrze jest by się douczył na studiach doktoranckich.

Ważne jest, żeby to były dobre studia doktoranckie, nie będące prostą kontynuacją studiów II stopnia. Dbamy o to, by na tych studiach był zapewniony styk doktoranta z najnowszą wiedzą, co więcej – wiedzą przefiltrowaną przez umysły dobrych specjalistów. Przy pewnych typach osobowości to może być jedyna droga do sukcesu naukowego. To może być klucz do naukowej kariery dla kogoś, kto drogą samodzielnej swobodnej kreacji do tego doktoratu by nie doszedł. Poprzez instytucję, jaką jest studium doktoranckie, taki kandydat zdobędzie na tyle dużo wiedzy, że dostrzeże wreszcie gdzieś swoją działkę, ten swój obszar i coś w nim ciekawego zrobi. Tym niemniej do każdego człowieka trzeba znaleźć indywidualny klucz. Są tacy, którym studia doktoranckie są potrzebne po to by z poczwar ki wyłonił się motyl, żeby ktoś kto do tej pory był konsumentem wiedzy, został wprowadzony w proces jej tworzenia. Najłatwiej to zrobić na zasadzie naśladownictwa mistrza i podążania za nim. To się sprawdza i to działa. Natomiast jest jeszcze druga strona medalu, że bywają ludzie, którym taka zinstytucjonalizowana maszynka do wytwarzania doktorów nie jest potrzebna, a nawet przeszkadza. Ja wtedy staram się wyluskiwać, pokazywać im drogę na skróty. Mam takich doktorantów, którzy rozpoczęli studia doktoranckie i w ciągu pierwszego roku zrobili doktorat i obronili go. To są właśnie ci najcenniejsi dla nauki ludzie kreatywni. Ale tacy nie rodzą się na kamieniu...”¹²

¹² Fragment autoryzowanego wywiadu z prof. dr hab. Ryszardem Tadeusiewiczem, dz. cyt.

Kolejnym zagadnieniem było poznanie znaczenia doświadczenia opiekuna naukowego/promotora dla wysokiej jakości doktoratu. Grupa 83,11% profesorów wskazuje, że doświadczenie promotora jest najważniejsze (48,37%) lub bardzo ważne (35,29%) dla jakości doktoratu. O znaczeniu doświadczenia opiekuna naukowego/promotora dla jakości doktoratu może świadczyć, że jedynie 2,62% respondentów wskazuje, że jest to czynnik mało ważny lub nieważny.

W swoich wypowiedziach profesorowie podkreślali inne, ważne dla doktoranta elementy związane z osobą opiekuna naukowego/promotora, którymi były: przykład dobrej „roboty” dany przez promotora i innych pracowników; wiek promotora oraz jego pozycja naukowa w środowisku, znaczenie dziedziny, w zakresie której realizowany jest doktorat. Z drugiej strony doktorant powinien okazywać poczucie wspólnotowości z promotorem, poczucie obowiązku wobec promotora, rodziny i uczelni. Ważna jest również umiejętność i wola doktoranta do współpracy.

Do działań opiekuna/promotora, wspomagających rozwój naukowy doktoranta, jeden z profesorów nauk technicznych wskazał autentyczną, nieudawaną życzliwość, natomiast inny profesor (nauk ścisłych) – przykład osobisty, promotor jako wzorzec osobowościowy (ważniejsze od wszystkiego innego!) oraz wpajanie paradygmatu pracy badawczej jako działalności twórczej.

Profesorowie wskazywali kolejne czynniki, ważne dla relacji pomiędzy doktorantem i promotorem, a wpływające na właściwy rozwój naukowy młodego badacza. Najważniejsze dla doktoranta jest określenie problematyki badań, hipotezy i celu pracy oraz wstępnego jej planu, wskazywanie literatury, ciągły kontakt i wsparcie merytoryczne. Rolą opiekuna naukowego jest wskazanie problemów istotnych do rozwiązania i zgoda na działania samodzielnie. Wymieniany jest dobór zadań do możliwości doktoranta, stały kontakt, a najważniejsza okazała się pomoc promotora w wyborze tematyki badań. Sformułowano też postulat, że opiekun naukowy powinien systematycznie dzielić się własnymi pomysłami dotyczącymi pracy naukowej doktoranta, w końcu, że opiekun musi mieć czas, by pracować z podopiecznym. Dalej wymieniono też wdrażanie doktoranta w realizację zadań dydaktycznych i przygotowujących go do pracy w zespole.

Czynniki rozwoju młodej kadry naukowej zależne od niej samej

Profesorowie tytularni krakowskich uczelni akademickich wskazali, jakie działania doskonalące kształcenie i stymulujące rozwój młodego pracownika naukowego ze stopniem magistra są ważne dla uzyskania wysokiej jakości doktoratu.

W ocenie 97,4% profesorów ze wszystkich obszarów nauki łącznie to własna pasja badawcza doktoranta należy do czynników najważniejszych (86,36%) oraz bardzo ważnych (11,04%), wspomagających rozwój doktoranta w przygotowaniu przez niego wysokiej jakości doktoratu. Pasja badawcza

jest czynnikiem postrzeganym prawie tak samo przez kobiety (96,3%), jak i przez mężczyzn (97,6%). W obszarze nauk humanistycznych zjawisko się nasila – tutaj 100% respondentów wskazuje pasję badawczą doktoranta jako najważniejszy czynnik związany z jego rozwojem naukowym. Nikt z badanych nie wskazał pasji badawczej jako czynnika mało ważnego. Natomiast w granicach błędu statystycznego jest 1,95% wskazań określających ten czynnik jako nieważny.

W wypowiedziach otwartych profesorowie tytularni ponownie podkreślali znaczenie pasji badawczej jako najważniejszego czynnika rozwoju młodego pracownika naukowego. Ważne jest – pisano – zaangażowanie się doktoranta w pracę naukową, a nie traktowanie uczelni jako miejsca zatrudnienia o niezbyt wysokim stopniu dyscypliny formalnej.

Drugim w rankingu najwyżej ocenionych czynników, mających wpływ na uzyskanie wysokiej jakości doktoratu przez młodego pracownika naukowego jest **a k t y w n e s a m o k s z t a ł c e n i e d o k t o r a n t a**. Wskazała je grupa 85,05% profesorów, którzy odpowiedzieli na ankietę, w tym 50,65% uznało go za najważniejszy oraz 34,42% za bardzo ważny. Aktywne samokształcenie jako najważniejszy czynnik postrzega prawie tyle samo kobiet (51,9%) co mężczyzn (50,4%). Samokształcenie jest bardzo ważne zarówno w naukach technicznych (64,71%), jak i w obszarze nauk humanistycznych (58,82%). Pomędzy pozostałymi obszarami nauk różnice ocen „najważniejsze” i „bardzo ważne” nie były zbyt duże.

W wypowiedziach profesorowie wskazywali cechy młodego pracownika naukowego, które mogą wspomagać go w samorozwoju i działaniach samokształceniowych. Należą do nich: inteligencja, otwarty umysł, dobre przygotowanie ze studiów, naturalne zdolności, pracowitość i determinacja w wykonywaniu pracy za niskie wynagrodzenie. Dalej wymieniano: wytrwałość, systematyczność, możliwość łatwej adaptacji w grupie oraz zdolność do kompromisu, talent doktoranta oraz jego cechy charakteru (takie jak: szacunek do innych ludzi, odporność na stres, wytrwałość, pokora wobec problemu, z którym ma się zmierzyć oraz świadomość własnych niedoskonałości).

Samodzielność i kreatywność doktoranta w rozwiązywaniu problemów, zarówno organizacyjnych jak i badawczych, jest czwartą co do ważności cechą w rankingu czynników wspomagających młodego pracownika naukowego w uzyskaniu wysokiej jakości doktoratu. Element ten został wskazany przez grupę 77,12% profesorów biorących udział w badaniu: dla 39,87% był to czynnik najważniejszy, dla 37,25% – bardzo ważny.

Kolejnym elementem mającym znaczenie dla uzyskania wysokiej jakości doktoratu są: udział w dyskusjach naukowych, umożliwiających **i n n e s p o j r z e n i e n a p r o b l e m b a d a w c z y**. Uczestnictwo młodego pracownika naukowego w takich dyskusjach w ocenie 80,39% profesorów tytularnych jest najważniejsze (38,56%) lub bardzo ważne (41,83%). W opinii profesora nauk społecznych do zadań opiekuna naukowego powinno należeć nauczanie doktoranta umiejętności dyskusji, akceptowania sprzeciwu i argumentów dyskutantów oraz poszanowania odmiennych opinii i poglądów.

Grupa 69,93% profesorów tytułarnych wskazała odbyte staże (co najmniej 3-miesięczne) oraz wizyty naukowe w innych ośrodkach badawczych za najważniejsze lub bardzo ważne dla uzyskania wysokiej jakości doktoratu. Jedynie 4,57% profesorów uznało ten element za mało ważny lub nieważny. W grupie tej nie było jednak ani jednego przedstawiciela nauk technicznych czy rolniczych. Profesor z dziedziny nauk medycznych napisał jednak, że nie podziela opinii, iż staż naukowy musi trwać aż 3 miesiące. Twierdzi, że sam uczestniczył w stażach 2-tygodniowych i były one bardzo owocne.

Pojawiająca się wyżej kwestia sytuacji materialnej doktoranta tylko w opinii 10% profesorów tytułarnych należy do najważniejszych czynników wpływających na jakość rozprawy. Dla większości (67,33%) profesorów sytuacja finansowa doktoranta jest bardzo ważna (30,0%) lub ważna (37,33%). Natomiast sytuację materialną jako nie mającą znaczenia dla jakości doktoratu wskazało 22,67% profesorów. Ocenie poddaną również sytuację rodzinną doktoranta, która w ocenie 15,23% profesorów tytułarnych nie ma znaczenia dla jakości doktoratu, natomiast dla 5,96% profesorów jest ona czynnikiem najważniejszym w procesie przygotowywania rozprawy doktorskiej.

Profesorowie poruszyli również kilka innych problemów, ważnych dla uzyskania wysokiej jakości doktoratu, związanych z programem kształceniem doktorantów w ramach studiów III stopnia. Poniżej przytaczam anonimowe wypowiedzi respondentów z kilku różnych obszarów nauk:

- „Organizacja studiów doktoranckich przy braku zapewnienia doktorantom stypendium naukowego jest zasadniczą przeszkodą w terminowym (lub w ogóle) napisaniu doktoratu. Studia III stopnia powinny być ponadto ściśle powiązane ze współpracą z promotorem, nie zaś z zajęciami, które w żaden sposób nie promują pracy doktoranta” (nauki humanistyczne).
- „Położenie nacisku na zdobywanie punktów i zaliczanie różnych obowiązkowych zajęć w ramach studiów III stopnia (czasem naprawdę bardzo odległych od dziedziny doktoranta) zupełnie „zabija” kreatywność młodych ludzi, nastawiają się na „zdobywanie” jak największej ilości punktów, by uzyskać stypendium. Nawet jak je już mają, to i tak muszą podjąć pracę zarobkową, bo jest ona za niskie. Jeżeli dochodzi do tego rodzina (a kiedy mają ją zakładać jak nie w tym wieku?), to naprawdę nie ma czasu na skupienie się na pracy naukowej, dojrzewanie naukowe i pogłębianie wiedzy, które stanie się bazą dla dobrego doktoratu” (nauki społeczne).
- „W systemie studiów III stopnia 4-letnie ich trwanie często ogranicza jakość doktoratu (szczególnie w dziedzinach eksperymentalnych, wymagających przeprowadzenia doświadczeń terenowych, polowych, itp.). Doktorant praktycznie ma do dyspozycji tylko dwa sezony wegetacyjne. Często jest to niewystarczające. Nie zawsze są możliwości przedłużenia studiów np. ze względów finansowych, rodzinnych i innych” (nauki przyrodnicze).

- ważna jest kwestia „dyspozycyjności promotora (profesora), który w każdym momencie w razie potrzeby jest skłonny spotkać się z podopiecznym w celu rozwiązania pojawiających się problemów natury merytorycznej czy przedyskutowania ważnych dla postępów pracy zagadnień. Ogromne znaczenie ma również determinacja badawcza doktoranta, który prowadzi interesujące go badania z autentyczną pasją, nie zaś z konieczności czy pod presją opiekuna, rodziny, kolegów bądź środowiska” (nauki społeczne).

Uczelnia jako pracodawca powinna również przyczynić się do stwarzania korzystniejszych warunków dla opiekunów naukowych, a następnie – promotorów. W wypowiedziach profesorów pojawił się problem ich pozycji oraz sytuacji we współpracy z doktorantem – jednak jest to już odrębne zagadnienie.

Podsumowanie

W roku 2012 lista postulatów i częstotliwość wyboru czynników zawartych w ankiecie przedstawiała się wśród profesorów tytularnych uczelni Krakowa w sposób wyżej zaprezentowany (szczegółowa analiza z tabelarycznymi ujęciami, wykresami i zestawieniami porównawczymi – zawarta jest w pracy¹³). Czy przytaczane opinie i wypowiedzi są wyrazem myślenia o procesie dydaktyczno-naukowym w zgodzie z pedagogiką szkoły wyższej? Trudno oceniać dziś wyniki niedawno zebranych wypowiedzi, poglądów będących efektem sprawdzonych doświadczeń własnych. Z pewnością kryją się za nimi konkretne wizje kształcenia w szkole wyższej, prowadzenia badań naukowych, budowania wiedzy, rozwoju nauki. Warto je dziś odnotować – ich wartość może okazać się istotna po wielu latach, choćby dla historyków rozwoju szkolnictwa wyższego, a w obecnym czasie powinny być ważne dla reformatorów szkolnictwa wyższego.

Streszczenie: Wartykule przedstawiono opinie profesorów na temat jakości kształcenia doktorantów i stymulacji rozwoju młodych naukowców na uniwersytetach. Badania przeprowadzono w 2012 roku na siedmiu uczelniach w Krakowie z wykorzystaniem kwestionariusza elektronicznego w systemie *LimeSurvey*. Link do kwestionariusza został wysłany na adresy e-mail profesorów. Grupa 154 respondentów odesłała anonimowo prawidłowo wypełnione kwestionariusze. Zebrano opinie profesorów, które dotyczą czynników pomagających młodym naukowcom w ich rozwoju zawodowym i umożliwiających im napisanie pracy doktorskiej o wysokiej jakości. W ocenie profesorów najważniejsze były: pasja badawcza i samokształcenie. Opinie te dotyczyły różnorodnych działań realizowanych przez opiekuna naukowego i promotora, stymulujących i wspomagających doktorantów w ich rozwoju naukowym. Jednocześnie pozwoliły one zobaczyć najważniejsze elementy odnoszące się do edukacji i rozwoju młodej kadry naukowej. Realizowane i proponowane sposoby oraz warunki kształcenia doktorantów, wyrażone w opiniach

¹³ Zob. Godzwon, *Kształcenie*.

profesorów, mogą się wkrótce zmienić, gdyż trwają prace nad założeniami do nowej ustawy regulującej kształcenie w ramach szkolnictwa wyższego.

Słowa kluczowe: rozwój kadry naukowej, stymulacja rozwoju doktorantów, kształcenie młodych naukowców, opinie profesorów tytułarnych, pasja badawcza, relacja mistrz – doktorant

Bibliografia

- Czerepaniak-Walczak, Maria. „Uniwersytet – instytucja naukowo edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany”. W: *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. Jacek Piekarski, Danuta Urbaniak-Zajac, 53-64. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2010.
- Hejnicka-Bezwińska, Teresa. „Szanse i ograniczenia związane z integracją różnych rodzajów wiedzy o edukacji”. W: *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. Jacek Piekarski, Danuta Urbaniak-Zajac, 25-53. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2010.
- Kostkiewicz, Janina. „Wprowadzenie do pierwszego numeru rocznika *Polska Myśl Pedagogiczna*”. *Polska Myśl Pedagogiczna* 1 (2015): 9-18.
- Kwieciński, Zbigniew. „Przedmowa”. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- Palka, Stanisław. „Charakterystyka pedagogiki szkoły wyższej jako dyscypliny teoretycznej i praktycznej”. W: *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, red. Kazimierz Jaskot. Szczecin: Oficyna IN PLUS, 2006.
- Rubacha, Krzysztof. „Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin”. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- Poznański, Karol. „Rozwój polskiej myśli pedagogicznej w zaborze rosyjskim”. W: *Nauki pedagogiczne w Polsce. Tradycje, współczesność, przyszłość*, red. Stanisław Michalski, Roman Ossowski. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP, 1994.
- Rozporządzenia z dnia 8 sierpnia 2011 r. Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych. Dz. U. nr 179, poz. 1065.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 września 2011 r. w sprawie wysokości i warunków wypłacania wynagrodzenia promotorowi oraz za recenzje i opinie w przewodzie doktorskim, postępowaniu habilitacyjnym oraz postępowaniu o nadanie tytułu profesora D.U. nr 206 poz. 1219.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 września 2011 r. w sprawie centralnego wykazu nauczycieli akademickich i pracowników naukowych. Dz. U. nr 207 poz. 1236.
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r.* Informacje i opracowania statystyczne. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny, 2011.
- Śliwerski, Bogusław. *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r. Dz. U. nr 164, poz. 1365.