

Małgorzata Dąbrowa-Szefler

System kształcenia doktorantów w Polsce – próba oceny na podstawie badań ankietowych*

W artykule omówiono model kształcenia doktorantów w krajach OECD (na podstawie opracowań ekspertów OECD oraz danych statystycznych). Na tym tle przedstawiono system i strukturę studiów doktoranckich w Polsce z elementami oceny ich skuteczności. W konfrontacji z danymi statystycznymi i literaturą zaprezentowano opinie doktorantów na temat studiów doktoranckich (na podstawie wstępnych wyników badań ankietowych doktorantów II roku studiów).

Modele kształcenia kadr naukowych w krajach OECD

Na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych w europejskich krajach OECD i w Stanach Zjednoczonych problem metod kształcenia kadr naukowych nabrał szczególnego znaczenia w kontekście wysuwanych przez naukowców tez o możliwości pojawienia się na początku XXI wieku deficytu kadry naukowej. Pogląd taki wyraziło m.in. (w 1990 r.) Zgromadzenie Generalne International Council of Science Union. Kwestia ta stała się przedmiotem konferencji „Trends in Science and Technology Careers” (por. *Careers...* 1995) zorganizowanej w 1993 r. w Stanach Zjednoczonych. Reprezentant Holandii, Pin Fenger, przedstawił raport dotyczący deficytu kadr badawczych w naukach ścisłych i przyrodniczych w jego kraju. Deficyt ten kształtował się na poziomie 2% naukowców zatrudnionych w uniwersytetach i 8% zatrudnionych w wyższych szkołach zawodowych. Prognoza na lata 2000-2010 przewidywała, że niedobór kadr w dziedzinie nauk ścisłych i przyrodniczych zwiększy się do 11% pracujących w uniwersytetach i 16% w wyższych szkołach zawodowych. Wybitny naukowiec Gunnar Westholm dodał, iż w Stanach Zjednoczonych i w krajach europejskich następuje globalny spadek zainteresowania badaniami i karierą naukową, a nie tylko zmniejszenie liczby uczonych w stosunku do popytu. Dodać należy do tego zjawisko starzenia się ka-

* Jest to skrócona wersja referatu wygłoszonego na konferencji „Uwarunkowania kariery naukowej w Polsce”, zorganizowanej przez Centrum Badań Polityki Naukowej Uniwersytetu Warszawskiego i Komitet Naukoznawstwa PAN (22 lutego 2001 r.).

dry, z którym boryka się wiele krajów europejskich (zwłaszcza Francja, Holandia i Szwecja), na co wskazuje raport OECD *Managing Science Systems* z 1997 r.

W odpowiedzi na zarysowany problem nierównowagi globalnej i strukturalnej w stanie kadr naukowych rządu krajów Unii Europejskiej i Stanów Zjednoczonych oraz Unia Europejska jako instytucja podjęty już w latach osiemdziesiątych, kontynuowane w latach dziewięćdziesiątych, działania zmierzające do identyfikacji przyczyn i zapobiegania temu zjawisku.

Za główne kierunki tych działań można uznać:

- a) systematyczne prowadzenie analiz stanu kadr naukowych i prognoz ich rozwoju;
- b) zwiększenie mobilności kadr badawczych, w tym interdyscyplinarności i mobilności międzysektorowej (por. Dąbrowa-Szefler i in. 1998);
- c) skrócenie okresu dochodzenia do stopnia doktora poprzez upowszechnienie studiów doktoranckich;
- d) zwiększenie zainteresowania młodych ludzi nauką i karierą naukową (zarówno poprzez cały proces edukacji, jak i popularyzację nauki w środkach masowej komunikacji) w celu kształtowania motywacji do podjęcia kariery naukowej i wejścia na drogę prowadzącą do uzyskania stopnia doktora.

Abstrahując od różnic, jakie w szczeblach formalnej kariery naukowej tworzą przepisy prawne poszczególnych krajów, przyjmuje się powszechnie, że zakończeniem pierwszego, ale najważniejszego, etapu tej kariery jest uzyskanie stopnia doktora nauk. Dalszy przebieg kariery naukowej podlega – w różnych krajach i kulturach – zróżnicowanym kryteriom. Nie zawsze jej wyznacznikiem jest uzyskanie następnego, wyższego stopnia czy tytułu naukowego. Wpływ na realizację dalszych etapów kariery naukowej wywiera również charakter realizowanej przez doktora nauk działalności zawodowej: działalność akademicka czy też badawcza w innej instytucji naukowej, w sferze gospodarki czy nawet w administracji, gdzie rządzą odmiennie zasady awansu (także naukowego). Opisał to już dawno Janusz Goćkowski i podsumował sformułowaniem: „Kariera ludzi nauki nie zawsze jest karierą naukową” (1984, s. 105).

Proces dochodzenia do stopnia doktora nauk bywał w przeszłości utożsamiany z terminowaniem, a więc z prowadzeniem prac badawczych pod kierunkiem mistrza – autorytetu naukowego. Obecnie należy mówić raczej o systemie kształcenia kadry naukowej w poszczególnych krajach. Pojęcie to obejmuje wszystkie formy instytucjonalne oraz formy wsparcia materialnego, które mają zapewnić sprawne dochodzenie do stopnia doktora nauk.

Współcześnie w krajach Unii Europejskiej występują dwa rodzaje (modele) tak zdefiniowanego systemu: model niemiecko-brytyjski i model amerykański. Pierwszy z nich, dominujący w XIX w., polega na wdrażaniu przyszłego doktora do pracy naukowej w katedrze uniwersyteckiej (czy też w instytucie badawczym). Podstawę tego modelu stanowi udział początkującego naukowca w pracach badawczych pod kierunkiem i nadzorem uczonego o ugruntowanych osiągnięciach naukowych, w celu opracowania metody badawczej właściwej dla danej dyscypliny. Młody adept nauki jest więc asystentem profesora, a badanie i pogłębianie wiedzy łączy w większym lub mniejszym stopniu z pracą ze studentami w celu opanowania rzemiosła dydaktycznego.

Tak zwany model amerykański – upowszechniany w Europie – to instytucjonalne studia doktoranckie, stanowiące często pod względem formy przedłużenie studiów magisterskich. Coraz częściej jednak i od strony merytorycznej oznaczają one przedłużenie studiów magisterskich w tym sensie, że ich celem staje się głównie pogłębienie wiedzy z danej dyscypli-

ny, napisanie pracy na zadany temat i zdanie egzaminów. Tak przynajmniej określa cechy tego modelu raport OECD z 1995 r. *Research Training. Present and Future*. Jak piszą autorzy tego raportu, w Europie „kształcenie polegające na poznawaniu metod i procedur badawczych zostało zarezerwowane dla niewielu” (*Research Training...* 1995, s. 11). Studia doktoranckie stają się po prostu „studiami trzeciego cyklu” (np. we Francji), których celem jest przyspieszenie terminu uzyskania doktoratu oraz zwiększenie stopnia dostępności do kształcenia na stopień doktora (w porównaniu z tradycyjnymi stażami asystenckimi, których liczba jest często ograniczona)¹. Następuje zatem umasowienie studiów doktoranckich, chociaż nie w takiej skali jak studiów magisterskich. W tych warunkach doktoranci zaczynają odczuwać brak kontaktu z nauczycielem (np. w Niemczech wielu profesorów ankietowanych przez ekspertów OECD nie wiedziało nawet, ilu doktorantów ma pod opieką).

Praca doktorska, zamiast stanowić wynik przeprowadzonych badań i rozwiązanie problemu naukowego, staje się coraz częściej przyczynkiem i „wprawką” pisarską z danej dyscypliny, co ułatwia wprawdzie sprawne zakończenie przewodu doktorskiego, ale obniża poziom doktoratu i źle wróży przyszłości danej dyscypliny, jej rozwojowi.

W samych Stanach Zjednoczonych kształcenie doktorów stanowi połączenie zinstytucjonalizowanych studiów doktoranckich (prowadzonych na uniwersytetach, ale nie na wydziałach, lecz w tzw. *graduate schools*, co umożliwia zapoznanie się z różnymi programami) z prowadzeniem badań już na konkretnych wydziałach. Zdaniem ekspertów OECD system ten różni się od stosowanego w Europie „modelu amerykańskiego” i jest bardzo skuteczny, co zależy jednak również od rodzaju dyscypliny i dziedziny nauki.

Z ostatnich danych National Science Foundation (*Science...* 2000, s. 3-8 i B-A) dotyczących okresu realizacji doktoratu przez doktorów zatrudnionych w sferze nauki i techniki (mianowanych lub zatrudnionych na umowy okresowe) wynika natomiast, że w latach 1993-1997 także w Stanach Zjednoczonych skuteczność studiów doktoranckich uległa pewnemu osłabieniu. Spośród doktorów, którzy otrzymali stopień w 1993 r. 18% uzyskało go w okresie 1-3 lat, spośród tych natomiast, którzy otrzymali stopień doktora w 1997 r. osób, którym zrobienie doktoratu zajęło 1-3 lat było tylko 16%. Zmniejszył się także odsetek uzyskujących doktorat w okresie 4-6 lat (wśród doktorów z 1993 r. wynosił 26,6, wśród tych z 1997 r. – 22,9%). Udział doktorów zatrudnionych w sferze nauki i techniki, którzy uzyskali stopień w okresie krótszym niż 6 lat obniżył się więc z 45,0% w 1993 r. do 38,9 w 1997 r.

Zdaniem ekspertów OECD uczelnie europejskie powinny zwiększyć kontrolę wewnętrzną nad procesem kształcenia na studiach doktoranckich. Kształcenie to powinno opierać się na następujących elementach:

- a) zapewnieniu możliwości stałego kontaktu doktoranta z promotorem;
- b) organizowaniu regularnych seminariów i nieformalnych kontaktów naukowych;
- c) włączaniu do pracy z doktorantami „postdoktorów” (pracowników na stażu habilitacyjnym);
- d) udostępnieniu doktorantom aparatury badawczej i informacyjnej;
- e) organizowaniu kontaktów międzynarodowych.

Mimo wydłużenia okresu dochodzenia do doktoratu i zmniejszenia w ten sposób skuteczności studiów doktoranckich liczba przyznawanych stopni doktora rośnie. Na przykład w Stanach Zjednoczonych liczba wypromowanych doktorów pochodzenia amerykańskiego (uro-

¹ Statystyka OECD i Unii Europejskiej podaje na ogół łącznie dane dotyczące tzw. trzeciego poziomu kształcenia, obejmującego zarówno doktorantów, jak i magistrantów.

dzonych jako obywatele USA) zwiększa się w tempie 2% rocznie, a cudzoziemców w tempie 8%. We Francji w latach 1989-1997 liczba przyznanych doktoratów wzrosła o 83% (*Science...* 2000, tabl. 4-9 i 4-21), a w latach 1992-1997 o 29% (por. *Rapport...* 2000, s. 887).

Z obserwacji kształcenia w krajach zachodnioeuropejskich można wyciągnąć wniosek, że podstawowy problem polega obecnie na rozstrzygnięciu dylematu, czy zwiększyć nabór na studia doktoranckie i kontynuować proces ich umasowienia, czy też – stosując selekcję – dążyć do utrzymania standardów jakościowych. Stosowaniu selekcji nie sprzyjają jednak gorsze warunki materialne nauczycieli akademickich od tych, które oferuje przemysł, a także centralna administracja. Z tych właśnie powodów – na co zwraca uwagę raport *Research Training. Present and Future* (1995) – młodzi ludzie porzucają studia doktoranckie. Inni autorzy zajmujący się tą problematyką uważają, że drogą prowadzącą do utrzymania jakości jest sponsorowanie studiów doktoranckich przez firmy (nawet jeżeli to dotyczy wytypowanych przez nie pracowników). Jako przykład tego rodzaju rozwiązania może posłużyć jeden z programów studiów doktoranckich we Francji (por. *Research Manpower...* 1989) sponsorowany wspólnie przez Ministerstwo Badań i Edukacji oraz przez firmy (stypendium ministerstwa jest równe połowie dotychczasowego wynagrodzenia pracownika, pozostałą część dopłaca firma). Podobne rozwiązania istnieją w Finlandii (studia doktoranckie organizowane i finansowane przez Nokię) i w Kanadzie (gdzie Bell Northern Research już od 1989 r. tworzy własny program 3-letnich stypendiów), a także w Wielkiej Brytanii (Teaching Company Scheme). W Niemczech (RFN) już w 1950 r. powstał, sponsorowany przez Volkswagena i 1500 małych firm oraz Ministerstwo Badań i Technologii, fundusz wspierający prowadzenie specjalistycznych badań przez młodych naukowców w uniwersytetach. Fundusz ten nadal aktywnie działa na rzecz ułatwiania kariery naukowej młodych naukowców (por. *Research Manpower...* 1989, s. 63). Sądzę jednak, że nie stanowi to dobrego rozwiązania w dziedzinie kształcenia kadr dla nauki akademickiej.

Na podstawie analizy raportów OECD dotyczących kształcenia doktorów można stwierdzić, że w krajach europejskich OECD od lat osiemdziesiątych zachodzi proces stopniowej marginalizacji stażu asystenckiego i przekształcania go w studia trzeciego stopnia, które polegają na pogłębianiu istniejącego stanu wiedzy z danej dyscypliny przy ograniczonym udziale w badaniach i kontakcie z profesorami. Ten stan rzeczy wynika zarówno z tendencji do zwiększania liczby promowanych doktorów, jak i ze zmniejszania nakładów państwa na badania w szkołach wyższych i wynagrodzenia nauczycieli akademickich.

Literatura nie pomaga jednak w udzieleniu odpowiedzi na pytanie o przyczyny umasowienia studiów doktoranckich. Może tu wchodzić w grę potrzeba dostosowania się do wyzwań współczesnego rozwoju cywilizacyjnego zarówno w sferze nauki, jak i technologii, ale przyczyny owego umasowienia mogą być bardziej prozaiczne i przeciwstawne wyżej wymienionym (np. zamiar odsunięcia w czasie problemu zatrudnienia absolwentów studiów magisterskich).

Próbą odpowiedzi na to pytanie mogłaby być analiza zatrudnienia i losów wypromowanych doktorów, jest ona jednak niepełna. W Stanach Zjednoczonych w 1971 r. na uczelniach pozostawało, kontynuując karierę akademicką, 69% absolwentów studiów doktoranckich, w 1991 r. – 53%, przy czym nastąpiło znaczne zróżnicowanie tego wskaźnika według specjalności (w uniwersytetach pozostało 74% doktorów nauk technicznych, a tylko 16% doktorów sztuki i nauk humanistycznych). We Włoszech na uczelni pozostaje 57% wypromowanych doktorów, 17% przechodzi do innych instytucji edukacyj-

nych, a tylko 4% znajduje zatrudnienie w przemyśle (por. *Research Training...*, s. 29-30). We Francji w pierwszym roku po obronie doktoratu bez zatrudnienia pozostawało w 1994 r. 3,5%, w 1998 r. – 6,7%. W szkolnictwie wyższym zostało zatrudnionych 17,1% nowych doktorów w 1994 r. i 14,6% w 1998 r., a do publicznego sektora badawczego w 1994 r. przeszło odpowiednio 9,3%, a w 1998 r. 5,7%. Odsetek pozostających w sferze nauki zmniejszył się zatem z 26,4 do 20,3, wzrósł natomiast udział przechodzących do sektora przedsiębiorstw (z 11,9% do 17%) i do administracji publicznej (z 3,8% do 4,4%)² (por. *Rapport...*, tabl. 1-45, s. 97). W stosunku do Francji sprawdza się więc teza o wzroście zapotrzebowania gospodarki na doktorów. Wydaje się zatem, że mamy tu do czynienia z rodzajem sprzężenia zwrotnego: charakter kształcenia doktorantów zmienia się pod wpływem potrzeb przedsiębiorstw. Brak danych z innych krajów nie pozwala na wystarczające uzasadnienie tej hipotezy. Jest też prawdopodobne, że sytuacja jest zróżnicowana oraz że np. zależy od poziomu finansowania badań przez przemysł. Niezależnie jednak od wpływu zapotrzebowania rynku pracy na doktorów na model ich kształcenia oraz ze względu na fakt, że głównym celem kształcenia doktorantów jest zaspokajanie potrzeb nauki, jej rozwoju (w różnych sektorach), nie można odejść od podstawowej zasady, że kształcenie powinno polegać na doskonaleniu umiejętności badawczych, poznawaniu metod badawczych właściwych dla danej dyscypliny poprzez współpracę z uczonymi. Ograniczanie edukacji doktoranckiej do napisania rozprawy opartej na istniejącym stanie wiedzy nie może gwarantować rozwoju danej dziedziny w przyszłości. Jak się okazuje w świetle analizowanych raportów, te oczywiste prawdy nie zawsze są uwzględniane przez organizatorów życia naukowego i twórców systemów edukacyjnych.

Przedstawione powyżej w zarysie elementy dyskusji, która toczy się od dawna wśród teoretyków polityki naukowej, stały się przyczyną podjęcia przez zespół realizujący projekt badawczy „Kadry dla nauki w Polsce. Stan i perspektywy” (Hanna Gulczyńska, Ewa Świerzbowska-Kowalik, kierownik projektu Małgorzata Dąbrowa-Szeffler) próby analizy systemu kształcenia doktorantów w Polsce. Przyjęto założenie, że oprócz czynników motywujących do podjęcia kariery naukowej podstawowym wyznacznikiem kształtującym tę karierę w przyszłości jest system kształcenia doktorantów.

System i struktura studiów doktoranckich w Polsce

System studiów doktoranckich w Polsce opiera się na następujących głównych aktach normatywnych:

- a) ustawie z 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (Dz.U. 1990, nr 65, poz. 385);
- b) ustawie z 12 września 1990 r. o tytule i stopniach naukowych (Dz.U. 1990, nr 65, poz. 386);
- c) rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 10 czerwca 1991 r. w sprawie studiów doktoranckich i stypendiów naukowych (z późniejszymi zmianami) (Dz.U. 1991, nr 58, poz. 249).

Przepisy w nich zawarte przewidują, że studia doktoranckie mogą być tworzone (w formie stacjonarnej i zaocznej) w jednostkach organizacyjnych uczelni oraz w innych placówkach naukowych, mających uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora habili-

² Należy dodać, że 28% francuskich doktorów (w 1994 r.) i 24% (w 1998 r.) – to cudzoziemcy, którzy po uzyskaniu doktoratu wracają do kraju macierzystego.

towanego. Studia doktoranckie tworzone są i likwidowane przez rektorów uczelni lub dyrektorów instytutów badawczych. Ministerstwo Edukacji Narodowej należy tylko poinformować o utworzeniu takich studiów, z podaniem dyscypliny i specjalności oraz liczby uczestników. Te rozwiązania, wynikające z zasady autonomii placówek naukowych, powodują jednak określone trudności przy próbach uzyskania informacji dotyczących systemu studiów doktoranckich w Polsce: uczelnie niekiedy nie zgłaszają i nie aktualizują danych w MEN. Resort nie ma też możliwości weryfikacji zgłoszonych informacji.

Pełna samodzielność uczelni i instytutów badawczych w zakresie tworzenia studiów doktoranckich dotyczy także programów kształcenia (przyjmowanych przez rady wydziałów lub rady naukowe, a zatwierdzanych przez rektora uczelni czy dyrektora instytutu), wyraża się też w fakcie, że organ, tworząc studia doktoranckie, ustala we własnym zakresie liczbę miejsc na tych studiach oraz zasady rekrutacji. W praktyce liczbę miejsc na danym kierunku studiów doktoranckich określają rady wydziałów (lub nawet rady naukowe jednostek wchodzących w ich skład).

Wyrazem pewnej sprzeczności w zasadach funkcjonowania studiów doktoranckich, które tutaj mogą być tylko zasygnalizowane (ze względu na ograniczoną objętość tekstu) są różnice między pełną autonomią jednostek uczelnianych w otwieraniu i prowadzeniu studiów doktoranckich a ograniczoną autonomią w sferze ich finansowania. Rozporządzenie Ministra Edukacji z 10 czerwca 1991 r. zawiera sformułowanie, iż „Środki finansowe na prowadzenie studiów doktoranckich zapewnia organ tworzący studia doktoranckie” (art. 2 §2). Uczestnicy dziennych studiów doktoranckich mogą otrzymać na czas trwania studiów stypendium w wysokości określonej przez organ tworzący studia doktoranckie, nie przekraczającej przeciętnej stawki wynagrodzenia zasadniczego przewidzianego dla asystenta (art. 10 §2).

Źródłem finansowania studiów doktoranckich jest dotacja przyznawana przez MEN na działalność uczelni, na kształcenie kadr oraz na badania niezbędne dla prowadzenia działalności dydaktycznej (art. 24 p. 1 ustawy o szkolnictwie wyższym).

Dotacja ta w ostatnich dziesięciu latach wzrastała (w wartościach realnych) wolniej, niż rosła liczba studentów (por. Dąbrowa-Szeffler 1997), co spowodowało konieczność zwiększenia zakresu odpłatnych studiów na poziomie licencjackim i magisterskim w szkołach państwowych oraz opłat za różnego rodzaju usługi edukacyjne (zgodnie z art. 23 ustawy o szkolnictwie wyższym). Dlatego też w 1999 r. dotacja z budżetu stanowiła tylko 60,6% przychodów z działalności dydaktycznej szkół wyższych (w 1993 r. 69,6%), a opłaty za zajęcia dydaktyczne osiągnęły 31,1% tych przychodów (w 1993 r. 3,9%) (*Szkoły wyższe... 2000*, tabl. 6.2, s. 324).

W dotacji z budżetu państwa (dział 81 budżetu) przyznawanej przez MEN finansowanie studiów doktoranckich nie jest wyodrębnione, chociaż liczba doktorantów wpływa na wielkość dotacji przyznawanej uczelni. Wynika to z przyjętego w 1993 r. algorytmu podziału tej dotacji między uczelnie podlegające MEN (por. Pakuła 1996). W odniesieniu do części dotacji zależnej od liczby studentów przeliczeniowych, w algorytmie przyjęto współczynnik przeliczeniowy 5 dla doktorantów dziennych i 2,5 dla doktorantów zaocznych oraz właściwe dla kierunku studiów współczynniki kosztocłonności. Nowe zasady podziału dotacji budżetowej dla szkół wyższych, obowiązujące od 1993 r., spowodowały zróżnicowanie środków finansowych przypadających na jednego doktoranta w poszczególnych uczelniach i na poszczególnych kierunkach (a zatem na różnych wydziałach tej samej uczelni). Na tym tle powstają sprzeczności między wydziałami, ponieważ niektóre stoją przed dylematem, czy zwiększyć liczbę doktorantów, czy wynagrodzenia już zatrudnionych nauczycieli akademickich

kich. Pomińnięcie asystentów w drugim członie algorytmu, który decyduje o wysokości dotacji w zależności od liczby „wysoko kwalifikowanej kadry naukowej”, stało się bezpośrednią przyczyną masowego przesuwania asystentów na staże doktoranckie i upowszechnienia modelu studiów doktoranckich jako dominującej formy kształcenia doktorantów. W latach 1990-1999 liczba uczestników studiów doktoranckich zwiększyła się z 2695 do 22239, czyli więcej niż ośmiokrotnie, w tym na studiach dziennych z 1926 do 16 261 (8,5 raza) (por. *Szkoły wyższe...* 2000, s. XXIII, tabl. 9), w tym w szkołach wyższych 8,6-krotnie. W tym samym czasie liczba asystentów i starszych asystentów w uczelniach zwiększyła się natomiast o 5,3% (z 17 220 do 18 133) („Rocznik Statystyczny 1999”, s. 266, tabl. 23)³. Sposób finansowania szkół wyższych, a zwłaszcza pominięcie w algorytmie najmłodszej kadry (na stanowiskach starszych asystentów i asystentów) stał się ważną barierą dla zatrudniania przez szkoły wyższe młodych ludzi bez doktoratu oraz zadecydował o upowszechnieniu w Polsce – jako dominującego – systemu kształcenia doktorantów w trybie studiów doktoranckich (por. Ziejka 2000, s. 47).

Wśród uczestników studiów doktoranckich dominują ci, którzy przygotowują się do doktoratu w uczelniach. W 1992 r. na studiach doktoranckich w szkołach wyższych (państwowych) kształciło się bowiem 88,6% ogólnej liczby uczestników tych studiów, w 1999 r. 96,6% (w tym w wyższych szkołach niepaństwowych 8,4%). Udział uczestników studiów doktoranckich organizowanych przez instytuty Polskiej Akademii Nauk kształtował się w 1992 r. na poziomie 9,5% ogółu uczestników studiów doktoranckich w Polsce, w 1999 r. na poziomie 2,1% (por. *Szkoły wyższe...* 1994, s. 48 i 2000, s. 56). Obniżenie się udziału placówek PAN w kształceniu doktorantów w trybie studiów doktoranckich wynikało z dynamicznego wzrostu liczby doktorantów w szkołach wyższych (tylko w latach 1996-1999 o 66,6%), przy równoczesnym zmniejszeniu się bezwzględnej liczby doktorantów w placówkach PAN (spadek w analogicznym okresie o 13,7%). Należy dodać, że w tym samym czasie nastąpił wzrost o ponad 100% liczby uczestników studiów doktoranckich prowadzonych przez jednostki badawczo-rozwojowe, przy czym ich uczestnicy stanowią znikomy procent ogólnej liczby doktorantów w Polsce (w 1992 r. 1,8%, w 1999 r. 1,3%).

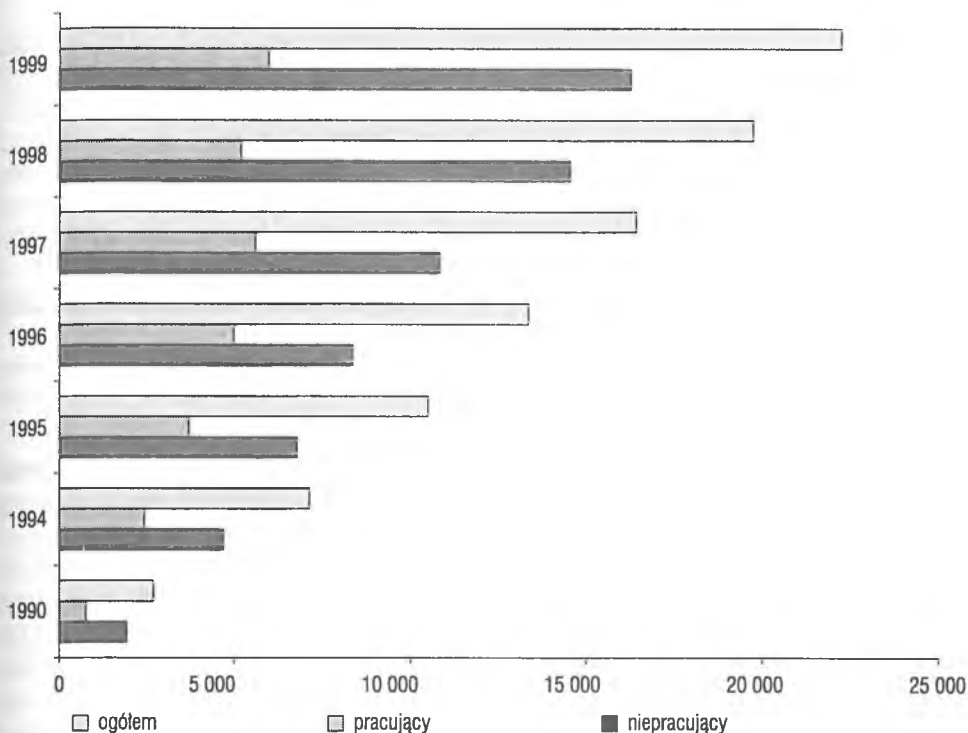
Charakterystyczną cechą kształcenia młodych kadr naukowych w systemie studiów doktoranckich jest zdecydowana przewaga wśród ich uczestników osób niepracujących (rysunek 1). W latach 1990-1999 liczba doktorantów niepracujących wzrosła 8,4-krotnie, a pracujących 7,8-krotnie, dzięki czemu udział doktorantów niepracujących zwiększył się z 71,6% do 73,1%. W latach dziewięćdziesiątych obserwuje się też wzrost udziału kobiet wśród uczestników studiów doktoranckich (z 35,2% w 1992 r. do 52,3% w 1999 r.). W latach 1996-1999 zwiększył się udział kobiet na studiach doktoranckich w ośmiu dziedzinach nauki. Można zatem stwierdzić, że w Polsce dominuje model kształcenia młodej kadry naukowej w trybie studiów doktoranckich, i to realizowanych głównie w szkołach wyższych, przeważnie państwowych, z niewielkim udziałem uczelni niepaństwowych, placówek badawczych PAN i jednostek badawczo-rozwojowych.

Na podstawie statystyki nie jest możliwe określenie stopnia skuteczności tego modelu kształcenia doktorantów w aspekcie realizacji celu, jakim jest wykształcenie młodego adepta nauki. Przyjmując umownie, że cel ten realizuje się poprzez uzyskanie stopnia doktora nauk,

³ Te ostatnie dane nie są w pełni wiarygodne, ponieważ obejmują kadrę zatrudnioną na pełnym etacie w każdym miejscu pracy.

Rysunek 1

Uczestnicy studiów doktoranckich w podziale na pracujących i niepracujących



za miarę skuteczności (formalnej) studiów doktoranckich można przyjąć dwa podstawowe wskaźniki:

- okres, jaki minął od rozpoczęcia studiów doktoranckich do uzyskania stopnia doktora;
- stosunek liczby otwartych przewodów doktoranckich w trakcie studiów doktoranckich do ogólnej liczby uczestników tych studiów w poszczególnych latach.

Są to wskaźniki ilościowe, których wykorzystanie do dalszej analizy zakłada spełnienie standardów jakościowych w procesie przewodu doktorskiego.

Wskaźnik uczestników studiów doktoranckich mających otwarte przewody doktorskie zmniejszył się w latach 1990-1995 z 32,2% do 18,6%, a od 1995 r. zaczął wzrastać, aby w 1998 r. osiągnąć 25,6% (w 1999 r. 24,0%). Równocześnie jednak ze wzrostem po 1995 r. wskaźnika otwartych przewodów doktorskich rośnie udział tych doktorantów, którzy po ostatnim roku studiów nie obronili pracy doktorskiej (z 4,1% w 1996 r. do 9,6% w 1999 r.). W tej sytuacji trudno powiedzieć, że skuteczność studiów doktoranckich rośnie, tym bardziej że od 1996 r. maleje wskaźnik udziału obronionych doktoratów w ciągu 2 lat od otwarcia przewodu doktorskiego w ogólnej liczbie nadanych stopni doktorskich, rośnie natomiast wskaźnik doktoratów bronionych po upływie 3-4 lat i po upływie 5-6 lat od otwarcia przewodu. Proces ten ilustruje tabela 1.

Należy jeszcze zwrócić uwagę na inny fakt statystyczny, a mianowicie że w okresie po 1990 r. liczba nadanych stopni doktora nauk początkowo zmalała, a następnie utrzymywała

Tabela 1

Uzyskane stopnie doktora według czasu, jaki upłynął od otwarcia przewodu
(w % ogólnej liczby nadanych stopni)

Lata	Ogółem	Do 2 lat	3-4 lata	5-6 lat	7-8 lat	9-10 lat	11 lat i powyżej	Dynamika wzrostu ^a
1994	2300	64,1	25,2	6,4	2,2	0,9	1,1	–
1995	2300	61,8	26,8	7,2	1,8	0,8	1,4	0,0
1996	2400	64,0	23,6	7,6	2,6	0,6	1,6	4,3
1997	2600	62,7	26,4	6,9	2,0	0,6	1,3	8,3
1998	3499	60,6	28,3	7,3	2,0	0,8	1,0	34,6
1999	4000	54,6	31,6	7,8	2,3	0,9	0,9	14,3

^a W stosunku do poprzedniego roku.

Źródło: *Szkoły wyższe w roku szkolnym 1994/95*, s. 69; *Szkoły wyższe w roku szkolnym 1995/96*, s. 68; *Szkoły wyższe w roku szkolnym 1996/97*, s. XVI i s. 70; *Szkoły wyższe i ich finanse w roku 1997*, s. 79; *Szkoły wyższe i ich finanse w roku 1998*, s. 77; *Szkoły wyższe i ich finanse w roku 1999*, s. 78.

się na stałym poziomie (2300 doktoratów rocznie) aby, poczynając od 1996 r., wzrastać w przyspieszonym tempie (do 1998 r., gdyż w 1999 r. tempo wzrostu liczby uzyskanych stopni doktora zmalało).

Innym faktem, który może w pewnym stopniu wskazywać na poprawę skuteczności studiów doktoranckich jest znaczny wzrost udziału w ogólnej liczbie wypromowanych w danym roku doktorów osób w przedziale wieku do 30 lat: w 1992 r. było ich 11,5%, w 1999 r. 21,1%.

Należy jednak wyjaśnić, że statystyka nie pozwala na wyodrębnienie z ogólnej liczby wypromowanych doktorów tych, którzy dochodzą do doktoratu tradycyjną drogą asystentury. Nie możemy zatem porównać skuteczności obu modeli kształcenia doktorów, ale jedynie oceniać generalnie cały system tego kształcenia. Przy takim założeniu, biorąc pod uwagę wszystkie przytoczone wskaźniki, możemy jednak wnioskować, że skuteczność systemu kształcenia doktorantów w skali globalnej w Polsce zmniejsza się. Za takim wnioskiem przemawia wzrost wskaźnika osób, które po ostatnim roku studiów nie obroniły pracy doktorskiej, a spadek udziału tych, którzy mają otwarte przewody w czasie studiów doktoranckich (wskaźnik ten waha się w czasie). Z drugiej strony, ci doktoranci, którzy bronią rozpraw i otrzymują doktoraty, uzyskują je obecnie w młodszym wieku. Zestawienie tych danych nasuwa przypuszczenie, że zmieniają się cele związane z podejmowaniem studiów doktoranckich i że niekoniernie czynnikiem motywującym do ich podjęcia jest zamiar realizowania kariery naukowej. Weryfikację tej hipotezy zamierzam przeprowadzić na podstawie badań ankietowych studentów ostatnich lat studiów i doktorantów.

Skuteczność studiów doktoranckich w ocenie doktorantów (na podstawie badania ankietowego)

Celem badań ankietowych była m.in. próba oceny skuteczności studiów doktoranckich w aspekcie kontynuowania kariery naukowej przez uczestników tych studiów.

Badania (przygotowane przez Hannę Gulczyńską i Ewę Świerzbowską-Kowalik) zostały przeprowadzone metodą ankiety audytoryjnej w 60 grupach doktorantów II roku reprezentujących 39 dyscyplin, 60 grupach studentów IV roku, w dwunastu ośrodkach akademickich, w pięciu typach szkół wyższych (łącznie zbadano 492 doktorantów i 838 studentów).

Motywy podjęcia studiów doktoranckich

Jednym z celów badania była identyfikacja czynników motywujących do podejmowania i kontynuowania kariery naukowej przez młodych ludzi. Studia doktoranckie są tylko jednym z tych czynników.

Za główny powód podjęcia studiów doktoranckich (można było wymienić tylko jeden z proponowanych) większość ankietowanych (tzn. 52,7%) uznała chęć zdobycia kolejnego poziomu wykształcenia, a jedynie 20,5% stwierdziło, że traktuje te studia jako proces przygotowania do pracy naukowej. Oznacza to, że tylko około jednej piątej doktorantów podejmuje studia doktoranckie z zamiarem kontynuowania kariery naukowej.

Równocześnie jednak ok. 40% odpowiadających na ankietę deklaruje, że chcieliby pracować jako asystenci, lecz nie było etatów lub nie mieli szansy, a 11,3% już pracuje jako asystenci.

Ocena studiów doktoranckich

Za elementy oceny studiów doktoranckich przez ankietowanych można przyjąć odpowiedzi na pytania charakteryzujące w sposób pośredni skuteczność tych studiów w realizacji celu, za który przyjmujemy ich ukończenie i obronę pracy doktorskiej, a także odpowiedzi na pytania zawierające element oceny bezpośredniej.

Pierwsza grupa pytań to te, których celem było uzyskanie charakterystyki przebiegu i organizacji studiów, pracy promotora, poziomu infrastruktury, a przez to pośrednia ocena studiów. Były to m.in. pytania o to, czy doktorant ma już promotora, czy ma ustalony i zatwierdzony temat rozprawy, czy ma otwarty przewód, czy ma możliwość kontaktów z promotorem i uzyskania od niego pomocy, czy widzi szansę napisania pracy w terminie, a także pytania określające możliwość uczestniczenia w życiu naukowym (wydziału, uczelni, poza uczelnią), możliwość publikowania, dostęp do aparatury, komputerów i Internetu oraz literatury (polskiej i zagranicznej).

Drugą grupę pytań stanowiły te, na które odpowiedź miała formę bezpośredniej oceny studiów doktoranckich: czy studia te pozwalają na rozwój naukowy, na własne poszukiwania naukowe, czy przygotowują do zawodu pracownika naukowego, czy spełniły oczekiwania ankietowanego (jeżeli nie – dlaczego).

Na podstawie badań ankietowych uzyskano zbliżone, chociaż nie identyczne ze statystycznymi, wskaźniki oceny skuteczności studiów doktoranckich. Wynika z nich, że chociaż 89,2% ankietowanych miało na II roku ustalonego promotora pracy doktorskiej, to tylko 36,2% miało zatwierdzony temat pracy doktorskiej (a dodatkowe 58,7% wstępnie), a 30,8% doktorantów miało otwarty przewód doktorski (co jest wskaźnikiem wyższym od statystycznego). Zbliżony natomiast do statystycznego wskaźnika otwartych przewodów doktoranckich (24% w 1999 r.) jest wskaźnik odpowiedzi „zdecydowanie tak” na pytanie, czy doktorant widzi szansę napisania pracy doktorskiej w terminie. „Zdecydowanie tak” odpowiedziało 22,7% respondentów, a dalsze 58,7% stwierdziło, że „raczej tak”. Łącznie odpowiedzi pozytywnej udzieliło więc 81,4% respondentów, co stanowi, jak sądzę, pośrednią ocenę skuteczności studiów doktoranckich. Doktoranci widzą więc szansę napisania pracy doktorskiej, czyli pozytywnego zakończenia tego etapu kształcenia. (Podkreślam: etapu kształcenia, bo tak ponad połowa postrzega sens studiów doktoranckich). Ci doktoranci, którzy nie widzieli szansy napisania pracy doktorskiej w terminie, czyli 13,7% respondentów (w tym: „raczej nie” 10,4% i „zdecydowanie nie” 3,3%), przyczyn trudności napisania pracy w terminie upatrywali w niemal jedna-

kowym stopniu zarówno w czynnikach tkwiących w organizacji i funkcjonowaniu studiów doktoranckich, jak i w powodach osobistych, z przewagą jednak tych pierwszych.

Najczęściej wymieniane przyczyny trudności w napisaniu pracy doktorskiej to: „powody osobiste, rodzinne” (20,9%), „brak czasu” (20,9%), ale także powody „związane z charakterem, specyfiką tematu pracy” (20,9%). Na przyczyny leżące po stronie studiów, a nie studenta, wskazało 52,4% badanych. Wymienili oni następujące przyczyny:

- a) „związane z charakterem, specyfiką tematu” wskazywało 20,9%;
- b) nadmiar obowiązków na uczelni, w tym dydaktycznych (9%);
- c) zła współpraca z promotorem (7,5%);
- d) niewłaściwa organizacja studiów doktoranckich (7,5%);
- e) inne „związane z uczelnią” (6%).

W świetle tych wypowiedzi pośrednia ocena studiów doktoranckich, ich skuteczności z punktu widzenia indywidualnych celów doktorantów, nie wydaje się wysoka, ale nie jest też wyraźnie negatywna. Pełniejszy obraz studiów doktoranckich wylania się z oceny przez ankietowanych sytuacji ogółu doktorantów na wydziale. Na pytanie, czy doktoranci na wydziale mają możliwość uczestniczyć „często” i „bardzo często” w realizacji projektów badawczych razem z innymi pracownikami ponad połowa (54,8%) respondentów odpowiedziała, że tak, w tym 43,3%, że „często” i 11,5%, że „bardzo często”. Odpowiedzi te wskazują, że studia doktoranckie zakładają i realizują proces uczenia młodych adeptów nauki procedur i metod badawczych. Duża część odpowiadających w ankiecie (57,6%) uważa też, że uczestnicy studiów doktoranckich na ich wydziale mogą uczestniczyć „często” (43,8%), a nawet „bardzo często” (13,8%) w publikowaniu komunikatów, raportów z badań i artykułów, natomiast opinię, że mogą to czynić „rzadko” i „bardzo rzadko” wyraziło łącznie 30,5%, a „nigdy” 6%. Według opinii dużej części doktorantów istnieje też na ich wydziale możliwość aktywnego uczestniczenia w konferencjach i seminariach naukowych (przygotowywanie referatów lub komunikatów) – 47,8% odpowiadających widzi taką możliwość „często”, 11,3% – „bardzo często” (łącznie ok. 60%). „Rzadko” i „bardzo rzadko” dostrzega tę możliwość się 30%, „nigdy” – 6%. Wydaje się jednak, że ta znaczna aktywność doktorantów ma raczej charakter „stacjonarny”, nie wiąże się z ich mobilnością. Doktoranci mają możliwość wyjazdu na konferencje i seminaria naukowe „bardzo często” (2,7%) i „często” (11,8%) a na staże krajowe i zagraniczne „często” i „bardzo często” – 17,3%.

Pozytywnej oceny możliwości rozwoju naukowego w trakcie studiów doktoranckich nie potwierdzają jednak własne doświadczenia respondentów. Sami oni bowiem (66,6% odpowiadających) nie uczestniczyli – poza samym przygotowaniem doktoratu – w żadnym projekcie badawczym. W sumie jednak w realizacji projektów badawczych brało udział 33,2% respondentów (w tym 15% w kilku). Spośród osób uczestniczących w pracach badawczych 92,6% stwierdziło, iż branie udziału w tych pracach wpływa pozytywnie na rozwój naukowy (w tym na poszerzenie wiedzy – 58%), 27,7% wyraziło opinię, iż jest to sposób na wzbogacenie warsztatu i poznanie metod badawczych. Jako korzyść wymieniono też „nawiązywanie pożytecznych kontaktów” (14,3% wskazań).

Ponad połowa ankietowanych doktorantów (58,7%) legitymowała się też osiągnięciami badawczymi w postaci publikacji. W większości przypadków były to artykuły w krajowych czasopiśmie naukowych. Z punktu widzenia oceny studiów doktoranckich, w tym roli promotora, istotna byłaby odpowiedź na pytanie, kto był inicjatorem przygotowania publikacji (lub patentów). Jednak niemal 50% ankietowanych nie odpowiedziało na to pytanie, 33,3%

respondentów wymieniło promotora, 10% – innego pracownika wydziału, a 21,7% wskazało na własną inicjatywę. W konferencjach naukowych i seminariach uczestniczyło 44,1% respondentów, 39,2% z przygotowanym referatem. W tym przypadku w sposób zdecydowany (65%) wskazano na rolę promotora jako inicjatora udziału doktoranta w tych formach życia naukowego, na drugim miejscu (46,7% wskazań) wymieniono własną inicjatywę, a na trzecim – innych pracowników naukowych wydziału lub uczelni (19,3%)⁴.

W trakcie bezpośredniego oceniania programu i przebiegu studiów ankietowani stawiali oceny na skali od „0” (ocena najniższa) do „4” (ocena najwyższa) w odniesieniu do dziesięciu cech charakteryzujących studia doktoranckie. Wyrażając opinię na temat, czy studia doktoranckie pozwalają na rozwój naukowy, oceny najniższej udzieliło 22,8% respondentów, a wysokiej („3” i „4”) – 39,2%. Oznacza to, że 62% doktorantów uważa, iż studia doktoranckie pozwalają im na rozwój naukowy. Średnią ocenę („2”) pod tym względem uzyskały studia doktoranckie w opinii 25,3% respondentów, a negatywną („1” i „0”) – w opinii 12,7%. Na bardziej szczegółowe pytanie, czy studia doktoranckie umożliwiają własne poszukiwania naukowe, oceny najwyższej („4”) udzieliło 25,2% respondentów, a wysokiej („3”) – 37,9%, a zatem bardzo dobrą i dobrą ocenę wystawiło studiom doktoranckim 63,1% ich uczestników. Podobnie wysoka była ocena studiów doktoranckich w odpowiedzi na pytanie, czy umożliwiają one własne poszukiwania naukowe (ocena najwyższa „4” – 25,2%, „3” – 37,9%, „2” – 24,5%, „1” – 9,1%, a najniższa „0” – 3,1%). W odpowiedzi na pytanie, czy studia doktoranckie są jedynie „przedłużeniem studiów wyższych” oceny „4” udzieliło 10,2%, a oceny „3” – 14,2%, co oznacza iż tylko 24,4% respondentów uważa, że studia doktoranckie w dużym stopniu stanowią przedłużenie studiów wyższych. Należy przypomnieć, że przy identyfikacji motywów podejmowania tych studiów ponad połowa ankietowanych odpowiedziała, że traktuje je jako zdobywanie kolejnego poziomu wykształcenia. Konfrontacja odpowiedzi na dwa pytania dotyczące postrzegania studiów doktoranckich: pierwszego – opartego na poglądach wcześniejszych, i drugiego – opartego na ocenie rzeczywistości w trakcie studiów, w połączeniu z pozostałymi elementami oceny studiów doktoranckich, pozwala na postawienie tezy, że postrzeganie przez doktorantów znaczenia odbywanych studiów ulega zmianie w ich trakcie. Największa grupa ankietowanych udzieliła najwyższych ocen w odpowiedzi na pytanie, czy studia doktoranckie pozwalają na sprawdzenie własnych predyspozycji do pracy naukowej (ocena „4” – 30,3%, ocena „3” – 41,4%, łącznie 71,7%, ocena „0” – 3%). Na pytanie, czy studia doktoranckie przygotowują do zawodu pracownika naukowego najwyższą ocenę („4”) wystawiło im 14% respondentów, wysoką („3”) – 37,9% (łącznie 51,9%), a średnią („3”) – 30,2%, oceny niskie („1” + „0”) – 17,7%. Ankietowani uznali ponadto (61,3% odpowiedzi), że studia doktoranckie w wysokim stopniu stanowią okazję do nawiązania interesujących kontaktów w środowisku naukowym, w mniejszym stopniu zaś (31,2% odpowiedzi z wysokimi ocenami), że pomagają w karierze w innym, wybranym zawodzie.

Na pytanie, czy w trakcie studiów doktoranckich istnieje możliwość przedyskutowania wyników pracy 58% ankietowanych (66,5% udzielonych odpowiedzi) odpowiedziało: „zawsze, gdy jest mi to potrzebne”, odpowiedzi „rzadko” udzieliło 20,3%, „nigdy lub prawie nigdy” – 8,5%. Na możliwość przedyskutowania merytorycznych problemów związanych z pracą „zawsze, gdy jest mi to potrzebne” wskazało 57,3% ankietowanych

⁴ Można było wskazać trzy czynniki.

(64,3% udzielonych odpowiedzi), „rzadko” – 20,1%, „nigdy lub prawie nigdy” – 10,6%. Okazuje się zatem, że około jednej trzeciej respondentów ma trudności w uzyskaniu pomocy w rozwiązywaniu problemów wynikających z pracy badawczej. Na możliwość zapoznania się z wynikami pracy innych uczestników seminarium doktorskiego „rzadko” lub „nigdy” wskazało 37,2% ankietowanych, podczas gdy „zawsze, kiedy jest mi to potrzebne” – 46,5%.

Konfrontując przedstawione powyżej rozkłady odpowiedzi z wcześniejszymi, w których przeważała wysoka ocena studiów doktoranckich, można założyć, że zadania przyjęte przez doktoranta realizowane są głównie przez jego indywidualne kontakty z promotorem, a w mniejszym stopniu – poprzez seminaria i inne formy pracy grupowej. Seminaria doktoranckie odbywało systematycznie 42,1% ankietowanych doktorantów, natomiast od czasu do czasu („niezbyt systematycznie”) uczestniczyło w nich dalsze 24% badanych, a nie uczestniczyło w ogóle 32,1%.

Pragnę podkreślić wątek seminariów i innych form pracy grupowej, gdyż jest bardzo istotną formą kształcenia kadry naukowej, a formy kształcenia tworzą określone nawyki pracy naukowej. Nie ma jednak rozwoju nauki bez wymiany myśli, idei, doświadczeń. Być może seminaria są zastępowane przez inne kanały wymiany poglądów, np. przez Internet. Nie wydaje się jednak, żeby takie alternatywne formy rozwinęły się już w wystarczający sposób na poziomie studiów doktoranckich w Polsce.

Jeżeli chodzi o dostęp do Internetu 49,3% ankietowanych oceniło go jako dobry (ocena najwyższa „4” – 28,9%, ocena „3” – 20,4%), ale 30% – jako słaby (ocena „0” – 13,2%, ocena „1” – 16,1%). Nieco lepiej oceniony został dostęp do sprzętu komputerowego (41,9% ocen wysokich „4” i „3”, ale tylko 9,6% ocen „0”). Łącznie jednak słabe oceny dostępu do Internetu i sprzętu komputerowego zostały wystawione przez jedną trzecią doktorantów (33%). Najniżej oceniono możliwość dostępu do aparatury badawczej i laboratoriów. Ocenę najwyższą („4”) przyznało mu bowiem 7,7% ankietowanych, ocenę „3” – 29,6% (łącznie wysokie oceny wystąpiły tylko u 37,3% badanych), oceną średnią („2”) – 29,2%, ocenę „1” – 21%, ocenę „0” – 2,8%. Dostęp do polskiej literatury naukowej został oceniony wysoko (68,4% ankietowanych wystawiło mu oceny „4” i „3”). Również wysoko oceniono dostęp do literatury zagranicznej (oceny „4” i „3” – 48,8% badanych, a „0” i „1” – 20,8%). Najgorzej oceniono dostęp do środków finansowych niezbędnych do realizacji pracy badawczej.

Elementem ogólnej oceny studiów doktoranckich przez ich uczestników była w ankiecie także ocena pracy promotora. Na pytanie, czy w trakcie studiów doktorant, dzięki kontaktom z promotorem, ma możliwość uzyskania pomocy w doborze literatury naukowej 77% odpowiedziało „zawsze, gdy jest mi to potrzebne” („rzadko” – 9,3%, „nigdy lub prawie nigdy” – 2,8%). Jeszcze więcej, bo 83,5% ankietowanych, odpowiedziało „zawsze, gdy jest mi to potrzebne” na pytanie, czy kontakty z promotorem pozwalają „przedyskutować merytoryczne problemy związane z kolejnymi etapami pracy doktorskiej” („rzadko” – 8,7%, „nigdy lub prawie nigdy” – 1,8%). Podobnie wysoko oceniono pomoc promotora w wyjaśnianiu problemów metodycznych związanych z przygotowaniem pracy doktorskiej („zawsze, gdy jest mi to potrzebne” – 79,7%) oraz w nawiązywaniu kontaktów z innymi placówkami lub pracownikami naukowymi.

Z jeszcze wyższą oceną spotkała się praca promotora u tej grupy badanych, którzy podjęli studia doktoranckie z ukierunkowaniem na pracę naukową i deklarują chęć podję-

cia takiej pracy po studiach. Grupa ta stanowiła 16% badanej populacji. Według opinii 92% tych respondentów, mogą oni zawsze, gdy jest im to potrzebne, przedyskutować z promotorem problemy merytoryczne związane z pracą doktorską (90% – problemy metodologiczne), 87% stwierdza, że może uzyskać od promotora pomoc w doborze literatury, a 66%, że dzięki promotorowi ma możliwość uzyskania pomocy w nawiązaniu pożytecznych kontaktów w środowisku naukowym.

Spośród ankietowanych doktorantów wyłoniono także grupę (142 osoby – 29%) składającą się z tych, którzy podejmowali studia doktoranckie z innych powodów niż chęć przygotowania się do pracy naukowej, lecz w trakcie studiów zainteresowali się karierą naukową i deklarują chęć jej podjęcia. W tej grupie ocena promotora też jest wyższa od przeciętnej. Aż 84% badanych uważa, że mogą przedyskutować z promotorem problemy merytoryczne związane z pracą doktorską (problemy metodologiczne – 79%), 88% stwierdza, że może otrzymać od niego pomoc w doborze literatury, możliwość uzyskania kontaktów w środowisku naukowym dzięki promotorowi deklaruje 57% tej populacji. Natomiast w wyodrębnionej grupie słuchaczy „przypadkowych” – którzy rozpoczęli studia doktoranckie z innych powodów niż chęć podjęcia pracy naukowej i w dalszym ciągu nie okazują zainteresowania tym rodzajem kariery (a stanowili oni 50% badanej populacji) – ocena pracy promotora była niższa od oceny wyżej wymienionych grup oraz niższa od średniej, ale też względnie wysoka: 83% tej grupy słuchaczy zadeklarowało bowiem, że mogą oni dzięki promotorowi uzyskać zawsze, gdy jest im to potrzebne, pomoc w doborze literatury, taki sam odsetek stwierdził, że mogą przedyskutować z promotorem problemy merytoryczne pracy doktorskiej (77% – problemy metodologiczne), a 54% wyraziło opinię, że zawsze, gdy jest im to potrzebne, mogą uzyskać pomoc w nawiązywaniu pożytecznych kontaktów w środowisku naukowym.

Szczegółowa analiza opinii ankietowanych doktorantów (w podziale na grupy według stopnia ich zainteresowania karierą naukową), której fragment przytoczyłam, potwierdza – z jednej strony – wysoką ocenę pracy promotora przez doktorantów, a z drugiej strony – wskazuje na koncentrację uwagi promotorów na tej grupie, która pragnie podjąć bądź kontynuować karierę naukową.

*

W świetle przytoczonych wyżej wyników badania ankietowego można stwierdzić, iż ocena studiów doktoranckich przez ich uczestników jest wysoka, przy czym podstawowym kryterium oceny wydaje się przydatność tych studiów dla dalszej pracy naukowej, ale także dla dalszej pracy zawodowej w ogóle.

Najwyżej oceniono kontakty i współpracę z promotorem, a gorzej – poziom infrastruktury i finansowania, chociaż dostęp do komputera i Internetu, a zwłaszcza do literatury, oceniany jest dobrze. W świetle ankiety pewnym mankamentem studiów doktoranckich wydaje się przewaga form pracy indywidualnej nad zespołową (kontakty z promotorem zastępują częściowo udział w dyskusjach i seminariach).

Wnioski te mają charakter ogólny, nie uwzględniają różnic między kierunkami studiów.

Literatura

Careers... 1995

Careers in Science and Technology. An International Perspective, National Research Council.

Dąbrowa-Szefler M. 1997

Kondycja finansowa państwowych szkół wyższych i nakłady na kształcenie, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 9.

Dąbrowa-Szefler M., Gulczyńska H., Jabłecka J., Świerzbowska-Kowalik E. 1998

Mobilność pracowników naukowych w Polsce, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Goćkowski J. 1984

Autorytety świata uczonych, PIW, Warszawa.

Gulczyńska H., Świerzbowska-Kowalik E. 2001

Czynniki motywujące do podejmowania kariery naukowej, referat na konferencję (materiał powielony), Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Hazeu C. A. 1991

Research Policy and the Shaping of Research Schools in the Netherlands, „Higher Education Management”, nr 3.

Managing Science... 1997

Managing Science Systems, OECD, Paris.

Nauka, technika... 1999

Nauka, technika, przemysł – przegląd 1998, OECD, Paris, tłum. Komitet Badań Naukowych, Warszawa.

Pakuła W. 1996

Zasady tworzenia i podziału dotacji na działalność dydaktyczną dla uczelni resortu edukacji narodowej, w: *Finansowanie i zarządzanie szkolnictwem wyższym. Polska – Holandia*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Rapport ... 2000

Rapport de l'Observatoire des Sciences et des Techniques. Indicateurs 2000, Economica, Paris.

Research Training... 1995

Research Training. Present and Future, OECD, Paris 1995.

Research Manpower... 1989

Research Manpower. Managing Supply and Demand, OECD, Paris 1989.

„Rocznik...” 1999

„Rocznik Statystyczny” 1999, GUS, Warszawa.

Science... 2000

Science and Engineering Indicators 2000, t. I, National Science Foundation, National Science Board, Virginia.

Szkoły wyższe... 1994; 1996; 1997

Szkoły wyższe w roku szkolnym 1992/93, [1994/95; 1996/97] GUS, Warszawa.

Szkoły wyższe i ich finanse... 1998; 1999; 2000

Szkoły wyższe i ich finanse w roku 1997, [1998; 1999] GUS, Warszawa.